

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Lene Måsøy Balseth

---

Læreres perspektiv på tilpasset opplæring  
for minoritetsspråklige elever

Teachers' perspective on adapted education for  
minority language pupils

---

Dato: 11. mai 2023

Totalt antall sider: 78

## **Sammendrag**

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt lærernes perspektiv på tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Formålet med oppgaven er å få dypere og mer nyansert kunnskap om den tilpassede opplæringen for minoritetsspråklige elever på småtrinnet.

Problemstillingen masteroppgaven bygger på er: *Hvordan tilpasser lærere opplæringen for de minoritetsspråklige elevene på 1.-4. trinn?*

Herunder belyser oppgaven to forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver og oppfatter lærere organiseringen av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene?
- Hvordan beskriver og oppfatter lærere gjennomføringen av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene?

For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er det gjennomført en kvalitativ studie, i form av semistrukturerte intervju med fire lærere som jobber i barneskolen. Dataene som er samlet inn gjennom intervju, drøftes i lys av sosiokulturell læringsteori, spesielt knyttet til sosiale samhandling, språk, nærmeste utviklingssone, stillasbygging og utvikling av høyere mentale funksjoner. Andrespråksopplæring er også et viktig element i denne oppgaven, da det vil være en naturlig del av minoritetsspråklige elevers opplæring.

Funnene viser en usikkerhet blant lærerne knyttet til den tilpassede opplæringen for disse elevene, noe som kan tyde på noe manglende kompetanse på feltet. Samtidig kommer det frem ulike syn på om den tilpassede opplæringen på 1.-4. trinn vil være lik eller ulik avhengig av om det er minoritetsspråklige elever eller ikke i klassen. Noen peker på at begynneropplæringen er så grunnleggende at det ikke vil være noe forskjell, samtidig kommer det frem hos noen informanter og gjennom teori at man ikke kan se på dette som så grunnleggende at det ikke gjøres spesielle hensyn.

Oppgaven viser at elevaktive metoder er svært viktig både sett i lys av et sosiokulturelt læringssyn, samt knyttet til andrespråksopplæring for de minoritetsspråklige elevene. Her vil samtale være spesielt avgjørende, men med en bevissthet rundt hvordan disse samtalene bør benyttes.

Det kommer også frem at det benyttes både en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring, men ser ut til at den vide forståelsen benyttes i større grad.

## **Abstract**

In this master's thesis, I have examined teachers' perspectives on adapted education for minority language pupils. The thesis aims to gain more nuanced knowledge about adapted education for minority language pupils in the early grades.

The master's thesis is shortened into: *How do teachers adapt the education for minority language pupils in grades 1-4?*

The thesis addresses two research questions:

- How do teachers describe and perceive the organization of adapted education for minority language pupils?
- How do teachers describe and perceive the implementation of adapted education for minority language pupils?

To find answers to the topic of this master's thesis, the study is based on qualitative and semi-structured interviews with four teachers who work in an elementary school. The data collected through the interviews are discussed in light of sociocultural learning theory, especially related to social interaction, language, the zone of proximal development, scaffolding, and the development of higher mental functions. Second language education is also essential in this thesis, as it will be a natural part of minority language students' education.

The findings show some uncertainty among teachers regarding differentiated instruction for these pupils, which may indicate a lack of competence in the field. At the same time, different views emerge on whether adapted education in grades 1-4 will be similar or different depending on whether there are minority language pupils in the class. Some point out that the beginning instruction is so basic that there will be no difference, while others suggest that it cannot be viewed as so basic that special considerations are not needed.

The thesis shows that student-centred methods are essential, both in light of a sociocultural learning perspective and to second language education for minority language pupils. The conversation will be particularly crucial here but with an awareness of how these conversations should be used.

It also emerges that both a narrow and broad understanding of adapted education is used, but the broad understanding appears to be used to a greater extent.

## **Forord**

Etter to år som grunnskolelærer (4-årig utdanning) kjente jeg på ønsket om å tilegne meg mer kunnskap innenfor feltet tilpasset opplæring. Takket være UDIR sin vikarordning og Alstahaug kommunes godkjenning, fikk jeg gjennomført denne toårige masterutdanningen, med god tilrettelegging for å kombinere jobb og utdanning.

Gjennom mine to første år som lærer, opplevde jeg å ikke strekke til for alle elevene, og spesielt de minoritetsspråklige, som hadde lite erfaring med det norske språket. Samtidig viser forskning at læringsutbyttet hos minoritetsspråklige er lavere. Dette ga meg en drivkraft for å lære mer om hvordan man som lærer kan tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, for å gi dem det de har krav på i opplæringen, samt øke deres læringsutbytte.

Jeg vil takke Nord Universitet for at jeg har fått være en del av forskningsprosjektet VOICES: «Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers», og spesielt takk til prosjektleder og min veileder Natallia B. Hanssen for gode tilbakemeldinger, diskusjoner og refleksjoner gjennom arbeidet. Setter stor pris på motiverende samtaler når det har stoppet opp og vært nær bristepunktet i perioder.

I tillegg vil jeg takke flere fra forskningsprosjektet VOICES for sin tid til å lese gjennom og kommet med tilbakemeldinger på oppgaven min; Mariya Riekkinen, Ruta Andreassen og Marina Yurievna Prilutskaya.

Informantene som har gjort denne oppgaven mulig fortjener også en stor takk for å sette av tid, og dele av sine tanker og erfaringer rundt tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

Takk til venner og familie som har støttet meg gjennom prosessen, gode diskusjoner og oppmuntringer. Takk til min venninne Tiril Laumann som har lest gjennom underveis og korrekturlest før innlevering.

Sandnessjøen, 12.mai 2023

Lene Måsøy Balseth

## **Innholdsfortegnelse**

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
1.0 INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn og temavalg .....	1
1.2 Formål og problemstilling .....	5
1.3 Begrepsavklaring.....	5
1.3.1 Opplæring.....	5
1.3.2 Tilpasset opplæring .....	6
1.3.3 Minoritetsspråklige elever .....	6
2.0 TEORETISK OG FORSKNINGSMESSIG FORANKRING .....	7
2.1 Sosiokulturell læringsteori .....	7
2.2 Andrespråksopplæring i et sosiokulturelt perspektiv .....	9
2.3 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever .....	11
2.3.1 Organisering av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.....	13
2.3.2 Gjennomføring av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever .....	15
3.0 METODE .....	22
3.1 Forskningsdesign og metode .....	22
3.1.1 Kvalitativ undersøkelse .....	22
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	23
3.3 Det kvalitative forskningsintervju .....	25
3.3.1 Valg av informanter .....	25
3.3.2 Intervjuguide .....	26
3.3.3 Gjennomføring .....	27
3.4 Transkribering og analyse .....	28
3.4.1 Transkribering .....	28
3.4.2 Analyse.....	28
3.5 Pålitelighet og gyldighet.....	29
3.6 Forskningsetikk .....	30

4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI.....	32
4.1 Innenfor eller utenfor klasseromsfellesskapet? .....	32
4.2 Fra generelle tilpasninger til spesifikke tiltak .....	35
5.0 DRØFTING.....	42
5.1 Organisering av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene .....	42
5.2 Gjennomføring av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene .....	45
6.0 OPPSUMMERING .....	56
6.1 Sammenfatning i henhold til problemstilling .....	56
6.2 Implikasjoner.....	58
6.3 Forslag til videre forskning .....	58
LITTERATURLISTE .....	60
Vedlegg 1 (Intervjuguide) .....	66
Vedlegg 2 (informasjonsskriv).....	68
Vedlegg 3 (godkjenning fra NSD) .....	71

## 1.0 INNLEDNING

I oppgavens første kapittel skal jeg se på bakgrunn for temavalg og formålet med min masteroppgave, som omhandler læreres perspektiv på tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

### 1.1 Bakgrunn og temavalg

Denne oppgaven skal jeg skrive i tilknytning til forskningsprosjektet «VOICE: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers». Dette er et prosjekt der en forskningsgruppe fra Nord Universitet i samarbeid med Åbo Akademi universitet, skal forske på lærernes interkulturelle kompetanse, og videre utvikle et utdanningskurs tilknyttet dette temaet, som skal forberede lærerstudenter på det flerspråklige klasserommet vi møter i norsk skole i dag.

Når jeg skal begrunne temavalg vil jeg gjøre dette gjennom fire perspektiv; samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og personlig interesse.

Bakgrunnen for forskningen på *samfunnsperspektiv*, går blant annet på økningen av minoritetsspråklige elever i skolen, endring i andel elever som får særskilt norskopplæring, og kompetanse hos lærerne som skal gi elevene den opplæringen de har krav på.

Det har vært en stor økning i andelen minoritetsspråklige elever i norsk grunnskole de siste årene, spesielt etter krigen i Ukraina startet. I 2022 var 19% av elevene i grunnskolen, elever med innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Til tross for en økning i minoritetsspråklige elever i skolen, har andelen elever som får særskilt norskopplæring gått ned. Nå er det vanligst å gi elevene språklig tilrettelegging i ordinær undervisning, noe 83% av de norske kommunene tilbyr (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette krever i enda større grad god tilpasning i den ordinære undervisningen, slik at denne elevgruppen får den opplæringen de har krav på. I starten av april 2022 er det registrert i overkant av 44 000 asylsøkere fra Ukraina, og av disse er i overkant av 13 500 barn (Utlendingsdirektoratet, 2023). Disse barna skal inkluderes i norsk skole, og så raskt som mulig få tilbud om opplæring. Til tross for at det foreligger både interne, nasjonale og nordiske dokumenter som viser til at denne elevgruppen ikke skal møte flere barrierer enn de andre elevene (Meld. St. 6, 2019-2020; NCM, 2019), er det kjent at de faktisk møter både flere barrierer og i flere tilfeller får utilstrekkelig støtte.

Det er stor forskjell på læringsutbyttet, samt et gap i skoleprestasjonene mellom de minoritetsspråklige elevene og de majoritetsspråklige. Samtidig som man ser at frafallet i videregående skole er høyere blant minoritetsspråklige elever (NOU 2010: 7; Tørslev & Børsch, 2017). Dette vil igjen føre til en større andel minoritetsspråklige elever som ikke får utdanning, som igjen kan føre til større andel arbeidsledighet.

Flere av de minoritetsspråklige elevene som kommer som flyktninger, kommer mest sannsynlig med psykososiale utfordringer. I tillegg vil det å ikke oppleve mestring i skolen faglig og sosialt, påvirke deres psykososiale helse i negativ retning, noe som kan føre til store utfordringer faglig, sosialt og atferdsmessig (Pastoor, 2016).

I tillegg viser det seg at lærere i norsk skole har manglende kompetanse knyttet til interkulturell kompetanse, flerspråklighet og norsk som andrespråk, som er viktige faktorer for å gi minoritetsspråklige elever et optimalt læringsutbytte (NOU 2010: 7, 2010; Rambøll, 2016).

Bakgrunnen for denne oppgaven i et *systemperspektiv*, handler om hvordan systemet legger opp til at opplæringen for de minoritetsspråklige elevene skal være optimal, og hvordan vi ivaretar disse. Her vil jeg trekke inn hva lovverket sier om de minoritetsspråklige elevenes rett til opplæring, da gjennom §1-3 *Tilpasset opplæring* og §2-8 *Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter* (Opplæringslova, 1998).

I Norge i dag, har alle barn en rett på grunnskoleopplæring dersom det er sannsynlig at eleven blir i Norge i mer enn 3 måneder, og dette skal tre i kraft så snart som mulig, senest etter tre måneder (Opplæringslova, 1998). Når eleven har oppholdt seg i Norge i tre måneder, går det over til at de har plikt til grunnskoleopplæring. I tillegg er den offentlige skole i Norge gratis.

Opplæringslovens §2-8 sier blant annet at elever som ikke har norsk eller samisk som førstespråk, har rett til å få særskilt opplæring i norsk frem til de har det loven kaller «tilstrekkelig ferdigheter» til å kunne følge den ordinære opplæringen. Øzerk (2012) problematiserer flere deler ved denne paragrafen, og han peker på at det både er et personavhengig system og et system som har diffuse formuleringer.

§2-8 gir minoritetsspråklige elever som har lave ferdigheter i norsk, rett til både særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Det er også viktig å være klar over at når elever kommer innenfor denne paragrafen, kan de også få spesialundervisning (§1-



5). Dersom det foreligger en sakkyndig vurdering for å få spesialundervisning, i tillegg til at rektor kartlegger og vurderer at eleven kommer under §2-8, og at det foreligger et enkeltvedtak for begge disse, kan skolen få økonomiske midler for å gi elevene et ekstra tilbud.

Hva som legges i blant annet «tilstrekkelig ferdigheter» er diffust, og i 2009 kom det en presisering av loven der det kom frem at man må kartlegge elevenes norskkunnskaper, og ut fra dette vurdere om de har tilstrekkelig ferdigheter (Øzerk, 2012). Her ser man at det er tilfeldig hvilke kartlegginger som brukes, noe som da vil variere ut fra hva den enkelte kommune/rektor velger. Det er blant annet dette Øzerk (2012) legger i at det er et personavhengig system. Utdanningsdirektoratet utarbeidet i 2009 et kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som er direkte knyttet til dette. Dette verktøyet kan alle skoler benytte seg av, men som meg bekjent, er det ikke et krav at skolene gjør det. Det er da lagt til rette for å vurdere om elevene har behov for særskilt språkopplæring, hva som må legges vekt på i norskopplæringen for eleven, og når eleven er klar til å være en del av den ordinære opplæringen (Palm, 2014).

Uavhengig av hvordan man tolker denne loven, vil det være en rett minoritetsspråklige elever har, og når de ikke har noen erfaring med opplæringspråket vil det være tydeligere og enklere å se at de ikke har tilstrekkelige ferdigheter. utfordringer knyttet til diffuse formuleringer og personavhengig system kommer tydeligere frem jo mer elevene tilegner seg det norske språket.

Opplæringslovens §1-3 *tilpasset opplæring*, er et prinsipp som handler om at alle elever har krav på tilpasset opplæring med hensyn til dens forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998). Det er ikke nødvendigvis like enkelt å vite hvordan man skal praktisere dette, og det kan oppleves som svært omfattende å mestre å tilpasse for alle elever. I kunnskapsløftet 2020 sin overordnede del vektlegges det at tilpasset opplæring skal praktiseres ut fra lærerens faglige skjønn. Så langt det er mulig, skal det gjennomføres ved bruk av varierte arbeidsformer, ulike pedagogiske metoder, og at det skal være tilpasninger til mangfoldet i den gitte elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det skal tilpasses med hensyn til individuelle hensyn, for alle elever i en relativt stor elevgruppe (Haug, 2020). I tillegg har begrepet mange forskjellige dimensjoner, og det har endret innhold gjennom flere år, ut fra hva som har vært viktig i de ulike periodene. Haug (2020) mener at begrepet tilpasset opplæring er mer politisk forankret, enn det er forankret i pedagogisk praksis. Når vi ser at

tilpasset opplæring i seg selv er utfordrende å gjennomføre, vil det ikke bli en enklere oppgave når man som lærer har behov for spesifikk kompetanse knyttet til minoritetsspråklige elever som har lite erfaring med det norske språket, for å kunne tilpasse opplæringen best mulig for alle.

Begrunnelse for valg av tema når vi ser på *forskning*, er knyttet til at man blant annet gjennom forskning ser at det er manglende kompetanse hos lærere knyttet til minoritetsspråklige elever i skolen (Antonsen et al., 2020; Jortveit, 2014; Karseth & Møller, 2020). Lærere opplever dermed å ikke strekke til, og de må tilegne seg kunnskapen gjennom utprøving av egne ideer eller hjelp fra kolleger (Antonsen et al., 2020). Dette samsvarer ikke med den kompetansen man i dag ønsker at lærere i norsk skole skal ha, som skal være forsknings- og kunnskapsbasert. Burner og Carlsen (2022) viser til en ungdomsskole i Norge der de finner en viss grunnleggende kunnskap om flerspråklighet hos lærerne, men at denne kunnskapen ikke anvendes optimalt i klasserommene.

Som allerede sagt innenfor systemperspektivet, er lærerens faglige skjønn avgjørende for hvordan tilpasset opplæring blir gjennomført. Dette ses også i studien til Karseth og Møller (2020), som også vektlegger at det skal være mulig å ivareta alle elever, men at dette avhenger av at lærere får mulighet til å utvikle den kompetansen som er nødvendig for de spesifikke områdene det er behov for.

For å sikre optimal opplæring for alle elever, er kompetanse hos lærerne en gjenganger i forskning. Derfor er det bekymringsfullt at det er manglende kompetanse knyttet til minoritetsspråklige elever, da dette går utover deres læringsutbytte og videre fungering i livet. Dette viser at det er behov for mer forskning på feltet.

I tillegg til samfunns, system, og forskningsperspektiv skal jeg se på mine *personlige interesser* for bakgrunnen til at jeg har valgt å forske på tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

Når jeg ble introdusert for prosjektet VOICES vekket det engasjement i meg. Min erfaring i skolen er at det er generelt lite interkulturell kompetanse, som gjør det utfordrende å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever, spesielt i klasserommet, dette underbygges også av det forskningsgruppen peker på. Det å få være med på et større prosjekt som har som mål å utarbeide et kurs knyttet til dette tema synes jeg er spennende. Dette vil gi meg muligheten til å komme tett på personer/forskere som brenner for dette tema, og vil kunne gi meg påfyll av kunnskap og inspirasjon for videre arbeid i skolen. Jeg kjenner personlig på at

jeg er avhengig av mer kunnskap knyttet til flerspråklige/minoritetsspråklige elever i skolen, for å kunne gi dem en optimal opplæring, på lik linje med de andre elevene.

I tillegg opplevde jeg å streve med å finne informanter til mitt prosjekt. Jeg får en opplevelse av at noe av årsaken til dette, går på at mange opplever å ikke ha kompetanse til å faktisk tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, og synes derfor det er vanskelig å skulle stille til intervju om dette. Til tross for at jeg har vært klar på at man ikke trenger formell kompetanse utenom å være lærer.

Med utgangspunkt i prosjektet VOICES skal jeg altså fordype meg innenfor tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever, spisset inn mot hvordan lærere beskriver og opplever tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Dette vil innebære å blant annet se på organisering og gjennomføring, herunder undervisningsmetoder, arbeidsformer og lignende. Dette skal jeg se i lys av sosiokulturell læringssyn.

### ***1.2 Formål og problemstilling***

Formålet med dette forskningsprosjektet er å få dypere og mer nyansert kunnskap om hvordan lærere tilpasser opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, knyttet til hvordan de organiserer og legger opp til gjennomføring av den.

Ut fra bakgrunn og formål med oppgaven er oppgavens problemstilling følgende: *Hvordan tilpasser lærere opplæringen for de minoritetsspråklige elevene på 1.-4. trinn?*

Videre har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen;

- Hvordan beskriver og oppfatter lærerne organiseringen av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene?
- Hvordan beskriver og oppfatter lærerne gjennomføringen av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene?

### ***1.3 Begrepsavklaring***

I denne delen av kapitlet skal jeg avklare hva jeg legger i *begrepene opplæring, tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever*.

#### ***1.3.1 Opplæring***

I denne oppgaven handler begrepet *opplæring* om all opplæring som skjer i skolen knyttet til de minoritetsspråklige elevene. Når det ses på organisering av den tilpassede opplæringen drøftes det bruk av både klasseromsundervisning, grupper, mottaksklasser og en til en. Under

gjennomføringen er det i denne oppgaven fokus på hvordan dette gjøres i klasseromsundervisningen, i elevfellesskapet.

### ***1.3.2 Tilpasset opplæring***

Som allerede presentert under 1.1.2 systemperspektiv, er *tilpasset opplæring* et prinsipp som handler om at alle elever har krav på tilpasset opplæring med hensyn til elevens forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998). Jeg vil i min oppgave skille mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. En smal forståelse går blant annet på individualisering og nivåddifferensiering for den enkelte elev, mens den vide forståelsen handler mer om det overordnede, og hvordan det legges til rette for i fellesskapet (Haug, 2012). En smal forståelse av tilpasset opplæring kalles også for en instrumentell forståelse, da det handler om pragmatiske handlinger, der det blant annet settes inn konkrete tiltak, ofte overfor enkeltelever. Mens den vide er en mer omfattende strategi, som går på fellesskapet og alle elevene (Bachmann & Haug, 2006).

### ***1.3.3 Minoritetsspråklige elever***

I denne oppgaven brukes begrepet *minoritetsspråklige elever* for å omtale elever som har et annet førstespråk enn opplæringspråket (som i denne oppgaven er norsk), samt at de har lite erfaring med det norske språket, som begrenser dem i å benytte opplæringspråket i læring (Egeberg, 2022, s. 21).

Dette kan defineres som en kategorisering av en gruppe elever (Myklebust, 2020). En slik kategorisering kan være uheldig, og kan gi en oppfatning av at tilpasset opplæring bør fokusere på en elevgruppe som er vesentlig forskjellig fra andre elever. Dette kan føre til uriktige forestillinger om mangfoldet av språk og kultur i skolen, som er en lite funksjonell tilnærming til tilpasset opplæring (Myklebust, 2020). Til tross for dette benytter Myklebust (2020) også begrepet minoritetsspråklige elever, da det foreligger forskjeller i skoleprestasjoner, og at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har lavere læringsutbytte enn elever med opplæringspråket som sitt førstespråk. Dette kan tyde på at det foreligger et misforhold knyttet til skolens arbeid og elevenes sjanse til å nå sitt læringspotensiale. Derfor kan en kategorisering som dette være nyttig dersom hensikten er å synliggjøre disse mulige ulikhetene knyttet til opplæring og mulighet for å få optimalt læringsutbytte (Myklebust, 2020).

