

Tilpasset opplæring og kapital i klasserommet

Hvordan kan lærere arbeide med tilpasset opplæring i mottaksklasser med elever med ulik botid Norge?

ELISABETH KÖRLING

VEILEDER

Jonas Yassin Iversen

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Sammendrag

Tittel: «Tilpasset opplæring og kapital i klasserommet»

Bakgrunn: Studien viser hvordan en lærer velger å tilpasse opplæringen i klasserommet, samt hvordan læreren arbeider med tilpasset opplæring til den enkelte elev og i klassens fellesskap.

Formål: Formålet med denne studien er å få et større innblikk i hvordan lærere kan tilpasse undervisning og pedagogisk praksis for elever med ulik botid i Norge. Dette innebærer tilpasning av språk, kroppsspråk, bruk av konkrete og modellering i forsøk til å la alle elever forstå timens innhold og kontekst. Her ønsket jeg også å få innblikk i hvordan læreren sørget for at tilpasset arbeidsoppgaver for den enkelte eleven, selv med elever med ulikt nivå sosialt, faglig og kognitivt, og ulik botid i Norge.

Problemstilling: Hvordan kan lærere arbeide med tilpasset opplæring i mottaksklasser med elever med ulik botid Norge?

Forskningsspørsmål: Hvordan tilpasser læreren opplæringen for elever med ulik botid i Norge i en mottaksklasse? Hvordan reflekterer læreren rundt sitt eget arbeid med tilpasset opplæring? Hvilke sammenhenger kan observeres mellom lærerens refleksjoner og praksis?

Metode: I forsøk på å besvare problemstillingen har jeg tatt i bruk en kvalitativ casestudie, hvor jeg har intervjuet og observert en lærer for en mottaksklasse. Ved utvikling av intervjuguiden, brukte jeg forskningsspørsmålene for å sikre svar på det jeg ønsket, og gjennom semi strukturert intervju fikk jeg mulighet til å motta mer informasjon fra deltakeren, enn det jeg hadde forberedt i intervjuguiden. Intervjuene og observasjonene ble analysert ved bruk av en tematisk analyse.

Funn: I gjennomgang av intervju og observasjoner kom det frem funn til temaene: individuell tilpasning av opplæring i klasserommet, læreres refleksjoner på egen pedagogisk praksis, læreren i møte med ulike sosioøkonomiske bakgrunner og skole-hjem.

Abstract

Title: “Differentiated Instruction and Capital in the Classroom”

Background: The study illustrates how a teacher chooses to adapt instruction in the classroom, as well as how the teacher works with differentiated instruction for individual students and within the classroom community.

Purpose: The purpose of this study is to gain a deeper insight into how teachers can adapt teaching and pedagogical practices for students with varying lengths of concrete materials, and modelling in attempts to help all students understand the content and context of the lesson. I also sought to gain insight into how the teacher ensured customized assignments for each student, even with students at different social, academic, and cognitive levels, and with varying lengths of residence in Norway.

Research problem: How can teachers work with differentiated instruction in reception classes with students with varying lengths of residence in Norway?

Research questions: How does the teacher adapt instruction for student with varying lengths of residence in Norway in a reception class? How does the teacher reflect on their own work with differentiated instruction? What connections can be observed between the teacher’s reflections and practices?

Method: I employed a qualitative case study, where I interviewed and observed a teacher for a reception class. In developing the interview guide, I used the research questions to ensure answers to what I wanted, and through semi-structured interviews, I had the opportunity to receive more information from the participant than what I had prepared in the interview guide. The interviews and observations were analyzed using a thematic analysis.

Findings: through the review of interviews and observations, findings emerged in the themes: individual adaption of instruction in the classroom, teachers’ reflections on their own pedagogical practices, the teacher’s encounter with various socioeconomic backgrounds, and school-home relations.

Forord

Etter snart fem år på lærerutdanningen ved Universitetet i Agder, kan jeg straks gi meg selv tittelen som ferdigutdannet lektor. Årene har gått fort, og inneholdt mye læring, erfaring, oppturer og nedturer. I andre enden sitter jeg med kunnskap, erfaringer og en fortsatt voksende nysgjerrighet på det spesialpedagogiske feltet jeg ikke ville vært foruten. Gjennom arbeid med denne studien har jeg først og fremst fått en bredere forståelse for arbeid i en mottaksklasse, jeg har også fått innspill til hvordan ulike tilpasninger kan la seg gjennomføre i et mangfoldig klasserom og hvordan avgjørelser tatt av meg som læreren kan gjøre store innvirkninger på andres liv og oppvekst. Jeg ønsker å takke veileder min, Jonas Yassin Iversen for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger, skryt og oppmuntring gjennom månedene på masteråret. Jeg ønsker også å takke representanten, læreren, for å la meg observere hen i arbeid i klasserommet og ikke minst for å åpne seg opp under intervju og ønske om å bidra til studien. Tusen takk til familie som har lyttet med åpne ører under opplesning, kommet med innspill og tilbakemeldinger, drøftet med meg og ikke minst tilrettelagt for gode skrivestunder og frisk luft når dette har vært nødvendig. Jeg ønsker også å takke samboeren min for tålmodighet når jeg har måttet prioritere masterskriving fremfor sosiale festligheter, og for å sette sitt til side når jeg har trengt en å koble av med, og tenke på noe annet.

15. mai 2024

Elisabeth Körling

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	11
1.1 Bakgrunn for studien, aktualitet	11
1.2 Tidligere forskning	12
1.3 Opplæring for nyankomne elever	14
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	16
1.5 Forventinger til funn.....	17
2.0 Teori	17
2.1 Pierre Bourdieu	18
2.2 Læreroppfatninger.....	26
3.0 Metode	29
3.1 Forskningsdesign.....	29
3.2 Utvalg og rekruttering	31
3.3 Datainnsamlingsmetode	31
3.3.1 Intervju	33
3.3.2 Observasjon	36
3.4 Transkripsjon.....	38
3.5 Analyse av data	39
3.5.1 Analyseprosessen.....	40
3.6 Kvalitet i kvalitative studier.....	41
3.7 Studert enhet.....	43
3.8 Etiske betraktninger.....	43
4.0 Funn	45
4.1 Tema 1: Individuell tilpasning av opplæring i klasserommet.....	46
4.1.1 Arbeidsformer.....	46
4.1.2 Fellesskap	49
4.1.3 En-til-en veiledning	52
4.2 Tema 2: Lærers refleksjoner på egen pedagogisk praksis.....	53
4.2.1 Forskjellig nivå og tilnærming.....	54
4.2.2 Forenkling og forventning	56
4.3 Tema 3: Læreren i møte med ulike sosioøkonomiske bakgrunner.....	58
4.3.1 Forskjellige forutsetninger.....	58
4.3.2 Lærers opplevelse av elevpresentasjon	59
4.4 Tema 4: Skole-hjem	62
4.4.1 Kommunikasjon på tvers av språk.....	62

5.0 Drøfting	63
5.1 Lærerens tilpasning.....	63
5.2 Lærerens refleksjoner.....	66
5.3 Sammenheng mellom refleksjon og praksis.....	70
6.0 Konklusjon	72
Litteraturliste	76
Vedlegg 1, Intervjuguide	83
Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeskjema	86
Vedlegg 3, Samtykke fra SIKT	91
Vedlegg 4, Selvplagiat	92

1.0 Innledning

I denne masteroppgaven har jeg sett på en lærer i en mottaksklasse. Jeg har undersøkt hvordan læreren har arbeidet for å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev, og hvordan læreren reflekterer rundt egen praksis. Årsaken til interesse på dette feltet, er fra egne erfaringer i skolen som elevrollen og lærerrollen. Det har gjennom tiden vokst en interesse på feltet om minoritetsspråklige elever, og en nysgjerrighet på hvordan en lærer kan arbeide for å gjøre deres skolehverdag best mulig i et nytt land.

1.1 Bakgrunn for studien, aktualitet

Siden 1970- tallet har Norge tatt imot et stort antall personer fra andre kulturer, språk og land. (Statistisk Sentralbyrå, 1999). Med innvandringen kommer også behovet for integrering, som for eksempel gjennom norskopplæring inn i samfunnet. Barn som kommer til Norge, og ikke kan tilstrekkelig norsk for ordinær norskundervisning starter derfor i skolen med vedtak om særskilt norskopplæring (opplæringslova, 1998, §2-8). Andelen vedtak om særskilt norskopplæring er nå lavere enn det den har vært, men det betyr ikke at kompetansen på området skal ned da det fortsatt vil være elever og lærere med behov for det (Statistisk Sentralbyrå, 2022). Kompetansen på området er nødvendig for å kunne tilby god opplæring til elevene som kommer nye til landet. Jobben i skolene blir derfor å ta imot elevene og lære dem opp i norsk og andre kulturelle forskjeller de kan møte på, samt inkludere dem i samfunnet via språk, sosialisering og annen opplæring.

Når barn kommer til Norge, har de krav på særskilt norskopplæring, akkurat som alle elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk (Opplæringslova, 1998, §2-8). Denne opplæringen foregår på mange ulike måter, med flere forskjellige lærere over flere forskjellige klasserom. Magnusson og Uddling (2023) viser til planlegging og organisering som foregikk i skoler gjennom bruk av *google classroom* eller *showbie* (s. 163). De viser også til at disse plattformene, og lignende plattformer, blir arenaer hvor lærere kunne finne maler, mål, filmer og andre undervisningsmaterialer som kunne være nyttige (Magnusson & Uddling, 2023, s. 163). Gjennom studien har de også sett til hvordan kommunikasjon med elevene fremkommer, og hvordan stoffet gjøres tilgjengelig for dem. Her opplyses det om at formidling skjer gjennom kobling, diskusjoner om temaet, høytlesing og forklaring av ord og

begreper (Magnusson & Uddling, 2023, s. 165). Her bidrar lærere til førforståelse av timens innhold, og inkluderer elevene fra start av undervisningstid. Opplæringen i mottaksklasser og ordinære klasser skal ifølge overordnet del begge tilpasse for opplæring individuelt, mens mottaksklassen har et avsluttende mål, nemlig å kunne inkludere elevene i mottaksklasse inn i ordinære klasser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Temaet for min studie går på hvordan lærer tilrettelegger for elever med vedtak om særskilt norskopplæring, og hvordan læreren reflekterer rundt dette. Jeg har derfor formulert følgende problemstilling: Hvordan kan lærere arbeide med tilpasset opplæring i mottaksklasser med elever med ulik botid Norge? Bakgrunn for denne problemstillingen er at jeg ønsker et større innsyn i hvordan en slik tilpasning kan foregå i praksis, og utforske hvordan læreren reflekterer rundt dette.

1.2 Tidligere forskning

Fra tidligere finner jeg mye forskning på området rundt minoritetsspråklige elever og hvordan skolen tilpasser eller ikke tilpasser for disse i forskjellige kontekster. På forskningsfeltet rundt læreroppfatninger har jeg valgt å se til studien av Mulyah og Aminatun (2020) som har sett på læreroppfatninger hos engelsklærere i Indonesia. Gjennom den kvalitative studien har Mulyah og Aminatun (2020) undersøkt hvordan forskjellige lærere opplever forskjellige læreplaner, og hvordan dette oppleves som effektivt eller ikke for elevene. Studien tar utgangspunkt i lærere med ulike utdanningsbakgrunner, og ser på lærernes forståelse av deres arbeid i undervisning av engelsk språk i Indonesia, hvor engelsk er et fremmedspråk. Et annet eksempel jeg har sett til er Duarte og Kirsch (2020) som viser til hvordan lærere kan utnytte elevenes fulle potensial, utforsket muligheter og utfordringer rundt tilrettelegging for flerspråklige klasserom, videre derfra finner jeg Shohamy (2011) som har sett til testing av elever i skolen og hvordan innfallsvinkelen til testingen kan vise feil eller mangler, og Backer, Slembrouck og Avermaet (2019) som har sett til ekskluderende testing i skolen med tanke på minoritetsspråklige elever.

Duarte og Kirsch (2020) har forsket på flerspråklig undervisning og trekker teori inn i praksis. Videre i forskningen diskuterer de forskjellige pedagogiske tilnærminger fra ulike perspektiver (Duarte & Kirsch, 2020, s. 1). De trekker frem OECD rapport fra 2015 som viser at barn fra lavere sosioøkonomisk status ikke presterer i like stor grad som dem som vokser

opp og bruker det nasjonale språket. Dette kan ansees som relevant til studien da elevene i mottaksklassen skal lære seg grunnleggende norsk skal klare seg i skolen og samfunnet, og læreren ser de sosioøkonomiske forskjellene speiler seg i skoleprestasjoner.

Minoritetsspråklige elevers prestasjoner i skolen blir også målt i landets språk, som kan føre til at testing av elevene presterer dårligere da de ikke forstår hva som blir etterspurt av dem, fremfor å kunne vise frem hva de kan i sitt eget språk (Shohamy, 2011 s. 422; Backer, Slembrouck & Avermaet, 2019, s. 836). Her oppstår det et paradoks da språk er i sentrum av læring, og elevene må forstå hva læreren formidler (Halliday, 1993). Når lærer og elev ikke snakker samme språk må læreren ta i bruk andre virkemidler for formidling.

Backer, Slembrouck og Avermaet (2019) sin studie går ut på hvordan testing i skolen gjennomføres på en ekskluderende måte. De viser til hvordan tester kan fremtre urettferdige da språket på testene ofte er i majoritetsspråket. Av denne grunnen er det også slik at andre instanser ikke kommer inn i mottaksklasser for å veilede lærer, foreldre eller barn.

Minoritetsspråklige elevers prestasjoner i skolen blir også målt i landets språk, som kan føre til at testing av elevene presterer dårligere da de ikke forstår hva som blir etterspurt av dem, fremfor å kunne vise frem hva de kan i sitt eget språk (Backer, Slembrouck & Avermaet, s. 836, 2019). Studiens funn er relevant til min problemstilling da den viser hvordan minoritetsspråklige elever ikke får tilpasningen det er behov for, og blir på denne måten ekskludert fra læring i ordinærklasser.

Shohamy (2011) har også sett til testing i skolen, og viser til hvordan unngåelse av bruk av eget språk kan begrense innlæringen av minoritetsspråket. Studien konkluderer med et forslag om å endre testmetoder. Fremfor å sammenligne tester i grupper med forskjellige morsmål, kan man sammenligne testing på bakgrunn av innhold fremfor språk. Hun mener at språk ikke skal stå i sentrum for læring eller testing. Funnene i studien viser blant annet at innvandrere blir testet i det samme majoriteten blir testet i, i lik skala og etter samme krav. Statistikken i studien viser tydelige forskjeller av prestasjoner, hvor de minoritetsspråklige elevene generelt scorer lavere, og det tar dem 9-11 år å oppnå graden av prestasjoner som de majoritetsspråklige (Shohamy, 2011, s. 422). Det kan derfor bli viktig for en lærer i mottaksklasse å være bevisst på elevenes nivå, og hvordan tilpasse opplæringen slik at en kan minimere forskjellen i prestasjoner mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever.

Til felles for disse studiene kan jeg se fellestrekk til egen studie. Her kan jeg se hvordan lærerens rolle blir avgjørende for tilpasning av undervisning hos minoritetsspråklige elever. Jeg ser også fellestrekk rundt tilgjengelighet på kartlegging, altså hvordan ordinærklassens tilgjengelighet på spesialpedagogisk er, og utredelser eller kartlegge ikke blir gjennomført grunnet språk. I tillegg til dette så tidligere studie på minoritetsspråklige elever og skolesystemet, mens jeg ser til lærerens tilpasning i mottaksklasse med minoritetsspråklige elever og hvordan læreren reflekterer rundt egen praksis. På disse områdene trekkes læreren i et flerspråklig klasserom frem og hvordan lærer arbeider for tilrettelegging og praksisutførelse. Jeg ønsker derfor å bidra til mer fokus på læreren og dens undervisningspraksis, tilpasning og refleksjoner rundt egen praksis.

Av denne grunnen har jeg valgt å se på en lærer i en mottaksklasse, observere hvordan læreren bruker det som blir sagt i intervju, videre inn i praksis. Jeg intervjuer om tilpasning, refleksjoner og praksisendringer fra arbeid i ordinærklasse til mottaksklasse. Observasjoner skjer rundt læreren i arbeid, og jeg ser blant annet på hvordan læreren fordeler tid på elevene. Gjennom fem år i grunnskolelærerutdanning har jeg observert via praksis og jobb hvordan holdninger hos læreren påvirker deres undervisning. Dette vekket en interesse for meg som har resultert i denne studiens retning. Studien tar utgangspunkt i læreren og lærers holdninger, perspektiver og oppfattelser. Ettersom mediene ofte trekke frem negative opplevelser om yrket, og debatter foretar seg forbedringsområder i skolen, kan dette være med å påvirke kommende læreres lærerpersonlighet (Karterud, 2023; Stavanger Aftenblad, 2023; Piene, 2021; Witoszek & Larsen, 2023). Jeg anser en lærer i en mottaksklasse som interessant representant til min studie da læreren har en gruppe elever med forskjellige tilpasningsbehov.

1.3 Opplæring for nyankomne elever

Læreplanverk i skolen har status som forskrift, som betyr at skolene er pliktige til å følge disse. For undervisning i mottaksklasse følges læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, akkurat som det finnes egne læreplaner til ordinærklasser og skoler. Elever som ankommer mottaksklasse får, gjennom grunnleggende norsk læreplan, oppfylt kravet om rett til tilpasset opplæring, da elevene ikke har tilstrekkelig norskkunnskaper til å kunne følge ordinær læreplan. Under overordnet del i kunnskapsløftet 2020 står det at skolen skal legge til

rette for at elever får mulighet til å lære på ulike måter, samt vurdere, kartlegge og observere for den enkelte elevs utvikling. Dewilde og Kulbrandstad (2016) viser til lovfestede rettigheter hos nyankomne elever, deriblant retten til særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter (opplæringslova, 1998, §2-8). Forfatterne viser også til hvordan det norske skolesystemet er organisert, med fokus på nyankomne elever (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 24-25). I deres artikkel trekker de frem Østberg-utvalget presentert i NOU fra 2010, utgitt av kunnskapsdepartementet (NOU 2010: 7, s. 236). Organiseringen går ut på hvor elevene skal bli innsatt som elever i første til siste valg. Nyankomne elever skal først få opplæring i klasser eller grupper i ordinærklasser, dersom dette ikke er mulig er det opplæring i innføringsklasser ved nærskolen, innføringsklasser på en skole i kommunen, og siste alternativ er opplæring i innføringsskole (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 24-25; NOU 2010: 7, s. 236). Utvalget fant derimot funn som viste til at opplæringen ofte foregår i ordinære klasser, med tilbud om særskilt språkopplæring (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 25; NOU 2010: 7, s. 236). Allikevel skal elever, uansett hvilken organisering av deres skolehverdag har, motta tilpasset opplæring. Den tilpassede opplæringen skal sørge for at elevene skal få best mulig utbytte av den ordinære opplæringen, og dersom dette ikke strekker til har eleven krav på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For å tilpasse opplæringen i en mottaksklasse, må læreren også ta hensyn til særskilt språkopplæring, da dette er noe elevene har krav på.

Dersom jeg ser til mottaksklasser, er grunnleggende norsk en del av en sentral opplæring i kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Opplæringen i særskilt norsk skal sikre at elevene forstår grunnleggende norsk og opplever seg selv som en ressurs i skolen og i samfunnet. Resultatet av opplæringen skal kunne ut i en mulighet hos elevene hvor de skal få oppleve en mestring i fellesskap med andre, deltakelse i demokratiet, livsmestring og medvirkning i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Opplæringen i mottaksklassen foregår på andre måter enn ordinærklassen. Læreplaner for ordinærklasser følger alderstrinn, i mottaksklasser følges det i tre nivåer, nivå 1, nivå 2 og nivå 3, med stigende vanskelighetsgrad. Nivå 1 går ut på grunnleggende hilsning på andre personer, bruk av store og små bokstaver og kunne sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk de kan. Nivå 2 er et noe høyere nivå,

her går man mer inn på samtaler med hverandre, enkel rettskriving av tekster og snakk om mangfold og variasjon. Det siste nivået er nivå 3, her forventes det at eleven kan snakke norsk på en funksjonell måte, gjenkjenne virkemidler, sammenligne humor og ironi, og gjenfortelle hovedinnhold i muntlige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det gis heller ingen karaktervurdering i mottaksklasse, men kommunen (eller fylkeskommunen) står ansvarlige for kartleggingen av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter nivå 3 er oppnådd, vil elevene bli sendt ut i ordinære klasser. Per år 2021 gikk det 633 992 barn i grunnskolen. Av alle elevene er det 39713 som har vedtak om særskilt norskopplæring og 49131 elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Ser vi prosentvis kan vi si at ca. 6,27 prosent har særskilt norskopplæring mens ca. 7,74 prosent har enkeltvedtak om spesialundervisning (Statistisk Sentralbyrå, 2023, s. 8).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

I en mottaksklasse er formålet å forberede elevene på ordinære klasser, og tilrettelegge for innlæring i grunnleggende norsk. Elevene som går i mottaksklasse har alle vedtak om særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). Læreren skal sørge for å se den enkelte eleven og tilrettelegge for den enkelte elevens læremåte. Gjentatte ganger vil altså det profesjonelle skjønn være nødvendig under valg, planlegging og gjennomføring av skolehverdagen. For å besvare min problemstilling som sier: Hvordan kan lærere arbeide med tilpasset opplæring i mottaksklasser med elever med ulik botid Norge? Har jeg tatt i bruk forskningsspørsmålene som også kommer frem i intervjuguiden i forskjellige varianter. Disse har bidratt til flere vinklinger, og muligens mer utdypede svar og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Forskningsspørsmålene som skulle besvares er:

- Hvordan tilpasser læreren opplæringen for elever med ulik botid i Norge i en mottaksklasse?
- Hvordan reflekterer læreren rundt sitt eget arbeid med tilpasset opplæring?
- Hvilke sammenhenger kan observeres mellom lærerens refleksjoner og praksis?

For å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen har jeg valgt metoden kvalitativ casestudie. Jeg bruker datainnsamlingsmetodene observasjon og intervju for å kunne besvare min problemstilling. Ved bruk av intervju og observasjon tillater jeg dem å komplimentere

hverandre, og å utfylle områder jeg savner i den ene (Dalland, 2007, s. 181). Jeg får også muligheten til å se lærerens erfaringer i klasserommet, og se forskjeller og likheter fra hva læreren sier blir gjort og hva som ikke blir/blir gjort. Datainnsamling startet med intervju med læreren, etterfulgt av observasjon neste dag. Påfølgende dag ble det gjennomført en siste observasjon, og vi avsluttet med et siste intervju.

1.5 Forventinger til funn

Ut ifra denne studien ønsker jeg å finne svar på forskningsspørsmålene jeg stiller, som kan bidra til å gi svar på problemstillingen min. Jeg ønsker at funnene fra min forskning skal bidra til å utvide mitt, og eventuelt andres syn på tilpasset opplæring i mottaksklasser, samt se ulike metoder en lærer bruker for å kunne gjennomføre en undervisningstime som treffer alle elevenes faglige, språklige og kognitive nivå. Jeg forventer også at det kan bli noe utfordrende å få alle svar som kunne blitt opplevd som gunstig, eller gjerne skulle hatt innsikt i, men på bakgrunn av personvern tar jeg utgangspunkt i lærer og dermed ikke elevene. Elevene i mottaksklassen skal bli respekterte, det samme gjelder foreldre og foresatte. Jeg skal ikke tre over til deres sfære, og respektere deres personvern for å finne svar til min studie, men i noen tilfeller vil det være av interesse for studien å se læreren i interaksjon med elevene. Forventingene til funn i min studie blir derfor å se hvordan læreren arbeider med tilpasset opplæring for elevene, jeg forventer å kunne se hvordan læreren jobber for å sørge for tilrettelegging for hver enkelt elev, samt se hvordan læreren oppsøker elevene i klasserommet for å gi dem veiledningen læreren ser det kan være behov for.

2.0 Teori

I denne delen av teksten presenterer jeg det teoretiske rammeverket for studie av min problemstilling som sier: Hvordan kan lærere arbeide med tilpasset opplæring i mottaksklasser med elever med ulik botid Norge? For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg sett til sosiologen Pierre Bourdieu sine teorier om habitus, kapital, makt og dominans, sosiale felt, sosiale strukturer, og Simon Borgs begrep «teachers belief», altså læreroppfatninger. Videre i teksten foretar jeg meg disse, og spesifiserer de mer inn på min studie.

Sosiologen Pierre Bourdieus (1930-2002) teori om habitus ser jeg som svært relevant for å belyse studien og muligens komme frem til et svar på problemstillingen. Gjennom bruk av denne teorien får jeg en bedre oversikt over hvordan lærers kroppsspråk, mimikk, tidligere erfaringer og oppfatninger er med på å påvirke lærerens pedagogiske og praktiske valg i denne klassen. Teorien bidrar også til å ta for seg områder rundt et individs holdninger og årsaker til denne, samt hvordan mennesker oppfører seg og tar moralske avveininger som kan fremtre i store deler av lærerens hverdag. Denne teorien setter jeg også i sammenheng med forskningsfeltet læreoppfatninger som kommer fra Simon Borg (2003). Forskningsfeltet ser på hvordan en lærers holdninger, tro og erfaringer påvirker deres undervisning, som er svært relevant til tilpasset opplæring i en mottaksklasse da holdninger mot minoriteter ofte har store variasjoner. Med et slikt teoretisk utgangspunkt, dannes den teoretiske rammen for en tematisk analyse av datamateriale og drøftingen som blir gjort på bakgrunn av funn i mine studier.

2.1 Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog som engasjerte seg i kultur, utdanning og klasseforskjeller. Bourdieus teori viser sosiologens kritiske blikk på makt og forholdet mellom grupper, og forsøkte å tydeliggjøre relasjonene mellom mennesker og hvordan dette blir vektlagt ved mengde kapital innafor ulike felt. Disse tre utgjorde grunnpilarene for hans teorier om klasseforskjeller og hvordan utdanning og kultur påvirker en de ulike formene for kapital. Bourdieus bakgrunn var sterkt preget av en økonomisk beskjeden oppvekst som utspilte seg sør-vest i Frankrike, i et arbeiderklasse miljø. Til tross for en slik bakgrunn, omgitt av personer uten store økonomiske ressurser eller høyere utdanning, har han vist seg å bli en av de mer innflytelsesrike samfunnsforskerne etter andre verdenskrig. Bourdieu teori om sosiale felt, kapital og begrepet habitus har bidratt til å påvirke mennesket, og latt oss kjenne til samfunnet vi lever i på en annen måte enn før.

2.1.2 Kapital

Kapital er, ifølge Bourdieu (1986) en prosess hvor enkeltindividene, gruppene eller samfunnet har opparbeidet en ressurs eller kapital gjennom arbeid (Bourdieu, 1986, s. 15). Vi finner tre

former for kapital; sosial kapital, økonomisk kapital og kulturell kapital (Bourdieu, 1986, s. 16). Den kulturelle kapitalen kan vi se i form av utdanning, kulturelle, språklige og religiøse ressurser. Her kan vi se at økonomisk kapital kommer inn som en avgjørende faktor i noen tilfeller til kulturell kapital. Vi ser til den økonomiske verdien i utdanning, som gir muligheter for dem med god økonomi. Gjennom økonomisk kapital kan vi se til pengeverdi i utdanning som gir dem med penger mulighet til skolegang, og dem uten penger blir fratatt en lik utdanningsmulighet, og dermed påfyll i den kulturelle kapitalen.

Den økonomiske kapitalen kan vi se direkte i penger som kan settes inn i investeringer, for eksempel i eiendom. Denne økonomiske kapitalen kan bidra til økt mengde innenfor den kulturelle kapitalen, under visse betingelser, gjennom for eksempel betalt utdanning. Den siste kapitalen, sosial kapital består av blant annet nettverk og sosiale forpliktelser. Den sosiale kapitalen kan vises å komplimentere den økonomiske kapitalen via for eksempel å komme ut i arbeid ved hjelp av nettverk eller andre sosiale forbindelser (Bourdieu, 1986, s. 16). Dersom man har en mengde i en feltspesifikk kapital, vil man dermed ha en innflytelsesmakt hos aktørene med mindre kapital innenfor den feltspesifikke kapitalen (Aakvaag, 2008, s. 156). Med feltspesifikke kapital menes det ressurser innenfor et område, for eksempel dersom du er økonomisk sterk, betyr dette at du har den feltspesifikke kapitalen, økonomisk kapital. Dersom det er en stor mengde innenfor den feltspesifikke kapitalen, betyr dette at det er gode økonomiske ressurser du kan bruke eller bidra med. Bourdieu definerte tre former for kapital som er nødvendige for å kunne definere ulike ressurser hos personer som påvirker personers posisjon i samfunnet. Dersom man har kapital, tilsier dette at man har tyngde på enten det sosial, økonomiske og kulturelle arenaene. Dersom man har tyngde på en eller flere av disse arenaene har du mer makt enn dem som har mindre kapital på samme arena som deg (Bourdieu, 1986, s. 16 & 19). For eksempel dersom du har gode sosiale nettverk så kan dette bidra til å påvirke at du får flere stemmer under et valg enn den som ikke har gode sosiale nettverk. På denne måten kan man påstå at kapital gir makt (Bourdieu, 1986, s. 19). Begrepet blir nemlig sett på som et synonym for makt, noe Lars Bugge (2013) gjør i sin artikkel Pierre Bourdieus teori om makt. Den sosiale kapitalen kommer av det sosiale nettverket vi har rundt oss. Dette kan være relasjoner med venner og familie, nettverk i for eksempel jobb sammenheng, gjensidige forpliktelser i jobb og vennskap, og til samfunnet generelt. Den

økonomiske kapitalen kan vi oppnå ved materielle objekter, eksempelet Bugge trekker frem i sin artikkel er; juridiske garantier som kommer av penger eller eiendom som igjen kan investeres i penger.

Den tredje er kulturell kapital. Dette er for eksempel egenskaper som påvirker dine kroppslige disposisjoner som kunnskap og dannelses, personlighetstrekk og utseende (Bugge, 2013, s. 226). Bourdieu mente at man ikke er medfødt kapital, men vi skal investere tid i å oppnå kapital. Det er derimot ikke umulig å arve kapital, da kapital kan overføres mellom generasjonene. Bourdieu (1986) opplyser om at kapital som ligger innenfor personens biologiske særegenheter, og som er videreført via en arvelig overføring selvsagt er mulig å være «medfødt» med kapital (s. 18-19). Dette foregår for eksempel i økonomisk kapital hvor neste generasjon av dem som har opptjent økonomisk kapital, arver fra sine foreldre og dermed oppnår en form for økonomisk kapital. Vi kan også se til den kulturelle kapitalen som kan overføres til neste generasjon. Som nevnt ovenfor innebærer den kulturelle kapitalen kunnskap, kunnskap kan overføres fra foreldre til barn, og barnet kan dannes til interesse og nysgjerrighet. Barn av høyt utdannede foreldre har også større sannsynlighet til å selv få seg en høyere utdanning (Grendal, 2022).

2.1.3 Sosiale felt

Sosiale felt er et sentralt begrep når det kommer til sosiale strukturer. Sosiale felt referer til de feltene, områdene og arenaene innenfor samfunnet de ulike aktørene jobber i for å oppnå mer makt og kapital (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 19). Innenfor denne definisjonen kommer også begrepet aktør inn. Aktør blir i Bourdieus teori brukt om individer eller personer som deltar i sosiale felt og konkurrerer om makt og kapital (Bourdieu, 1986, s. 17). Sosiale strukturer er et begrep som viser til det hierarkiske mønsteret vi kan se i det sosiale rom. Ser vi for eksempel i klasserommet, er det læreren som er øverst, altså ovenfor assistenter og elever, og assistent over elev. Sosiale strukturer er et begrep som viser til det hierarkiske mønsteret vi kan se i det sosiale felt. Ser vi for eksempel i klasserommet, er det læreren som er øverst, altså ovenfor assistenter og elever, og assistent over elev. På personalrommet finner vi rektor øverst i den sosiale strukturen.

Samfunnet speiler hvordan personer setter i gang diskurser og systemer som resulterer i de sosiale strukturene vi befinner oss i. Pierre Bourdieu (1996, s. 134) henviser til sosiale felt som det vitenskapelige, kunstneriske, byråkratiske og politiske felt hvor partene på hver side anerkjenner kampen om makt og deltar dermed i en «tvungen» maktkamp om suverenitet. Posisjonene til aktørene i feltet påvirkes både bevisst og ubevisst, dette betyr at aktørenes utbytte av ulike situasjoner, enten økonomisk, kulturelt eller sosialt, påvirkes av deres status og kapital. På denne måten blir posisjonene hierarkiske da noen aktører blir mektigere enn andre.

Vi kan sette dette i sammenheng med skolesituasjon og se på eksempel fra klasseromsundervisning. Ved å besitte mye i det vitenskapelige feltet kan man som underviser påvirke elevenes innlæring og forståelse i et fag. Som lærer i for eksempel KRLE kan en påvirke elevenes syn på Islam ved å enten implisitt ta parti og vise en irritasjon overfor for eksempel muslimers tro og praksis (om dette er noe læreren føler personlig) eller undervise nøytralt om religionen slik det er meningen å gjøre (Opplæringslova, 1998, §2-4). På denne måten kan kapital gi makt og være med på å påvirke og vinkle elever i den eller den andre retningen (Aakvaag, 2008, s. 155). For å sette dette tettere opp til egen studie sette ser jeg til læreren i mottaksklassen. Læreren er bevisst på læreplanen og hvordan matematikken fokuserer på mer samarbeid og praktisk matte. Læreren velger å unngå slike oppgaver da tidligere erfaringer ikke har lyktes. Læreren står også fri til å planlegge sin undervisning, og mener selv at lesing og bruke norsk muntlig er viktig for norskinnlæring. Dette tar læreren med inn i klasserommet, og bruker mye tid på å eksponere elevene for det norske språket.