Utfordringen med å benytte minoritetsspråklige elever som begrep, innebærer også at det kan føre til at det assosieres med mangler hos elevene, fremfor å ha fokus på ressursene de besitter

(NOU 2010: 7). Videre pekes det her på at begrepene «flerspråklige» og «tospråklig» bør benyttes i større grad. Dette kan derimot føre til å underkommunisere utfordringene det kan være å ha et andrespråk i en minoritetssituasjon (Monsrud, 2022, s. 7). I dag er det å utvikle språklige ferdigheter i norsk avgjørende for læringsutbytte, og det er fokus på at det er andrespråket som er mest relevant å utvikle (Monsrud, 2022, s. 7).

Ut fra det jeg har belyst nå velger jeg å bruke minoritetsspråklige elever i oppgaven, da det er snakk om elever som har et minoritetsspråk, og ikke har særlig erfaring med det norske språket til å kunne benytte det i opplæringen, samt at det fortsatt viser seg å være et lavere læringsutbytte hos denne elevgruppen.

I oppgaven vil også begrepene opplæringsspråk, førstespråk og andrespråk benyttes. *Opplæringsspråk* er det språket som primært benyttes i opplæringen (Egeberg, 2022, s. 21), som i denne oppgaven er norsk. Dette vil også gå under *andrespråk*. *Førstespråk* vil i denne oppgaven bli bruk som det språket eleven har vokst opp med og har mest erfaring med, og vil tilsvare begrepet *morsmål* (Egeberg, 2022, s. 21). Morsmål vil bli benyttet i presentasjon av empiri, da det er dette informantene har brukt.

## **2.0 TEORETISK OG FORSKNINGSMESSIG FORANKRING**

I dette kapitlet skal jeg presentere det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget for masteroppgaven. Kapitlet vil presenteres i lys av et sosiokulturelt læringssyn, med spesielt fokus på læring gjennom sosiale kontekster, språk og menneskets nærmeste utviklingszone.

I første del av kapitlet ser jeg på et sosiokulturelt læringssyn, og hvilke elementer innenfor dette læringssynet som vil være viktig for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Videre skal jeg se på andrespråksopplæring i et sosiokulturelt læringssyn. Andre del av kapitlet handler om hvordan man bør tilpasse opplæringen for at de minoritetsspråklige elevene, for at de skal kunne få best mulig læringsutbytte og den opplæringen de har krav på, samt utvikle språket. Herunder går jeg inn på opplæringsloven, tidlig innsats, organisering og gjennomføring i lys av sosiokulturelt læringssyn.

### ***2.1 Sosiokulturell læringsteori***

Sosiokulturell læringsteori kan ses på som et grunnleggende syn på læring og utvikling, og utgangspunktet er at læring og utvikling skjer gjennom sosiale samhandlinger, og språket er et viktig redskap (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Sosiokulturell læringsteori er en teori som kommer innenfor en konstruktivistisk tilnærming til læring, som er basert på at læring skjer gjennom aktiv deltakelse, samt at man konstruerer egen kunnskap (Øzerk, 2019).

Vygotsky er en viktig teoretiker innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, og han vektla språk og den sosiale konteksten som avgjørende for at mennesket skal kunne lære (Vygotsky, 1978). Han var svært opptatt av utviklingen av de høyere mentale funksjoner, og at menneskets utvikling skjer i to steg; det starter på det sosiale plan, altså mellom individene, som vi kan kalle interpsykologisk, før det går over til det individuelle plan, som kalles intrapsykologiske (Vygotsky, 1978). Her er det viktig å presisere at det ikke er slik at enhver sosial situasjon fører til læring, men at man er avhengig av at situasjonen gir mening for individet, og at det fører til en emosjonell og mental erfaring, som går over til det intrapsykologisk plan (Minson et al., 2016). Dermed kan en sosial situasjon med flere barn, bidra til at noen av disse barna kan oppnå høyere mentale funksjoner, mens andre ikke gjør det. En utvikling hos barnet skjer kun dersom barnet deltar aktivt i den sosiale interaksjonen, gjennom blant annet handling, samhandling, tolkning og forståelse (Veresov, 2017).

Utvikling innebærer ikke bare den grunnleggende utviklingen hos små barn, men i alle aldre, og her kommer *den nærmeste utviklingssonen* inn. Dette er distansen mellom det barnet mestre på egen hånd, og det barnet potensielt kan mestre med hjelp og støtte fra en som er mer kompetent (Vygotsky, 1978), som for eksempel en lærer eller en medelev. Dersom man gir oppgaver eller utfordringer som ligger under den nedre grensen av denne sonen, vil eleven i utgangspunktet ikke lære noe nytt, da det vil være for enkelt. Dersom det derimot ligger over den øvre grensen av sonen, vil eleven ikke mestre det til tross for at den får støtte fra en mer kompetent annen, da det er for vanskelig. Det som altså ligger innenfor den nærmeste utviklingssonen er elevens potensiale for læring, som kan komme frem og utvikles gjennom støtte. Etterhvert som eleven mestrer med støtte, kan man støtte mindre og mindre, til eleven mestrer alene (Vygotsky, 1978). Dette krever at man som lærer må kjenne til elevenes nærmeste utviklingszone for å kunne legge til rette for læring ved å legge opp til aktiviteter, læringsstoff ut fra elevens nivå, som vil legge til rette for læring (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Støtten som gis av en kompetent annen, kalles gjerne for *scaffolding* (Wood et al., 1976), som på norsk kalles *stillasbygger* (Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Kjennskap og visshet om den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging, vil være til god hjelp for lærere for å tilpasse opplæringen. Dette gir dem et grunnlag til å vurdere opplæringens organisering og gjennomføring, i form av å velge blant annet formålstjenlige undervisningsmetoder, innhold og valg av mål, som tilrettelegges for elevenes forutsetninger (nærmeste utviklingszone).

Sosial interaksjon er en avgjørende faktor for at læring skal skje, og derfor vil samtale være en god form for stillasbygging (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Hvordan man kan benytte samtale i opplæringen, og hvorfor dette kan være en god metode for å tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, vil jeg komme tilbake til under kapittel 2.3.2 «Gjennomføring av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever».

Elevene med minoritetsspråklig bakgrunn med lite erfaring med det norske språket, bør lære språk og fag parallelt (Egeberg, 2022; Kjelaas & Fagerheim, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor vil det være naturlig at jeg kommer inn på andrespråksopplæring i denne masteroppgaven, samtidig som jeg ser på konkrete muligheter for organisering og gjennomføring av den tilpassede opplæringen. Videre skal jeg derfor se nærmere på andrespråksopplæring i et sosiokulturelt perspektiv.

## ***2.2 Andrespråksopplæring i et sosiokulturelt perspektiv***

For minoritetsspråklige elever vil andrespråksopplæring være viktig parallelt med den rent faglige opplæringen. Mens elever som er født og oppvokst i Norge, med det norske språket som sitt førstespråk, vil hverdagslige begreper og hverdagspråket utvikles fra de er små. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn, men lite eller ingen erfaring med det norske språket, må derimot lære det norske språket parallelt med fag i opplæringen. Vygotsky (1978) og det sosiokulturelle læringssynet vektlegger det sosiale som avgjørende for språklig og kognitiv utvikling hos barna, og det vil derfor innebære at andrespråksopplæringen må preges av mye språklige aktiviteter, som igjen viser at samtale bør ha en plass i opplæringen, samt at opplæringen må ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger (Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Vygotskij (2001) skiller mellom hverdagslige/spontane og vitenskapelige begreper, som vil være viktig å være bevisste, spesielt innenfor andrespråksopplæring. Hverdagslige begreper, er begreper man utvikler på egen hånd, og tilegner seg gjennom språklig samhandling og dagligdagse situasjoner. Vitenskapelige begreper er mer formelle, og tilegnes gjennom systematisk tilrettelegging for læring (Vygotskij, 2001). Når elevene starter på skolen vil de som har vokst opp med norsk som førstespråk, mest sannsynlig ha et bredt spekter av hverdagsbegreper, som opplæringen kan relatere seg til, slik at det faglige kan møte elevenes nærmeste utviklingszone. Gjennom dette vil de vitenskapelige begrepene elevene lærer, utfordre elevenes tankegang rundt de hverdagslige begrepene, og bidra til at de når et mer abstrakt nivå. Samtidig vil de hverdagslige begrepene gi de vitenskapelig et mer personlig og erfaringsmessig preg, som gir elevene en bredere forståelse (Engen, 2007). Denne prosessen

skjer i likhet med andre læringsprosesser gjennom samarbeid. For de minoritetsspråklige elevene vil de nødvendigvis ikke ha samme spekter av hverdagsbegreper, som vil gjøre denne prosessen utfordrende.

Jim Cummins og Pauline Gibbons er to forskere med oppmerksomheten rettet mot flerspråklighets- og andrespråksfeltet, der de har bygd dette på et sosiokulturelt læringssyn (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Cummins (2000), skiller i likhet med Vygotskij (2001), mellom hverdagsspråket og det vitenskapelige språket, men har videreutviklet dette noe. Mennesker har ulike språkregister ut fra hvilke språkferdigheter de trenger i ulike situasjoner. Cummins (2000) skiller mellom det han kaller Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). BICS kan enkelt forklart defineres som det samme som hverdagsspråket, som handler om de språklige ferdighetene man trenger for å delta i kommunikasjon i hverdagen og i hverdagslige aktiviteter. Her kan man som lærer støtte seg på det kontekstuelle i andrespråksopplæringen og kommunikasjon (Kjelaas & Fagerheim, 2021). CALP er det såkalte akademiske/vitenskapelige språket som viser til de språkferdighetene man utvikler gjennom fagopplæringen i skolen, som er noe mer abstrakt og mindre virkelighetsnært og kontekstuel (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Elevene er avhengige av dette registeret for å lykkes i opplæringen på sikt. Å utvikle hverdagsspråket kan gå nokså raskt, mellom et til to år, mens det kan ta opp til syv år å utvikle det vitenskapelige språket (Gibbons, 2014). Når da hverdagsspråket/BICS ikke er særlig utviklet, vil det gjøre prosessen enda mer utfordrende. Utvikling av det muntlig språket/hverdagspråket er avgjørende for videre læring, da dette kan bygge bro til de mer akademiske/vitenskapelige begrepene/språket (Gibbons, 2014).

Cummins (1983) har utviklet isfjellmodell for å illustrere viktigheten av å benytte elevenes førstespråk for å styrke opplæringen av et andrespråk. Alle mennesker har et grunnleggende fundament, der blant annet individets begrepsforståelse ligger. Dersom en elev vet hva et begrep betyr på sitt førstespråk, vil det være enklere for denne eleven å lære dette begrepet på norsk, da den allerede vet betydningen av begrepet. Derfor vil det være formålstjenlig å benytte elevenes førstespråk i andrespråksopplæringen.

Gibbons (2014) vektlegger også viktigheten av å benytte samtale i andrespråksopplæringen, og mener at all undervisning bør inneholde muntlige aktiviteter som er avgjørende for at andrespråkslevne skal kunne lære både fag og språk. I tillegg mener hun at samtalen bør kombineres med det hun kaller *message abundance* (Gibbons, 2014), som på norsk kan kalles



*formidlingsoverflod* (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Dette handler om å gi elevene mer enn én måte å forstå begrepet/innholdet på, og å bruke et bredt spekter av ressurser eller medier som vil støtte elevenes forståelse av innholdet; bilder, lys, drama, film, tabeller og lignende (Gibbons, 2014; Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Øzerk (2019) peker på at læreplan for grunnleggende norsk legger opp til et læringssyn som kommer innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen, når man driver språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Dette viser viktigheten av å tenke gjennom det sosiokulturelle læringssynet i opplæringen, og viktigheten av den nærmeste utviklingssonen, stillasbygging og språklig samhandling.

Oppsummert handler andrespråkopplæring i et sosiokulturelt perspektiv om å være bevisst elevenes register av hverdagsspråk og akademisk språk, språklæring gjennom språklige aktiviteter, og bruk av førstespråket i opplæringen. Det vil også være viktig å legge opp til fag- og språkopplæring parallelt.

### ***2.3 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever***

For at de minoritetsspråklige elevene skal få et godt læringsutbytte av opplæringen og utvikle språket, er man avhengig av å tilpasse opplæringen ut fra deres forutsetninger. Hvordan dette kan løses knyttet til organisering og gjennomføring, skal jeg se nærmere på i denne delen av kapitlet.

Opplæringsloven §1-3 tilpassa opplæring sier følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev, lærling, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998).

Dette kan høres konkret og enkelt ut, men om man går i dybden på denne formuleringen kan det bli nokså komplisert. Som allerede belyst innenfor systemperspektivet i første kapittel, kan det være svært utfordrende å skulle tilpasse opplæringen for hver enkelt elev, i tillegg til at dette skal gjøres ut fra lærerens faglige skjønn. Når vi skiller mellom smal og vid forståelse av tilpasset opplæring, har dette betydning for hvordan man organiserer og gjennomfører opplæringen. Den smale forståelsen innebærer individualisering og nivådifferensiering for den enkelte elev, og ifølge Nordahl og Overland (2021), har dette vært en utbredt måte å tilpasse opplæringen i norsk skole på. Dette innebærer at elevene sitter og arbeider mye individuelt, med for eksempel oppgaveark, og det brukes en del individuelle arbeidsplaner elevene skal forholde seg til. På denne måten kan elevene få ulike oppgaveark tilpasset det læreren mener er hver enkelt elevs behov/nivå. Dette stiller store krav til elevenes evne til å

styre egen læring, og selvstendighet. Om vi ser på dette opp mot det sosiokulturelle læringssynet, kan tanken være å gi elevene oppgaver som vil passe innenfor deres nærmeste utviklingszone, men vi vet at læring skjer ved hjelp av en kompetent annen, sosial samhandling og språk. Da vil individuelt arbeid med oppgaveark ikke legge til rette for læring, samt at det mest sannsynlig vil ligge under eller over elevens nærmeste utviklingszone. I mange situasjoner vil en slik måte å legge opp den tilpassede opplæringen på føre til organisatorisk differensiering, som innebærer at elevene blir delt inn i grupper ut fra nivå. Hattie (2009) har sett på ulike faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte, og her kommer det frem at organisatorisk differensiering ikke har noe effekt.

Det som derimot viser seg å ha effekt på elevenes læringsutbytte er ordinær undervisning med god kvalitet og klar struktur, som innebærer variert undervisning (Haug, 2020; Nordahl & Overland, 2021). Dette samsvarer mer med den vide forståelsen av tilpasset opplæring, der det er tilpasninger innenfor felleskapets rammer. Dette vil gå mer på organisering og gjennomføring som legger til rette for tilpasninger, der elevene samtidig kan samarbeide og jobbe aktivt i sosialt samspill, noe som samsvarer mer med det sosiokulturelle læringssynet. Dette betyr ikke at den smale forståelsen ikke har en plass i undervisningen, men at den vide forståelsen kanskje må mer frem, og man må vurdere hvordan man benytter den smale definisjonen.

Det er viktig at man i skolen ser på læring som et resultat av at læreren har lagt til rette for bruk av språk, samhandling og aktiviteter, og har tenkt gjennom, lagt til rette for og benyttet flere former for stillasbygging (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Dette er viktig for alle elever i alle klasserom, men spesielt viktig for minoritetsspråklige elever som trenger mye språkstimulering gjennom sosial deltakelse, samt godt tilpassa opplæring gjennom riktig form for støtte (Øzerk, 2019).

Tidlig innsats vil også være relevant å forholde seg til, når det er snakk om minoritetsspråklige elever. Tidlig innsats innebærer at det raskt skal settes inn tiltak, og å tilpasse opplæring for elever man oppdager har utfordringer knyttet til opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Man bør ikke vente og se om det eventuelt går seg til, man bør handle så fort som mulig (Haug, 2020). Tidligere gikk tidlig innsats innenfor §1-3 sammen med tilpasset opplæring, men i 2018 ble det en egen §1-4, der den tidlige innsatsen innebærer en intensiv opplæring som skolen er pliktig til å tilby (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Tidlig innsats vil være spesielt viktig for minoritetsspråklige elever som har lite erfaring med opplæringspråket (norsk) som gjør det utfordrende å følge ordinær undervisning (Meld. St. 21, 2016-2017). Dersom det er behov og til barnets beste, kan den intensive opplæringen skje i eneundervisning, i en kort periode (Opplæringslova, 1998). På lik linje med tilpasset opplæring, er det ingen klare føringer for hvordan den tidlige innsatsen/intensive opplæringen skal gjennomføres. Det blir sett på som en pedagogisk oppgave, der man som pedagog må ta stilling til hvordan det bør gjennomføres ut fra hva som vil gi den enkelte elev best utbytte (Utdanningsdirektoratet, 2018). Palm et al. (2018) tror at det i hovedsak er snakk om ekstra norskopplæring når det er snakk om tidlig innsats for de minoritetsspråklige elevene.

Det er ingen klare og tydelige føringer på hvordan tilpasset opplæring konkret skal løses, annet enn at det skal gjennomføres ved bruk varierte arbeidsformer, ulike pedagogiske metoder ol.. Samt at det skal være tilpasninger til mangfoldet i den gitte elevgruppen, og ut fra lærerens faglige skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hverken opplæringsloven eller kunnskapsløftet sier noe mer konkret om gjennomføring av den tilpassede opplæringen, for eksempel hvilke arbeidsformer eller metoder som bør benyttes. Derimot sier opplæringsloven noe om hvordan den kan organiseres gjennom opplæringsloven §2-8 *særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter*, etter en endring i opplæringsloven i 2012, men det er fortsatt skjønnsmessige vurderingen som blir liggende til grunn for hva som faktisk blir gjort.

### ***2.3.1 Organisering av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever***

Organisering av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever innebærer ikke bare §2-8 *særskilt språkopplæring*, men også den tilpassede opplæringen som skal foregå utenom de timene elevene har fått tidsressurs knyttet til paragrafen. Etter en endring i opplæringsloven i 2012 ble det mulig for de minoritetsspråklige elevene å få språkopplæring i egne grupper, klasser eller skoler som et introduksjonstilbud, men kun for en begrenset periode (Tørslev & Børsch, 2017). Om det skal organiseres slik over en lengre periode (maks to år), skal det være til elevens beste, samt at det da må foreligge et vedtak om særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998). Hvordan dette faktisk praktiseres varierer, da det er opp til hver enkelt kommune/fylkeskommune. Det viser seg at det både kan være positive og negative konsekvenser av at elevene går i introduksjonsklasser/-skoler. Dersom de ikke går i introduksjonsklasser, og ikke mestrer det norske språket, kan de oppleve ekskludering sosialt, språklig og faglig. Derimot, dersom de går i introduksjonsklasse, kan de lære norsk forholdsvis raskt, men da kan de andre skolefagene igjen bli nedprioritert. Samtidig kan det

oppleves ekskluderende å gå i en introduksjonsklasse, og å ikke få være sammen med de andre i klasseromsfellesskapet (Tørslev & Børsh, 2017).

Det stilles spørsmål om hva som er den beste måten å løse organiseringen på, og dette vil være ulikt ut fra hvem man spør, og hvilke faktorer man legger til grunn. Inkludering er et hovedmål i norsk skole, og alle elever skal oppleve å være inkludert. Bunar og Juvonen (2021) mener at man ikke kan si at det er snakk om inkluderende opplæring når de minoritetsspråklige elevene er atskilt fra den ordinære opplæringen i lengre perioder. Det samme viser Crul et al. (2019) i sin studie, som så på hvordan ulike skolesystemer og retningslinjer i ulike land jobbet for å inkludere syriske flyktningbarn. Et av de viktigste funnene i denne studien var at det å inkludere barna så fort som mulig i ordinær undervisning/klasser, ga den beste sjansen for å lykkes i skolegangen. Det kom samtidig frem at elevene som gikk i segregerte parallellskolesystem i lengre perioder, droppet ut i tidligere alder, eller ikke gikk på skole i det hele tatt. Sverige som var et av landene som var med i studien, så ut til å ha den «beste» løsningen for å inkludere denne elevgruppen. Der fikk elevene støtte gjennom hele skoleløpet, der de startet med en begrenset tid i fordypningsklasse, før de gikk over til ordinær opplæring, men fortsatt med opplæring i andrespråk. Det viste seg å være avgjørende at de fikk kontinuerlig støtte gjennom hele skoleløpet (Crul et al., 2019).

En nokså konkret måte å organisere den tilpassede opplæringen på, kan være samundervisning. Dette går ut på at en lærer og en med spesialpedagogisk kompetanse samarbeider om undervisningen i en klasse, i den form at de er like mye tilstede og samkjørte om alt som skjer i undervisningen (Hannås & Sundqvist, 2021). Samundervisning knyttes i teori til sosiokulturell læringsteori og spesielt Vygotsky (1978) sine tanker rundt læring og utvikling, samt den nærmeste utviklingssonen. Dette kan være enklere å innfri gjennom samundervisning. Samundervisning vil også gi gode muligheter for å tilpasse opplæringen og tidlig innsats, i tillegg til at alle elever får raskere hjelp og mer riktig hjelp ut fra deres forutsetninger (Hannås & Sundqvist, 2021). Dette er ikke en utbredt måte å organisere undervisningen på i Norge i dag, men det er på god vei inn. Det er heller mer «normalt» at det kjøres et tolærersystem, men i Hannås og Sundqvist (2021) sin studie kommer det frem at dette kan være utfordrende, da elevene blant annet opplevde at det ikke var avklarte roller mellom lærerne, samt at de ikke var fullt så samkjørte som de muligens ville vært med en mer grundig bruk av samundervisning.