2.1.4 Habitus

Sosiale strukturer ser vi i skolen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, ansatte i skolen, i klasserommet og mellom skole og hjem. Sosiale strukturer kan bidra til å påvirke en persons habitus. En ufør person kan tidligere ha følt seg fattig på kapital blant personer i arbeid. Kroppsspråket påvirkes, og den uføre personen kan få et annet kroppsspråk rundt folk i arbeid. En persons som har dårlig erfaring med familien, kan vise en annen holdning til familiære relasjoner enn en person med god erfaring. En forelder med elev i skolen kan vise ubevisste holdninger og handlinger foran barnet, om skolen eller lærere. En lærer med elever

fra andre land kan vise ubevisste holdninger til minoritetselevne etter tidligere dårlige erfaringer. En lærer i skolen kan vise ubevisst kroppsspråk når en elev går inn i klasserommet på bakgrunn av tidligere erfaringer med eleven. I slike eksempler er dominansrelasjonen svært aktiv.

Dominansrelasjonen vil si den dominerende over den dominerte, og relasjonen deres imellom. Relasjonen mellom den dominerte og den dominerende kan spille inn på valg og handlinger den dominerende tar ubevisst. Den dominerende i sistnevnte eksempel er læreren, da læreren står høyest i hierarkiet og skal være en autoritativ lærer, men med autoritet i klasserommet. Relasjonen vi har til hverandre kan være påvirket av dominans og status ovenfor hverandre. Ved kroppsspråk, holdninger og handlinger kan vi behandle relasjonene rundt oss i tillegg til den bevisste handlingen. Dermed er dominansrelasjonene sterkt aktive fordi det ikke går inn i «de vitende bevisstheters rene logikk, men i habitus' disposisjoners dunkle verden ...» (Bourdieu 1999, s. 177). Et eksempel fra Bourdieus liv er at han rødmer i ansiktet under møte med den akademiske eliten i Paris. Her husker kroppen hans, og den er bevisst på den opprinnelige tilhørelsen til bondesamfunnet i sør-vest Frankrike. Et annet eksempel kan være lærer med senkede skuldre i klasserom da lærer har erfart gang på gang og kroppen vet at dette er ens arena.

Vi kan se forskjellige klasser (f.eks. arbeiderklassen, middelklassen og overklassen), i sosiale hierarkier som gjerne korrelerer med de økonomiske klassene. Dette kan være at overklassen, med høy sosial status og god økonomi står høyere på hierarkistigen enn dem med lav økonomi og sosial status. I hver klasse finner vi forskjellige betingelser som er forbundet med enkeltklassen. Det er de bestemte eksistensbetingelsene som, ifølge Bourdieu, produserer habituser (Bourdieu, 2004, s. 54). Habitus er knyttet til tradisjoner, og vil dermed være forskjellige først og fremst individuelt sett, men også mellom grupper av mennesker.

Tradisjoner blir fulgt, og påvirker habitusen til gruppen og individene. Dette fører til at prinsipper, strukturering og praksis allerede er veiledet av et felles mål innad i en gruppe, og disposisjonssystemene er ikke avhengig av å adlydes direkte av regler. Colhoun (1993) tar også for seg en annen definering og forklaring på hva habitus innebærer. Han forteller at

habitus er når en person formes etter omgivelser, både via bevissthet og underbevissthet. Det er en prosess med kontinuerlig korrigeringer og endringer (s. 78). Tradisjonen i ens habitus kan være med på å påvirke ens handlinger, men habitus vil allikevel være i stadig endring. En årsak til dette vil være erfaringer som gjentar seg som er med på å påvirke ens forståelse av forskjellige uttrykk, hendelser og lignende. Kroppen lærer seg at en situasjon ikke speiler det man handler på, og gjentatte opplevelser med dette kan føre til at kroppen får et nytt reaksjonsmønster.

Vi som mennesker handler ofte ut ifra tidligere erfaringer, forventinger og belønningsmønster. Habitusen vår kan følge den strategiske beregningen vi gjør, som fører til at vi handler og tar avgjørelser med bakgrunn i kroppens huskelapp (Bourdieu, 2006, s. 55). Dette vil bety at vi ikke alltid tar valg basert på godt beregnet vurdering av gevinst, men Bourdieu (2006) mente at våre valg ble påvirket av kulturell bakgrunn, samt vaner og tidligere erfaringer. Ved hjelp av de tidligere erfaringene vi sitter med, kan kroppen ta automatisk tilpasset valg ut ifra hva vi har opplevd før (Bourdieu, 2006, s. 56). Vår habitus bidrar til å legge forventinger hos mennesker slik at vi senere ikke nødvendigvis veier opp forskjellige avgjørelser, men tar valg etter resultat av tidligere erfaringer (Bourdieu, 2006, s. 56-57). I tillegg til hvordan erfaringer påvirker valg, påvirker det også hvordan man lever, og eventuelt hvem man omgås, som igjen kan forme egen habitus. Omgangskretsene man har kan påvirke individet og individets vaner, som igjen påvirker privatøkonomi og familieliv. Ens habitus påvirker videre hvordan man ser på verden, og dermed hvordan man vurderer egne hendelser i eget liv. Ser vi teorien om habitus i lys av utdanning kan vi dermed se at elevers utdanningsvalg og tilnærminger til oppgaver er påvirket av deres habituser. Dersom vi ser til læreren for klassen, vil lærerens habitus påvirke tilnærming til undervisning og interaksjoner med elevene i klasserommet. Her vil læreren ta valg, bevisst og ubevisst, på bakgrunn av tidligere erfaringer, ut ifra hvilke holdninger læreren besitter, og synet læreren har på undervisningen. På denne måten kan habitus bidra til å påvirke ens egen utdanning, men også bidra til å påvirke elevenes utdanningsløp på bakgrunn av valg og tilnærming læreren tar for barnet underveis i skolegangen, og holdninger til utdanning læreren besitter.

2.1.5 Makt og dominans

Makt og dominans spiller en svært stor rolle i et menneskets liv. Med andre ord møter vi på maktrelasjoner mellom elever seg imellom, elev og lærer, lærer og forelder, og lærer og ledelse. Dominans ser vi i hvilken grad noen kan styre den andre parten, den som dominerer blir refererte til som den dominerende, den som blir dominert blir referert til som den dominerte. Den dominerte blir gjennom dominans og makt på noen vis styrt av den dominerende. Dette muliggjør for den dominerende å styre utfall, og kan bli brukt på godt og vondt. Begrepet habitus er her relevant da hvert individs habitus påvirker om personen blir dominert eller dominerende. Innenfor begrepet makt kommer det, ifølge sosiologen, tre former for makt. Den synlige makten, usynlige makten og den symbolske makten. Vi må se dominansrelasjoner i sammenheng med kroppen og habitus, som ifølge Bjørnhaug (2002) kan bli forstått som kroppens huskelapp (s.163). Som nevnt ovenfor var Bourdieus tankegang mye preget av makt og dominans, og for å få en forståelse av habitus, er vi avhengige av å se til og forstå dominansrelasjonene og se dette i forhold til kroppen. Et eksempel Bjørnhaug (2002) viser til er kvinnekampen. Kvinner fikk flere rettigheter, som igjen var styrt av hva de dominerende mente var godt nok og aksepterte dette. Bourdieu derimot, mente dette ikke var godt nok, og at kvinnene måtte ha fokus på hva de selv faktisk mente ble riktig for dem (Bjørnhaug, 2002, s.164). Ser vi til klasserommet kan kommune mene at skolen, og dermed enkeltlærere, og i mitt tilfelle læreren i mottaksklassen, påstå at det er nok midler tilgjengelig. Allikevel oppleves det ikke slik i lærerens hverdag. Her mener kommunen at skolen skal si seg fornøyd, mens dem som mottar midlene opplever at det ikke strekkes til, og kan underveis forsøke å kreve mer støtte og ressurser. En annen måte å se det på er som Rasmussen og Iversen (2023) viser eksempel til, hvor de trekker frem den subtile makten som fremkommer i en foreldresamtale. Her kan forelder si seg enig i et forslag eller tiltak en lærer ønsker ovenfor deres barn, nettopp ved bruk av denne symbolske makten læreren sitter med ovenfor barnet og forelder i det sosiale feltet, skolen (s. 277). Læreren får altså utøvd den symbolske makten, og foreldre kan bli dominerte i avgjørelser som gjelder deres barn innenfor for eksempel pedagogiske vurderinger (Rasmussen & Iversen, 2023, s. 277).

Den synlige makten trenger vi ikke å ta for mye hensyn til, da vi alle er klar over at den er tilstedeværende, og vi kan velge å felles gå imot den om det er en negativ makt (Bjørnhaug,

2002, s. 163). Den usynlige makten kan forsøke å kreve årvåkenhet da vi ikke ser den, men den styrer oss og valgene vi tar. Mangelen på de bevisste avgjørelsene som blir tatt på bakgrunn av den symbolske makten kan være utfordrende. Altså dersom individet tar innover seg et skadelig synspunkt fra den dominerende, fører dette til at den dominerte kan bli manipulert i en negativ retning (Bjørnhaug, 2002, s. 163). Sett i en skole eller undervisningssammenheng kan vi si at lærer i skolen bærer en symbolsk makt over foreldre og elever i skolen (Rasmussen & Iversen, 2023, s. 277). Lærer kan ubevisst påvirke elever eller foreldre til å ta avgjørelser ut ifra hva som blir forstått som lærers forventninger og ønsker. I en annen retning kan tidligere erfaringer med foreldre og barn være med å påvirke lærers avgjørelser angående eleven bevisst og ubevisst.

Et eksempel sett i lys av symbolsk makt i skolen, kan vi se til en ressursfordelingssituasjon i klassen eller på trinnet hvor symbolsk makt fremkommer, på bakgrunn av sosial kapital og habitus. Vi ser til ressursfordeling, og noen elever har hatt gode prestasjoner tidligere i skolen. Dette kan delvis skyldes god støtte og oppfølging i hjemmet, og/eller andre ressurser, og ved observante voksne rundt seg, kan elevene bli oppdaget tidligere ved blant annet faglige utfordringer. Dette kan vi også se i mottaksklassen jeg har hentet data fra. Læreren ser i elevenes prestasjoner om de blir fulgt opp hjemme eller ikke ved hjelp av skoleprestasjoner og faglig og sosial fremgang. Lærer velger å sette inn ekstra oppmerksomhet og tid på de elevene som strever mest, dette kommer også frem senere i studien. Lærere kan også naturligvis vurdere foreldre ut ifra deres engasjement i skolen, klassen, foreldremøter og lignende, og det prioriteres ressurser på deres barn bevisst og ubevisst. Sett i sammenheng med egen studie forteller lærer at det fremkommer bedre kommunikasjon med hjemmet dersom foreldre er åpne for dialog og engasjement med lærer. Dersom vi ser til sosial kapital, som foretar seg blant annet nettverk og forbindelser, kan også dette være en avgjørende faktor. Foreldrene med sterk sosial kapital kan lettere få tilgang til ekstra støtte, nettopp på grunn av forbindelser og nettverk. Dersom vi ser til habitus vil lærers tidligere erfaringer og egne forventninger være med å påvirke ressursfordeling i en klasse, bevisst og ubevisst.

2.1.6 Doxa

De forskjellige variasjonene av felt innehar også forskjellige implisitte normer og regler som er «selvfølgeligheter» for aktørene. Her kommer Bourdieus begrep doxa inn i bildet. Den symbolske makten fikk et eget ord i Bourdieus vokabular, doxa. Doxa betyr «tro», og blir utfordret dersom en ny generasjon kommer inn i feltet med et kritisk blikk på normene som følges. I Bourdieus vokabular er et angrep på doxa kalt heterodoxa, eller «vranglære». Det er altså når doxa blir utfordret ved at selvfølgeligheter og allerede satte rammer blir truet at aktørene i feltet må forsvare sine normer. Her dukker begrepet ortodoxa opp, tidligere rammer og normer blir ikke lengre selvfølgeligheter, men normen man må forsvare bevisst fremfor at alle aktører eier samme enighet og forståelse av spillereglene innenfor feltet (Aakvaag, 2008, s. 156-157). Relevansen for begrepet innenfor min studie kan vi se i hvordan lærer har et utgangspunkt, holdninger, egne erfaringer og forståelse på elever i mottaksklassen, og doxa blir da de normene og reglene som er en «selvfølgelighet» for læreren, eller aktøren. For eksempel å snakke med tydelig diksjon, vise mimikk og bruke konkreter for å forklare.

2.2 Læreroppfatninger

Læreroppfatninger, kjent fra engelsk som «teacher beliefs», er et forskningsfelt som har vært aktivt i nærmere 50 år innenfor klasseromspraksis, i min oppgave referer jeg til teachers beliefs som *læreroppfatninger* (Borg, 2006, s. 5). «Teacher» kommer fra engelsk og betyr på norsk, lærer, og begrepet *Belief* blir definert på flere forskjellige måter av flere forskjellige forskere. Eisenhart, Shrum, Harding og Cuthbert (1988) hevder også at årsaken til de forskjellige definisjonene kommer av at studier tar i bruk begrepet på bakgrunn av egen agenda for sin forskning. Pajares (1992, s. 313) trekker en slutning om at begrepet baseres på evalueringer og dømming, mens Jeppe Skott (2014) beskriver fire aspekter med fenomenet i korte trekk:

- tanker om individuell/subjektiv virkelighet
- å ha kognitive og følelsesmessige dimensjoner
- stabile og oppstår som et resultat av betydelige sosiale erfaringer
- påvirker praksis

(Skott, 2014, s. 18-19, min egen oversettelse).

Ettersom dette er sentralt innenfor klasseromspraksis, blir den også relevant for min problemstilling da jeg skal se på lærers praksis ved tilrettelegging fra lærer til elev. Forskningsfeltet har tidligere tatt utgangspunkt i allmennlærere, men i senere tid kategorisert språklærer og allmennlærere som to forskjellige kategorier.

Som nevnt tidligere har begrepet læreroppfatninger mange engelske tilhørende begreper. I min studie bruker jeg begrepet læreroppfatninger da det omfatter mer enn lærerhandlinger, lærerfunksjoner og lærertenkning. Fellesgrunnlaget for konseptet læreroppfatninger er forståelsen for at vi har egne, subjektive, individuelle virkeligheter som påvirker og påvirkes sosialt og gjenspeiler seg i klasseromspraksisen (Skott, 2013). Vår egen virkelighet er dermed sosialt forankret, men igjen individuell og subjektiv.

Grunnpilarene til læreroppfatninger kan bli et resultat av egne erfaringer som lærende individer, erfaring rundt hva som virker, praksis som allerede er etablert, personlighetsfaktorer, prinsipper basert på utdanning eller forskning og prinsipper som stammer fra en tilnærming eller metode. Lærers tro, interesse og engasjement rundt et fag er med på å påvirke lærerens undervisning i dette faget. Lærere og elever har begge med holdninger til læringen som igjen påvirker klasseromspraksisen. Lærerens avgjørelser blir også påvirket av organisasjonen og dens forventinger samtidig som læreres individuelle holdninger er med på avveininger av valg man selv tar (Tatto & Coupland, 2003, s. 124; Er, 2024, s. 179-180; Ashton & Gregoire-Gill, 2003, s. 114-116).

Eksempel inspirert fra egen skolegang kommer av to forskjellige læreroppfatning i klasserommet og omhandler engelskundervisning. Lærer 1 underviser i faget engelsk med å kun bruke det engelske språket. Årsaken til dette er angivelig fordi læreren selv har erfart å lære språk best ved å bli eksponert for språket i størst mulig grad. Derfor tar lærer med seg denne erfaringen i klasserommet og bruker den her. Lærer 2 derimot praktiserer kodeveksling i undervisning. Læreren bytter dermed om mellom norsk, engelsk og eventuelle andre språk under innlæring av nye ord, begreper og lignende i faget. Årsaken til dette er angivelig at lærer 2 kan ha erfart at dette er den mest effektive måten å lære språk på, eventuelt erfart dette selv. Ser vi til et eksempel tettere opp mot egen studie kan vi se til hvordan vi kan tilegne elever egenskaper de nødvendigvis ikke har, kun fordi vi tidligere har erfart elever i samme

situasjon med nettopp disse egenskapene. Læreren i mottaksklassen tilrettelegger undervisning med konkreter da det gjør opp for mye tapt språk, ifølge læreren selv. Dette kan komme av tidligere erfaringer, men plutselig vise seg at det ikke hjelper for denne elevgruppen. Et annet eksempel er hvordan lærer velger bort samarbeidsoppgaver i undervisning, dette kommer av erfaringer hvor slik arbeidsmetode ikke har vist seg mulig å gjennomføre i praksis med flere elever med forskjellige språk.

2.2.1 Læreoppfatningens historie

Dersom vi ser tilbake til 1970 kan vi se på forskning i feltet rundt teachers' beliefs. Dette vil si at det har vært et aktuelt felt i nærmere 50 år, og er det enda i dag. *Teacher belief* har flere begreper i det engelske språket. For å nevne noen: teacher knowledge, teacher cognition, teacher conception og teacher practical knowledge (Borg, 2006). På norsk oversettes det til lærerhandling, læreroppfatninger, lærerfunksjoner og lærertenkning.

Mange forskere, deriblant Simon Borg (2006) mener at en lærers kunnskap, meninger og holdninger reflekteres i deres undervisningspraksis og hvordan deres arbeid blir gjennomført. Forskningsfeltet rundt læreroppfatninger, er stort og bevegde seg fra hovedsakelig språkundervisning til all undervisning (Borg, 2006, introduction). Et par som har gjort studier innenfor feltet er Dunkin og Biddle (1974). De så på klasserommet, og observerte lærer. Her var de på utkikk etter sammenhenger mellom sine observasjoner og elevenes prestasjoner. Fremgangsmåten tar ikke hensyn til lærers indre kognitive prosess, men kun hensyn til ulike faktorer som kan bidra til å påvirke atferden læreren viser i sin undervisning. Rundt 1980 kom det en utvikling i feltet hvor man ikke lenger kun skulle se på sammenhenger mellom observasjoner og egenskaper hos elever, men nå så man også på læreroppfatninger i sammenheng med hendelser i klasserommet som igjen kunne påvirke de påfølgende læreroppfatningene. På denne måten så man på en gjennomgående prosess som i grunn aldri ble ferdig. Prosessen arbeider kontinuerlig, frem og tilbake mellom lærers kognisjon og hendelser i klasserommet. Her kommer dermed ikke den ensrettede, «rett frem» eller statiske forutgående variabel som i andre ender gir et produkt (Borg, 2006, s. 12).

3.0 Metode

I denne delen av teksten tar jeg for meg forskningsdesignet til min studie og hvorfor dette er valgt for å besvare problemstillingen som sier: Hvordan kan lærere arbeide med tilpasset opplæring i mottaksklasser med elever med ulik botid Norge? Videre forklarer jeg hvordan jeg opprettet kontakt med forskningsobjektet og den praktiske gjennomførelsen av datainnsamlingen. Deretter går jeg videre inn på rekruttering av deltakere i min studie og forteller så om datainnsamling som innebærer intervju og observasjon. Etter datainnsamling kommer jeg inn på transkripsjon, hvor jeg går inn på hvordan jeg har valgt å transkribere intervju og hvordan jeg velger å trekke dette inn i analysen. Deretter tar jeg for meg hvordan jeg har valgt å analysere transkripsjonene. Mot slutten skriver jeg om kvaliteten i kvalitative studier og trekker inn fordelene ved bruk av dette, og til slutt foretar jeg noen etiske betraktninger jeg gjorde før, under og etter datainnsamlingen var gjennomført.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet jeg har tatt i bruk er en såkalt enkel casestudie som tar utgangspunkt i én situasjon på et område, dette er læreren i klasserommet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). I følge Huberman (1987), tar en enkel casestudie ofte et utgangspunkt i et avgrenset område, og gir resultater til «lokal kunnskap» noe som viser på hvilke områder i skolen eller samfunnet resultatene av studien vil være relevante. Jeg startet min datainnsamling med et semistrukturert intervju med en lærer som jobbet i en mottaksklasse for nyankomne elever. Dette var for å få et generelt inntrykk av læreren og lærerens holdninger i klasserommet før jeg fikk sett hen i praksis. Ved bruk av denne intervjumetoden kunne jeg motta informasjon ut ifra det jeg etterspurte og mer. Deretter observerte læreren i klasserommet, for å selv kunne se lærers praksis og samle opp erfaringer og observasjoner for å bruke i siste intervju. Observasjonene foregikk over to dager for å få mest mulig data på avtalt tid. Siste intervju gikk ut på å samtale om og rundt forhåndsbestemte spørsmål, samt spør ut om situasjoner jeg hadde observert som kunne bidra til å besvare min problemstilling.

Intervjuer er ofte sett i casestudier, og i tilstedeværelse med representanten kan man motta viktig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Ettersom dette er en casestudie av en

lærer i en mottaksklasse og tilrettelegging og reflektering rundt dette, vil resultatene vise relevans på nettopp dette området. Siden dette er en kvalitativ studie med en interesse for læreroppfatninger så jeg på aktørens opplevelser og hvordan situasjoner foregikk i klasserommet, samt intervjuet om situasjoner i og utenfor klasserommet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Med en slik tilnærming velger jeg å ta utgangspunkt i en teori, og forsøker å finne svar på problemstilling ved å tilføre kunnskap i et allerede etablert forskningsområde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141).

I forkant av å avgjøre utvalg og representant, samt invitere til intervju og observasjon, var jeg allerede bevisst på hvordan prosessen skulle gå frem. Jeg ønsket å ha ett intervju før observasjonene tok tid og sted, og ett intervju etter observasjonene var blitt gjennomført. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å ha et intervju hvor jeg ikke var påvirket av noen observasjoner eller lignende i forkant, og for å la læreren fortelle fullt og helt ut fra egen oppfatning om egen praksis. Deretter, under siste intervju, kunne jeg ta opp hva som hadde blitt pratet om i første intervju eller situasjoner jeg hadde observert og læreren kunne fortelle videre om og rundt mine observasjoner. Denne fremgangsmåten ble læreren informert om, med mulighet for at hen kunne si ifra om dette passet eller om det skulle gjøres endringer på. Læreren mente selv det hørtes bra ut, og denne fremgangsmåten ble dermed gjennomførbar. Her oppstod det en felles forståelse for når og hvordan intervju og observasjon skulle gjennomføres praktisk, og vi fikk en umiddelbar god start på samarbeidet vi skulle inn i (Dalland, 2007, s. 149).

Enkelcasen tar for seg, som nevnt ovenfor, en lærer for en mottaksklasse hvor alle elever har vedtak om særskilt norskopplæring og får tilrettelagt undervisning og arbeidsoppgaver ut ifra deres faglige forutsetninger. Fra dette perspektivet kunne læreren jeg har observert og intervjuet, vise eksempler på fremgangsmåte i innlæring, undervisning og tilpasning for elever med ulik botid i Norge. Studien kan være relevant for pedagoger og lærere i andre mottaksklasser, ordinærklasser og bidra til videreutvikling på området, samt underbygning av studier allerede gjort på feltet.

3.2 Utvalg og rekruttering

Når man skal finne utvalg, og avgrense dette til respondenter eller intervjusubjekter, er en avhengig av å være bevisst på hva man ønsker svar på (Dalland, 2007, s. 144). Utvalget til min studie er gjort gjennom et strategisk valg. Årsaken til dette var at jeg var på utkikk etter noen til å belyse og besvare min problemstilling, og som jeg så for meg at hadde noe å bidra med. Dersom jeg hadde gått for langt større antall deltakere ville det resultert i et representativt utvalg. Dette utvalget ville derimot ikke belyst eller besvart min problemstilling i den grad jeg ønsket. Jeg ønsket å se på en enkelt lærer med mottaksklasse som kunne vise et eksempel på hvordan man kan tilpasse og reflektere rundt egen praksis.

Som fremgangsmåte til å opprette kontakt og for å kunne gjennomføre datainnsamling, kontaktet jeg en skole hvor det var mottaksklasser. Ved å gjøre dette sendte jeg en formell, klar og kort epost til rektor etter anbefalinger fra Dalland (2007) om å holde seg kort da personene man kontakter, mest sannsynligvis, har en travel hverdag (s. 145). Jeg informerte kort om mine interesser, studien og mottok svar kort tid etterpå. Som svar mottok jeg henvisning til en interessert lærer og engasjement for mitt prosjekt. Jeg kom i kontakt med en lærer som jobbet i en mottaksklasse, og vi ble enige om tidspunkter som passet for begge hvor jeg kunne sette i gang datainnsamling. Læreren jeg intervjuet og observerte hadde nylig startet i arbeid i mottaksklasse, men hadde omtrent 20 års erfaring som lærer innenfor ordinær opplæring. Klassen læreren hadde besto av syv elever i forskjellige aldre og alle med forskjellig skolebakgrunn. Noen hadde tidligere gått på skole i landet de kom fra, noen startet under pandemien, mens andre for første gang møtte skole og klasseromssituasjoner da de kom til Norge. Første dag med observasjon var også første gang jeg møtte læreren som skulle la seg observere og intervjuet. Her snakket vi sammen om forventinger til prosessen, og læreren signerte samtykkeskjema. På denne måten sikret jeg at vi unngikk konflikter underveis, og jeg avklarte tydelig at det kun var læreren jeg skulle fokusere på.

3.3 Datainnsamlingsmetode

Som allerede nevnt har jeg valgt to datainnsamlingsmetoder, intervju og observasjon. Metodene utfylte hverandre, og jeg tok opp observerte situasjoner i intervju med lærer, og læreren kunne fortelle og utdype egen forståelse og indre prosesser. Metodetrianguleringen,

altså bruken av to eller flere metoder om hverandre, bidrar til en bedre forståelse av noe observert ved hjelp av intervju (Dalland, 2007, s. 181). For eksempel kunne læreren uttrykke en apatisk mimikk som ble observert av meg, men senere, gjennom intervju, ble fortalt at ikke speilet det daværende humør eller følelse. Ettersom et av mine teoretiske utgangspunkt i min studie er læreoppfatninger, ble observasjon i sammenheng med intervju essensielt da jeg kunne observere noe annet enn det som ble fortalt at skjer (Halvorsen, 1996, s. 76).

Intervjuene tok sted i forkant og etterkant av observasjoner. Intervjuet i forkant av observasjon preget av generelle spørsmål for ikke å avsløre nøyaktig hva jeg så etter da observasjonseffekten skulle unngås i høyest mulig grad (Postholm og Jacobsen, 2018, s.246). Det første intervjuet tok utgangspunkt i generelle spørsmål, i tillegg til dette fikk jeg også inntrykk av lærers egne opplevelser av sitt arbeid, og ga meg ett inntrykk og en forståelse på hvordan læreren opplevde sin egen undervisning og tilrettelegging. Dette var for å kunne ta utgangspunkt i noen punkter i forkant av første observasjon. Neste møte startet vi i garderoben med uformell samtale, og ble etterfulgt av at jeg observerte mens lærer drev sin undervisning som vanlig.

Under observasjon satt jeg bakerst i klasserommet og læreren fortalte elevene hvem jeg var og hvorfor jeg var til stede. Læreren presiserte for elevene at jeg kun skulle se på læreren i klasserommet, og ikke dem. Etter første observasjon fikk vi pratet litt om egne opplevelser, og avtalte møtet for neste dag hvor neste observasjon skulle ta tid. Jeg møtte opp neste dag til avtalt tid og startet observasjonen, med samme posisjon i klasserommet som forrige observasjon. Etter endt observasjon og skoledag for elevene, møttes jeg og læreren til intervju. Dette hadde vi blitt enige om i forkant, og begrunnes av at situasjoner som ble observert var ferskt i minnet for begge parter. Her var det også satt av like lang tid som i første intervju. Begge intervjuene gikk over tiden, men jeg og læreren var enige om at dersom det skulle skje var det helt i orden, og dersom lærer måtte bryte var det selvsagt greit. Intervjuene og observasjonene ble gjennomført på to dager, og jeg fikk beskjed om å ta kontakt via epost dersom det var noe mer jeg skulle lure på.

3.3.1 Intervju

Ettersom et godt grunnlag for intervju er å kjenne til intervjusubjektets bakgrunn, var dette noe av det første jeg spurte etter i intervjuet (Dalland, 2007, s. 149). Som en del av forberedelsene til intervjuet og datainnsamlingen, skrev jeg en intervjuguide. Intervjuguiden ble lagt opp som det blant annet Dalland (2007) refererer til som halvstrukturert intervju (s.150) som av andre forskere også omtales som semistrukturert intervju (Se vedlegg 1). Dette betyr at temaer og spørsmål var forberedt i forkant av intervju, men dersom noe interessante utsagn eller kommentarer skulle dukke opp, skulle jeg ha mulighet for å spør ut om dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Årsaken til ønske om en semistrukturert intervjumetode var fordi jeg ønsket å vite mer om læreren og hva intervjusubjektet ønsket å fortelle om fra egen praksis i mottaksklassen. En annen viktig årsak er for å besvare problemstillingen, og det forutsetter samtaler med læreren. Jeg ønsket heller ikke å utelukke mulig viktig informasjon jeg selv ikke hadde tenkt på.

En av fordelene med et semistrukturert intervju er nettopp å få frem informasjonen du ikke var bevisst på at du trengte. Dette var noe jeg opplevde gjentatte ganger, da noen av faktorene som påvirket lærers avgjørelser ikke var noe jeg var forberedt på. Det er også viktig å unngå avbrytelser, selv hvis lærer begynte å komme inn på temaer jeg hadde planlagt å ta opp i en senere anledning (Dalland, 2007, s. 151). Avbrytelser av andre grunner unngikk jeg også da jeg ønsket å lære mest mulig om denne lærerens hverdag, følelser, frustrasjoner, gleder og bekymringer rundt sitt arbeid i mottaksklassen. Dette ville nemlig ikke kommet frem i like stor grad i et strukturert intervju. Denne metoden kunne også gjøre det lettere for lærer å foreslå egne opplevelser da dette åpenbart er en del av lærers indre liv som jeg ikke har tilgang til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Jeg valgte altså å bygge videre på kunnskap, og stilte ikke kun forhåndsbestemte spørsmål. Når jeg ønsket utdyping av en observasjon eller et utsagn, engasjerte jeg til samtale om dette.

Det er viktig som intervjuer, for å få besvart spørsmålene man er ute etter, å gjøre seg forstått av respondenten (Dalland, 2007, s.130-131). Ved klar tale og enkel, men innholdsrik setningsoppbygging kan man bidra til unngåelse av misforståelser. Dette kan en også gjøre ved å gjenta en forklaring eller et svar fra intervjusubjekt, med for eksempel «har jeg forstått

det riktig hvis jeg sier...». Her får respondenten mulighet til å høre og forstå intervjuerens inntrykk, mulighet for å korrigere eller totalt avslå dens forståelse, selv om forskningsintervju ikke er en symmetrisk dialog mellom to likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det er nemlig intervjuer som skal sørge for at forstått informasjon er riktig oppfattet for å unngå feilsitering og ikke-gjenkjennbare ytringer og meninger fra intervjusubjekt (Dalland, 2007, s. 130-131). En annen viktig oppgave hos intervjuer er å faktisk forstå hvordan utlevert informasjon og hendelser preger intervjusubjektet (Dalland, 2007, s.131). Intervjuer skal ikke kun vise forståelse, men faktisk forsøke å forstå, eller faktisk forstå. Dette kan være en vanskelig oppgave da man selv sannsynligvis ikke bærer på lik erfaring som deltakeren, men man skal forsøke å forstå (Dalland, 2007, s.132-134). Dersom jeg forstår, oppfatter og forvalter svar og resonnement, kan dette være med på å avgjøre utfallet av intervjuet og dermed resultat av studien (Dalland, 2007, s. 130).

På et mer subjektivt nivå, er det viktig å nå frem til intervjusubjektets egne beskrivelser samtidig som man skal respektere forskningsetikken og etiske betraktninger, som for eksempel retten på privatliv. Det kan også være nyttig med bevissthet på at det vi snakker om under intervju, ikke nødvendigvis er noe noen av oss sitter med bevisst i hodet eller i kroppen, men gjennom samtale får begge dyrket kunnskapen og produsert dette gjennom interpersonlige interaksjoner (Dalland, 2007, s. 143). Intervjuene skal også ikke tilføre noe form for ulempe eller skade hos partene som intervjues. Et godt intervju, opplyser Dalland (2007) om at skal bidra til å berike egen opplevelse samtidig som den skal gi ny og verdifull innsikt i intervjupersonens liv (s. 144; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55). Jeg må også tilpasse intervjuguide, være våken og få med informasjon og refleksjoner jeg kan bygge videre på underveis i intervjuet. Ikke minst skal informasjonen komme fra intervjusubjektet, og jeg skal i minst mulig grad påvirke deltakeren, og forholde meg nøytral og upartisk for mest mulig korrekt informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55)

Intervjuet foregikk på lærerens arbeidsplass, i et annet klasserom enn der mottaksklassen holdt til, og ble gjennomført slik at læreren skulle få mulighet til å begrunne sine valg som var blitt gjort i undervisningen dersom noen av oss tok dette opp.