Her ser vi at det ikke foreligger noen tydelige «regler» på hvordan den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene organiseres, men det kommer frem i mange studier at elevene ikke bør være i egne introduksjonsklasser over tid, og bør inn i ordinære klasser etter en kort periode for å oppleve inkludering i fellesskapet.

### ***2.3.2 Gjennomføring av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever***

Hvordan man gjennomfører den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene vil i stor grad avhenge av kompetanse lærerne sitter med, også erfaringsbasert kunnskap. I denne delen vil jeg se på hvordan man kan gjennomføre den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene i klasseromsfellesskapet.

Før jeg ser på noen konkrete metoder og muligheter for tilpasset opplæring, skal vi se på noen forutsetninger som Egeberg (2022) trekker frem som spesielt viktige når man skal tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Lærerne må passe på at elevene oppfatter og forstår den språklige informasjonen og det faglige innholdet som formidles. Dette innebærer at man som lærer må legge til rette for at de minoritetsspråklige elevene forstår blant annet begreper, ulike tema knyttet til læring og lek, og andre aktiviteter i opplæringen, og at dette oppleves som meningsfullt, samt at de kan knytte det til kunnskap de allerede besitter. Gjennom dette vil forholdene ligge til rette for at de skal kunne delta aktivt i opplæringen og benytte sine kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver både individuelt og i fellesskap (Egeberg, 2022). Videre vil dette gi mulighet for å øke elevenes språklige ferdigheter og kunnskaper, som vil være viktig for videre læring. Dette legger også mulighetene til rette for å lære gjennom sosial samhandling og bruk av språket, som Vygotsky (1978) peker på som avgjørende for læring. Samtidig vil det på denne måten være mulig å tilpasse dette til elevenes nærmeste utviklingszone, samt å gi dem den støtten/stillaset de trenger for å forstå og lære. Ved å ha ferdigheter til å kunne kommunisere om læring og i samspill med andre elever, vil de utvikle både faglig kunnskaper, sosiale og språklige ferdigheter (Egeberg, 2022). Det er viktig at de nye kunnskapene benyttes nokså umiddelbart, og brukes aktivt. For å passe på å engasjere elevene, er det som sagt viktig å spille på elevens erfaringer og interesser.

En ressursorientert holdning til det språklige mangfoldet i skolen er viktig. Elevenes språklige kompetanse må anerkjennes, og man må tørre å bruke og bygge videre på elevens identitet, språklige- og erfaringsbakgrunn (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Dette vil være viktig for å kunne møte også denne elevgruppen med et sosiokulturelt læringssyn, der de skal bygge på egne erfaringer, ferdigheter og kunnskaper. For at de skal kunne utvikle høyere mentale

funksjoner, er de avhengige av å kunne delta aktivt i de sosiale læringssituasjonene, samt konstruere egen kunnskap (Vygotsky, 1978). Kunnskapsløftets overordnede del sier også at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er også viktig at lærere er bevisste på at det ikke er slik at elevene må tilegne seg norske språkferdigheter før de kan begynne å delta i faglige aktiviteter, og tilegnelse av kunnskaper (Egeberg, 2022, s. 91). Dette underbygges av Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 29) som tar til ordet for «integrert språk- og fagopplæring». I tillegg vektlegger *Lærerplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* også denne kombinasjonen, og viser til at faget skal gi elevene «(...)solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag(...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et bredt spekter av hverdagslige og vitenskapelig begreper er viktig i flere sammenhenger i individets liv, og ordforrådet/vokabularet vil påvirke flere situasjoner både knyttet til hverdagslivet og opplæringen.

Det er en viktig sammenheng mellom barns vokabular på opplæringsspråket og leseforståelse. Jo bedre vokabular barnet har i tidlig alder, jo bedre vokabular og leseforståelse vil samme barnet ha senere i opplæringen (Aukrust, 2005). Dette viser igjen viktigheten av at man jobber med bokstavinnlæring (lyder og bokstaver) sammen med ordforråd og forståelse, altså språkopplæring og fagopplæring parallelt. Dette skal jeg vise noen nærmere eksempler på nå.

Begynneropplæringen vil preges av at man har et mangfold av elever i klassen, og man kan ikke lene seg på at det er så grunnleggende at det vil være det samme for alle elevene. Metaspråklig bevissthet, kjennskap til fonologien i det norske språket og tilstrekkelig ordforråd på norsk, er viktige forutsetninger for at elevene skal klare å knekke lesekode (Palm, 2018). Dette er elementer man kan ta for gitt hos de norskspråklige elevene, samt at læreverk er lagt opp ut fra dette ståstedet. For de minoritetsspråklige elevene uten erfaring med det norske språket, vil det være svært viktig å være ekstra oppmerksomme på kjennskap til fonologi og ordforråd på norsk (Palm, 2018). I begynneropplæringen benyttes det ofte arbeid knyttet til at man bruker hverdagsspråklige begreper, og at man for eksempel skal lytte ut første eller siste lyd. For å mestre dette er man avhengig av å kjenne til disse begrepene, for eksempel dersom man har et bilde av en sol og skal finne første lyd. Dersom eleven da ikke vet at dette er sol på norsk, vil det være umulig å finne første lyd i ordet. Denne aktiviteten vil

ikke være godt tilpasset for de minoritetsspråklige elevene om de ikke har tilegnet seg ordforrådet på norsk som oppgavene krever.

Videre skal jeg presentere ulike måter/metoder man kan gjennomføre undervisningen på, som på ulike måter kan legge til rette for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

I noen tilfeller velger lærerne å tilpasse opplæringen ved å gi de minoritetsspråklige elevene samme lærestoff som resten av klassen, men mengde oppgaver/vanskelighetsgraden på oppgavene justeres. Dette er det Engen (2007) kaller for kvantitativ differensiering. En slik tilnærming kan føre til at oppgavene ikke tilsvarer elevenes kognitive nivå, og kan være under den nedre grensen av den nærmeste utviklingssone. Til tross for at det ligger under deres kognitive nivå, får elevene disse oppgavene på grunn av manglende ordforråd på norsk som gjør det vanskeligere å mestre de mer krevende oppgavene (Palm, 2014). Det kan også innebære at tekstene/oppgavene inneholder både hverdagslige og vitenskapelige begreper de minoritetsspråklige elevene enda ikke har tilegnet seg, som gjør det utfordrende å koble det til noe kjent. Elevenes læringsutbytte kan med dette bli lavere enn det kunne blitt med bedre tilpasning, som hadde tilsvart elevens kognitive nivå.

Innenfor det sosiokulturelle læringssynet er sosial samhandling og bruk av språket avgjørende for læring, og samtale, er som allerede nevnt, en metode som kan benyttes for å tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Det er mange måter å benytte samtale på i opplæringen. Man kan enten gjøre det i hel klasse, grupper eller par, og læreren kan ha ulike roller innenfor de ulike måtene å gjøre det på. Samtaler i klasserommet er sammensatte, innholdsrike og avgjørende for både faglig og sosial læring, samt viktig for relasjonsbygging mellom lærer-elev og elevene imellom (Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Helklassesamtaler er et eksempel på en samtaleform som kan være formålstjenlig med tanke på andrespråkstilnærming (Palm, 2014). Samtaler i hel klasse er noe omdiskutert og kritisert, og har et «rykte» på seg for å være enstydig med at læreren snakker mest og prøver å «fylle» kunnskap på elevene (Kjelaas & Fagerheim, 2021). En lærerstyrt tilnærming til helklassesamtaler vil ikke samsvare med det sosiokulturelle læringssynet, og kan frarøve elevene muligheten til å være språklig aktive, og konstruere læring selv gjennom språklig samhandling (Gibbons, 2014; Kjelaas & Fagerheim, 2021). Samtidig betyr det ikke at lærere må unngå å benytte denne tilnærmingen fullt ut, da dette kan være en god tilnærming for å undersøke elevenes forståelse knyttet til for eksempel et bestemt innhold (Gibbons, 2014).

Dersom helklassesamtaler skal bidra til andrespråklæring og læring generelt, er man avhengig av at den legger opp til språklig aktivitet og interaksjon mellom elever og elever-lærer (Gibbons, 2014). Disse samtaler kan bidra til viktige og lærerike diskusjoner, så lenge man som lærer er oppmerksom på hvordan man kan engasjere, utfordre og inkludere elevene i samtalen (Palm, 2014). For det første burde tempo på samtalen holdes lavt, slik at alle elever har mulighet til å tenke og komme med svar. Dette vil være ekstra viktig for de minoritetsspråklige elevene, da de både trenger tid til å tenke ut om de kan svare, og formulere svaret sitt på opplæringspråket. Videre er det viktig at spørsmålene som stilles er autentiske, som innebærer at læreren nødvendigvis ikke har et tydelig svar, samtidig som spørsmålene legger opp til at elevene kan komme med egne synspunkt. Oppfølgingsspørsmål er også et nyttig redskap for å få elevene aktive, i tillegg til at man forsøker å involvere flere av elevene ved å be de utdype/følge opp det noen andre har sagt (Palm, 2014). En annen måte å få involvert flere elever i samtalen er å benytte diskusjonsgrupper, der de får noen minutter å diskutere i grupper før man tar det i plenum.

Gruppesamtaler er en god måte å benytte samtale i klasserommet, og vil ikke kunne bli lærerstyrt på samme måte som helklassesamtaler (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Men det vil fortsatt være viktig at læreren legger til rette for diskusjon og samtale, dersom man skal stimulere språklæring av denne aktiviteten (Gibbons, 2014; Palm, 2014). Det må også her gis instruksjoner og spørsmål/oppgaver som krever diskusjon og samtale. Gruppesamtaler vil ofte oppleves tryggere for noen elever, og det vil gi hver enkelt elev flere muligheter til å være språklig aktiv (Gibbons, 2014).

Veiledet lesing er en metode som benyttes i leseopplæringen, der elevene som oftest er inndelt i små homogene grupper (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Elevene på gruppa er på omtrent samme lesenivå, og har samme lesetekst. Metoden organiseres ofte som stasjonsundervisning, og elevene får tett oppfølging av lærer på denne stasjonen. Her ligger forholdene godt til rette for å tilpasse opplæringen, da de tilpasser tekster/bøker til den aktuelle gruppen som kommer, og deres leseferdigheter (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Med små grupper vil det bli enklere å følge opp og støtte hver enkelt elev, og med homogene grupper kan det legges opp til at de får forholdsvis lik støtte, som gir elevene god læringseffekt. I denne prosessen har man en helhetlig tilnærming til språket, og man har fokus på å benytte meningsfulle tekster, og bearbejder disse på ulike måter (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Hva som konkret jobbes med vil variere ut fra gruppas behov, men samtaler mellom lærer og elevene er viktig.



Når man kjører veiledet lesing organisert som stasjonsundervisning, er de andre stasjonene ofte lagt opp slik at elevene mestrer disse på egen hånd (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Å organisere dette som stasjonsundervisning mener Klæboe og Sjøhelle (2013) er en arbeidsform som passer godt for de yngste elevene. Det tilpasses elevenes utholdenhet knyttet til hvor lenge en seksåring vil ha evnen til å konsentrere seg, samt skal de selvstyrte stasjonene være kjente og mulig for dem å løse på egenhånd. Palm og Stokke (2013) har forsket på modellen «Early Years Literacy Program» som en del av lese- og skriveopplæringen, og sett på hvordan dette fungerer i det flerspråklige klasserom. «Early Years Literacy Program» er en måte å kjøre stasjonsundervisning på, der de har en lærerstyrt stasjon med veiledet lesing. Denne samsvarer derfor på mange måter med den metoden Klæboe og Sjøhelle (2013) presenterer knyttet til veiledet lesing. Palm og Stokke (2013) stiller derimot spørsmål ved de selvstyrte stasjonene, spesielt for de «svakeste» lesegruppene. De viser til at disse elevene i mange av observasjonene var lite produktive på stasjonene som var selvstyrte, og ville derfor i teorien kun få optimal språk- og lesestimulering på lærerstasjonen, som ofte varer omtrent 12 minutter. Når elevene er samlet i grupper ut fra leseferdigheter, noe som ofte vil føre til mange minoritetsspråklige på samme grupper, vil dette begrense mulighetene for å støtte og hjelpe hverandre, da de har begrenset erfaring med det norske språket. Videre vil muligheten for språklig utvikling gjennom samhandling med de andre elevene forsvinne (Palm & Stokke, 2013).

Digitale verktøy kan også være et hjelpemiddel for å tilpasse opplæringen. Når man tar i bruk digitale verktøy må man som lærer være bevisst og tenke gjennom hvorfor, og i hvilken grad dette vil være en større gevinst enn å ikke bruke digitale verktøy (Bjarnø, 2017). Digitale verktøy kan for eksempel være til god hjelp for elevene, kanskje spesielt de minoritetsspråklige elevene i skriveprosesser. Elevene kan få automatisk veiledning på rettskriving, de kan få opplest det de skriver (både bokstavlyder, ord og hele setninger), de kan få oversatt til ulike språk om det skulle være utfordrende å forstå ulike ord/setninger, og det er større muligheter for å søke opp og finne forklaring på ulike begreper og lignende. Muligheten til å produsere og benytte seg av multimodale tekster vil være større ved bruk av digitale verktøy, noe som vil gi minoritetsspråklige elever større mulighet for åpen dialog gjennom blant annet bilder og illustrasjoner (Knudsen & Ødegaard, 2011). Dette vil også være nyttig i situasjoner der den verbale kommunikasjonen er begrenset på grunn av for eksempel ulikt språk. Bjarnø (2017) vektlegger også at bruken av multimodale tekster vil

være positivt for de minoritetsspråklige elevene, da dette legger til rette for at de får presentert fagstoffet gjennom ulike representasjoner; tekst, bilde, illustrasjoner og så videre.

Bruken av digitale verktøy i skolen er også omdiskutert, både fra foreldre, lærere og elevene selv (Havenstrøm, 2022). Foreldrene er bekymret for blant annet skjermtid, elever opplever at det ikke hjelper dem å lære, og at det ikke gjør læringen mer interessant, samt at noen opplever fysiske plager som hodepine og lignende (Havenstrøm, 2022). Samtidig viser en rapport fra 2022 at språklæring kan påvirkes i positiv retning ved hjelp av digitale verktøy (Munthe et al., 2022). Det kommer også frem at læringsutbyttet ble betydelig bedre knyttet til språkferdigheter som å lese, skrive, snakke og lytte, når det ble brukt digitale verktøy fremfor tradisjonell klasseromsundervisning (Munthe et al., 2022). Samtidig pekes det på at det ikke bare er å plassere elevene fremfor et nettbrett og forvente læring, men det må tilpasses og følges tett opp av lærer. Dette kan til en viss grad samsvare med det sosiokulturelle læringssynet der stillasbygging er sentralt (Vygotsky, 1978), men dersom det ikke innebærer særlig sosial samhandling kan det være noe begrenset.

Pedagogisk transspråking er også en metode som kan benyttes for å tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, som går på å trekke elevens førstespråk inn i opplæringen. Det er et omfattende og stort tema, og jeg vil ikke gå i dybden på det her, men skal si noe kort om hva det er og hvordan man kan bruke det. Cenoz (2017, s. 194) definerer pedagogisk transspråking slik: «Pedagogisk transspråking er planlagt av læreren inne i klasserommet, og kan referere til å bruke ulike språk for input og output, eller bruk av andre planlagte strategier basert på å benytte elevens ressurser fra hele deres språklige repertoar» (min oversettelse). Formålet med denne praksisen har i utgangspunktet vært å fremme flerspråklighet som en ressurs, og at man mykner skillene mellom språkene (Cenoz & Gorter, 2020). Pedagogisk transspråking handler om de pedagogiske tiltakene læreren legger opp til i opplæringen, i form av planlagte aktiviteter og metoder (García & Li, 2019). En slik tilnærming vil legge til rette for både at man får engasjert hver enkelt elev, samt tilpasset opplæringen slik at alle blir utfordret kognitivt, sosialt og kreativt. I tillegg vil man kunne tilpasse den språklige inputen, som vil hjelpe elevene til å produsere sin egen språklige output, og bruke i interaksjon og samarbeid som oppleves meningsfullt for elevene (García & Li, 2019).

Som flerspråklig lærer vil man ha muligheten til å kunne veksle mellom flere språk i undervisningen, for å hjelpe elevene til å forstå det som også sies på opplæringspråket. Dette betyr ikke at man må være flerspråklig lærer for å kunne bruke pedagogisk transspråking i

opplæringen. Det å legge opp til at elevene kan samhandle, diskutere, og forstå sammen på et annet språk enn opplæringsspråket, vil hjelpe dem med å få en dypere forståelse (García & Li, 2019). Dette vil også gjelde skriving og lesing, samt å veksle mellom å benytte opplæringsspråket og førstespråket. For eksempel kan elevene få tilgang på flerspråklige tekster, der det er snakk om samme tekst men på ulike språk. Det er viktig at transspråking ikke blir en strategi for å håndtere et «problem», men benyttes for å la elevene bruke sine ulike språklige ressurser i kommunikasjon, for å skape anerkjennelse og at elevene får vist hele seg, samt at de kan delta, stille spørsmål og utdype (García & Li, 2019). I tillegg vil transspråking gi elevene aldersadekvate utfordringer knyttet til opplæringen.

Pedagogisk transspråking er en nokså ny praksis i Norge, og det viser seg dermed å ligge noen utfordringer for å optimalisere denne praksisen (Schipor, 2022). Blant annet at læreren inntar en passiv rolle, der de oppmuntrer elevene til å benytte sine flerspråklige ressurser hvis eleven gjør det, men jobber ikke bevisst med å oppmuntre til det uten videre. Det viser seg også motvilje til å legge opp til systematisk bruk av transspråking på grunn av begrenset tid, til tross for positive holdninger til flerspråklighet (Schipor, 2022).

Spill og lek er aktiviteter som ofte engasjerer og motiverer elevene i skolen (Egeberg, 2022). Dette kan derfor være et godt utgangspunkt for begrepslæring for alle elever, spesielt minoritetsspråklige elever som enda ikke har særlig erfaring med det norske språket. Det er mange spill og leker som kan bidra til språklæring, blant annet lotto, brettspill, kryssord og rollelek (Egeberg, 2022; Palm, 2019). Lotto kan lages selv der man enten benytter ord og tilsvarende bilde, ord og synonym, eller ordet på første- og andrespråk, samtidig som det kan tilpasses tema man jobber med i den aktuelle perioden (Egeberg, 2022). Gjennom lek og rollelek benytter barna ofte et variert språk, som gjør at de minoritetsspråklige elevene vil ha særlig godt utbytte knyttet til språklig utvikling (Palm, 2019). Det er viktig at de minoritetsspråklige elevene får tett støtte av en lærer i rolleleken, både knyttet til språk og det å inkluderes i leken. Rollelek knyttes ofte til erfarte og kjente situasjoner for elevene, men det er ikke gitt at de minoritetsspråklige elevene kjenner situasjonene i lik grad. Derfor må elevene støttes til å forstå leken, samt å støtte dem til å benytte egne forkunnskaper og erfaringer inn i leken (Palm, 2019).

Når det legges til rette for lek i klasserommet, kan dette hjelpe de minoritetsspråklige elevene til å bli mer integrert i lek og samspill med de andre elevene, noe som også kan forplante seg til friminuttene. Dette vil igjen legge til rette for utvikling av elevens andrespråk (Palm,

2019). Vygotsky (1978) peker på leken som svært viktig for barnas utvikling, og knytter den til den nærmeste utviklingssonen. Han mener at barnet gjennom leken kan oppnå sin største prestasjon, og at barnet i leken er et «hode over seg selv», der de lever i en fantasiverden (Vygotsky, 1978). Det de klarer i fantasiverden i dag, vil de kunne mestre i den virkelige verden dagen etter. Vygotsky (1978) peker også på lærernes rolle i leken, spesielt som igangsettere og modeller, samt eldre barn, som de yngre kan identifisere seg med, og ha som modeller (Eik, 2022). Dette viser at læreren kan spille en viktig rolle, for å legge til rette for lek der elevene kan få mulighet til lek og samspill med elevene som er eldre.

I dette kapitlet har jeg sett på teori som vil være relevant for å kunne drøfte mine funn i denne oppgaven. Funnene vil drøftes med utgangspunkt i teorien jeg har belyst, herunder sosiokulturell læringsteori, andrespråksopplæring, tilpasset opplæring, §2-8, ulike måter å organisere den tilpassede opplæringen på, og ulike måter å gjennomføre den tilpassede opplæringen på gjennom generelle til spesifikke tilpasninger som undervisningsmetoder.

### **3.0 METODE**

Dette kapitlet skal belyse masteroppgavens forskningsdesign, og ser på valg av metode og vitenskapsteoretisk ståsted. Videre går jeg inn på hvordan selve forskningsprosessen har foregått, herunder valg av informanter, intervjuguide, gjennomføring, transkribering og analyse. Til slutt sier jeg noe om studiens gyldighet og pålitelighet, og forskningsetiske betraktninger.