Det første intervjuet tok tid i forkant av observasjon, etter endt skoledag for elevene, men også innenfor lærerens arbeidstid. Det andre intervjuet foregikk i samme klasserom som første intervju, og foregikk innenfor lærers arbeidstid samt etter skoletid den siste dagen med observasjon. Stemningen under første intervju opplevde jeg som noe spent da dette var første gang jeg gjennomførte et intervju med en slik kontekst. Trolig også fordi jeg ønsket data for å kunne besvare og belyse min problemstilling. Det siste intervjuet opplevdes som mer avslappende da jeg og intervjusubjektet, slik jeg oppfattet det, var tryggere på hverandre og hadde vært gjennom et intervju før. Situasjonen opplevdes derfor ikke som helt ukjent. Under begge intervjuene satt jeg og intervjusubjektet tilbakelent i hver sin stol, med en pult mellom oss, og gjennom intervju endret vi naturligvis sittestilling. Jeg starter det første intervjuet med å brife intervjusubjektet for situasjonen, hvorfor jeg er til stede, og hvordan intervjuet var bygd opp, med praktiske avklaringer som for eksempel omtrent beregnet tid, temaer og hva diktafonens rolle var (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Intervjuet ble gjennomført med diktafon. Dette bidro til å få med all lyd i rommet og spesifikt fra intervjusubjektet samtidig som det tillot meg å lytte for å få med meg pauser, tonefall, ordbruk, intervjuets emner og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Intervjuet er en samtale, eller som Kvale og Brinkmann (2015) omtaler det, intersubjektiv foretakende, nemlig en samtale mellom to individer som deler en felles interesse og deler dette (s.218). I de to intervjuene var det jeg som stilte spørsmålene og intervjusubjektet som svarte, men ettersom det var et kvalitativt intervju, førte det til oppfølgingsspørsmål og refleksjoner rundt emnene. Selv om det foregikk et intervju, eller samtale mellom to personer, så jeg i ettertid gjennom transkripsjon ett ord jeg ikke mestret å forstå. Jeg som intervjuer skal ikke være redd for å be personen gjenta det, men underveis i samtalen oppdaget jeg ikke ordet som uklart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Etter endt intervju informerte jeg om opplevelsen som et godt intervju fra min side da det kan oppleves ubehagelig for intervjusubjektet å dele den mengden informasjon, og ikke motta noe konkret tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-161). Jeg fortalte også hvordan jeg hadde forstått det helhetlige bildet og informasjonen, og ga læreren mulighet til å tilføye mer dersom

dette var ønskelig. Konsekvensen av dette kunne bli mer utfoldelse og nyttig informasjon med tanke på funn i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Intervjuene og samtalen mellom meg og deltakeren ble avsluttet med takknemlighet for muligheten, samt en bekreftende interesse fra læreren. Jeg ble også informert om at skolen ønsket å motta studien i etterkant når denne ble fullført. Selv opplevde jeg det som en berikelse på deres vegne at jeg ønsket å gjennomføre datainnsamling hos dem, som er med på å støtte opp under de etiske betraktningene hvor studien ikke skal føre til noe negative konsekvenser hos deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

Jeg ga også læreren mulighet til å forklare valg og avgjørelser gjort under observasjon, samt forklare mer om sin bakgrunn i skoleverket og opplevelser som pedagog i en mottaksklasse. En måte jeg kunne gå frem for å skaffe data på dette var å være til stede i undervisning for observasjon, og intervju læreren for et innblikk i lærerens indre og faktiske følelser, dermed ikke tolket av meg som observatør eller intervjuer underveis. Et annet alternativ kunne vært å kun intervju læreren, her kunne jeg derimot mistet mye interessant informasjon som kunne komme frem i intervju utenfor de allerede planlagte spørsmålene, samt observasjoner. Ved å kun stille spørsmål under intervju, ville det vært umulig for meg å trekke frem eksempler eller hendelser fra lærerens praksis, da jeg ikke ville hatt observasjoner tilgjengelig.

3.3.2 Observasjon

Observasjon var den andre datainnsamlingsmetoden jeg valgte å ta i bruk. Observasjonen hadde en individbasert tilnærming da jeg observerte enkeltindividet, altså læreren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 105). Jeg fokuserte på læreren, men var avhengig av å se på læreren i interaksjon med elevene. Jeg ønsker å presisere at elevene ikke ble observert eller undersøkt kun indirekte omtalt der det var aller mest nødvendige for å belyse problemstillingen. Under observasjonsdelen av datainnsamlingen, som fant sted over to dager, var det viktig å ikke avsløre for mye om hva jeg skulle observere for å begrense det Postholm og Jacobsen (2018, s.246) refererer til som «observasjonseffekten», og rollen jeg tok på meg som observatør var «observatør-som-deltaker». Årsaken til dette var for at læreren i klassen ikke nødvendigvis skulle bevisstgjøres på akkurat hva jeg så etter, men heller drive sin praksis så nært som mulig

normalen. Ettersom jeg så på holdninger og handlinger, refleksjoner og utøvelse av praksis i klasserommet valgte jeg å holde tilbake den nøyaktige ordlyden av problemstillingen med hensyn til observasjonseffekten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248-249).

Observasjon krever mye energi og bevissthet (Dalland, 2007, s. 183). Samtidig som man skal se og følge nøye med, skal man også skrive ned det som skjer, lytte og tolke observasjonene. Med tolkning mener jeg tolkning av sanseintrykkene. Tolkningsprosessene sammen med sanseprosessen blir ofte omtalt som persepsjon (Dalland, 2007, s. 183). Man skal altså sanse og tolke egne sanseintrykk, og over en gitt periode ta til seg så mye stimuli som mulig (Dalland, 2007, s. 183). På bakgrunn av dette valgte jeg å observere to halve dager slik at jeg kunne være observant. Den første dagen observerte jeg fra morgenen, når det ringte inn, til lunsjen for elevene var ferdig (klokken 08:30-11:00). Dag nummer to observerte jeg etter storefriminutt til skoleslutt (klokken 11:30-14:00).

Observasjon foregikk uten noe form for opptak. Allikevel tok jeg feltnotater underveis. Notatene besto av tidspunktet observasjonene startet, for eksempel «torsdag 1. februar, klokken 08:30», og inneholdt hvor læreren gikk, hvordan læreren brukte kroppsspråk og ord for å tilpasse undervisning, ulike situasjoner som oppsto og hvordan læreren håndterte de, litt hva læreren sa til elevene og hva læreren gjorde mens elevene arbeidet med arbeidsark. Årsaken til dette var at jeg ikke ønsket å inkludere elevene i min studie, da jeg så på læreren. En annen årsak var av personvernsgrunner og sårbarhet. Elever i en mottaksklasse er nye i Norge, jeg ønsket å unngå sjenanse for deres hverdag, og holdt meg dermed i bakgrunnen med en Mac hvor observasjonsnotater ble skrevet inn. Jeg ønsket, gjennom observasjon, å danne meg et helhetlig bilde av klasseromssituasjonen og praksisutførelsen hos lærer. Tilnærmingen til observasjonen var en blanding av strukturert og ustrukturert tilnærming. Dette vil si at jeg entret observasjonen uten noen spesifikke punkter jeg skulle se etter, og lot observasjonene jeg gjorde, gi meg noen retninger og bevegede meg etter dem (Dalland, 2007, s. 193). Allikevel hadde jeg problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden i bakhodet da jeg ankom observasjonen, slik at jeg var bevisst studiens retning.

Observasjonene ble essensielle for meg da feltnotatene tatt underveis har hjulpet meg som forsker å huske situasjonene som oppsto i klasserommet, samt lydopptak og transkribering av

intervju hjalp med å utfylle forklaringer og begrunnelser for situasjoner observert. Data samlet inn fra intervju og observasjon ble dermed begge primærdata for min studie og ble satt opp mot hverandre under analyseprosessen.

Gjennom observasjon var jeg bevisst på meg som forsker, og læreren som intervjusubjekt har et felles grunnlag for forståelse, og vi hadde begge sett klasserommet den dagen, jeg kunne tilpasse mine spørsmål og eksempler slik at vi begge kjente til situasjonen som ble tatt opp og diskutert.

3.4 Transkripsjon

I forkant av intervju var det viktig å være bevisst på hvordan man ønsket å gjennomføre transkripsjon da gjennomføring av intervju og transkripsjon ble påvirket av hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). Som nevnt under underkapittel 3.3.1, kom det frem et mumlende ord i intervju. Selv har jeg ikke fått noe inntrykk av at dette ordet er utslagsgivende i den ene eller andre retningen for resultat av studien. Det hadde allikevel vært fint med en oppklaring av begrepet under intervjuet, da det kunne påvirket transkripsjonen. Transkripsjon er en omfattende og langvarig prosess. Selv på min studie, som kun foretok seg to intervjuer med en deltaker, brukte jeg omtrent fem timer på transkribering. I tillegg til dette gikk jeg gjennom transkripsjon over lyd gjentatte ganger for å sikre meg at jeg ikke hadde gått glipp av noen ord i prosessen. I forkant av transkripsjon og intervju var jeg også bevisst på avgjørelser som måtte bli tatt med tanke på skriftspråk, ord og fraser samt dialekt. Jeg valgte å transkribere på bokmål med noen innslag av dialekt da dette ble brukt av intervjusubjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I tillegg til dette tok jeg med pauser, betenkningstid, distraksjoner, sukk og latter da dette kan vise meg som intervjuer mer av det følelsesmessige indre liv hos intervjusubjektet, og dersom intervjusubjekt presiserte enkelte ord skrev jeg dette i kursiv.

Ved å gjennomgå intervjuopptak samtidig som jeg så gjennom transkripsjonene ord for ord, ønsket jeg å sørge for en reliabilitet for intervjuet, og med forskningsetikken som bakteppe, sørget jeg for anonymisering og taushetsplikt ved at jeg var den eneste som kunne se lese og lytte til intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). En objektiv transkripsjon er dermed ikke mulig da jeg selv er til stede under intervjuet, men med tanke på validitet kan det

diskuteres hvor mye detaljer eller hva slags informasjon som ikke trenger å bli med. Ved inkludering av dype utpust, latter og lignende, og på bakgrunn av lærerens indre liv vil dette være relevant for min studie da læreroppfatninger er ett av mine teoretiske rammeverk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

På bakgrunn av de etiske avveiningene er dataene lagret på en Mac og en minnepenn, altså ikke i en sky som kan risikere å deles. Avtalen mellom meg og intervjusubjektet omhandler blant annet konfidensialitet, og det er etisk nødvendig at jeg respekterer denne for å oppfølge god forskningsetikk, men ikke minst av hensyn til sårbarheten hos læreren, elever, foreldre og foresatte, og skolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

3.5 Analyse av data

I denne delen av teksten beskriver jeg analysemetoden jeg har valgt å ta i bruk i min studie. Ut ifra min metode ønsket jeg å ta i bruk detaljerte beskrivelser av case og kontekst ved å notere under observasjon. Det samme gjelder intervjuet. Jeg valgte å gjennomføre tematisk analyse. Jeg ønsket også å se etter mønster i lærers praksis, og ved hjelp av tematisk analyse kunne jeg dele inn dataene i temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dersom analysen gjennomføres på riktig måte kan den bidra til bredere forståelse, samtidig som den kan gi en detaljert analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Ved bredere forståelse og detaljert analyse, kan jeg motta mer informasjon fra deltakerens perspektiv, slik at jeg kan forstå valg og hendelser basert på lærerens utsagn. Jeg sitter dermed igjen med færrest mulig spørsmål rundt hendelser og avgjørelser, og har mulighet til å kjenne lærerens oppfatninger i større grad. Innenfor andre analysestrategier kan man finne tydelige retningslinjer og steg man skal følge, men den tematiske analysestrategien har mer frihet og kan dermed gi flere muligheter for feil og mangler (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Gjennom min analyse ønsket jeg å ta utgangspunkt i artikkelen skrevet av Braun og Clarke (2006) og deres del «Doing a thematic analysis: step-by-step guide» (s. 86-93) i et forsøk på å unngå fallgruvene, samt se til Kvale og Brinkmanns litteratur om kvalitative forskningsintervju (2006). Gjennom analysen av begge intervjuer var problemstillingen min i bakhodet for å kunne besvare og belyse denne.

I flere omganger har jeg lest, notert og tenkt tilbake på intervjuene og feltnotatene jeg har gjennomført. Jeg har vært innom flere temaer som ble valgt bort, innsnevret, utviklet og satt sammen. Temaene har noen undertemaer fordi det oppleves som mer oversiktlig i analyseprosessen.

3.5.1 Analyseprosessen

Det finnes ulike måter å tilnærme seg et forskningsprosjekt på. Tre tilnærminger sett i sammenheng med analyse og transkribering er induktiv/induksjon, deduktiv/deduksjon og abduktiv/abduksjon. En induktiv tilnærming tar utgangspunkt i empiriske data og forsøker å forstå dem gjennom teoretiske perspektiver. Dette er den tilnærmingen som oftest blir brukt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Den deduktive tilnærmingen, som ikke er like fremtredende i kvalitativ forskning, tar utgangspunkt i teori og ser til data for å bevise eller motbevise disse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Innenfor kvalitativ forskning opplyser Flyvbjerg (2006) om at deduktiv tilnærming kan bli brukt til testing av enkelttilfeller hvor man kan si om noe virker (eller ikke virker) for alle situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224; Flyvbjerg, 2006, s. 230). En abduktiv tilnærming blir sett i kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming og blir brukt i situasjoner hvor noe skal forstås eller forklares (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Med denne forklaringen ser vi at min studie tar utgangspunkt i en induktiv tilnærming da jeg ser temaene basert på fremtredende mønstre i dataene.

Analyseprosessen ble gjennomført ved transkripsjon og tematisering, og jeg tok utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin guide til tematisk analyse. I første omgang skal man, ifølge Braun og Clarke (2006) bli kjent med dataene (s. 87). I forkant av analyseprosessen, hadde jeg allerede for meg noen temaer jeg anså som interessante, ettersom jeg kjente dataene fra før. Allikevel viste det seg i gjennomgang av dataene at det ikke var nok empiri til å støtte temaene. Ved å bli kjent med dataene i etterkant av datainnsamlingen, gjorde jeg meg opp noen tanker for temaer som kom frem gjennom fargekoding og systematisering. Braun og Clarke (2006) viser til steg to av analyse, som er å kode temaene (s. 88). Ut ifra dette fant jeg flere interessante temaer som kunne bli relevante, men etter flere gjennomganger, og i arbeid med steg tre, fant jeg fire temaer som jeg anså som omfattende, interessante og et mønster i

dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90). Jeg fikk her et annet perspektiv på de allerede påtenkte temaene, og fant koblinger mellom flere av dem. Gjennom steg fire fikk jeg arbeidet kort med hvert tema, og innså gradvis hvilke temaer som ikke nødvendigvis kvalifiserte seg som temaer, da jeg ikke hadde nok data til å støtte dem (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92). Til slutt hadde jeg fire temaer, med noen undertemaer da disse ble ansett som relevante til å belyse problemstillingen, interessante mønstre i dataene mine og gjentakende for lærerens arbeidshverdag. Transkripsjonene og observasjonsnotatene ble fargekodet. Jeg startet med tema 1, individuell tilpasning av opplæring i klasserommet. Jeg gikk gjennom transkripsjoner og observasjonsnotater, markerte relevante utsagn og observasjoner rosa, og la disse over i et eget dokument. Deretter gjennomførte jeg samme prosess på tema 2, lærers refleksjoner på egen pedagogisk praksis, med i grønn. Tema 3, læreren i møte med ulike sosioøkonomiske bakgrunner ble markert med blå, og lagt inn i eget dokument. Til slutt tema 4, skole-hjem ble markert lilla og lagt inn i eget dokument. Avslutningsvis hadde jeg fire temaer med noen undertemaer hvor empiri for å støtte temaene var mange og interessante.

3.6 Kvalitet i kvalitative studier

Når jeg ser på kvalitet innenfor kvalitative studier blir det brukt begreper som validitet, troverdighet, reliabilitet og indre og ytre validitet. Innenfor de tradisjonelle rammene er det blitt brukt begreper som reliabilitet og validitet, samtidig som forskere innenfor kvalitativ forskning mener dette er begreper som veier tyngst i den kvantitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Jeg velger derfor å ta utgangspunkt i Guba (1981) sine begreper. Han har sett bort fra indre validitet, og bruker heller troverdighet. Fremfor ytre validitet tar han i bruk overførbarhet, samt legger bort reliabilitet til fordel for pålitelighet og bekreftbarhet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222; Guba, 1981, s. 79-80).

En kvalitativ studie tar utgangspunkt i et mindre utvalg, og jobber mot å bygge opp kunnskap rundt dette mindre utvalget. I motsetningen til kvalitativ forskning, ser vi kvantitativ forskning. Kvantitativ forskning tar utgangspunkt i et større utvalg, og baserer seg på målbare tall, statistikker og grafer fremfor mer utfyllende svar. Kjentegnet til kvalitative studier kan sies på kort å være bredt fokus på smalt område, mens for kvantitative studier blir det smalt fokus på bredt område (Dalland, 2007, s. 135; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 193-194; Kvale

& Brinkmann, 2015, s. 20). For å si at en kvalitativ studie har kvalitet, må den innebære meningsbærende samtaler med et subjekt som er en del av forskningsintervjuet og ha troverdighet ovenfor hele studien (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 20; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Studien burde altså innebære datainnsamling som ser individet, personen og subjektet som er en stor del av forskningen, og ikke legge skjul på innsamlingsmetoder, forskningsdesign eller andre områder med forskningsprosessen.

For å se etter kvalitet i kvalitative studier kan jeg velge å se til troverdighet (indre validitet), om funnene i studien reflekterer representantens opplevelser og perspektiver. Altså om representanten kan kjenne seg igjen i mine tolkninger. Denne troverdigheten styrkes av nøye datainnsamling og analyser, samt validerende referanser. Jeg har derfor valgt å vise til eksempler av direkte sitater, observasjonsnotater og spurt intervjusubjekt om mine oppfattelser er noe læreren kjenner seg igjen i. Et annet punkt jeg kan se til er overførbarhet (ytre validitet). Med dette mener jeg overførbarhet til andre kontekster. Altså hvordan jeg kan sette funn fra egen studie over i andre kontekster, og se at dette gjelder på flere områder. Her kreves det god forklaring rundt datainnsamlingsprosessen, men også på forskningsdesign. Jeg ser at min studie kan bidra for andre lærere å øke kunnskapen på dette området. Selv, som snart ferdigutdannet lektor, lærte jeg mye av å lytte til, observere og intervju læreren til min studie. Studien kan også vise kvalitet gjennom pålitelighet (reliabilitet) som kan oppnås dersom forskeren viser god dokumentasjon av datainnsamlingsmetoder, forskningsprosess, analyseprosedyrer og tolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211, 276). Pålitelighet innebærer også at resultater fra egne studier skal være mulig å reproducere på et annet tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Jeg har av den grunn valgt å vise datainnsamlingsmetodene jeg har tatt i bruk, årsaken til dette, samt vist hvordan jeg har valgt å analysere mine data for å styrke påliteligheten i min studie.

I tillegg til de tre overnevnte kvalitetsstemplene, finner vi også gyldighet (validitet) som sentralt for kvalitet av studier. Gyldighet kommer frem dersom studien søker på det forskeren ønsker å finne, og om disse funnene blir sett som relevante i besvarelse av en problemstilling eller forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Vi kan også gjennom gyldighet, se etter hvilke konklusjoner forskeren kan trekke ut ifra funnene fra analyse og

datainnsamling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Dette har jeg gjort med hjelp av forskningsspørsmål og problemstilling. Med disse to elementene klart fremme, har jeg under hele prosessen hatt muligheten til å rette fokus på det jeg søker etter, og dermed få svar.

3.7 Studert enhet

Gjennom årene har lærerens og skolens rolle blitt betydelig endret. Skolen har gått fra å være forkynnende og hatt fokus på lesing, til å bli inkluderende, tilpasningsdyktig og institusjonalisert. En lærer i dag skal støtte barnet i læring, utvikling og dannelse. En lærer skal tilpasse sine undervisningsmetoder for å treffe elevene der de er, den skal følge opp og tilrettelegge etter behov, provosere frem tenking og kunnskapsutvikling. Det nye læreplanverket, LK20, trekker frem hvilke områder som angår skolen, som i neste ledd angår læreren da læreren er den utøvende makten i klasserommet. Skolen skal støtte til at elevene opplever og utvikler nysgjerrighet og vitenskapelig og kritisk tenkemåte og skal utvikle evne til å stille spørsmål. Læreren skal dermed la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Jeg har altså valgt å studere læreren, individet som er utdannet til å jobbe med pedagogikk, didaktikk og opplæring i skolen.

3.8 Etske betraktninger

Når man gjennomfører et forskningsprosjekt, er det nødvendig å være bevisst på hvordan eget prosjekt kan påvirke deltakernes liv, selvfølelse, rykte og opplevelse. Forskning i Norge har av blant annet disse grunnene, svært tydelige krav og rammer som blant annet innebærer informert samtykke. Dette vil si at deltakeren skal kjenne til hva som forskes på og delta frivillig i studien. Gruppen eller personen skal også kjenne til hvilke fordeler og eventuelle ulemper forskningen kan ha eller gi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Før noen form for observasjon eller intervjuer foregikk, måtte deltakeren skrive under på at den ønsket å delta i forskningen. Min problemstilling har ikke behov for forskning på elevene i klassen, men på læreren, og jeg mottok underskrift fra lærer om at deltakelse var ønskelig. Ved å løse studien på denne måten ble det ikke nødvendig med underskrift på deltakelse fra foreldre eller foresatte av elevene da jeg kun skulle se på læreren.

Forskningen er ment til å bidra i positiv retning på området, og ved ønske om å trekke seg skulle dette skje uten negative konsekvenser for deltaker. Her kan det ofte bli nødvendig å vise hvordan forskningen kan bidra i positiv retning. Svært viktige punkt for forskning i Norge er informert samtykke, frivillighet og full informasjon. Informert samtykke foregår gjennom rekruttering og informasjonsskriv. Lærer får her full innsikt i hva det vil innebære for hen å delta og skal uten noen negative konsekvenser få si nei eller eventuelt trekke seg dersom deltaker allerede har sagt ja. Lærer skulle delta frivillig i undersøkelsen og ble ikke tvunget inn i noen posisjon. Full informasjon inngår også i informasjonsskrivet som ble utsendt til lærer, sett bort i fra den konkrete problemstillingen (observasjonseffekt) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-248). Dette er noe jeg har valgt å holde litt tilbake på for å ikke påvirke observasjonene i for stor grad. Jeg valgte derimot å gi det Postholm og Jacobsen omtaler som tilstrekkelig informasjon (2018, s. 249). Læreren fikk vite litt om hva jeg så på og hvorfor jeg var til stede, men ikke min konkrete problemstilling eller forskningsspørsmål da dette kunne påvirke utfallet av studien.

Under forskning er det svært viktig å gå gjennom de etiske dilemmaene man kan komme opp i på forhånd av datainnsamlingen, og være bevisst på hvordan egne avgjørelser kan påvirke subjektene som på noe form blir påvirket i min studie. Meg som student, og i denne sammenhengen forsker, har en rolle jeg påtar meg i prosjektet. Underveis i datainnsamlingsprosessen og i undersøkelser av tidligere forskning, måtte jeg være klar over hvilket syn jeg hadde på temaet, og bevisstgjøre meg selv på å ikke ta parti, dermed strebe etter nøytralitet underveis. På denne måten sørget jeg for å prege datainnsamlingen minimalt med egne perspektiver eller personlige meninger. Dette gjorde jeg for å komme frem til et mest mulig korrekt resultat. Jeg skulle minimere subjektive innflytelser, og strebe for å bygge videre på kunnskap og holde meg nøytral.

Innenfor norsk forskningsetikk er rett til privatliv en tydelig grense en skal unngå. Med rett til privatliv mener Postholm og Jacobsen (2018) at subjektet har rett og krav til soner i livet hvor forskning ikke pågår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-251). Sett i lys av min problemstilling trer jeg ikke inn i lærers privatliv i hjemmet, mellom sosiale kretser eller lærerens egne sfære. Dette er noe subjektet får da forskningen foregår i klasserommet hvor læreren gjennomfører sin praksis. Anonymitet spiller en stor rolle her. Det skal ikke være

mulig å gjenkjenne subjektet jeg observerer og intervjuer. Postholm og Jacobsen tar opp at anonymitet kan praktiseres gjennom bruk av pseudonymer ved transkribering og i oppgaven. Jeg har derfor valgt å bruke «***» fremfor navn under transkripsjon. Dette har jeg gjort for å dekke kravet om privatliv og anonymitet, samt av hensyn til sårbarhet hos deltakeren. Det siste utgangspunktet er krav til riktig prestasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Jeg som forsker presenterer data så presist som mulig uten å plassere deltakeren i et dårlig lys, risiko for skade eller dårlig representasjon. Dataene blir presentert i en slik grad at forskningssubjektet skal kunne plassere seg bak funnene og kjenne seg igjen i utsagn. På denne måten er det ønsket at utfallet skal bli riktig for deltakeren og prosjektet i sin helhet.

4.0 Funn

I denne delen av teksten presenterer jeg resultatene av den tematiske analysen som har identifisert fire hovedtemaer. Hvert hovedtema har ett til tre undertemaer da jeg har sett at dette har vært fremtredende deler av mine observasjoner og intervjuer. Jeg tar først for meg temaet *Individuell tilpasning av opplæring i klasserommet*, her går jeg kort inn på generelt grunnlag for temaet, og deretter videre til undertemaet *Arbeidsoppgaver, Fellesskap og En-til-en veiledning*. Under analysen av dette temaet fant jeg blant annet ut hvordan læreren jobbet med individuell tilpasset opplæring da elevene hadde ulike forutsetninger og var på ulike nivå i både faglig, sosialt og kognitivt. Det andre temaet er *Lærers refleksjon over egen pedagogisk praksis*. Her tar jeg opp lærers tidligere erfaring i skolen og går videre til undertemaene *Forskjellig nivå og tilnærming* og *Forenkling og forventning*. I denne delen av funnene ser jeg på hvordan lærerens holdninger påvirker praksisen, og dermed hvordan tålmodigheten kan sette praksisutførelsen på prøve. Det tredje temaet jeg presenterer er *Lærer i møte med ulike sosioøkonomiske bakgrunner*, her følger undertemaene *Forskjellige forutsetninger* og *Lærers opplevelse av elevprestasjon*. Her kommer det frem hvordan læreren opplever de forskjellige prestasjonene i skolen, og omtaler dette. Det siste temaet er *Skole-hjem-samarbeid*, her fikk jeg funn som kunne rettes mot kommunikasjonen som foregikk på tvers av språk mellom læreren og hjemmet.

4.1 Tema 1: Individuell tilpasning av opplæring i klasserommet

Et gjentakende tema som dukket opp i intervjuene, var en kontinuerlig tilpassing av opplæring i klasserommet på individnivå, og planleggingen av tilpasset opplæring som foregikk i forkant av undervisning. Jeg valgte derfor å se nærmere inn på undertemaene *arbeidsformer*, *felleskap* og *en-til-en veiledning*.

4.1.1 Arbeidsformer

Læreren tilpasset opplæringen til elevene gjennom ulike arbeidsformer, og individuelle arbeidsoppgaver. Læreren jobbet mye med tilpasning av oppgaver som var ment å brukes til individuelt arbeid ved pultene, dette kom frem i intervjuene og observasjonene i klasserommet begge dagene. Elevene fikk en felles innføring og gjennomgang av periodens eller timens tema, og satt med egne individuelle arbeidsoppgaver på pultene som omhandlet temaet for perioden. Under intervjuet kom det frem at læreren arbeidet med hver enkelt elevs tilpasning ved å se gjennom læreverk og oppgaver som kunne passe akkurat denne elevens nivå:

Intervju, onsdag 31. januar:

Lærer: det krever en del tilpasning, så de har litt forskjellig arbeid som de holder på med

Lærer: vi har jo temaundervisning og det er hoved, asså vår hovedlæreplan her er jo grunnleggende norsk, så det er jo begreper om norsk og lære de språkinnlæring samtidig som jeg skal klare å liksom få de opp i, lære de å lese og skrive og alt det her, men vi har jo temaundervisning og det foregår felles, og da har vi lyttekrok

Intervju, fredag 2. februar:

Lærer: de har helt forskjellig opplegg, disse er jo aldersblandet, 2. og 3. klasse så matematikk eee får de ulike opplegg, så jeg må hele tiden, jeg må kopiere opp masse forskjellig til hver time, også en, en bruker mye tid på å finne ett tema men ulike nivåer, ett tema forskjellige nivåer, også er det jo bare kopi

Lærer: noen ganger så så er det jo oppgaver hvor de som som ikke treffer i det hele tatt, enten fordi at de forstår det ikke, det blir for vanskelig, altså faglig nivå eller det blir for mye språklig norsk, de skjønner ikke, det det krever for mye forklaringer sånn at de mis mister motivasjon da og skeier ut, så da da må jeg liksom prøver jeg etterpå å finne å liksom mer nivået da, så det er mange ganger det at ting ikke lykkes da må en liksom bare prøve igjen og ha noen sånne oppgaver som jeg vet er safe, så mhmhmh jaa...

Læreren jobbet altså ikke med enkelte læreverker, men ble nødt til å bruke forskjellige læreverker for å treffe de ulike nivåene. Dermed ble målet for planleggingen å treffe elevens kunnskapsnivå og strekke det videre. De individuelle arbeidsoppgavene ble forskjellig hos alle elever på bakgrunn av det sprikende nivået blant dem. Under intervjuet kom det også frem tidligere forsøk på samarbeidsoppgaver i matematikk, men dette lyktes ikke da læreren oppfattet at elevene ikke hadde godt nok norsk vokabular for å mestre gjennomføring av dette. Noen av elevene hadde samme morsmål. Det var også noen elever som var alene med sitt språk, av denne grunnen hadde læreren valgt å avstå fra samarbeid på eget språk for å sørge for inkludering for alle elever. Læreren uttrykket også et ønske at elevene pratet norsk med hverandre, og pultene ble tidligere plassert på tvers av morsmål, selv om elevene nå satt en og en. Det kunne dermed oppleves for meg at læreren hadde negative erfaringer i forsøk av å sette elevene sammen, og læreren vektla at dette ikke lot seg gjennomføre for denne elevgruppen. Dette fikk jeg bekreftet gjennom mine observasjoner, nemlig at elevene arbeidet individuelt og ingen oppgaver foregikk i grupper. Jeg har ikke observert forsøk på slike samarbeid, men gjennom mine observasjoner kan jeg forstå hva læreren mener når det ble sagt at dette kunne være utfordrende. Læreren fortalte videre om tidligere erfaringer fra samarbeidsoppgaver:

Intervju, fredag 2. februar:

Intervjuer: (...) hvis du skal ha et undervisningsopplegg, er det da noen ting du dropper å gjøre fordi du vet at dette kommer jeg ikke i mål med uansett

Lærer: Jeg har prøvd noen ganger med litt sånn samarbeidsoppgaver, (...) hvis du ser på den nye matematikk læreplanen, så er den jo veldig utforskende matematikk (...) praktisk anlagt, og dermed også i forhold til å snakke matematikk ikke sant, og alt dette som er i den nye planen, (...) men her så ser jeg at det blir vanskelig fordi de har ikke språk nok til å holde, å bli liksom gående med oppgaven, det skli av også klarer de på en måte ikke å.. få det til, så sånne type arbeidsoppgaver, sånne type, det styrer jeg unna... dessverre, det blir mye individuell, det blir mye terping og, også fordi at de er veldig ulike i nivå (...)

Læreren uttrykte hvordan læreplanen oppmuntrer til praktisk matematikk, og at samarbeidsoppgaver var vanskelig å gjennomføre. Læreren hadde forventinger til alle elever, men tilpasset også disse til deres nivå. Likevel fortalte læreren om egne erfaringer hvor elever kommer på skolen uten å ha gjennomført lekser, og elevene som hadde mest behov for repetisjon ikke fikk dette:

Intervju, fredag 2. februar:

Lærer: Og det er veldig enkelt, det er emmm, jeg kunne vist deg, men det er to ark for hver dag, som er repetisjon altså de samme tingene de har gjort på skolen det er bare å repetere, så det er gjerne ett norsk og ett matematikk, også men så skal de lese hjemme med de voksne, det er det ikke alle som gjør.

Lærer: De gjør lekse på, leksene gjøres på SFO (...)

Sitatet er tatt med da det er viktig å se hvordan tilpassing av arbeidsoppgaver også gjaldt utenfor skoletiden. Leksene elevene fikk tildelt var repetisjon av oppgaver som allerede var blitt gjennomført med lærer til stede. Elevene fikk også leksehjelp på SFO (skolefritidsordning), og uansett hvor sprikende nivået var, oppga læreren at forventning uansett skulle være et grunnlag for alle elevene, som skulle være tilpasset hver enkelt elev.

Allikevel opplevde lærer elever som ikke fikk gjort leksene sine, men læreren viste fortsatt en forventning om at disse skulle gjøres ved å fortsette å gi lekser. Med andre ord forsøkte læreren å strekke alle elever, selv med ulike forutsetninger som konsentrasjonsspenn, hjem eller erfaring i skolen.

4.1.2 Fellesskap

Tilpasning foregikk i fellesskap og en til en. I fellesskap observerte jeg tilpasning til mangfoldet av elevkunnskaper. På torsdagen startet skoledagen klokken 08:30. Etter elevene hadde lagt fra seg yttertøy i garderoben, samlet de seg i lyttekroken. Læreren gikk gjennom dagen og timeplanen for elevene her. En rutine, ifølge læreren, er å alltid opplyse om dag, dato, måned, år, årstid og timeplan. Samtidig som læreren fortalte, vises mimikk i ansikt og tydelig kroppsspråk, opplyste læreren om under det første intervjuet. En av mine observasjoner som bekreftet dette var torsdag morgen i lyttekrok:

Observasjon, torsdag 1. februar, klokken 08:30-08:45:

Elevene setter seg på benk i lyttekrok. Læreren setter i gang med felles sang med bevegelser, god morgen alle sammen.

Får med alle i fellesskapet til å synge med, motiverer dem til å i det minste prøve ved å se på dem og vinke dem med.

«Vi må få liv i dere, ikke *liksom sove, hendene på siden av ansiktet med skakt hode* sove?» sier læreren til elevene etter sangen er ferdig.

Ser på alle elevene når læreren stiller spørsmål om hvilken dag det er i dag

Tydelig kroppsspråk fra læreren under dialog og monolog, bruker armene, peker på lapper med bilder og ord.