#### ***3.1 Forskningsdesign og metode***

Et forskningsdesign er ifølge Dalland og Andersson-Bakken (2021, s. 21) «en overordnet metodisk plan for den forskningen som skal gjennomføres». Innenfor et forskningsdesign må man ta valg knyttet til hva man skal forske på, hvordan man skal gjennomføre forskningen, og hvordan man ønsker å formidle den. Det viktigste i forskningsdesignet er at man knytter problemstillingen til datamaterialet.

##### ***3.1.1 Kvalitativ undersøkelse***

For å finne svar på problemstillingen gjennomførte jeg en kvalitativ studie, der jeg gikk i dybden på tema for å forstå virkeligheten i den situasjonen jeg ønsket å undersøke. En slik studie hjelper meg som forsker å få et innsyn i menneskers subjektive opplevelse og erfaring med et fenomen (Brottveit, 2018). I mitt tilfelle innebærer dette å gå i dybden på tilpasset opplæring for minoritetspråklige elever, og få et innsyn i læreres subjektive opplevelse med dette.

Jeg gjennomførte en semistrukturert intervju med fire damer i alderen 30-50 år. Intervjuene varte i omtrent en time, og transkriberingen av alle intervjuene ble på ca. 43 sider.

### ***3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted***

Guba og Lincoln (1994) skiller mellom fire ulike paradigmer, som «konkurrerer» om å være det foretrukne paradigme når det kommer til blant annet kvalitative undersøkelser. Et paradigme definerer de som noen grunnleggende oppfatninger som handler om ultimate prinsipper om virkeligheten og verdensbildet. De presiserer at det ikke finnes noen fastslått sannhet, men at dette handler om en tro om hva som er den ultimate sannheten. De fire paradigmene de snakker om er positivismen, postpositivismen, kritisk teori og konstruktivismen. I min oppgave vil jeg posisjonere meg innenfor konstruktivismen, og for å forklare dette valget vil jeg gå inn på de ontologiske-, epistemologiske- og metodologiske-spørsmålene innenfor det konstruktivistiske paradigmet (Guba & Lincoln, 1994).

Det ontologiske spørsmålet går på hvordan virkeligheten/verden egentlig er og fungerer. Dette vil handle om det som er virkelig og ekte. Her vil min oppgave posisjoneres innenfor ontologisk relativisme, som går på at undersøkelsen er en prosess, og at det kan finnes flere sannheter om virkeligheten (Guba & Lincoln, 1994). Dette vil være viktig i min oppgave, da sannheten om hvordan lærerne organiserer og gjennomfører tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, kan være ulike fra lærer til lærer, og det er pågående prosesser ettersom lærerne tilegner seg mer kunnskap/erfaring (Guba & Lincoln, 1994).

Det epistemologiske spørsmålet innenfor konstruktivismen overlapper til dels det ontologiske spørsmålet. Det er her snakk om hvordan forskeren henter kunnskapen, og hvordan den konstrueres i samhandling mellom forsker og informant. Her er det viktig å huske på at denne konstruksjonen av kunnskap er relativ, og kunnskapen kan formuleres og generaliseres på mange måter, og at den er i stadig endring og utvikling (Guba & Lincoln, 1994). Her vil det være snakk om subjektivistisk epistemologi, da kunnskapen skapes i samhandling mellom meg som forsker og mine informanter, og kunnskapen baseres på lærernes subjektive opplevelse av fenomenet.

Innenfor det metodologiske spørsmålet posisjonerer jeg meg innenfor hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjonen. Hermeneutikk kan ses på som fortolkningslære, der filosofen Martin Heidegger satte fokus på at vi som mennesker alltid vil jobbe for å forstå verden (Anker, 2020). Som forsker jobber man med å tolke og forstå meningsfulle fenomener som kan være tekster, menneskelige handlinger, ytringer osv. I denne oppgaven vil det være jeg

som forsker som skal forsøke å forstå fenomenet tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, ut fra læreres beskrivelse av deres valg og handlinger knyttet til fenomenet. Jeg ønsker å forstå lærernes fortolkning av tilpasset opplæring for denne elevgruppen, og hvordan de organiserer og gjennomfører dette. En grunntanke i hermeneutikken er at man aldri møter verden uten forutsetninger, det Hans-Georg Gadamer kaller «forforståelse» (Gilje & Grimen, 1995). Denne forforståelsen vil være avgjørende for hvordan man forstår/ikke forstår fenomenet. Jeg går inn i mitt forskningsprosjekt med en forforståelse av hvordan den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene foregår, og en forforståelse av hvordan jeg som lærer opplever dette fenomenet. Det vil være så og si umulig for meg å se bort fra denne når jeg skal gjennomføre denne forskningen. Samtidig vil jeg være avhengig av denne forforståelsen for å kunne vite hva jeg faktisk ønsker å se etter og forstå, for å ha en retning i arbeidet. Men det er viktig å være bevisst på dette, slik at jeg ikke lar dette påvirke mitt forskningsarbeid i for stor grad.

Det vil også være viktig at jeg er bevisst på at man innenfor hermeneutikken bare kan forstå de meningsfulle fenomenene i den konteksten de faktisk oppstår (Gilje & Grimen, 1995). Videre vil den hermeneutiske sirkel være viktig i dette arbeidet, som handler om sammenhengen mellom komponentene; det vi fortolker, forforståelse og kontekst. Jeg vil møte den aktuelle hendelsen som er organisering og gjennomføring av tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige elevene med en viss forforståelse, og jeg fortolker denne hendelsen med min forforståelse. Her kan jeg oppleve å forstå, eller at min forforståelse ikke gir mening til den aktuelle beskrivelsen/hendelsen. Om jeg skulle oppleve at det ikke gir mening, må jeg revurdere min forforståelse, se på helheten for å få en ny forståelse, for å igjen kunne fortsette å tolke. Dette gjør at jeg stadig beveger meg frem og tilbake mellom deler og helheten. Jeg som forsker er avhengig av denne prosessen for å kunne begrunne min fortolkning, og jeg vil ikke kunne komme unna denne sirkelen i min begrunnelse av tolkningen. Det er sjeldent at man som forsker står på et og samme sted i forskningen, og man vil alltid bevege seg videre men i en spiralbevegelse (Gilje & Grimen, 1995). I min forskningsprosess er det viktig at jeg ikke blir låst i min forforståelse, men beveger meg frem og tilbake for å tilegne meg ny kunnskap om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

Til slutt innenfor hermeneutikk må jeg se kort på Giddens doble hermeneutikk, som går på at man som forsker må forholde seg til at informanten allerede har fortolket verden/fenomenet, samtidig som jeg som forsker må rekonstruere disse fortolkningene for å kunne gjøre dette om til vitenskapelig språk (Gilje & Grimen, 1995). Læreren vil ha en fortolkning av fenomenet

tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, som igjen påvirker deres handlinger, og dette bør jeg kartlegge i forskningsarbeidet. Jeg må undersøke hvordan lærerne forstår begrepene, og hvordan de beskriver at de praktiserer fenomenet. Ulike lærere vil ha ulike fortolkninger av fenomenet, som vil påvirke hva jeg får ut av forskningen, og for å kunne besvare min problemstilling er jeg avhengig av lærere som har erfaring med fenomenet.

### ***3.3 Det kvalitative forskningsintervju***

Med bakgrunn i at jeg posisjonerer meg innen det konstruktivistiske paradigmet, derunder ontologisk relativisme, subjektiv epistemologi og hermeneutisk vitenskapsteori, vil et kvalitativt forskningsintervju være passende for min forskning. Et kvalitativt forskningsintervju vil hjelpe meg å få frem informantenes sannheter om virkeligheten, samtidig som jeg vil få frem deres subjektive opplevelse/erfaring med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Kunnskapen jeg tilegner meg gjennom intervjuet er skapt gjennom samhandlingen mellom meg og informanten, samtidig som jeg som sagt går inn med en forforståelse på tema.

Jeg vil nå gå nærmere inn på selve forskningsprosessen, og se på hvordan man kan og bør gå frem under et kvalitativt forskningsintervju, og hvordan jeg har gjort det i min oppgave.

En kvalitativ undersøkelse kan gjennomføres ved hjelp av flere metoder. I min forskning har jeg gjennomført et semistrukturert intervju, der jeg har en overordnet intervjuguide, samtidig som jeg var bevisst på å bruke åpne spørsmål (Johannessen et al., 2021). Jeg gikk inn med en åpen tilnærming, og kunne med dette få frem flere perspektiver på fenomenet tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever enn jeg hadde tenkt på i forkant. Samtidig var det viktig at jeg la noen føringer for å forsikre meg om at jeg fikk svar på det problemstillingen spør etter. Fordelen med å gjennomføre min forskning ved hjelp av et intervju, er at jeg kunne få grundigere beskrivelser og forklaringer på hvordan og hvorfor lærere gjør som de gjør, og jeg kunne stille utfyllende spørsmål underveis. Svakheten med denne metoden, er at jeg ikke vet om det er dette som faktisk skjer i praksis. Jeg må stole på det lærerne forklarer og beskriver. Om jeg skulle ha fått et enda fyldigere bilde på tema, ville en kombinasjon av intervju og observasjon muligens vært optimalt. Men dette så jeg på som for tid- og arbeidskrevende prosess i denne omgang.

#### ***3.3.1 Valg av informanter***

Da jeg skulle velge informanter måtte jeg i første omgang tenke over hvem jeg ønsket å intervju for å få svar på problemstillingen, og hvor mange. Her gjorde jeg en strategisk

utvelgelse, som går på at jeg måtte velge en målgruppe som kunne gi meg den nødvendige informasjonen knyttet til min problemstilling (Johannessen et al., 2021). Det var viktig at jeg valgte en målgruppe som faktisk hadde kompetanse eller erfaring på feltet. Jeg gjorde videre et homogent utvalg, i den forstand at jeg valgte ut informanter som alle er innenfor yrkesgruppen lærere (Johannessen et al., 2021). Rekruttering av informanter er gjort av meg, og ved hjelp av andre innenfor forskningsprosjektet «VOICES» med min veileder i spissen. Dette er gjort gjennom blant annet det Johannessen et al. (2021) definerer som snøballmetoden, som går på at man forhører seg med personer om de kan kjenne noen innenfor den aktuelle målgruppen, og deretter gir meg som forsker tilgang til kontaktinformasjon til eventuelle informanter. For å sikre at alle deltakere har fått samme informasjon, er det jeg som har formulert en kort beskrivelse av prosjektet, samtidig som informasjonsskrivet er blitt lagt ved, se informasjonsskriv i vedlegg 2.

Da jeg skulle bestemme meg for antall intervju, valgte jeg å ta utgangspunkt i rundt fire til fem. Antall intervju avhenger av formålet med forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015), og for min del ville dette antallet kunne gi meg viktig og utfyllende informasjon. Johannessen et al. (2021) legger vekt på at man skal foreta intervju frem til man opplever å ikke få noe ny informasjon, så langt det er mulig. Dette har endt med at jeg har gjennomført fire intervju, der jeg har opplevd å få tilstrekkelig informasjon til å svare på problemstilling og forskningsspørsmål.

Det var fire kvinner i en alder mellom 30-50 år som deltok i denne undersøkelsen som har fått de fiktive navnene; Anne, Nina, Inger og Marit. Alle disse fire jobber på småtrinnet, altså 1.-4.trinn. De kommer fra ulike steder i landet, og tilhører både små og store skoler.

### ***3.3.2 Intervjuguide***

Når jeg som forsker skal utarbeide en intervjuguide, må jeg ta utgangspunkt i studiens problemstilling, og ut fra dette dele inn i temaer og generelle spørsmål (Johannessen et al., 2021). Under disse temaene la jeg opp til under-spørsmål/punkter som kunne være til hjelp for å utdype temaene. Min intervjuguide er delt inn i temaene begrepsavklaring, tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever, informantens perspektiv og avrunding, se vedlegg 1. Under tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever har jeg lagd noen underspørsmål knyttet til organisering og gjennomføring.



### 3.3.3 Gjennomføring

I intervjusituasjonen er det viktig å ha en reflektert tilnærming til det man ønsker å få ut av intervjuet, konteksten i intervjuet, og å være bevisst de mellommenneskelige relasjonene.

I et semistrukturert intervju, er det viktig at informanten besvarer og utdyper med egne formuleringer, ord og begreper, slik at man får frem den erfaringsbaserte kunnskapen hos informanten, og dens subjektive opplevelse (Brottveit, 2018). I intervjusituasjonen kan man bruke ulike intervju spørsmål som kan være nyttig for å få mest mulig ut av intervjuet; introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende-, direkte- og indirekte spørsmål, strukturerende spørsmål, taushet og fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

I mine intervju har jeg vært spesielt oppmerksom på å benytte oppfølgingsspørsmål, inngående- og fortolkende spørsmål. Oppfølgingsspørsmål brukte jeg for å få informanten til å utdype utsagn, og da var det viktig at jeg viste interesse samtidig som jeg hadde en kritisk holdning. Dette gjorde jeg ved å blant annet stille spørsmål knyttet direkte til det de sa, eller ved nikk eller «mm» som signal på at informanten skulle fortsette. Inngående spørsmål brukte jeg for å få informantene til å utdype og si mer om det de allerede hadde begynt på. Dette gjorde jeg ved å stille spørsmål som «kan du utdype?» eller «kan du si noe mer om det?». Da jeg brukte fortolkende spørsmål gikk det på at jeg omformulerte informantens svar ved å for eksempel si «du mener altså...?» (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse spørsmålstypene var til god hjelp for å få en utfyllende beskrivelse av hvordan lærerne legger opp tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige elevene, og jeg fikk flere eksempler på organisering og gjennomføring ved hjelp av disse.

I et kvalitativt intervju har jeg som forsker stor nærhet til informanten, i den forstand at man møtes ansikt til ansikt, og begge vil være deltagende i prosessen (Brottveit, 2018). Dette var viktig at jeg var bevisst på, med tanke på at jeg måtte ha en nøytral holdning slik at jeg ikke påvirket informantens svar/beskrivelser.

Under gjennomføringen av intervjuene, tok jeg lydopptak ved hjelp av nettskjema sin diktafonapp. Å gjøre lydopptak av intervjuet vil bidra til at jeg som intervjuer kan fokusere på selve samtalen/intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptaket vil da fange opp pauser, tonefall og ordbruk, som jeg kan ha godt utbytte av ved transkribering. Å skulle ta notater underveis i et intervju vil kunne distrahere, og avbryte den frie flyten (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.4 Transkribering og analyse**

#### **3.4.1 Transkribering**

Da jeg var ferdig med intervjuene, måtte materialet klargjøres for analyse, ved at jeg transkriberte fra muntlig til tekst, som i mitt tilfelle innebar fra lydopptak til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få en enklest mulig prosess ved transkriberingen, var det viktig med et godt og tydelig lydopptak. Jeg har transkribert egne intervju, noe som hjalp meg å huske, og å gjøre meg noen tanker rundt selve intervjusituasjonen, og allerede har begynt på en tidlig analyse/meningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hvordan intervju skal transkriberes, finnes det få konkrete regler for, men det er viktig at det blir redegjort for hvordan man har valgt å gjøre det (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvordan man gjør det avhenger av formål med intervju, og hva man ønsker å få ut av intervjuene. Jeg transkriberte ordrett fra muntlig til skriftlig, og valgte også å ta med de gangene informanten sa f.eks. «eh», «hm», osv. Dette kan være et uttrykk for usikkerhet knyttet til tema, og vil være viktig for meg å plukke opp, da dette kan være en indikasjon på eventuell usikkerhet hos lærerne rundt hvordan de tilpasser opplæringen for minoritetsspråklige elever.

#### **3.4.2 Analyse**

Analysearbeidet mitt er inspirert av Anker (2020) sine fire faser for analysering.

Utgangspunktet for analyseringsarbeidet er innsamling av datamaterialet gjennom intervju. Samtidig startet den tidlige analysefasen, der jeg underveis i arbeidet med innsamling gjorde meg noen tanker og fikk ideer knyttet til videre arbeid. Dette skriftliggjorde jeg underveis, slik at dette kunne være til hjelp i senere analysefase. På dette tidspunktet var analyseringen usystematisk, men viktig. Jeg gjorde meg også noen tanker om hva jeg ønsket å ta med meg videre i analysearbeidet, både underveis i intervjuene, men også gjennom transkribering og første gjennomlesing. Her markerte jeg det jeg mente var interessant, og det jeg kunne knytte til problemstillingen.

Videre ble analyseringsarbeidet mer systematisk, og jeg gikk grundigere inn i materialet. Jeg kondenserte og satte kategorier på datamaterialet. Kondensering innebærer å gjøre materialet mindre, mens kategorisering handler om å merke ulike tekstutdrag som vil bli relevant for videre analyse (Anker, 2020). Dette gjorde jeg ved å først markere de ulike kategoriene «organisering» og «gjennomføring». Deretter samlet jeg all data på for eksempel organisering i et dokument, altså alt Anne sa om organisering, alt Nina sa om organisering osv. i et og samme dokument. Det samme gjorde jeg med de andre kategoriene også. Dette innebar at jeg

måtte lese gjennom materialet flere ganger, som igjen gjorde at jeg kunne oppdage nye ting for hver gang, og jeg ble godt kjent med datamaterialet.

Da jeg skulle skrive ut funnene var det viktig å tenke på hvordan jeg organiserte det i oppgaven, samtidig som jeg hadde fokus på å presentere materialet på en god og forståelig måte (Anker, 2020). Her var det viktig å tenke på at det var problemstillingen og forskningsspørsmålene som skulle være utgangspunktet for hva som skulle presenteres. Forskningsspørsmålene mine og kategoriene samsvarer med hverandre, som gjorde det naturlig å organisere funnene etter disse. Det er også viktig at jeg passet på å ikke gjøre noen påfunn eller direkte gjenfortelling når jeg skulle skrive ut funnene.

Når jeg har skrevet ut funnene har jeg som sagt samlet kategoriene fra de ulike informantene, som gjør det mulig å få frem likheter og ulikheter, som kan være interessant å se på i drøftingen. Gjennom drøftingen tok jeg utgangspunkt i teori og empiri, og drøftet disse opp mot hverandre. Det er gjennom drøftingen og sammenfatning, problemstillingen besvares.

### ***3.5 Pålitelighet og gyldighet***

For å kunne vurdere studiens kvalitet må jeg se på pålitelighet og gyldighet. Når det gjennomføres en kvalitativ forskning som er knyttet til blant annet samfunnsforskning, må man være bevisste på at man nødvendigvis ikke kan avdekke en fullstendig sannhet, men at dette er en pågående prosess, der man kan få innsikt i deler av virkeligheten, som igjen vil utvide vår kunnskap om tema (Postholm & Jacobsen, 2018).

Dersom man skal kunne stole på en studie, må man se på hvor pålitelig forskningen er. En studie er avhengig av å være pålitelig dersom man skal kunne stole på den. Det betyr at arbeidet rundt forskningen må være gjort på en god og riktig måte, og prosessen må være rimelig (Anker, 2020). Gjennomsiktighet i forskningsarbeidet vil være viktig for å gi leseren en troverdig og forståelig studie. Dette betyr at jeg som forsker må være åpen og gi innsyn i hvordan jeg har gjort de valgene jeg har gjort, med et kritisk blikk. Formålet med en forskning og hvordan forskningen foregår vil alltid kunne påvirke informantene, og dette er viktig å være bevisst på i arbeidet (Anker, 2020). For meg som forsker er det viktig å være bevisst min subjektivitet, som jeg nødvendigvis ikke kan legge bort hundre prosent, men jeg må tenke over hvordan dette kan påvirke min studie, og passe på å ikke legge opp til noen ønsket svar fra deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018). Virkeligheten knyttet til sosiale og menneskeskapte sannheter om virkeligheten, kan og vil endre seg over tid, noe som betyr at vi ikke kan måle studiens pålitelighet ut fra om vi ville fått like resultat om vi gjennomførte

studien på et annet tidspunkt/sted (Postholm & Jacobsen, 2018). Funnene på min studie, vil påvirkes av min subjektivitet, kontekst og informantenes erfaring/kunnskap på feltet. Derfor er det viktig at jeg som forsker reflekterer over min eventuelle påvirkning på studien, samtidig som jeg gjør prosessen åpen og synlig slik at andre har mulighet til å reflektere over den.

Videre er det viktig å se på studiens gyldighet, som vi kan dele inn i indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Indre gyldighet innebærer i hovedsak å vurdere om resultatene på studien svarer på det studien faktisk spør etter; lærernes perspektiv på tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Her er det viktig at det er en sammenheng mellom problemstilling, formål, metode og datamaterialet. For meg som har forsket på hvordan lærere beskriver at de organiserer og gjennomfører tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, var det formålstjenlig å gjennomføre intervju. Et intervju der jeg tok utgangspunkt i min intervjuguide, vil med stor sannsynlighet føre til svar på min problemstilling/forskningsspørsmål. I tillegg bør man innenfor den indre gyldigheten vurdere kausaliteten, altså årsak og virkning. Forskning generelt ønsker å beskrive og forstå et fenomen, samtidig som de ønsker å forklare hvorfor det er som det er. Innenfor samfunnsforskning kan vi ikke komme med noen konkrete lover, men vi kan snakke om en viss sannsynlighet for at noe skal inntreffe (Postholm & Jacobsen, 2018). I min studie vil dette innebære å se på hvordan lærere organiserer og gjennomfører den tilpassede opplæringen, for de minoritetsspråklige elevene.

Ytre gyldighet går på å vurdere studiens overførbarhet, i den forstand at man må vurdere om funnene kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018). Knyttet til min forskning vil dette gå på å vurdere om resultatene vil være mulig å overføre til andre lærere på andre skoler. Jeg kan nødvendigvis ikke si helt sikkert at mine resultater er fullt overførbare, men sannsynligheten for å finne like funn er der, samtidig som at det uavhengig av om det er overførbar eller ikke, vil ha stor betydning for de lærerne og de elevene det faktisk gjelder. Intensjonen med studien er absolutt at resultatet skal kunne gjelde flere, og ha betydning for flere.

### ***3.6 Forskningsetikk***

Etiske betraktninger er viktig gjennom hele forskningsprosessen. Vi kan se på tre grunnleggende krav innenfor forskningsetikken i Norge som jeg som forsker må forholde meg til; «informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Informert samtykke innebærer at informantene for det første skal

være i stand til å ta et selvstendig valg om å delta, i tillegg til at de skal ta valget uten påvirkning eller press fra andre. Informantene har krav på å få informasjon om hva det vil innebære å delta i den aktuelle forskningen, og det skal være informasjon som er forståelig. Her utarbeidet jeg i første omgang et informasjonsskriv ved hjelp av en mal fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). I dette skrivet redegjorde jeg for formålet med studien, hvem som var ansvarlig, hvorfor informantene fikk spørsmål om å delta, hva deltakelsen ville innebære for dem, informasjon om at deltakelsen var frivilling, og muligheten til å kunne trekke seg fra studien når som helst i forløpet, se vedlegg 2. I informasjonsskrivet informeres det også om informantens personvern, anonymisering og hvordan dataen vil oppbevares. Godkjenning fra NSD (se vedlegg 3) blir også bekreftet, der det kommer frem at forskningen er i samsvar med personvernreglementet. I slutten av informasjonsskrivet ligger en «svarslipp» for underskrift/samtykke, informantene har måttet underskrive før vi startet intervjuene.

Krav om privatliv handler om at det er deler av informantenes liv man ikke bør undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018). For min forskning vil privatlivet til informantene ikke være relevant, men jeg må være spesielt bevisst på muligheten for at informantene kan bli identifisert. Dette er en større utfordring i en kvalitativ studie med få informanter. Derfor har jeg i min oppgave brukt fiktive navn, samt presentert informantene innenfor en aldersgruppe/-spenn fremfor å fastsette nøyaktig alder per informant.

Krav om at data blir riktig presentert, ivaretok jeg ved å bruke god tid ved transkribering, der jeg passet på å presentere resultatene fullstendig, og i den sammenheng den faktisk blir gitt. Det er viktig at sitat og lignende kommer til uttrykk i den sammenheng informanten har sagt det aktuelle. Jeg måtte til enhver tid være bevisst på å transkribere det informanten faktisk sier, og ikke hva jeg trodde i farten. Derfor tok transkriberingen mye tid, da jeg flere ganger stoppet opp, spolte tilbake og fortsatte, og gjentok prosessen.

Man må også ta hensyn til, og vurdere hvilke konsekvenser offentliggjøring av resultatene vil ha for informanten og den institusjonen (skolen) informanten representerer (Kvale & Brinkmann, 2015). I min oppgave vil det ikke bli oppgitt hverken stedsnavn, alder på informanter eller andre detaljer som gjør det mulig å identifisere personene som er blitt intervjuet eller deres arbeidssted. I tillegg vil det ikke være informasjon som vil skade informanten eller dens skole.

## **4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI**

I dette kapitlet skal jeg presentere min empiri som jeg har hentet inn gjennom intervju av lærere, om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Underveis i første analysefase, altså under selve intervjuene, transkribering og første gjennomlesning så jeg behovet for å konkretisere noen forskningsspørsmål, samtidig som dette satt meg på tanker om aktuelle kategorier. Nå skal jeg presentere mine funn gjennom kategoriene «innenfor eller utenfor klasseromsfellesskapet?» og «fra generelle tilpasninger til spesifikke tiltak» som tilsvarer mine kategorier i intervjuguiden.

Alle mine informanter er lærere på 1.-4. trinn, så disse funnene kobles til småtrinnet. Jeg har satt fiktive navn på informantene for å beholde anonymiteten som kreves av de forskningsetiske retningslinjene.

### ***4.1 Innenfor eller utenfor klasseromsfellesskapet?***

Denne kategorien fokuserer på hvordan de ulike lærerne/skolene organiserer den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene.

Mine funn viser at alle de fire informantene beskrev en organisering på sin skole der det på 1.-2. trinn var lagt ressurser inn i klasserommet for å løse den tilpassede opplæringen for denne elevgruppen, der ressursene er utløst av §2-8 i opplæringsloven. Mens på 3.-4. trinn var ressursene i hovedsak tenkt hos en «norsk 2-lærer», «SNO-lærer» ol., som tar ut gruppe med minoritetsspråklige elever og jobber konkret med språkopplæring. Men ikke alle informantene har selv erfaring med begge måtene, men vet det er praksis på sin skole.

Det er ikke alltid tilfelle at elevene blir tatt ut, da det kan mangle nødvendig kompetanse, eller at skolene ikke har tilstrekkelig med lærere til å gi elevene språkopplæring utenfor klasserommet. Dersom det ikke var noen vedtak koblet til §2-8 måtte den tilpassede opplæringen løses med de ressursene som var på klassen.

Samtidig er det noe ulikt hvordan de bruker denne «ressursen» på klassen på 1.-2. trinn, eventuelt uten ekstra ressurs.

Anne forteller at hun har erfaring med både å løse det inne i klasseromsfellesskapet, og at elevene har blitt tatt ut av en «norsk 2-lærer» som tar ansvar for språkopplæringen. Hun forteller om både fordeler og utfordringer med begge disse tilnærmingene å organisere på. Anne sier følgende om å ha en egen norsk 2-lærer som tok seg av arbeidet med norsk:

*(...)det var bra på mange måter for da følte jeg at det var noen som ivaretok akkurat det med å arbeide med språk. Så mye utvikling på det, men det var ikke alltid vi var like god på å knytte det opp mot det som foregikk i klasserommet. I tillegg var det noen utfordringer på at de mistet litt tid med de andre elevene, så da er det å tenke på hva er viktigst. Er det å mingle med norske elever og lære språket på den måten, eller det å ta de ut.*

Anne sier hun i utgangspunktet har god erfaring med å jobbe mest mulig inne i klasseromsfellesskapet. Likevel opplever hun det som noe vanskelig med tanke på å klare å følge opp om eleven har tilstrekkelig progresjon, og at man klarer å møte eleven hver dag der arbeidsoppgaver ol. blir utfordrende på grunn av språket. Samtidig som hun vektlegger hverdagsspråket, og det å hjelpe eleven til å mestre dette. Anne sier at det er her man må starte, før man går over til å snakke om faguttrykk og begreper.

På egen skole sier hun at hun opplever at de enda ikke har klart å skape gode systemer som kan legge til rette for god tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige elevene. Som kontaktlærer sitter hun med en opplevelse av å ikke strekke til. Ideelt sett sier hun at hun ville hatt elevene mest mulig på klasse, med et godt system rundt, og noen som kunne vært tett på disse elevene for å hjelpe til med språk og deltakelse i fellesskapet.

Nina presenterer et forholdsvis systematisk opplegg for elevene fra 3. trinn og oppover, der de har et såkalt «mottak». Her har de en egen lærer som tar elevene ut daglig, rundt halve tiden av dagen. Samtidig legger hun vekt på viktigheten av at de også får være en del av det som skjer i klasserommet for å få en tilhørighet og bli kjent med de andre barna. På 1.-2. trinn foregår dette som sagt på klasse, med de ressursene som er der, eventuelt med en morsmållærer om de har tilgang til dette. Dette varierer, og det er ingen garanti for at de får tak i morsmållærer. Dersom de har tilgang på morsmållærer/assistent varierer det veldig hvordan de løser det, og Nina sier at dette er opp til morsmållærer hvordan den ønsker å gjøre det. Nina har erfaring både med at elevene da blir tatt ut en til en, men også der denne morsmålsassistenten/læreren er i klassen og hjelper eleven der.

Nina presenterer utfordringer med begge måtene å løse organiseringen på:

*eh, ja hehe det er jo ehm det er jo utfordringer med både at de forlater klasserommet, det kan også være utfordrende å, for da vet man jo egentlig ikke helt hva de styrer med, også vet man, også er det også det å ha den i klasserommet kan jo være ganske forstyrrende når du har noen som driver og prater sammen hele tiden når at, eh, det*

*kan også være utfordrende hvert fall (...)å stå i både for med elever også på grunn av støy og for lærerne og da.*

Ved bruk av tospråklig lærer eller morsmåslærer har de ikke noe avsatt tid til samarbeid, og dette gjør at det i varierende grad er noe samarbeid mellom lærerne. Nina opplever at dette avhenger av om morsmåslærer/tospråklig lærer kommer i forkant av undervisning eller ikke, og dersom den kommer på jobb og rett inn i undervisning kan det være utfordrende. Hun sier at dette er noe de bør bli bedre på, og kan bli flinkere på å kommunisere via f.eks. mail.

Til slutt presiserer Nina at til tross for at de på 1.-2.trinn ikke har mottak, prøver de å utnytte ressursene de har på hele trinnet slik at de får tatt de minoritetsspråklige elevene ut én-til-én i små daglige drypp så langt det lar seg gjøre.

Inger sier hun er litt usikker på hvordan det egentlig løses, og sier at hun opplever at det ikke tenkes noe spesielt på det med tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige elevene, utover det som gjelder tilpasset opplæring for alle. Hun forteller at de har elever som har tildelt ressurser utløst av §2-8, og fortsetter:

*Jeg føler det har vært veldig varierende hva som er blitt gjort, og for vi har ressurser på klassen som eh et par timer i uka eller noe sånt, som er for eh de med norsk 2. så jeg prøver å ha det i bakhodet at noen av de timene blir faktisk prioritert på bare de elevene som det gjelder, men det er også slik som plutselig koker litt bort i kålen, og ikke blir gjort da.*

Inger sier at årsaken til dette kan være at andre elever «krever» mer hjelp/oppfølging, eller at man rett og slett glemmer det i alt annet. Hun forteller at de har mangel på grupperom for å kunne ta ut små grupper/én-til-én, der de kunne gitt tettere oppfølging. På morgenen forsøker de å få til å lese litt med en og en av de minoritetsspråklige elevene, i tillegg til andre elever som strever med lesing, samtidig som de har lesesiesta på klassen.

Marit sier hun kun har erfaring med å gjennomføre den tilpassede opplæringen for minoritetsspråklige elever og særskilt norskopplæring i den ordinære klasseromsundervisningen. I klasseromsundervisningen løste hun dette ved hjelp av en del stasjonsundervisning, som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 5.2 gjennomføring. Marit sier at det på hennes skole er veldig opp til hver enkelt lærer hvordan man ønsker å løse det, samtidig som det er et ressurs spørsmål. Hun presiserer at hun har en svært positiv erfaring



med å gjennomføre dette i den ordinære klasseromsundervisningen, men at hun som lærer må tørre å tenke annerledes for at dette skal fungere.

*(...) det er likesom ikke nødvendigvis det beste å samle de med svake språkferdigheter på en gruppe, og nå skal vi trene norsk. Det jeg ser, (...) som jeg gjorde det i fjor da, da hadde jeg første klasse, også hadde jeg ansvar for det vi kaller SNO, og da gjorde jeg det innenfor det ordinære klassefelleskapet, men jeg brukte det vi kaller temaundervisning*

Marit forklarer videre at det viktigste er at man tørr å tenke nytt, og legge opp til måter å organisere og gjennomføre det på som gjør det mulig for alle å delta på. Hvordan hun gjennomfører temaundervisningen kommer jeg tilbake til under gjennomføring.

#### **4.2 Fra generelle tilpasninger til spesifikke tiltak**

Denne kategorien fokuserer på hvordan de ulike informantene gjennomfører den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Her vil jeg komme inn på blant annet stasjonsundervisning, som man også kan se på som en måte å organisere undervisningen på, men jeg velger å ha det innenfor gjennomføring da dette sier noe om hvordan de faktisk gjennomfører den tilpassede opplæringen, sammen med andre undervisningsmetoder og rutiner.

Gjennomgående i svarene angående gjennomføring, er det snakk om hvordan dette gjennomføres med de ressursene som er på klasse fra før, da dette er det informantene jobber med selv.

Anne bruker noe tid på å komme frem til konkret svar på hvordan de gjennomfører den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Hun forteller at når hun har jobbet med liten gruppe og i hel klasse, har hun brukt mye bilder, snakket om hva ting betyr, brukt språket, hatt fokus på å forklare og brukt iPad som læringsverktøy. På iPad nevner hun blant annet en app som heter «ABC<sup>1</sup>» og apper som kan oversette fra elevenes språk til norsk og motsatt, som kan benyttes i kommunikasjon dersom de ikke har tilgang på morsmålsassistent.

*Eh, men også det å la den ungen få lov til å eh dele det den kan sammen med de norske barna, som sitter med et annet språk som kan være veldig spennende da. Å bruke det som en gode i klassen da. (...)også det å jobbe med bare samhandling med*

---

<sup>1</sup> En app utviklet av Lesesenteret, som skal støtte elever som er i ferd med å lære seg å lese. Denne skal fremme språkkunnskap, fonemisk bevissthet og staveferdigheter

*andre, med å spille spill for eksempel, får inn begreper. (tenker en stund) Leken er jo veldig viktig, rollelek.*

Anne sier også at det er viktig at man som lærer tar seg tid til å forsikre seg om at eleven faktisk forstår hva som skal skje/gjøres, og det å skape trygghet som igjen vil føre til læring.

Videre kommer Anne inn på bruken av stasjonsarbeid, der de legger opp til tilpasset grupper, og der de kan tilpasse oppgaver i større grad til den enkelte gruppen og elevene. Hun vektlegger også at det er viktig som lærer å hele tiden være bevisst hvilke valg man gjør i klasserommet, og at man må legge til rette for at alle skal forstå, da blant annet ved hjelp av konkreter, bilder og andre ting elevene kan assosiere med uten at de trenger å si noe. I tillegg trekker hun frem kroppsspråket som et viktig redskap for å kommunisere med de minoritetsspråklige elevene.

Anne sier at hun synes det kan være utfordrende å skulle undervise en klasse når hun vet at det sitter elever i klasserommet som ikke forstår hva som blir sagt, og legger til at det er viktig at man i forkant eller ettertid forsikrer seg om at eleven har forstått hva de skal gjøre. I tillegg sier hun:

*Det å ha mindre grupper innad i klasserommet, at man ikke går ut, men at man jobber på klasserommet i enten tilpasset grupper eller tilpasset oppgaver eller aktiviteter, er jo veldig positivt. Da vil jo alle ungene lykkes ut fra sitt ståsted, om det er språk eller andre utfordringer.*

Et eksempel Anne drar frem som en god måte å gjøre dette på, er gjennom stasjonsundervisning som hun allerede har presentert. Da sier hun at det er viktig at de minoritetsspråklige elevene også får være på gruppe med norske elever, da de også kan lære mye av bare å lytte til andre samtale.

Når Nina forteller om hvordan de gjennomfører den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene legger hun først og fremst vekt på det å være til stedet for elevene, vise, forklare, bruke kroppsspråk og tegn. Samtidig sier hun at hun opplever at de tar de hverdagslige tingene raskt, da de som regel «hermer» etter hva de andre elevene gjør. Videre har Nina fokus på elevaktive metoder som blant annet «språkverkstedet» som er et ferdig opplegg, stasjonsarbeid og andre aktiviteter der elevene er aktive. Språkverkstedet går på blant annet rim og regler, lytte ut første lyd, språklyder, kommunikasjon og det er spill- og lek preget. Hun gir et eksempel der elevene jobber med rimord, og dersom en

minoritetsspråklig elev ikke vet hva ordene betyr, kan de andre elevene hjelpe og peke og si ordene som rimer. Innenfor språkverksted er det spill som f.eks. lotto. Ved denne metoden jobber elevene i grupper. I tillegg er det en planlagt progresjon der de starter med å rime, og deretter går over til «første lyd», osv. Dette er en metode som nødvendigvis ikke krever at elevene kan det norske språket, da de får øvd på grunnleggende elementer for å lære å lese og skrive, som Nina påpeker er essensielt for lesing og skriving for alle.

*(...)så da jobber vi med lyder, og det her er jo helt perfekt for de som kommer i fra og ikke kan norsk, for da kan de lære seg lydene og slik som alle de andre ungene kan, de kan jo heller ikke når de kommer, å kunne lytte ut lyder og slik, det er ikke de heller vant til å gjøre, men det er jo helt essensielt for lesing og skriving.*

Nina sier det er viktig med elevaktive aktiviteter der elevene får støtte i gruppa og samarbeider.

Stasjonsarbeid kjører de i flere fag som gjør det enklere å tilpasse for hver enkelt. Eksempler på stasjoner kan være; når elevene har lært x-antall bokstaver, får de tilgang til mange brusker med skrevne bokstaver som de skal benytte til å pusle og prøve å lage ord. Det kan også være at hun dekker et bord med papir, også får elevene «bokstavbøtter» med bokstaver på, og skal prøve å lage ord og skrive dem på bordet. Videre sier hun at det er mange varierte måter å legge opp slike lekprega oppgaver til stasjoner på. Hentediktat er også en stasjon hun nevner, der elevene kan lære seg rettskriving til tross for at de kanskje ikke forstår alle ordene. I tillegg kjører Nina veiledet lesing på stasjonsarbeid, der hun igjen presiserer at hun ikke ser på det som bortkastet for de minoritetsspråklige elevene selv om de nødvendigvis ikke forstår alt innholdet. Nina legger vekt på at egen erfaring med stasjonsundervisning, er at det kan tilpasses med uendelige oppgaver som kan passe for alle elever.

Videre forteller Nina at de bruker «inforest til leseopplegg», som er et opplegg der elevene pigger i kor, leser i kor og er mer lekpreget. Hun sier at dette ufarliggjør det å lese høyt, og det er ingen som behøver å lese høyt alene før de selv ønsker det. Dette opplegget er bygd opp slik at elevene begynner med å lære enkle bokstaver/bokstavlyder, deretter er lesearket bygd opp slik at det øverst bare står enkelte bokstaver, neste linje har stavelser, deretter ord/stavelser, før det kommer en liten tekst med tilhørende bilde. Nina sier følgende om dette opplegget:

*(...)og det kan de minoritetsspråklige også selv om de ikke forstår innholdet nødvendigvis, så kan di hvertfall lære seg teknisk å lese. Hvordan vi gjør det, at vi*

*holder lyden inne i munnen til den neste lyden kommer, ... Slik at de kan, at de har noe igjen for det de også, selv om de ikke forstår innholdet.*

Nina sier hun ville lagt opp til samme metoder uavhengig av om hun har hatt minoritetsspråklige elever eller ikke, da hun mener dette er like grunnleggende og viktig for utviklingen av lesing og skriving for alle elever, og at det er formålstjenlig også for de minoritetsspråklige. Hun sier at dette er noe av årsaken til at de ikke kjører mottak på de minste elevene, da de lærer såpass mye gjennom lek og spill i den ordinære undervisningen.

Utover disse metodene som benyttes i klasserommet, benytter Nina seg mye av tur og utearena. Hun ønsker å få de minoritetsspråklige elevene til å bruke språket, men legger vekt på at før de tør å gjøre det, må de bli trygge og kjent med de andre elevene og de voksne, og dette skapes ifølge Nina best gjennom lek.

I tillegg til den ordinære klasseromsundervisningen forsøker Nina så langt de har mulighet til det, å ta de minoritetsspråklige elevene ut en til en, i små drypp daglig. Her jobber de da blant annet med en bok som heter «mine første tusen ord», der de øver på ulike begreper ol. som knyttes opp mot bilder og situasjoner elevene vil møte i hverdagen. Dette gjøres gjennom at de samtaler rundt det de finner/ser i boka. Utover i boken utvider språket seg slik at det f.eks. går fra å være hund, katt osv., også senere kommer de inn på hva disse dyrene sier ol.

Når Inger forteller om hvordan de gjennomfører den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, sier hun at det ikke er hun som har ansvaret for hovedundervisningen, men er inne i klassen som ressurs for de minoritetsspråklige elevene. Hun skal støtte de minoritetsspråklige i undervisningen, men opplever at det fort er andre elever som «krever» denne tiden/ressursen mer. Det er ingen konkret plan på hvordan de skal tilpasse for akkurat de minoritetsspråklige elevene.

*(...) det er jo ikke slik at jeg lager et eget opplegg for de minoritetsspråklige elevene, jeg føler det er mest den generelle tilpasningen, eller tilpasset opplæring som man gjør som man ville gjort til de litt svake leserne uansett, eller det er ikke slik at man lager et eget opplegg...*

Hun legger til at den måten hun opplever som enklest å tilpasse gjennom, er stasjonsundervisning, da gruppene blir mindre og man får fulgt elevene tettere opp. Samtidig sier hun at dette er utfordrende da gruppene ofte blir delt etter nivå, og hun dermed får både de minoritetsspråklige og eksempelvis svake lesere på en gruppe, som igjen gjør at andre

krever støtten de minoritetsspråklige kanskje egentlig skulle hatt. Hun hadde foretrukket en mer blandet elevgruppe når det kommer til selvstendighet og ferdigheter. Inger kunne ønske at det hadde vært mer variert hvordan gruppene settes sammen, da det kanskje noen ganger vil være formålstjenlig å dele etter nivå mens andre ganger ikke.