Peker på en lapp med snøfnugg som henger fremme på tavlen. Sier «februar er også en vintermåned».

Læreren peker på lappen, og elevene sier med læreren «i dag er det torsdag», læreren mimer med munnen og har tydelig mimikk mens elevene skal si «torsdag». Går så

videre og støtter under dato, «1. februar». Peker deretter på årstall, sier «2024» mens læreren peker på tallet 2024, ser på elevene og tydelig sier «2024»

Læreren viste her hvordan tilpasning også foregikk utenom undervisning. Læreren tilpasset kroppsspråket og forsøkte at alle elevene forsto læreren, og brukte lapper med bilder, dato og år mens læreren viste forventning om at elevene skulle snakke i kor. Dette ble også observert av meg torsdag 1. februar. Læreren pekte på laminerte lapper mens det tydelig ble sagt «F-E-B-R-U-A-R» fra læreren. På denne måten fikk læreren elevene til å si «februar» i kor med læreren, og tilpasningsmetoden fra læreren viste seg å treffe alle elevene.

Elevene skulle lære noe nytt i matten i dag, og læreren tok frem en linjal. Her fikk elevene beskjed om å si «linjal» i kor med læreren. Læreren forklarte med enkle ord hvordan linjalen så ut, viste med fingeren og pekte på tallene på linjalen. Deretter fortalte en elev hva linjal var på sitt språk, så gikk læreren videre til å vise hvordan man kunne bruke linjal, viste at man kunne bruke linjal for å måle og viste måling rundt en bærbar PC som lå i lyttekroken.

En annen fellesskapsinnføring som jeg observert, var hvordan elevene skulle bruke vev. Læreren viste veven og sa «dette er en vev», deretter tok læreren frem et lite teppe som var blitt vevd og fortalte elevene at de skulle lage en slik. Deretter gikk de gjennom fargene på det ferdigvevde teppet.

Observasjon, fredag 2. februar kl. 11:40:

Læreren viser en vev og sier «dette heter en vev», læreren tar så frem et vevd teppe med forskjellige farger. Elevene kan rekke opp hånden og vente på tur for å si hvilken farger de ser, læreren velger kun elevene som rekker opp hånden.

En elev sier svart til en mørkeblå farge, dette er altså feil, læreren forklarer at eleven sitter med avstand og viser avstand med armene, og at det kanskje er derfor det var

vanskelig å skille mellom svart og mørkeblå. Læreren sier ikke at elevene tar feil. Forklarer hvordan den har tenkt, og derfor blir svaret på en måte riktig.

Under-over-under, «kan dere si det med meg?» alle sier i kor mens lærer viser kroppsspråk med veving, under, over.

Trekker frem nøstene en etter en, spør elevene «hvilken farge er det?», elevene kan igjen rekke opp hånden, og læreren velger hvem som kan få lov til å svare.

Lar en elev av gangen komme opp og hente vev og garn.

En elev vitser, og later som at veven er en gitar, læreren ler med og sier «ja, kanskje en harpe også». Introduserer her nye begreper for elevene i en vanlig samtale.

Læreren forklarer og viser hvordan man vever, over og under. Ber elevene gjenta «over og under» med kroppsspråk som viser en hånd som beveger seg i bølger «oooover og uuuunder».

Her tilpasset læreren igjen med bruk av konkrete, hvor læreren viste veven og et vevd teppe til elevene, og brukte kroppen for å vise hvordan vevenålen skulle bevege seg mellom trådene på veven. Læreren brukte gjentatte ganger visuelle hjelpemidler og forklarte senere i intervju at dette kunne gjøre opp for mye manglende språk:

Intervju, fredag 2. februar:

Lærer: (...) også er det noen ganger så lykkes de ikke i det heeele tatt, så må jeg prøve å forenkle eller prøve å vise de mer, og det som er veldig viktig med disse da mhmh det er jo liksom å modellere opp ting, altså ha noe å vise de, vise de ferdige oppgaver for det kompenserer mye for manglende språk, ja, så det er veldig viktig at de ser, at det visuelle er på plass da (...)

Læreren forteller her at det ofte blir brukt konkrete, og uttrykte at konkrete og modellering fungerte som et hjelpemiddel ved manglende språk. Læreren tilpasset også i fellesskap når hen skulle gi beskjeder. Her tok læreren et bevisst valg om å si setninger eller gi beskjeder

med en forenklet syntaks fremfor slik i norsk skrift og tale. I intervju fortalte læreren at det opplevdes som om elevene forsto beskjeden lettere, for eksempel «nå du skal gå til pulten din». Videre i intervju fortalte læreren om at dette ikke var den pedagogiske riktige måten å gjøre det på, og at læreren skulle stoppe med denne typen setningsoppbygging etter hvert:

Intervju, fredag 2. februar:

Lærer: (...) Jaja, bytter, lager litt sånn kunstig ordstilling, og det det er jo ikke så veldig bra men det er jo for å mer blir tydelig på tid sted, nå matematikk men etterhvert prøver jeg å skjerpe meg og si «nå skal vi gjøre det», men når det er sånn tydelig «nå vi skal..» «nå du skal gå til pulten din» det forstår de (...)

Her uttrykte læreren en bevissthet over hvordan språklige tilpasninger ble gjort. Den kunstige ordstillingen ble omtalt av læreren som «ikke så veldig bra», men viste seg å være effektiv i videreformidling av beskjeder.

4.1.3 En-til-en veiledning

Med en-til-en veiledning mener jeg i denne sammenhengen veiledning som foregår direkte mellom lærer og elev, dermed ikke i fellesskap. Dette vil være tilfeller hvor læreren oppsøker elevene ved pultene, eller en elev kommer opp til læreren for å få hjelp. Når læreren veileder en enkelt elev, vil dette bli kategorisert som en-til-en veiledning. Altså hvor elev og lærer er i dialog om læringsstoffet, og læreren hjelper eleven med å forstå.

Noen av elevene i klassen hadde en assistent. Assistentens rolle i denne sammenhengen var å støtte den enkelte eleven de var satt til å være med. Dette kan være fordi elevene trenger ekstra støtte i innlæring eller arbeid, eller fordi elevene har noen tiltak lærer selv ikke får tid til å tilrettelegge for, da læreren har flere elever som også trenger støtte. Et godt eksempel på dette er fra mine observasjoner torsdag 1. februar. Her observerte jeg en interaksjon mellom en elev og assistenten til eleven, som hadde et fellesspråk utenom norsk. Jeg observerte at assistenten pratet elevens morsmål, og vekslet mellom morsmålet og norsk for innlæring av norsk. På denne måten kunne læreren bruke assistenten som en ressurs når det gjaldt denne elevens språkinnlæring.

Selv om noen av elevene hadde assistent, valgte læreren fortsatt å oppsøke dem underveis i timen. Gjennom observasjonene mine så jeg hvor mange ganger læreren ga en-til-en veiledning med elever på plassene. Elevene som hadde tiltak på seg fikk generelt mindre en-til-en veiledning med læreren. Elevene som strevde med klasseromssituasjoner, fikk mest veiledning av lærer. Elevene som gjorde slik de hadde fått beskjed om fikk omtrent like mye en-til-en veiledning. Dersom jeg ser nærmere på antall ganger, ser jeg at elevene som strevde med klasseromssituasjoner, fikk en-til-en veiledning 20 og 24 ganger. Sett opp mot elevene som hadde assistent, som fikk veiledning med lærer syv og seks ganger. Resten av elevene fikk mellom 10-12 ganger en-til-en veiledning med lærer. Med arbeid med elevene som strevde, resulterte dette i at det ble mindre tid å gi til de andre elevene, men læreren er tydelig i intervju på at det passes på å gi oppmerksomhet, skryt og veiledning også til elevene som ikke gjør like mye ut av seg:

Intervju, onsdag 31. januar:

Lærer: (...) med hvordan fordeler du oppmerksomheten, og da merker jeg jo at jeg må passe meg at ikke jeg bare henger over de som ikke har lært å lese enda, men at også, eeee at de eleven som er flinke også blir strekt og får tilbakemelding og får hjelp og veiledning, det er kjempeviktig, og ros, altså bekreftelse på at de er flinke.

Jeg kan altså se at det naturligvis vies mer oppmerksomhet til de elevene som strever med klasseromssituasjoner, og at elevene med assistenter fikk mindre tid med lærer. Allikevel viste læreren et forsøk på å se alle elevene, og veilede der det var behov.

4.2 Tema 2: Lærers refleksjoner på egen pedagogisk praksis

Årsaken til temaet *Lærers refleksjoner på egen pedagogisk praksis*, var at læreren reflekterte under intervju rundt egen praksis og anså dette som en nødvendighet i bytte av arbeidsplass, arbeidshverdag og elevers behov.

4.2.1 Forskjellig nivå og tilnærming

Med bruk av begrepet forskjellig nivå, menes det i denne konteksten at læreren hadde elever som mestret forskjellig nivå av arbeidsoppgaver i fag som matematikk, kunst og håndverk, naturfag, norsk (faglig og språklig) og lignende. Begrepet tilnærming blir brukt i sammenheng med tilpasning. Læreren måtte kjenne elevene, og forsøke å tilnærme seg elevene riktig, både av sosiale og faglige årsaker. Med å tilnærme seg elevene, og opparbeide en god relasjon, godt læringsmiljø og trygge rammer, kunne læreren bidra til en tryggere opplevelse av skolen. Læreren fortalte i intervju hvordan hen ser elevene som læreren visste skulle begynne i sin klasse:

Intervju, fredag 2. februar

Lærer: Jeg vet lenge på forhånd hvilke elever jeg får, så når jeg er ute og har vakt så så så peiler jeg meg veldig inn på de elevene jeg skal ha sånn jeg har fått en relasjon til de før de kommer så det ser jeg at jeg profitterer veldig på for daaa da da kjenner vi hverandre litt, vi har gått og småpratet litt i friminuttet og de blir litt trygg på meg, så er det at når de kommer til meg så er de på en måte preppet litt, altså da da er det ikke helt ukjent for de, og da slår de seg litt mer til ro kan du si, altså i forhold til at ikke de ... (...)

Læreren var også tydelig i intervju og uformelle samtaler, om forutsetningene for å mestre en slik jobb. Læreren sa at en må bry seg om hvert barn og at jobben er viktig. Læreren opplyste også hvor viktig et godt kollegium var, hvor læreren selv opplevde sitt kollegium sterkt dersom det skulle være noe i løpet av en dag, periode eller time.

Intervju, onsdag 31. januar:

Lærer: (...) så at en bruker seg opp, det gjør en, men *her* så er det veldig godt kollegium, og har du gode kollegaer så kan du stå i utrolig mye altså. Kan det, sånn er det vell i alle jobber tenker jeg, men i hvertfall i skolen da, at du er liksom avhengig av å ha en felles oppfatning av åssen ting er da.

Læreren hadde dermed god støtte hos kollegaer, men valgte selv å ta situasjoner som skulle dukke opp i skolehverdagen. Torsdag 1. februar observerte jeg en konflikt mellom lærer og to elever som gjentatte ganger ikke gjorde som de skulle. Tilnærmingen til eleven var noe som viste seg å være effektiv, og læreren fikk kontroll på situasjonen:

Observasjon, torsdag 1. februar:

Elever som tidligere tullet, får tydelig beskjed om å gå inn ved at læreren klapper i hendene for å få oppmerksomhet, og peker inn til klasserommet for at elevene ser hvilken retning læreren mener de skal gå. Elevene går inn til pultene sine og setter seg.

Etter elevene satt seg ned gikk læreren bort og sa «nå blir *** veldig sint», uttrykt på en rolig måte, men for å informere elevene det gjaldt om hvordan læreren følte seg etter hendelsen. Læreren mestret å roe ned situasjonen ved bruk av tydelig stemme, satt i øyehøyde med elevene og fortalte dem at det var nok tull. Deretter gikk læreren tilbake til å være blid, tøysete og den positive voksne, elevene så ut til å trives med. I intervju forklarte læreren viktigheten om bevissthet på tilnærmingen til barnet:

Intervju, onsdag 31. januar:

Lærer: (...) Det er nok det aller aller aller viktigste det er å klare å stå i det uten å bli sint selv da, eller uten å liksom eh.. gi opp eller vise forakt ovenfor barnet ikke sant.. for er det noe barn senser så er det jo de voksnes følelser, eller de voksnesoppfatning av de. Mmm eee, og hvis de, så det at de kommer *hit* til mottaksklassen og opplever at de blir likt, at vi er glad i de og at vi bryr oss det eeee viktigst altså. Det kommer før alt det andre, før faglighet, å.. å ha tålmodighet med de ååå.. (...)

Læreren kjente elevene sine, og tolket kroppsspråket deres når hen ikke forsto språket til eleven. Fredag 2. februar ble det observert en frustrert elev, og læreren fant frem oversetter på mobilen slik at eleven kunne få uttrykt seg. Læreren nektet ikke eleven i å prate eget språk da tålmodigheten ikke strakk til. Tilnærmingen til de ulike situasjonene var gjennomtenkt, og læreren viste bevissthet rundt sin tilnærming til elevene.

4.2.2 Forenkling og forventning

Læreren viste gjennom intervju og observasjoner at det var forventinger til alle elever. Elevene var på ulikt nivå i norsk, men læreren viste forventinger til elevene som strevde samt elevene som hadde gode norskkunnskaper. Læreren tok også i bruk forenkling av eget språk for å nå alle elevene. Elevene viste en forståelse for hva læreren ønsket å formidle dersom læreren valgte å forenkle språket sitt, og konkretisere oppgaver med konkrete og modellering. I sine tidligere år i ordinær opplæring forklarte lærer om maktesløshet over hvor lite elevene som kom fra mottaksklasser kunne, rent faglig og av det norske språket. Senere hadde læreren reflektert over hvor mye mer enn faglig og språk det var elevene skulle tilegne seg. Læreren fortalte i intervju at mottaksklassen var mye mer enn norsk og fag, men hver enkelt elev skulle også forstå klasseromssituasjon, respekt for andre (og seg selv), rekke opp hånda, turtaking og lignende. Læreren trakk også frem at organisering av skoledagen gikk på hvordan elevene hadde det, om det var mye høy energi i gruppa, eller om det var rolig energi i gruppa. Dette kom frem når jeg spurte om sitteplasser i lyttrokken. Læreren fortalte her at elevene egentlig hadde faste plasser, men noen dager fikk elevene sitte hvor de ville dersom læreren så at dette mestres. Læreren fortalte videre om ønske om at elevene til slutt skulle lære seg at det skal være mulig å sitte med vennen sin og fortsatt følge med på læreren:

Intervju, fredag 2. februar:

Lærer: de har faste plasser, men av og til, så.. jeg er ikke så veldig nøye på det, noen ganger så tar jeg det litt på dagsform, hvis de er veldig urolig, da skiller jeg de, da må de gå til plassene sine, men så andre ganger ser jeg at det går bra, ut ifra hva vi skal gjøre (...), men jeg har lyst til at de skal kunne klare seg uansett hvor de sitter (...)

Intervjuer: Ja at de skal klare å kunne sitte fint ved siden av hverandre eller at hvis du ser at det er hyggelig for de så skal de få lov til det

Lærer: og at de klarer å fokusere, for meg så er den litt sånn måte å trene, altså lære de til at selv om du sitter ved siden av bestekameraten din så skal du høre på det som blir sagt, så er det sikkert mange som vil være uenige i det.

Læreren viste her et ønske om at elevene skulle lære seg klasseromspraksis som innebar at de skulle lytte til læreren selv om de satt med vennen sin. Læreren uttrykte også gjennom intervju at det var forventinger til alle elever, uansett utgangspunkt og forutsetning. Læreren sier også under intervjuet at dette skal være et grunnlag for hver elev, læreren skal altså tilpasse undervisning og oppgaver med en forventning om at elevene skal kjenne at det forventes noe av dem:

Intervju, fredag 2. februar:

Lærer: jeg har forventinger til alle, det må alltid ligge i bunn, jeg har forventinger til hva de skal (...).

Læreren fortalte i intervju at det var forventinger til alle elever. Elevene som mestret godt norsk fikk utfordret seg i å strekke seg lengre, mens elevene som strevde, allerede strakk seg. Uansett nivå hos elevene, stilte læreren forventinger til deres arbeid. Læreren fortalte at de elevene som har kommet lengst i norskinnlæringen, ble pirket mer på, videre forklares det at årsaken var for å strekke dem videre fra der de allerede var faglig. Læreren fortalte om skryt hos elever som strevde mer med klasseromssituasjon og norskinnlæring, dersom denne eleven hadde prestert i noe faglig. Et eksempel læreren påpekte var en elev som kunne skrive «en hus», dersom en elev som hadde kommet langt i norskinnlæringen hadde skrevet «en hus» ville læreren spurt om dette var riktig, og veiledet videre til at det het «et hus». Dersom dette gjaldt en elev som hadde kommet kortere i norskinnlæringen, ville læreren vist ekstase ved at eleven hadde mestret å skrive «hus»:

Intervju, fredag 2. februar:

Lærer: når det er hus, hvis han har klart å skrive «en hus» så er det jo eyyyyy! Da sier ikke jeg det heter «et hus» (...) han har produsert noe, (...) tenke «okei dette er bra, han har gjort en innsats, han har gjort en innsats i timen». Han har jobbet og han har vært selvstendig og han har gjort noe, han har produsert noe.