Inger sier følgende om den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene:

*Jeg føler det blir likt, jeg føler det ikke blir noe forskjell nesten på om de er minoritetsspråklige eller om de bare er små.*

Dette går både på å forklare begreper nøye, bruke visuelle hjelpemidler på skjerm og lignende. Hun sier også at de kunne vært flinkere til å gå gjennom begreper de bruker, da de kanskje forventer for ofte at elevene vet hva de betyr.

I tillegg til stasjonsundervisning kjører de på denne klassen ordinær tavleundervisning etterfulgt av individuelt arbeid. Det individuelle arbeidet kan gå på oppgaver på ark, knyttet til en tekst. Tilknyttet dette sier Inger:

*Det går jo fint, men da må jo en sitte der å på en måte hjelpe til å lese, de kan jo kanskje lydere seg gjennom spørsmålet, men ikke hva oppgaven spør etter. Men det er jo der problemet blir da, hvor det er ganske mange andre som også ikke kan lese, eller de kan streve seg gjennom det men ikke skjønner hva oppgaven sier.*

Ideelt ville Inger hatt mer oppgaver på iPad med lyd støtte, delt klassen i mindre grupper, eventuelt i to for å kunne tilpasse enda mer generelt. Hun sier også at hun mener det med fordel kunne være mer varierende arbeidsmåter.

På stasjonsarbeidet har de hatt praktisk matematikk og spill, men «*mest oppgaveark, bokstavforming eller skriving...*». Inger liker personlig best stasjonsarbeid, da hun får fulgt opp elevene enda tettere, når det gjelder alle elevene.

Når Marit forteller om hvordan de tilpasser opplæringen legger hun vekt på viktigheten av å tenke språk gjennom hele dagen, det å utnytte hver enkelt situasjon og tenke på at unger ikke lærer språket isolert sett, men gjennom situasjoner der de er engasjerte i ulike tema, fremfor å for eksempel pugge ordkort.

Det første hun presenterer er bruken av det hun kaller «temaundervisning». Eksempler hun drar frem som de har hatt om her er blant annet følelser, kroppen og maur. Nivået blir lagt så lavt som mulig, slik at alle kan starte på samme grunnlag. Det legges opp til

samarbeidsoppgaver, og fokus på at det er en god blanding på gruppene når det kommer til ferdighetsnivå og lignende. Denne måten å gjøre det på, legger opp til at elevene må bruke språket aktivt for å samarbeide, og de jobber med å lære nye begreper sammen. Marit går nærmere inn på og forklarer hvordan de gjennomførte det med tema maur. De startet med å se en liten film om maur, de var ute og så på maur og maurtuer, samtalte om hva en maurtue er, hvordan den er bygd opp, ser ut inni og lignende. De snakket om ganger og tunneller, så på egg og larver, og snakket om begreper og ord de muligens ikke hadde vært borti noen av dem tidligere. Deretter skulle elevene få bygge sin egen maurtue i samarbeidsgrupper. Da hadde Marit lagt frem alt av materiell elevene trengte, også fikk bare en av de fire på gruppa gå frem for å hente, og de måtte avtalt på forhånd hva denne eleven skulle hente.

*Da begynte de, altså det var ganske livlig stemning, men da begynte de liksom å, «vi trenger egg» «vi trenger larver» og slikt, og ja. Men noen av ungene som, altså det er ord de aldri ville brukt utenom akkurat da, så da tenkte jeg det at det er virkelig en fin måte å lære språk på da.*

I norskfaget har de et læreverk (ordriktet) som er knyttet til tema, og der er det stort fokus på ord og begreper, bruk av bilder og de jobber ut fra dette med å forklare ord og begreper ved hjelp av bilder og konkreter. Dette verket benytter de også på lesestasjonen når de har stasjonsundervisning. Her er tekstene delt inn i nivå, men det er samme innhold og samme bilde de samtaler rundt. Da vil alle elevene ha felles forståelse og opplevelse av det de leser.

Andre stasjoner er blant annet språkleker, skrivestasjon og leseforståelse. Språkleker bruker de som en forberedelse til å lære å lese. Det kan for eksempel gå på rim, som Marit sier kan være svært vanskelig for de minoritetsspråklige elevene. De strever med å komme på ord, men kan i noen tilfeller mestre å rime med nonord. Marit sier ikke så mye om hvordan de løser skrivestasjonen, men at det her ofte er like oppgaver for alle. Hun opplever at de minoritetsspråklige lærer seg å skrive på lik linje med de andre elevene, uten noen spesielle tilpasninger. I tillegg har de en gang i uken der de jobber med leseforståelse på en stasjon. Der leser de en tekst sammen også skal elevene enten svare på spørsmål til teksten, eller f.eks. legge bilder i riktig rekkefølge til fortellingen de har hørt.

På stasjonsarbeid benytter de nå nivådelte grupper, som gjør at de kan tilpasse oppgavene til den enkelte gruppen som kommer, men samtidig ha samme tema for alle elevene. De nivådelte gruppene går nødvendigvis ikke på om de er minoritetsspråklige eller ikke, men mer på f.eks. leseferdigheter, avhengig av hva de har fokus på i stasjonsarbeidet.

Videre trekker Marit frem bruken av rollelek og lek i skolen. Dette jobber hun med å bruke, men sier dette er noe mer utfordrende for de minoritetsspråklige elevene. For eksempel skulle de leke doktor når de hadde om tema kroppen, men da opplevde hun at de minoritetsspråklige elevene ikke hadde ferdigheter i å leke doktor, altså de hadde ikke kjennskap til situasjonen å være til doktor. Derfor måtte Marit modellere mye mer enn hun var forberedt på i forkant. Marit sier at det er svært viktig at man gir elevene de redskapene de trenger for å faktisk delta i rolleleken om denne skal være en god metode å bruke. Hun trekker også frem at hun mener det er viktig at det ikke bare kjøres på med frilek og forventer at barna lærer språket av dette. Da har barna et valg om å bruke språket eller ikke, og kan velge aktiviteter/leker der de ikke behøver bruke språk. Marit sier det er viktig å oppmuntre elevene til å bruke språket til en hver tid, og da vil rollelek muligens fungere bedre enn frilek.

Marit sier hun selv opplever å ha et større fokus på ord og begreper, og det å ikke «legge lista for høyt» når hun har minoritetsspråklige elever i klassen enn når hun ikke har det. Samtidig sier hun at mye av den tilpassa opplæringen blir lik for de minoritetsspråklige elevene og de norskspråklige.

Marit presenterer både fordeler og utfordringer med de ulike måtene å gjennomføre den tilpassede opplæringen på, og hun legger spesiell vekt på det å bruke mindre grupper. Dette ser hun på som en fordel da hun har en opplevelse av at når de har større grupper/hel klasse «så er det liksom de språklige sterke som eh tar ordet da, ehm så kan de bli satt litt i skyggen. Når det er mindre grupper så ehm kommer de lettere til ordet, og tørr å ta ordet mer også». Samtidig sier Marit at det også kan være fordeler med stor gruppe, da de minoritetsspråklige elevene kan lære mye av dette, da det skaper et rikere språk.

Marit vektlegger også det å bruke morsmålet til de minoritetsspråklige i undervisningen. Hun sier hun opplever det utfordrende i praksis, spesielt uten å ha en morsmålslærer sammen med seg. Videre sier hun:

*(...) jeg synes, jeg har prøvd litt, å spørre når vi har liksom hatt, forklart hva ord betyr, også spurt om det er noen andre her som kan noen andre språk, og hva heter det på ditt språk, eller på mamma sitt språk, men da opplever jeg veldig ofte at de klarer ikke svare. Så jeg vet ikke om det er fordi de er så små, så det liksom blir vanskelig når det er ute av settingen da, ehm men jeg synes det er kjempe vanskelig å få til det, så det, selv om jeg vet at det er det er jo anbefalt da.*

## 5.0 DRØFTING

Hensikten med denne masteroppgaven er å få dypere og mer nyansert kunnskap om hvordan lærere tilpasser opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, knyttet til organisering og gjennomføring av den tilpassede opplæringen. Problemstillingen for oppgaven er følgende:

*Hvordan tilpasser lærere opplæringen for de minoritetsspråklige elevene på 1.-4. trinn?*

Ut fra denne er forskningsspørsmålene:

1. Hvordan beskriver og oppfatter lærerne organiseringen av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene?
2. Hvordan beskriver og oppfatter lærerne gjennomføringen av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene?

I dette kapitlet, tar jeg for meg forskningsspørsmålene og drøfter disse knyttet til informantenes beskrivelser av organisering og gjennomføring av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. I neste kapittel skal jeg sammenfatte og diskutere funnene i lys av problemstillingen.

Forskningsspørsmålene vil være rammen for dette kapitlet. Jeg skal først drøfte hvordan informantene organiserer den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, og hovedessensen går på om elevene er i eller utenfor klasseromsfellesskapet. Deretter drøftes gjennomføringen av den tilpassede opplæringen, fra generelle tilrettelegginger i skolehverdagen til spesifikke tiltak knyttet til opplæringen.

### ***5.1 Organisering av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene***

Erfaring med organisering av den tilpassede opplæringen for denne elevgruppen viser seg å være nokså lik hos to av informantene. 1.-2. trinn får den tilpassede opplæringen og særskilte språkopplæringen i klasseromsfellesskapet, mens det i hovedsak er tenkt at 3.-4. trinn får den særskilte norskopplæringen i mottaksklasse, gruppe med en «norsk 2-lærer» eller lignende. De to andre informantene har kun erfaring med å løse det i klasseromsfellesskapet. Per dags dato jobber alle informantene med tilpasset opplæring organisert i klasseromsfellesskapet. Å organisere den særskilte norskopplæringen i introduksjonsgrupper/mottaksklasser ble mulig etter endring i opplæringsloven i 2012 (Tørslev & Børsch, 2017), men det er ingen tydelige føringer på at det skal gjøres på den ene eller andre måten, annet enn at det kun kan benyttes introduksjonsgrupper i en begrenset periode på maksimalt to år (Opplæringslova, 1998). Tørslev og Børsch (2017) viser til at praksisen rundt denne organiseringen varierer fra



kommune til kommune, da det er opp til hver enkelt kommune å vurdere hvordan man gjør det. Dersom lærerne da ikke er kjent med om det foreligger noen konkret plan for dette i sin kommune, kan det skape usikkerhet som vises hos noen av informantene i denne studien. De informantene som har erfaring med denne måten å løse det på, opplever også dette noe ulikt med tanke på om det foreligger noe god og systematisk plan på den gitte skolen eller ikke. Den ene informanten er ganske sikker på hvordan dette organiseres, mens den andre er mer usikker, og opplever at det ikke er noe tydelig system knyttet til organiseringen.

Informantene trekker frem både fordeler og utfordringer knyttet til både å organisere den tilpassede opplæringen innenfor klasseromsfellesskapet, men også utenfor. Utfordringene knyttes til at informantene kan oppleve å miste kontrollen over hva elevene jobber med utenfor klasserommet, i tillegg til at de minoritetsspråklige mister tid sammen med de andre elevene når de er utenfor klasseromsfellesskapet. I tilfellene som kommer frem i mine funn, er det ikke snakk om at elevene er ute av klasseromsfellesskapet hele tiden, men at de maksimalt er ute halvparten av dagene (mottak). At elevene er utenfor klasseromsfellesskapet kan oppleves ekskluderende, da de ikke får være sammen med de andre elevene (Bunar & Juvonen, 2021; Crul et al., 2019). Samtidig viser det seg at det også kan oppleves ekskluderende både sosialt og faglig å ikke gå i introduksjonsgrupper (Tørslev & Børsch, 2017). Årsaken kobles til at når elevene ikke mestrer det norske språket, kan sosial samhandling bli så utfordrende at de ikke opplever å være en del av fellesskapet, samt at de ikke forstår det faglige innholdet i undervisningen. Da viser det seg at de kan oppleve større gevinst av å være en del av en introduksjonsklasse der de får et eget fellesskap. Her er det viktig å tenke hvordan organiseringen løses, og finne den balansen som er til det beste for eleven. Inkludering er et viktig prinsipp i norsk skole, og for at man skal kunne si at det er inkluderende opplæring er vi avhengige av at elevene er en del av klasseromsfellesskapet, og ikke atskilt fra dette i lengre periode (Bunar & Juvonen, 2021; Crul et al., 2019). Dette er også viktig for det faglige aspektet, da de andre skolefagene fort kan bli nedprioritert til fordel for språkopplæring (Tørslev & Børsch, 2017). Samtidig tyder denne måten å organisere på, på en delt opplæring i fag og språk, mens en integrert språk- og fagopplæring kanskje vil være formålstjenlig både for den faglige og språklige utviklingen (Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Funnene viser også noen utfordringer som kan oppstå i klasseromsfellesskapet. Utfordringer med å følge opp om elevene har tilstrekkelig progresjon, samt opplevelsen av å ikke mestre å hjelpe og støtte eleven gjennom skolehverdagen knyttet til det språklige. Det viser seg at noen av informantene er forholdvis alene i klasserommene, mens andre informanter er minst to

pedagoger, men opplever like utfordringer. Om det er snakk om et såkalt tolærersystem der de er to pedagoger, kommer ikke tydelig frem i funnene, men her ser det ut til å være forutsetninger til å kunne optimalisere hvordan ressursene man faktisk har på klassen benyttes. Samundervisning er en metode som viser seg å være en god måte å organisere opplæringen på, da det legger til rette for rask, tett og god oppfølging (Hannås & Sundqvist, 2021). Denne måten å jobbe på samsvarer med det sosiokulturelle læringssynet der man får gitt elevene støtte/stillasbygging ut fra deres nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Man har bedre forutsetninger for dette når man er flere pedagoger som er samkjørte, vet til en hver tid hva som skal foregå, og kjenner alle elevene godt. Derimot tyder det på i noe av funnene at lærerne i klasserommet har delte oppgaver, der en lærer har «hovedundervisningen» mens den andre har ansvaret for å støtte de elevene som trenger ekstra støtte, herunder de minoritetsspråklige elevene. Samtidig kommer det frem at dette nødvendigvis ikke alltid følges opp, og elevene som har krav på ekstra støtte ikke får det, da det glemmes og andre elever «krever» mer. Dette blir spesielt en utfordring når elevene er inne i klasseromsfellesskapet, men dersom de da tas ut er det kun de som får fokuset. Dette problematiseres videre med at det ikke er tilgjengelige grupperom eller lignende.

Informantene er nokså opptatt av §2-8 når vi snakker om organisering av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Det er også viktig å være bevisste på at det ikke bare er denne tilpasningen disse elevene trenger. Til tross for at elevene på 3.-4.trinn får særskilt språkopplæring i mottak, introduksjonsgruppe eller lignende, skal de på lik linje med alle andre elever få tilpasset opplæring, også den tiden de er inne i klasseromsfellesskapet (Opplæringslova, 1998).

Alle informantene er positive til å gjennomføre den tilpassede opplæringen i klasseromsfellesskapet, og vektlegger dette som den optimale måten å løse det på. Informantene har ulike innfallsvinkler til hvordan man ønsker å løse det i klasseromsfellesskapet. Noen peker på ønsket om å ha flere ressurser inne, i form av morsmålsassistent eller tospråklig lærer, mens andre peker på det å tørre å tenke nytt og annerledes slik at opplæringen kan passe til alle elever. Studier viser at det vil være avgjørende at elevene får kontinuerlig støtte gjennom hele skoleløpet, både om de får tilbud om introduksjonsgruppe i begrenset periode, og/eller i klasseromsfellesskapet (Crul et al., 2019). Samtidig viser funnene at det å ha en morsmålsassistent eller lignende i klasserommet kan oppleves som et forstyrrende element. Her blir det viktig å ikke definere dette som et

problem, men å ha en ressursorientert holdning, der man tør å bruke og bygge videre på elevenes språklige bakgrunn og erfaring (Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Funnene viser bruk av eneundervisning i små drypp for minoritetsspråklige elever, dersom det er tilgjengelige ressurser til å gjøre det. Dette kan tyde på en type tidlig innsats, der de har vurdert det nødvendig å gi elevene eneundervisning i korte perioder (Opplæringslova, 1998). Tidlig innsats vil være særlig viktig for de minoritetsspråklige elevene, da det kan være utfordrende å følge den ordinære undervisningen (Meld. St. 21, 2016-2017). Samtidig er det viktig å være bevisst på at språk- og fagopplæring optimalt sett bør kombineres så godt som mulig (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Dersom denne eneundervisningen kun foregår i små drypp, kan det tyde på at det kombineres med fagopplæringen, samtidig som de har en mulig bevissthet rundt at språkopplæringen trenger oppmerksomhet. Hvordan de gjennomfører denne eneundervisningen kommer jeg tilbake til i neste underkapittel.

Oppsummert kan det tyde på at en optimal måte å organisere den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene på, er å finne en balanse der elevene har en begrenset periode med introduksjonstilbud, og videre er en del av klasseromsfellesskapet med kontinuerlig språklig og faglig støtte, samt opplæring på andrespråket. Samtidig som samundervisning kan legge til rette for tettere og raskere støtte, om ressursene tillater en slik metode.

Videre skal det nå ses på hvordan den tilpassede opplæringen kan gjennomføres fra generelle tilpasninger til spesifikke tiltak i klasseromsfellesskapet.

### ***5.2 Gjennomføring av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene***

Når det kommer til gjennomføring av den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, tyder funnene i denne oppgaven på at det er stor forskjell mellom informantene når det kommer til tryggheten i arbeidet de gjør knyttet til dette. Hva dette skyldes er vanskelig å si, men det er flere kilder som viser at lærere i norsk skole i dag mangler kompetanse knyttet til arbeid med minoritetsspråklige elever i skolen (Antonsen et al., 2020; Arnesen et al., 2022; Karseth & Møller, 2020; NOU 2010: 7, 2010; Rambøll, 2016). Denne mangelen på kompetanse fører blant annet til at lærerne opplever å ikke strekke til for disse elevene (Antonsen et al., 2020). Dette kommer også frem i funnene for denne oppgaven, der lærerne synes det er utfordrende når man ikke er sikre på om alle elevene forstår, eller om man gir elevene god nok opplæring. Det er kjent at det er et gap i læringsutbyttet mellom språklige minoriteter og de som har vokst opp med norsk som førstespråk (NOU 2010: 7; Tørslev & Børsch, 2017). Samtidig viser Burner og Carlsen (2022) til at lærere har en viss

grunnleggende kunnskap knyttet til dette arbeidet, men at det ikke anvendes optimalt i opplæringen. Tilpasset opplæring skal gjennomføres ut fra lærernes faglige skjønn, og da vil det være avhengig av at lærerne får mulighet til å utvikle den nødvendige kompetanse på dette området (Karseth & Møller, 2020).

Videre viser funnene både generelle og spesifikke tilpasninger som kan gjøres i opplæringen. Flere av de generelle tilpasningene som kommer frem samsvarer med forutsetningene Egeberg (2022) peker på som viktige når man tilpasser opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, samt språkopplæringen. Lærerne legger vekt på at man må ta seg tid til å sikre seg forståelse hos elevene. For å hjelpe dem å forstå språklig informasjon og faglig innhold benyttes det konkrete, bilder, kroppsspråk, tegn og lignende. Når lærerne støtter elevene til forståelse på denne måten, samsvarer det med det sosiokulturelle læringssynet der stillasbygging er en viktig faktor for læring (Vygotsky, 1978). Å benytte et bredt spekter av måter å formidle informasjon og innhold på, samsvarer med det Gibbons (2014) kaller *formidlingsoverflod*. Dette gir god støtte for elevenes forståelse av innholdet. Ved å sikre forståelse hos elevene som flere av informantene vektlegger, vil det legge forholdene til rette for at elevene kan mestere det å delta aktivt i opplæringen, der de kan spille på egne kunnskaper og ferdigheter (Egeberg, 2022). Dette er viktig, da en aktiv deltakelse er avgjørende for å oppnå læring (Veresov, 2017). Samtidig som elevene blir støttet til forståelse gjennom formidlingsoverflod, er det minst like viktig at det oppleves meningsfullt for eleven. Dette vil gjelde enhver situasjon der barnet skal utvikle og lære, siden det er avgjørende for at eleven skal kunne utvikle høyere mentale funksjoner, altså at den sosiale situasjonen (interpsykologisk) skal kunne gå over til det individuelle plan (intrapsykologisk) (Minson et al., 2016; Vygotsky, 1978).

Funnene viser at informantene er opptatt av språket, både det som brukes i hverdagslige situasjoner i løpet av skoledagen, og det fagspesifikke språket. I opplæringen vil det for de minoritetsspråklige elevene handle om både å forstå og å gjøre seg forstått, samt andrespråkopplæring.

Elevenes språklige kompetanse knyttet til hverdagspråket kommer frem som viktig i funnene, og det pekes på at det er her man må starte. Barna som vokser opp med norsk som sitt førstespråk, tilegner seg de hverdagslige begrepene fra de er små, mens de minoritetsspråklige må tilegne seg disse samtidig som de skal lære seg fagspråket. De hverdagslige begrepene tilegner man seg gjennom språklig samhandling, og er ofte et

grunnlag for å utvikle de vitenskapelige begrepene (Vygotskij, 2001). Dersom lærerne ikke har en bevissthet rundt disse begrepenes betydning for videre opplæring og utvikling av det akademiske/vitenskapelige språket, kan det påvirke elevenes videre utvikling og læring. Derfor må man som lærer legge opp til språklig samhandling, og støtte elevene til å delta aktivt i denne interaksjonen for å utvikle sitt hverdagsspråk, som videre kan brukes som en bro til å utvikle et mer akademisk språk (Gibbons, 2014). Det ser ut til at informantene er bevisst viktigheten av det hverdagslige språket, og viktigheten av å tenke på at elevene kan lære språk i alle situasjoner de engasjerer seg i, ikke bare når det er lagt opp til ren språklæring, eller isolert i andrespråkopplæring. Dette støttes også av Cummins (2000) som viser til BICS som det hverdagslige språkregisteret man er avhengig av for å kunne delta i hverdagslig kommunikasjon og aktiviteter, og vektlegger at dette utvikles gjennom kontekstuelle situasjoner i kommunikasjon og andrespråkopplæring.

Når elevene har utviklet BICS, og har ferdigheter til å kommunisere om læring og i samspill med andre, vil dette bidra til å utvikle både sosiale og språklige ferdigheter, samt faglig kunnskap (Egeberg, 2022). Det er også viktig å være bevisst på at det vil ta betydelig lengre tid å utvikle CALP (akademisk språk) enn BICS (hverdagspråket).

Spesifikke tilpasninger som gjøres for å tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene går blant annet på valg av ulike metoder og arbeidsmåter; lek og spill, stasjonsarbeid, veiledet lesing, digitale hjelpemidler, bruk av førstespråket i undervisningen.

Språk ble naturligvis et tema både innenfor organisering og gjennomføring av den tilpassede opplæringen. Det ble blant annet fundert rundt om det beste var at elevene fikk lære språket gjennom fellesskapet, eller om en såkalt «norsk 2-lærer» skulle ta seg av språkopplæringen, og at språket gjorde ulike arbeidsoppgaver utfordrende for barna. Her vil det være viktig å passe på hvilke holdning man har til det språklige mangfoldet det er i skolen, og huske at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i skolen og i samfunnet (Kjelaas & Fagerheim, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig legges det i funnene vekt på viktigheten av å bruke elevenes førstespråk inn i opplæringen, og hvordan dette vil påvirke både den enkelte elev og de andre elevene positivt. Dette viser en tydelig ressursorientering, og bruk av førstespråket i opplæringen kan gjøres gjennom transspråking, som er en metode som bygger på ressursorientert holdning (García & Li, 2019). Dette bygger på Cummins (1983) isfjellmodell som viser viktigheten av å benytte førstespråket til eleven for å styrke opplæringen av et andrespråk. Det grunnleggende fundamentet med blant annet

begrepsforståelse vil være til stedet, uavhengig av hvilket språk vi snakker, derfor vil det være enklere for elevene å forstå ulike begreper på andrespråket, om de allerede har forståelse for det på førstespråket.

Funnene viser at informantene hadde ulike metoder og måter å løse den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene på, men en metode som gikk igjen hos alle informantene var stasjonsundervisning. Stasjonsarbeid vil i utgangspunktet ses på som en organisering av undervisningen, men da informantene presenterte dette som en metode de valgte å gjennomføre undervisningen på, velger jeg å drøfte dette i denne delen. Det vil i hovedsak gå på innholdet av disse stasjonsgruppene fremfor selve organiseringen.

Flere informanter pekte på stasjonsundervisning som den enkleste måten å tilpasse opplæringen på. Argumentasjonen gikk på at man enklere kan tilpasse til hver enkelt elev når det er mindre grupper, og man på den måten får fulgt dem tettere opp. Dette kan tyde på en smal forståelse av tilpasset opplæring, der det individualiseres og hver enkelt elev får tilpasset oppgaver til sitt nivå (Nordahl & Overland, 2021).

Når læreren har en mindre gruppe å forholde seg til på en gang, vil det naturligvis være enklere å tilpasse til hver enkelt elevs nærmeste utviklingssone, samt gi hver enkelt den støtten/stillaset den trenger for å lære (Vygotsky, 1978). Dette vil også legge til rette for å støtte og motivere elevene til å delta aktivt, og dermed kunne oppnå høyere mentale funksjoner gjennom interaksjon med en mer kompetent annen, som er avgjørende for læring (Vygotsky, 1978; Øzerk, 2019). Derfor kan man her være forholdvis trygge på at man driver opplæring i et sosiokulturelt læringssyn, så lenge elevene opplever det som skjer som meningsfullt, og gir dem erfaring gjennom denne aktiviteten (Minson et al., 2016), samt får tilpasset opplæringen for ut fra sitt ståsted. Men her er det da snakk om den såkalte lærerstasjonen, der gruppa har støtte av en lærer. Hva skjer egentlig da på de andre stasjonene? Palm og Stokke (2013) viser i sin studie knyttet til bruk av «EYLP» i det flerspråklige klasserom at de stasjonene som ikke var lærerstyrte ofte ble preget av lite produktivt arbeid og læring, samt at det ofte er nivådelte grupper som gjør at de nødvendigvis ikke har særlig støtte eller hjelp i hverandre. For de minoritetsspråklige elevene vil dette begrense deres erfaringer med opplæringsspråket, samt en begrenset mulighet for språklig samhandling som igjen begrenser en eventuell språklig utvikling (Palm & Stokke, 2013). Dette kommer også frem i funnene, der noen av informantene problematiserer nivådelte grupper, som både opplevdes som begrensende da elevene ikke ble utfordret knyttet utvikling

og læring, samt at noen av lærerne opplevde det utfordrende å skulle gi alle like mye støtte når de var på lærerstasjonen. Noen av informantene var tydelig på at det bør varieres hvordan man deler gruppene, slik at de minoritetsspråklige elevene også blandes med andre elever slik at de får erfaringer med det norske språket. Samtidig er nivådelte grupper en forutsetning for veiledet lesing som noen av informantene brukte som lærerstasjon på stasjonsarbeid.

Veiledet lesing er en metode som legger til rette for tilpasset opplæring, der elevene blir tett fulgt opp, og siden det skal være homogene grupper kan det legges opp til forholdsvis lik støtte, som igjen kan gi elevene god læringseffekt (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Det er snakk om å arbeide med en og samme tekst med hele gruppa, der det jobbes med en helhetlig tilnærming til språket, og tekstene skal oppleves som meningsfullt for elevene (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Et annet viktig aspekt ved veiledet lesing er at det skal foregå gjennom samtale mellom lærer og elevene, der de sammen skal bearbeide tekst på ulike måter. Når det på denne måten også jobbes med at det skal være meningsfullt for alle, vil dette hjelpe de minoritetsspråklige med både språkutvikling og teknisk lesing. Samtidig som dette samsvarer med et sosiokulturelt læringssyn, der tekstene og oppgavene er tilpasset deres nærmeste utviklingszone, det er et samarbeid mellom lærer og elever, samt at det skal oppleves meningsfylt for barna. Denne metoden samsvarer med det som er belyst om lærerstasjonen i det forrige avsnittet, og viser at dette kan være en god måte tilpasse opplæringen på, der elevene får tett støtte og oppfølging.

I motsetning til Palm og Stokke (2013) som stiller seg noe kritisk til stasjonsundervisning herunder de selvstyrte stasjonene, viser Klæboe og Sjøhelle (2013) flere fordeler med dette. Dette går blant annet på at stasjonsundervisning er godt egnet for de minste elevene, og deres evne til å konsentrere seg, samt at de vektlegger at de selvstyrte stasjonene skal være kjente og mulige å håndtere på egen hånd (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Ut fra dette kan man tenke seg at veiledet lesing er en god metode for å tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, men at ved bruk av stasjonsundervisning må man være oppmerksomme og bevisste hva man legger opp til av arbeid på de andre stasjonene. Hvordan dette konkret ble gjort hos informantene kommer ikke tydelig frem, og om de benyttet seg av en eller flere lærerstasjoner er vanskelig å si. Dersom det skulle vært snakk om flere lærerstasjoner, ville muligens læringsutbyttet vært enda bedre.

Funnen viser at alle peker på spill og/eller lek som metoder å tilpasse opplæringen på, enten som en del av stasjonsundervisning eller som selvstendig i opplæringen. Lek og spill i seg

selv bidrar til at elevene både kan bli mer motiverte og engasjerte i aktivitetene som foregår (Egeberg, 2022). Informantene viser til samhandlingen som blir til gjennom spill, og gjennom denne samhandlingen kan det føre til at elevene lærer seg nye begreper og utvikler språket. Dette finner vi igjen i litteratur, der det vises til ulike spill og lek som vil føre til språklæring, spesielt for minoritetsspråklige elever som har lite erfaring med det norske språket (Egeberg, 2022; Palm, 2019). Eksempler på dette kan være lotto, ulike brettspill, kryssord og rollelek. Spill og lek som fører til samhandling der elevene bruker språket aktivt, vil også kunne underbygges av det sosiokulturelle læringssynet, der aktiv språklig deltakelse vil føre til læring (Veresov, 2017; Vygotsky, 1978). Funnene viser at det benyttes blant annet lotto, som er et spill som kan være til god hjelp for blant annet begrepslæring. Samtidig er det her viktig å tilpasse lottospillet ut fra elevenes forutsetninger og behov, slik at det legger til rette for læring. Dette kan blant annet gjøres ved å lage lottospillene selv, der man kan tilpasse hvilke begreper man ønsker å fokusere på, om man bruker både opplæringspråk og førstespråk, bilder og begreper eller andre sammensetninger (Egeberg, 2022).

Lek kommer frem i funnene i form av frilek, rollelek og lekbaserte aktiviteter. Gjennom disse aktivitetene bruker barn ofte et variert språk, som gir de minoritetsspråklige elevene en språkstimulering og gir dem et godt utbytte når det gjelder språklig utvikling (Palm, 2019). Det kommer også frem i funnene at det å tenke språk fra start til slutt av skoledagen er viktig, samt å benytte tur/utearena som viktige kontekster til å kunne lære språk. Her pekes det på lek som en viktig kontekst, som også ifølge informantene vil føre til trygghet som igjen fører til aktiv deltakelse. Vygotsky (1978) viser også til leken som viktig for barns utvikling, og kobler den nærmeste utviklingssonen opp til lek.

Funnene peker på at rollelek er den viktigste leken for læring, da det vil være enklere for de minoritetsspråklige elevene å velge å ikke delta språklig når det er fri lek. Samtidig vil det i rollelek være spesielt viktig at de minoritetsspråklige elevene får støtte til å forstå leken, da denne ofte vil bygge på erfarte og kjente situasjoner, som kanskje ikke er kjent for dem (Egeberg, 2022; Palm, 2019). I likhet med annen læring, er det også her viktig at det oppleves meningsfullt for eleven (Egeberg, 2022), noe som viser enda sterkere hvor viktig det er at disse elevene får støtte til å forstå hva leken dreier seg om. Da vil de minoritetsspråklige elevene ha forutsetninger til å benytte egne forkunnskaper og erfaringer i leken (Palm, 2019). I funnene kommer det frem utfordringen knyttet til rollelek som kan vise seg hos de minoritetsspråklige elevene, der de ikke har forståelse eller forkunnskaper om den aktuelle situasjonen som rolleleken bygger på. Da peker informantene på viktigheten av å modellere og



gir disse elevene de redskapene de trenger for å delta. Vygotsky (1978) peker også på lærerens viktige rolle i leken som igangsetter og modell, i tillegg til at eldre elever også kan være gode modeller i lek. I funnene i denne oppgaven vil det være læreren som igangsetter og modell som er relevant. Samtidig peker Vygotsky (1978) på at gjennom fantasiverden barna er i når de leker, er en situasjon der barna kan oppnå sin største prestasjon, og være et hode over seg selv.

Gjennom en slik tilrettelegging for lek i undervisningen som funnene viser, vil det hjelpe de minoritetsspråklige elevene til å være mer integrert i leken og samspillet med de andre elevene. Dette kan igjen forplante seg til friminuttene, noe som videre vil bidra til utvikling av elevens andrespråk (Palm, 2019).

Digitale verktøy trekkes frem som læringsverktøy og hjelpemiddel i den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene hos to av informantene, mens de andre ikke nevner digitale verktøy i noen form. Å benytte en app som kan hjelpe lærerne å oversette fra norsk til elevens førstespråk, og motsatt, kan lette kommunikasjon mellom elev og lærer om de ikke har tilgjengelig morsmålsassistent eller tospråklig lærer. Dette kan også være til hjelp for elevene når de jobber med fagstoff, der de kan benytte oversetter, samt å søke opp vanskelige ord/setninger, og få disse oversatt og/eller visualisert (Bjarnø, 2017). Det kommer også frem bruk av en konkret app i funnene, uten at det utdypes hvordan den benyttes spesielt for de minoritetsspråklige elevene. Det er viktig å være bevisst og vurdere hvorfor, hvordan og i hvilken grad man ønsker å benytte digitale verktøy i undervisningen, samt vurdere om det vil gi en større gevinst enn å ikke benytte seg av det (Bjarnø, 2017). Ut fra det som kommer frem i funnene, er det ikke noe som tyder på godt gjennomtenkte argumenter for bruk av digitale verktøy, utover nytteverdien i å få bedret kommunikasjon mellom lærer/elev. ABC-appen kommer frem i funnen uten videre forklaring, men når jeg undersøker appen er det snakk om en app som støtter elevens leseopplæring. Det som kan tenkes som gjør denne appen særlig aktuell for minoritetsspråklige elever, er bruken av bilder/illustrasjoner med lyd støtte som forteller hva bildet/objektet viser. Det kommer også frem i funnene at visuelle hjelpemidler på skjerm kan være til støtte for de minoritetsspråklige elevene. Hvordan dette benyttes nærmere kommer ikke frem, men et eksempel på hvordan dette kan gjøres er gjennom multimodale tekster. Disse vil være enklere å både produsere og benytte når man bruker digitale verktøy, samt at de vil hjelpe elevene til å kommunisere, forstå og ha dialog gjennom bruk av blant annet bilder (Knudsen & Ødegaard, 2011). Multimodale tekster legger også til rette for å få fagstoff presentert gjennom ulike presentasjoner, og gjennom

formidlingsoverflod som er særst positivt for minoritetsspråklige elever (Bjarnø, 2017; Gibbons, 2014).

Samtidig er bruken av digitale verktøy omdiskutert, og det er ikke nødvendigvis slik at det å bruke digitale verktøy i seg selv er formålstjenlig for de minoritetsspråklige elevene. Generelt stiller foreldre spørsmål ved skjermtid og elever opplever fysiske plager knyttet til bruk av skjerm (Havenstrøm, 2022). Men dersom man benytter digitale verktøy på en gjennomtenkt måte, der opplegget er tilpasset elevene, samt at det følges tett opp av lærer, viser det seg å øke minoritetsspråklige elevers læringsutbytte knyttet til språklæring og språkferdigheter (Munthe et al., 2022).

Å bruke førstespråket til de minoritetsspråklige inn i opplæringen kommer frem hos to av informantene. De vet at det å bruke elevenes førstespråk i opplæringen er viktig, og at man bør spille på elevenes ressurser, men at det oppleves mer utfordrende i praksis. Informantene har gjort ulike tiltak for å forsøke å få det til, men opplever ikke å mestere det optimalt. Ingen av informantene nevner konkret pedagogisk transspråking, men dette er en metode man kan benytte for å ta førstespråket inn i opplæringen (García & Li, 2019). Det vil i hovedsak handle om å fremme flerspråklighet som ressurs, der vi mykner linjene mellom de ulike språkene i klasseromsfellesskapet (Cenoz & Gorter, 2020). Informantene viser til at de lar de minoritetsspråklige elevene få bruke sitt førstespråk i opplæringen, men det kan tyde på at de gjør dette mer spontant i ny og ned, enn som et systematisk og bevisst valg, som en del av opplæringen. Det ser da ut til at det kan være utfordrende for elevene å for eksempel svare på hva noe betyr på deres førstespråk. Dette er en av utfordringene Schipor (2022) viser til, som handler om at man som lærer har positive holdninger knyttet til flerspråklighet, men ikke en bevisst og systematisk bruk av transspråking. Det bør være en gjennomgående og systematisk praksis der elevene blir oppmuntret til å benytte transspråking for å kunne delta aktivt i interaksjon med andre og for å kunne bli utfordret både kognitivt, sosialt og kreativt (García & Li, 2019). Dette kan gjøres ved at elevene får både lese tekster med ulike språk, skrive egne tekster på førstespråk for å kunne vise hele seg, og dette vil kunne gi dem aldersadekvate utfordringer, sammenlignet med at de bare skulle skrevet tekster på norsk som de enda har lite erfaring med (García & Li, 2019). Da vil det være deres språklige ferdigheter i norsk som begrenser dem, fremfor det å kunne skrive en tekst med meningsfullt innhold.

Utover de metodene som nå er diskutert, viser funnene også til andre metoder som blir brukt. Blant annet språkverkstedet og temaundervisning, samt at det ble lagt stor vekt på det å

benytte elevaktive metoder. Det som går igjen innenfor disse metodene, og som pekes på som viktig er at elevene deltar aktivt, det er spill/lekpreget metoder, og at det er lagt opp slik at alle elever har mulighet til å delta og utvikle seg både språklig og faglig. Språkverkstedet er en elevaktiv metode, der elevene arbeider i grupper. Det vises til at når de minoritetsspråklige elevene for eksempel synes det blir utfordrende med rim på grunn av begrenset språklige ferdigheter og ordforråd, kan de andre på gruppa da hjelpe og støtte eleven med å forstå begreper og lignende. Temaundervisning presenteres også som en elevaktiv metode, der det benyttes formidlingsoverflod, der elevene får presentert og erfart fagstoffet både gjennom film, samtale, visualisering, se og ta på det de jobber med. I tillegg til at det er basert på praktiske samarbeidsoppgaver der elevene er avhengige av å være språklig aktive.

Begge disse metodene samsvarer med det sosiokulturelle læringssynet knyttet til læring, samt at det viser en vid forståelse av tilpasset opplæring. Det legges til rette for samarbeid, der alle elever må delta aktivt og tilegne seg erfaringer som igjen vil føre til å utvikle høyere mentale funksjoner (Vygotsky, 1978). Det vektlegges også at aktivitetene må bygge på erfaringer og gi mening for elevene, ved enten å legge lista lavt for at alle skal ha samme utgangspunkt, eller ved å tilpasse aktivitetene til der lærerne vet elevene ligger knyttet til den nærmeste utviklingssonen. Når det oppleves meningsfullt for elevene, samt at de får emosjonell og mental erfaring vil dette legge til rette for at den sosiale situasjonen går over til individuell læring (Minson et al., 2016). Når de legger lista lavt er det viktig å være bevisst på at dette kan komme under den nærmeste utviklingssonen hos noen av elevene, som kan føre til at de ikke lærer noe nytt (Vygotsky, 1978).

Samtale som metode kommer ikke direkte frem i funnene, men mye av det som kommer frem preges av samtaler i en eller annen form, fra samtale en til en (voksen/elev) til samtale med hel klasse. I et sosiokulturelt læringssyn vil samtale være avgjørende for læring og utvikling, og det vil være en god form for stillasbygging (Kjelaas & Fagerheim, 2021; Vygotsky, 1978). I funnene vises det til bruk av tavleundervisning, men det kommer ikke frem hvordan denne konkret gjennomføres. Det kan være flere måter å gjennomføre tavleundervisning på, der det på den ene siden kan være snakk om at det i hovedsak er lærer som snakker, og forsøker å «fylle» kunnskap på elevene, og på den andre siden kan samtaler være preget av at det er interaksjon mellom lærer-elev og mellom elever (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Om det skulle vise seg å være en lærerstyrt tilnærming funnene viser til, vil dette frarøve elevene muligheten til læring gjennom språklig samhandling, og konstruksjon av egen læring (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Men det kan være en god tilnærming for læreren til å kartlegge og vurdere

elevenes forståelse av bestemt faglig innhold, men utover dette vil det ikke kunne føre til særlig læring.

Dersom funnene derimot viser til en tavleundervisning der det er lagt opp til aktiv deltakelse fra elevenes side, der læreren engasjerer og utfordrer elevene, samt klarer å inkludere alle, vil det legge til rette gode diskusjoner som kan bidra til læring hos alle elever, inkludert språklæring for de minoritetsspråklige elevene (Gibbons, 2014; Kjelaas & Fagerheim, 2021; Palm, 2014). Det vil samtidig være noen faktorer man må være ekstra bevisste, for at forholdene skal ligge til rette for de minoritetsspråklige elevene. Det er blant annet viktig at tempoet i samtalen holdes nede, slik at de får mulighet både til å prosessere spørsmålet, tenke ut svar og formulere det de ønsker å svare. Det å stille autentiske spørsmål og oppfølgingsspørsmål vil også være viktig for å få frem elevenes egne perspektiver, samt å engasjere og inkludere alle elever (Palm, 2014).

Funnene viser også til bruk av gruppearbeid, der samtale vil være en naturlig del av samarbeidsoppgaver og lignende. Bruk av diskusjonsgrupper eller samarbeidsoppgaver i gruppe, vil legge til rette for at flere involverer seg i samtalen, og det vil for noen oppleves tryggere, samt at det vil være større mulighet for hver enkelt å være mer språklig aktiv (Gibbons, 2014). Dette kommer også frem i funnene, der det pekes på at i en helklassesamtale kan fort de språklig sterke ta ordet raskt, og de andre kommer i skyggen av disse. Mens i gruppesamtaler kommer de lettere til ordet, og er tryggere til å kunne ta ordet. Samtidig vil helklassesamtaler muligens preges av et rikere språk, og dette kan gi de minoritetsspråklige mer erfaring med et rikere språk.

Eneundervisning der det legges opp til samtale mellom lærer og elev kommer også frem i funnene. Dersom ressursene tillater det, tas det på noen skoler ut elever i små drypp for å gi dem litt ekstra. Når dette presenteres med minoritetsspråklige elever, er det snakk om å jobbe med andrespråksopplæring, gjennom ulike formidlingsmetoder. Dette tyder på en form for tidlig innsats, som jeg også viste til i 5.1 organisering av den tilpassede opplæringen. Tidlig innsats skal gjennomføres ut fra lærerens pedagogiske vurdering, og legges opp slik at eleven kan få godt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2018). Når de velger å arbeide med hverdagsspråklige begreper på opplæringsspråket gjennom samtale og visualisering støtter det seg på det sosiokulturelle læringssynet, der samtale og støtte er viktige faktorer (Vygotsky, 1978). Denne måten å gjennomføre tidlig innsats på samsvarer med det Palm et al. (2018)

peker på, knyttet til at den tidlige innsatsen for disse elevene ofte innebærer ekstra andrespråksopplæring.

Uavhengig hvordan man benytter samtale i undervisningen, vil all læring være avhengig av at det er en form for sosial samhandling og samtale (Vygotsky, 1978). Knyttet til dette mener Gibbons (2014) at all undervisning bør innebære muntlige aktiviteter som vil være avgjørende for de minoritetsspråklige elevenes læring av fag og språk, samt det bør kombineres med formidlingsoverflod.

I funnene viser det seg at det også benyttes kvantitativ differensiering (Engen, 2007), der elevene får individuelle oppgaver/arbeidsark enten på en stasjon eller etter for eksempel en økt med tavleundervisning. Dette kan defineres som en smal forståelse av tilpasset opplæring, da det er individualisert i den forstand at oppgaven tilpasses konkret til individet, og gjennom denne måten å tilpasse opplæringen på, stilles det store krav til elevenes selvstendighet og evne til å styre egen læring (Nordahl & Overland, 2021). Det kommer frem i funnene at dette er en utfordrende måte å jobbe på, da det viser seg å bli mange elever som får behov for hjelp og støtte, både minoritetsspråklige og andre. Dette kan tyde på at denne undervisningen og disse oppgavene ikke er tilpasset elevenes forutsetninger, og da vil det heller ikke bidra til å skape læring, da det forutsetter at man tilpasser til elevenes nærmeste utviklingszone, samt at de får riktig støtte/stillas, sosial samhandling og være språklig aktiv (Veresov, 2017; Vygotsky, 1978). Dette kan bli utfordrende for de minoritetsspråklige elevene, da kvantitativ differensiering innebærer at alle elevene har likt lærestoff, men det tilpasses ved at mengde oppgaver eller vanskelighetsgrad justeres (Engen, 2007). En slik tilnærming kan påvirke elevenes mulighet til å utvikle sitt kognitive nivå og det å tilegne seg ny fagkunnskap.

Samtidig kan et eksempel på en oppgave være at elevene skal lytte ut første bokstav til et bilde de har på oppgavearket, og skrive den ned. Dersom eleven da ikke vet hva som faktisk er på bildet, for eksempel en sol, vil det være svært utfordrende for eleven å vite at det er lyden/bokstaven «s» den skal skrive. Her vil det være ordforrådet på norsk, og ikke kognitive nivå som begrenser den minoritetsspråklige eleven. Dersom man ønsker å benytte slike oppgaver, må man forsikre seg om at begrepene er kjente for elevene, og at det norske ordforrådet er tilstrekkelig til å utføre disse. Dette viser at man faktisk må være mer bevisst blant annet begrepsbruk og tilpasse slik at de minoritetsspråklige elevene får utviklet ordforrådet/språklæring samtidig som de får utviklet faglig kunnskap.

## 6.0 OPPSUMMERING

I dette kapitlet skal jeg oppsummere og diskutere oppgavens funn opp mot oppgavens problemstilling, med bakgrunn i relevant teori. Deretter skal jeg presentere noen implikasjoner, før jeg kommer med forslag til videre forskning.

### 6.1 Sammenfatning i henhold til problemstilling

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan tilpasser lærere opplæringen for de minoritetsspråklige elevene på 1.-4. trinn?*

Funnene viser ulike meninger knyttet til om den tilpassede opplæringen for elevene på 1.-4. trinn, gjennomføres likt eller ulikt avhengig av om det er minoritetsspråklige elever eller ikke i klassen. Her viser det seg at noen av informantene mener det er nokså likt uavhengig av om det er minoritetsspråklige elever eller ikke, at lese og skriveopplæringen er så grunnleggende at de ville brukt like metoder, og elevene lærer så mye gjennom lek og spill i den ordinære opplæringen at det ikke er behov for noe utover dette. Samt at elevene er så små at begreper blir allerede forklart nøyte. Andre peker derimot på at de har større fokus på forståelse av ord og begreper, og det å ikke legge opp til oppgaver/aktiviteter som blir for utfordrende.

Palm (2018) peker på at vi ikke kan lene oss på at begynneropplæringen er så grunnleggende at det vil være likt for alle elever. Vi møter et mangfold av elever også i begynneropplæringen, og det vil være spesielle faktorer vi må være særlig oppmerksomme på når det kommer til minoritetsspråklige elever, i tillegg til at det også vil være store individuelle forskjeller mellom de minoritetsspråklige elevene. Men det er noen faktorer som vil være nokså like: blant annet erfaring med det norske språket, både metaspråklig bevissthet og fonologien, samt et tilstrekkelig ordforråd er viktig for alle (Palm, 2018). Hos minoritetsspråklige elever som ikke har særlig erfaring med det norske språket, vil ikke ordforrådet på norsk være utviklet på lik linje med de elevene som har vokst opp med norsk som førstespråk, og dette vil derfor påvirke elevenes opplæring. Sammenhengen mellom ordforråd/vokabular og leseforståelse er også en viktig faktor å være bevisst (Aukrust, 2005), som også viser viktigheten av at man faktisk må tenke ekstra på den tilpassede opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Her vil balansen mellom å jobbe med bokstavinnlæring/lese- og skriveopplæring, og ordforråd og forståelse være svært viktig for at de minoritetsspråklige elevene skal få godt læringsutbytte (Aukrust, 2005). Dette handler om det Kjelaas og Fagerheim (2021) kaller integrert språk- og fagopplæring. Det er viktig at man ikke tenker at de minoritetsspråklige elevene må lære seg opplæringspråket før de kan få

utbytte av den faglige opplæringen, da dette kan og bør skje parallelt (Egeberg, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Funnene fra denne studien tyder på at det benyttes både en vid og smal forståelse av tilpasset opplæring. Det tilpasses både for den enkelt elev med tilpasset oppgaver, støtte og én-til-én opplæring som samsvarer med en smal forståelse, samtidig som det benyttes variert undervisning, med ulike undervisningsmetoder, elevaktive metoder der det er fokus på sosialt samspill og samarbeid, altså tilpasninger innenfor fellesskapets rammer som samsvarer med den vide forståelsen av tilpasset opplæring (Haug, 2012).

Eksempler fra funnene som går på den smale forståelsen, er når elevene får individuelle oppgaveark etter tavleundervisning, eller individuelle oppgaveark på stasjonsarbeid som er tilpasset elevens/gruppens forutsetninger. Nordahl og Overland (2021) peker på at en smal forståelse av tilpasset opplæring ofte kan føre til det som kalles for organisatorisk differensiering, der elevene deles ut fra nivå. Dette viser seg å ha liten/ingen effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). En slik tilnærming til tilpasset opplæring vil heller ikke samsvare med det sosiokulturelle læringssynet, der vi lærer gjennom sosial samhandling og det å være språklig aktiv sammen med en mer kompetent annen (Vygotsky, 1978). Det kommer ikke frem i funnene om det er lagt opp til at elevene kan samarbeide om å løse oppgavearkene, men jeg tolker det slik at de jobber individuelt, og kan få støtte og hjelp fra læreren. Dette viser seg å kan være utfordrende for læreren, da det ofte er mange som har behov for hjelp, både minoritetsspråklige og andre elever. Når dette kommer frem og viser seg å være utfordrende, kan det tyde på at dette ikke er godt tilpasset elevenes evne og forutsetninger.

Samtidig viser som sagt funnene at det også brukes en vid forståelse av den tilpassede opplæringen. Til forskjell fra Nordahl og Overland (2021) som viser til den smale forståelsen som mest utbredt i norsk skole nå, ser jeg mest av en vid forståelse i mine funn. Informantene varierer undervisningen, der de benytter ulike undervisningsmetoder, med stor vekt på elevaktive metoder, der elevene samarbeider og er språklig aktive. Slik undervisning, som preges av god kvalitet, struktur og variasjon, har god effekt på elevenes læringsutbytte (Haug, 2020; Nordahl & Overland, 2021). Når det legges opp til læring er det viktig at avgjørende faktorer som bruk av språk, samhandling, elevaktive aktiviteter og ulike former for stillasbygging benyttes (Kjelaas & Fagerheim, 2021). I funnene tyder det på at dette til en viss grad tas bevisste valg rundt, spesielt elevaktive metoder går igjen. En opplæring som preges

av disse faktorene vil de minoritetsspråklige elevene dra særlig nytte av, og det gir dem i stor grad språkstimulering, og vil deretter legge forholdene til rette for både språklig, sosial og faglig læring (Øzerk, 2019).

## **6.2 Implikasjoner**

I dette underkapitlet vil jeg se på noen implikasjoner knyttet til praksis og lovverk.

For det første trenger vi lærere med interkulturell kompetanse, om vi skal kunne tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene på lik linje med de andre elevene.

Da må det enten hentes inn lærere med kompetanse på feltet, eller så må lærere få mulighet til å videreutdanne seg. Det er vesentlig å forbedre lærernes interkulturelle kompetanse. En ting er å få en videreutdanning innenfor feltet som allerede utdannede lærere kan ta, men kanskje bør interkulturell kompetanse også inn som en obligatorisk del av lærerutdanningen, med tanke på det økende mangfoldet vi har i norsk skole i dag. Det er behov for lærere med kompetansen, og det vil fortsatt være behov i årene fremover.

Både §1-3 tilpasset opplæring og §2-8 særskilt språkopplæring inneholder skjønnsmessige vurderinger og diffuse formuleringer. Dette fører til at det i praksis er store forskjeller på hvordan det foregår, og varierer fra skole til skole, fra kommune til kommune. Nå som det utarbeides en ny opplæringslov, burde det kanskje komme inn noen presiseringer som gjør at det ikke skal utgjøre en forskjell ut fra hvilken skole eller klasse du går i. Det å presisere for eksempel hva det vil si å ha «tilstrekkelige ferdigheter» innenfor §2-8, og hvilke kartlegginger man skal ta for å vurdere dette. §1-3 tilpasset opplæring skal baseres på lærerens faglige skjønn, og ut fra dette skal det så langt det er mulig være varierte arbeidsformer og ulike pedagogiske metoder. Dette gir lærerne en valgmulighet til å gjøre det eller ikke. Kanskje bør det være slik at vi må benytte varierte arbeidsformer og ulike pedagogiske metoder, og videre noen presiseringer av hva det kan innebære.

Det vil være mange måter å se dette på, men ut fra mine funn er det tydelig usikkerhet rundt hvordan det bør organiseres og gjennomføres i praksis, noe som tyder på at det bør komme tydeligere fram på et eller annet vis.

## **6.3 Forslag til videre forskning**

I min masteroppgave har jeg undersøkt den tilpassede opplæringen for minoritetsspråklige elever, og har gjennom dette arbeidet kjent på ønske etter mer forskning knyttet til dette feltet. Direkte knyttet til min oppgave, kunne jeg tenkt meg mer forskning som går på hva som



faktisk skjer i klasserommet når lærere tilpasser opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, altså en observasjonsstudie. Det å se på om det lærerne sier de gjør faktisk skjer, eller ikke. Samtidig har jeg en studie med kun fire informanter, noe som gjør det vanskelig å generalisere til alle klasserom/lærere. Jo mer forskning på feltet, med større utvalg, vil vi kunne få mer generaliserbart syn på feltet.

Det benyttes også ulike metoder for å tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene, og det er et stort sprik mellom hvordan lærerne faktisk gjør det. Ut fra dette ville det også vært hensiktsmessig å forske nærmere på hvordan ulike metoder fungerer knyttet til tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, i klasseromsfellesskapet, og hvilke som vil være mest formålstjenlige å benytt.

Det kan også det være nyttig å forske mer på samarbeidet rundt de voksne som arbeider rundt barna, for å optimalisere opplæringen. Hvordan det kan og bør løses for å støtte elevene best mulig.

Til slutt vil det være interessant med mer forskning knyttet til hvordan elevene og foresatte opplever den tilpassede opplæringen, noe som vil ha stor verdi for arbeidet i skolen.

## LITTERATURLISTE

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L. & Keute, A.-L. (2022). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2021/2022* (2022/50). <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022>
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Bd. nr 62). Høgskulen i Volda.
- Bjarnø, V. (2017). Digitale verktøy i det flerspråklige klasserommet. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring : didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62-73). Gyldendal akademisk.
- Bunar, N. & Juvonen, P. (2021). 'Not (yet) ready for the mainstream' - newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of education policy, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-23. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Burner, T. & Carlsen, C. (2022). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International journal of multilingualism*, 19(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of language, identity, and education*, 16(4), 193-198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System (Linköping)*, 92, 102269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian

- refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative migration studies*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning disability quarterly*, 6(4), 373-386. <https://doi.org/10.2307/1510525>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-36). Fagbokforlaget.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring : artikkelsamling* (s. 69-85). Utdanningsdirektoratet.
- García, O. & Li, W. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. utg.). Heinemann educational books.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforl.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research IN. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 105-117). Thousand Oaks, Sage.
- Hannås, B. M. & Sundqvist, C. (2021). Samundervisning i møte med elevmangfoldet i klassen. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats : i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 131-148). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2012). Tilpassa opplæring. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: studier av skolens praksis* (s. 45-60). Abstrakt forlag AS.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-40). Cappelen Damm akademisk.

- Havenstrøm, K. E. (2022). *Det digitale skiftet i klasserommet: - Aldri vært morsommere å være lærer*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/det-digitale-skiftet-i-klasserommet--aldri-vart-morsommere-a-vare-larer/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole : en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere* [Universitet i Agder / University of Agder].
- Karseth, B. & Møller, J. (2020). Legal Regulation and Professional Discretion in Schools. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1531918>
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm akademisk.
- Knudsen, I. M. & Ødegaard, E. E. (2011). Fotofloker: Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 115-128. <https://doi.org/10.7577/nbf.311>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på - Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Minson, V. J., Hammer, M. & Veresov, N. N. (2016). Rethinking Assessments: Creating a New Tool Using the Zone Of Proximal Development within a Cultural-Historical Framework. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 331-345. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120320>

- Monsrud, M.-B. (2022). *“One size does not fit all”*: En studie av språkferdigheter blant flerspråklige barn og unge [PhD, Universitetet i Oslo]. Norwegian Open Research Archives. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-92904>
- Munthe, E., Erstad, O., Njå, M. B., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Hagen, S. B. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning: Universitetet i Stavanger.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93-120). Cappelen Damm akademisk.
- NCM. (2019). *Our Vision 2030*. N. C. o. Minister. <https://www.norden.org/en/information/action-plan-vision-2030>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring - flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring IM. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring : forskning og praksis* (s. 183-200). Cappelen Damm akademisk.
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skrivopplæringen i førsteklasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 115-137). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket IE. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen : språklige og faglige utfordringer* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-32). Universitetsforl.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2013). Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren*.
- Pastoor, L. d. W. (2016). Enslige unge flyktningers psykososiale utfordringer: behovet for en flyktningkompetent skole. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn,*

- vold og traumer : møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 200-219).  
Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplering og innføringstilbud*.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Schipor, D. (2022). Jeg Gotta Like Spille Fortnite, Men I Never Win the Game: Implementing Multilingual Pedagogies in a Norwegian Primary School. *Languages (Basel)*, 7(2), 147. <https://doi.org/10.3390/languages7020147>
- Tørslev, M. K. & Børsh, A. S. R. (2017). *Refugee and immigrant children's right to education - A comparative analysis of education policies targeting immigrant children in the nordic countries* (CAGE POLICY REPORT 2).  
<https://www.researchgate.net/publication/327272582>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 1.august). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Utdanningsspeilet 2022*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>
- Utlendingsdirektoratet. (2023). *Registrerte søknader om beskyttelse fra ukrainske borgere i 2022-2023*. Utlendingsdirektoratet.
- Veresov, N. (2017). The Concept of Perekhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. I M. Fleer, F. González Rey & N. Veresov (Red.), *Perekhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy* (s. 47-70).  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3)
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING\*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Øzerk, K. (2012). Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2-8. *Bedre skole*, 1, 90-92.

Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen : språklige og faglige utfordringer* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

## **Vedlegg 1 (Intervjuguide)**

### **Begrepsavklaringer**

- Hva legger du i begrepet minoritetsspråklige elever?
  - o Eksempler?
- Kan du si noe om hvordan du forstår «tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever»?

### **Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever**

#### ***Organisering***

Hvordan organiserer dere den tilpassede opplæringen for minoritetsspråklige elever?

- Organiseres den i klasserommet, i liten gruppe eller en til en?
  - o Hvorfor velger dere å gjøre det på den ene eller andre måten?
  - o Dersom det gjennomføres i gruppe;
    - hvor mange elever?
    - På tvers av trinn?
    - Hvor ofte?
  - o Utfordringer med ulike former for organiseringer? Hvordan kan disse eventuelt løses?

#### ***Gjennomføring***

- Kan du utdype hvordan dere da gjennomfører det i klasserommet, liten gruppe eventuelt en til en?
- Bruker dere tospråklige lærere?
  - o Hvordan brukes eventuelt den tospråklige læreren?
  - o Samarbeid mellom faglærer og tospråklig lærer?
- Hvilke undervisningsmetoder benyttes?
  - o Fordeler/utfordringer med ulike metoder?
  - o Utdype hvordan metodene utføres

#### **Informantens perspektiv**

- Hva legger du spesielt vekt på når du skal tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever?
  - o Utfordringer med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?
- Hva tenker du er viktig i planleggingen av den tilpassede opplæringen for disse elevene?



- Hvem deltar i planleggingen? Faglærer? Tospråklig lærer?

### **Avrunding**

- Noe annet du tenker er viktig å få frem rundt dette? Eventuelt noe du ønsker å utfylle?
- Spørsmål?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet ”tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Forskningen gjennomføres for å få kunnskap om hvordan lærere tilpasser opplæringen for minoritetsspråklige elever på 1.-10. trinn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg skal i samarbeid med en forskningsgruppe fra Nord universitet forske på lærernes interkulturelle kompetanse, og har valgt å se spesifikt på den tilpasset opplæringen for minoritetsspråklige elever. Prosjektet jeg skal være en del av er «VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers». Dette prosjektet går ut på å utvikle et utdanningskurs om interkulturell kompetanse, for å bedre forberede lærerstudenter på det flerspråklige klasserommet vi møter i norsk skole i dag. Mitt bidrag er at jeg skal skrive masteroppgave knyttet til dette tema, og jeg ønsker å få kunnskap om hvordan lærerne legger opp til god tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

Ut fra dette er min foreløpige problemstilling «Hvordan beskriver og erfarer lærere gjennomføring av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever på 1.-10. trinn?».

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

Nord universitet i Bodø er ansvarlig for prosjektet, og prosjektleder for VOICES er Natallia B. Hanssen.

Det er jeg som masterstudent som skal analysere lydfil og datamaterialet jeg samler inn. Dette skal transkriberes og anonymiseres slik at det ikke blir mulig å identifisere deg eller andre som er en del av prosjektet.

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

I dette prosjektet er det lærere som jobber på 1.-10. trinn som vil bli spurt om å delta, samt at de må jobbe med/ha erfaring med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Da jeg ønsker å få kunnskap om hvordan man på en god måte kan tilpasse opplæringen for disse, ønsker jeg å finne lærere som har erfaring/kompetanse på feltet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil intervju deg angående din praksis knyttet til tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Intervjuet vil innebære åpne spørsmål innenfor tema, dine erfaringer knyttet til dette, hvordan du legger til rette for tilpasset opplæring, og hvordan du gjør det i praksis. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

**Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet jeg har samlet skal beskyttes mot at uvedkommende får tilgang til dette. Informasjon fra intervju vil bli anonymisert ved hjelp av koder og eventuelt fiktive navn. Datamaterialet blir lagret på forskningsserver og utstyr blir innelåst.

Informanter i denne forskningen vil ikke kunne identifiseres, da informasjon som alder, bostedskommune ol. ikke vil være relevant for min forskning, og dermed vil det ikke bli samlet slik informasjon.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. august 2025. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Dine rettigheter**

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

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

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

- Lene Måsøy Balseth (masterstudent), epost: [lene.balseth@student.nord.no](mailto:lene.balseth@student.nord.no)
- Natallia B. Hanssen (veileder, og prosjektleder av VOICES), e-post: [natallia.b.hanssen@nord.no](mailto:natallia.b.hanssen@nord.no)

Nord Universitet sitt personvernombud er Toril Irene Kringen.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Lene Måsøy Balseth

(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schooltea...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
844688

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
22.09.2022

**Prosjekttittel**

VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kunst- og kulturfag

**Prosjektansvarlig**

Natallia B Hanssen

**Prosjektperiode**

01.08.2022 - 01.01.2025

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2025.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personvern tjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personvern tjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.1.2025.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Mindreårige kan selv gi samtykke til deltakelse dersom de er fylt 16 år, dersom de er under 15 år, innhentes også samtykker fra foreldre.

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 bekræftelse 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**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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**

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raas

Lykke til med prosjektet!