Når læreren ga beskjeder eller pratet med elevene, ble det spesifisert i intervju at hen måtte «forenkle, forenkle, forenkle», dette innebar også i beskrivelser av nye tema, oppgaver og gjøremål. Som vist til tidligere, brukte læreren mye konkrete og modellering, og det ble oppgitt at dette kunne ta igjen for tapt språk. Forenklingen kom også frem i den forenklede syntaksen jeg tidligere bemerket, og læreren valgte bort eller droppet ord som ikke er nødvendige for beskjeder.

4.3 Tema 3: Læreren i møte med ulike sosioøkonomiske bakgrunner

Læreren oppga at sosioøkonomisk bakgrunn hadde stor betydning for elevenes faglige og sosiale prestasjoner. Læreren bakgrunn var forskjellig fra elevenes bakgrunn. Klasserommet innebar dermed forskjellige kulturelle, sosiale, politiske, familiære og sosioøkonomiske bakgrunner. Med forskjellige bakgrunner følges også forskjellige forutsetninger. Dermed har jeg valgt undertemaet forskjellige forutsetninger, da disse kunne oppleves av læreren og påvirket lærerens arbeid med tilpasset opplæring og refleksjoner rundt tilpasningsmetoder.

4.3.1 Forskjellige forutsetninger

De forskjellige sosioøkonomiske bakgrunnene, ga også forskjellige forutsetninger til skolegang. Læreren opplevde forskjellige erfaringer i klassen som kunne bidra til deres opplevelse av skolen. Læreren var informert om elevenes bakgrunn, både ved hjelp av kommunikasjon med hjemmet og gjennom samtaler i overgang med nye elever. Med forskjellige forutsetninger måtte læreren arbeide rundt disse, blant annet botid i Norge for å tilpasse undervisningen. På bakgrunn av dette, opplevde læreren forskjellig forståelse av hvordan skolehverdagen skulle se ut. Læreren oppfattet også hjemmene ut ifra hvordan kommunikasjonen foregikk, årsaker til eventuelle fravær og hvor engasjement hos foreldrene. Læreren uttrykket opplevelse av forskjellige bakgrunner og at disse påvirket elevene i stor eller liten grad, direkte og indirekte. Læreren fortalte i intervju fredag 2. februar, om hvor viktig det var med voksne rundt seg som engasjerte seg, og om konsekvenser som kunne kommet av mangel på gode omgivelser. Læreren gikk her inn på voksenrollen og hvordan mulighet for lek kunne gi positiv opplevelse hos elevene:

Intervju fredag 2. februar:

Lærer: Å klare seg, og lykkes i skole og utdanning, og og havne inn i det riktige miljøet, men du du må ha foreldre og voksne som vil deg vell, hvis ikke såå... så tror jeg det blir ganske dårlig stelt

Lærer: da fikk de to de fikk lov til å sitte og spille sammen da, sant de nikoser seg, ikke sant de har jo ikke den muligheten hjemme.

Elevene fikk altså tilgang og mulighet til lek og spill med jevnaldrende, og lærer informerte i intervjuet om at dette ikke var en mulighet hjemme. Læreren viste også til en form for omsorg for elevene med å gi dem den tiden i skolen når hen vet dette er en sjelden mulighet.

Læreren måtte også se på alder til de forskjellige elevene. I tillegg til ulik bakgrunn i sine skoleerfaringer og historikken i skole generelt, var også alder et aspekt som måtte tas hensyn til. Læreren måtte tilpasse til ulike nivåer, og uttrykte under intervju en bevisstgjøring om at elevene skulle inn i ordinærklasser og måtte treffe til den aldersadekvate fagkompetansen de skulle møte om maks to år. Læreren spesifiserte under intervjuet onsdag 31. januar at 3. klassinger blir 4. klassinger til høsten. I skolen er 4. trinn en start på en ny «epoke» i skolegangen, elevene går fra lek og grunnleggende læring av skriving og regning, til mer avanserte undervisningsformer og innhold. Dette krever at elevene har blitt fulgt opp til et visst nivå som læreren uttrykte som «press» på å oppnå før elevene sendes ut i ordinærklasser.

4.3.2 Lærers opplevelse av elevpresentasjon

Læreren forklarte at det var en stor forskjell mellom elevenes prestasjoner i norsk, matematikk og hvordan de mestret klasseromssituasjoner, og understrekte i intervju at forskjellene var enorme og at læreren så en sammenheng mellom skoleprestasjoner og elevenes sosioøkonomiske bakgrunn.

Intervju fredag 2. februar:

Lærer: (...) og slossing, altså der var, hvis *** så noe inne i klasserommet og *** ville ha det så var det bare å dra til den nærmeste som sto der og ta det, det var liksom normale for de så det var helt sånn, og og kognitivt også, altså det i forhold til å lære

ting, det var helt ute, ikke sant for det hjemme har ikke på en måte... vært på den kanalen hvis du skjønner (...)

Det ble det også både observert og informert om konsentrasjonsspenn hos elevene. Her var det store forskjeller. Noen av elevene opplevde læreren at hen stadig måtte «pushe», mens andre jobbet selvstendig og godt for seg selv eller med mindre veiledning. I tillegg til opplevd arbeidskapasitet hos elevene, ble det også intervjuet om norskerferdighetene. Særskilt norskopplæring var et overgående tema for mottaksklassen, og alle hadde vedtak om særskilt norskopplæring. Elevene brukte norsk i ulik grad, mens læreren brukte alltid norsk med elevene. Læreren opplevde at elevene presterte svært forskjellig i norsk, noen arbeidet mer med norsk hjemme, mens andre ikke fikk tid eller gjennomført dette. Allikevel sa læreren at dette var noe som ikke stresset deltakeren, da språk du ble eksponert for, ble innlært underveis. Læreren brukte uansett tid på å lære bort nye begreper, lyttet til elevene som pratet norsk og morsmål, som de selv ønsket å lære bort til læreren, og læreren kommuniserte med hjemmet på norsk. Læreren belyste også temaet rundt spesialpedagogisk kompetanse, og frustrasjon over mangel på dette i klassen. Læreren opplyste også om en hendelse hvor ene elev med samme morsmål som en medelev hadde informert lærer om at eleven snakket med dårlig uttale på morsmålet. Det ble her bevisstgjort for læreren at en logoped egentlig ville vært nødvendig for eventuelle utredninger eller kartlegging hos denne eleven. Det ble også opplyst om hvordan eksterne instanser ikke kunne bidra til spesialpedagogisk støtte da språket kom i veien for kartlegging og eventuelle utredninger:

Intervju, fredag 2. februar:

Lærer: og *** har en veldig talefeil, så *** ligger au litt sånn, litt forsinket, utvikling på den dere, men ellers så er *** ganske, *** kan mye altså, veldig flink i matematikk, veldig sånn matte hue. Også selvom, altså *** klarer ikke å si «R» og han klarer ikke å si «L», og de medelevene med samme morsmål sier, de sier og «jeg klarer nesten ikke å skjønne hva *** sier» så *** har veldig talefeil. Også har vi jo logoped da, ikke sant, men de er jo norsktalende, så det er jo veldig sånn, ja, så jeg har funnet en med nogenlunde likt språk eee. Jeg må bare passe tiden litt.. jeg har funnet en logoped da

som i hvertfall har noe av samme internasjonen, eller samme, hvertfall er litt nærmere da som som har kunnet hjelpe litt, så ja, (...)

Intervjuer: Ja, så bra, men er det en logoped som hjelper nå eller skal hjelpe, eller?

Lærer: Jeg har sett henne en gang i høst, så jeg har purret på det og, og det er sånn av og til så stopper ting helt opp altså, så det er nok også litt av det jeg synes er vanskelig her at PPT vil jo ikke inn her, med mindre det er elever som skal utløse liv og helsemidler inn i ordinærklasse, altså skjønner du, som mååå emmm så alt sånn hjelpe, altså alle de eksterne er inne først når det er virkelig alvorlig,

Intervjuer: Ja, det er jo litt tungvint da, for de midlene har man jo i ordinære klasser

Lærer: Jaja, så da blir jo jeg stående, jeg blir jo stående med ting selv da, men da da, da skriver jeg det veldig i porteføljen at her må.. anbefaler sterkt at PPT kommer inn altså, og ser

Under intervjuet informerer læreren om forsøk på å få inn logoped til eleven, men belyser problemet rundt logopeder med samme morsmål som eleven. Eleven får altså ikke like god oppfølging som det den ville hatt mulighet for i en ordinærklasse og pratet norsk. Det viste seg å også være behov for bistand når det kom til elevprestasjoner i klasserommet, sosialt og faglig. Optimalt sett ønsket lærer støtte fra spesialpedagogisk team, men fikk ikke dette da det er en mottaksklasse. Gjennom bekjent fra dette faglige området, fikk læreren mulighet til noen nye perspektiver på klasserommet og undervisningen:

Intervju, fredag 2. februar:

Intervjuer: (...) så er det spesped team?

Lærer: Jojo, men de vil ikke inn her, men det hender at ***, kjenner dere han?

Intervjuer: Nei..

Intervjuer: Nei, som jeg har og av og til kommer han inn og kikker litt, men han kan ikke liksom sette i gang. Ikke sant og det har jo med at en del kartlegging og sånn, og det avhenger jo av litt språk og, så (...)

Læreren fikk altså noe støtte fra en annen fagperson, men ble igjen begrenset da språket enda er en hindrende faktor for kartlegging og utredning.

4.4 Tema 4: Skole-hjem

Skole-hjem samarbeid i ordinærklassen kunne være utfordrende, men også givende og bidro til en proaktiv funksjon mot mobbing, skolevegring og misforståelser. Samarbeidet kunne dermed være med på å gi en god effekt og god erfaring i skolen. Samarbeid med hjemmet kunne også være avgjørende for elevenes prestasjon. I en mottaksklasse kunne det derimot være andre faktorer som hindret en lett kommunikasjon. En av disse faktorene var blant annet språk.

4.4.1 Kommunikasjon på tvers av språk

Skole-hjem samarbeid foregikk over tekstmelding på avsenderens språk. Dersom det skulle sendes beskjed fra læreren til hjem om en hendelse på skolen, generell informasjon eller lignende, ble denne meldingen sendt på norsk. Læreren opplyste om at hen hadde en avtale med hjemmet, og enighet om ordningen:

Intervju, onsdag 31. januar:

Lærer: i ordinærklasser så kan man ringe hjem og si at nå *må* dere våkne, ikke sant, dere må hjelpe til, men det kan du ikke her.

Intervjuer: Nei..

Lærer: Selv om kontakten med hjemmet er jo veldig viktig altså..

Intervjuer: Ja, hvordan praktiseres det? Må man ha inn tolk eller lignende?

Lærer: Ja da er det tolk hvis det er svært viktige ting, så innkaller vi til møte med tolk. Hvis ikke så, så går det på melding også er det mye google translate. Men jeg sender, *kremt* jeg avtaler med foreldrene, jeg sender på norsk, jeg skriver på norsk også oversetter de det selv

Læreren uttrykte også hvordan skole-hjem samarbeid var noe hen hadde erfaringer fra tidligere i ordinærklasser. Tidligere kunne læreren gi beskjed til foreldre om at de måtte engasjere seg mer, dette valgte læreren bort i mottaksklassen da hen var bevisst på de forskjellige forutsetningene.

5.0 Drøfting

5.1 Lærerens tilpasning

Under forskningsspørsmålet som etterspør: hvordan tilpasser læreren opplæringen for elever med ulik botid i Norge i en mottaksklasse? fikk jeg funn som viste at læreren arbeider mye med tilpasset opplæring. Læreren tilpasset arbeid for hver enkelt elev, og sørget for tilpassing i fellesskap med forenklet syntaks, temaundervisning og modellering.

I lys av Bourdieus teori kan vi forstå det slik at læreren kjente elevenes kulturelle kapital, og brukte denne forkunnskapen i planlegging av elevenes individuelle arbeidsoppgaver. Læreren hadde gjennom sin tid i yrket opparbeidet seg kapital på området innenfor undervisningsmetoder og tilpasningsmuligheter. Dersom jeg ser til en mottaksklasse, ville disse elevene hatt med egen kulturell kapital på andre områder enn læreren. Dette kunne vært erfaringer med flerspråklighet, kultur og språk. Elevene var også i en prosess hvor de tilegnet seg norsk språk, som kunne bidra til å øke deres kulturelle kapital.

Læreryrket er en profesjon, og krever en lengre utdanning med en fagspesifikk retning. Det er dermed ikke kun erfaringene læreren hadde, men også utdanningen som økte representantens kulturelle kapital (Bourdieu, 1986, s. 16, 19). Selv om lærerutdanningen bygger et individs

kulturelle kapital, er det ikke selvsagt at kapitalen er stor nok. Det kan være slik at lærere i mottaksklasser i dag ikke sitter med nok kapital innenfor det vitenskapelige feltet når det kommer til å drive best mulig undervisning i mottaksklasser. Altså lærere i dag kan muligens ikke være kvalifiserte nok til å ta imot en mottaksklasse. Dette kan være grunnet mangel på språkkunnskaper, hvordan undervise i sprikende nivåer i fellesskap, metoder for opplæring i andrespråk, hvordan se hvilke spesialpedagogiske behov elever med et annet morsmål har da dette kan være utfordrende å se, og hvordan kommunisere med hjemmet om barnet og andre aktuelle temaer kan være store i elevens hverdag og utvikling.

En konsekvens av mangel på kapital innenfor det vitenskapelige feltet, kunne for eksempel resultere i at behov for logoped hos en elev ble ubevisst oversett. Dersom behovet for logoped ble fanget opp, kunne det bli utfordrende å starte kartlegging og utredning. Årsaken for dette var at instanser ikke kunne bidra til utredninger hos eleven, da språket ble en barriere for felles forståelse, testing og kommunikasjon. På denne måten kunne den kulturelle kapitalen bidra til at læreren underviste og tilpasset i grunnleggende norsk, men det kunne være tilpasninger og spesialpedagogiske behov læreren ikke så, da hen naturligvis ikke forsto elevenes morsmål. Læreren forsøkte allikevel å tilpasse undervisning og skolehverdagen på best mulig måte, ut ifra sine forutsetninger. Ved tilpasning av undervisning og skolehverdag, arbeidet læreren også med tilpasset kommunikasjon med hjemmet. Her hadde læreren en avtale med foreldre om kommunikasjon mellom læreren og hjemmet. Avtalen gikk ut på at kommunikasjon foregikk over tekstmeldinger, og at den som sender meldingen, skriver meldingen på sitt språk, og mottaker kunne oversette ved hjelp av oversettelsesverktøy. Dersom det omhandlet større utfordringer, ble det innkalt til møte med tolk for å unngå misoppfatninger i størst mulig grad. Ut ifra verktøyene læreren sitter med i dag, kunne man anse en slik kommunikasjon som en fin metode da det kunne bidra til godt skole-hjem samarbeid, men lærerutdanningen har potensial for å ta det vitenskapelige feltet og utdanningen av lærere noen steg lengre for å faktisk treffe flere elever.

Læreren kunne også tilpasse undervisning og skolehverdag med implisitt støtte fra hjemmene. Dersom hjemmet ikke engasjerte seg i skolen, kunne det bli utfordrende å få tilbakemeldinger på hvordan elevenes opplevelse av skolearbeidet hjemme var, eller hvordan de opplevde

skolehverdagen. På den andre siden kunne man se foreldre eller foresatte med stor tro i skoleverket, engasjement for barnets norskinnlæring og et eget ønske om å lære det med barnet, foreldre med stor tro på utdanning kunne dermed overfører dette perspektivet til barnet gjennom handlinger og engasjement. Denne forskjellen kunne bidra til elevenes egne oppfattelse av skole, som igjen kan påvirke videre i ulik retning i elevens utdanningsløp. Opplæring, med og uten støtte av foreldre eller foresatte, kunne allikevel bidra til større kulturell kapital da elevene var i en innlæringsprosess av grunnleggende norsk og andre fag. Konsekvensen av en slik integreringsprosess, kunne bli påfyll av kulturell kapital, som i neste rekke kunne bidratt til mer økonomisk kapital senere. Elevene lærte seg norsk og andre fag som skulle gi dem videre utdanningsmuligheter og til slutt ende opp i arbeid, og dermed få økonomisk kapital i form av penger.

Jeg kunne også se hvordan lærerens sosiale kapital sto i sammenheng med lærerens tilpasning av undervisning og elevenes skolehverdag. Her kunne jeg se den sosiale kapitalen i form av arbeidsplassen til læreren. Læreren trakk frem det gode samarbeidet og støtten i kollegiale, som også bidro til lærerens utøvende pedagogiske praksis. Med god støtte hos kollegaer, og alltid mulighet for hjelp dersom det var behov, innenfor visse rammer, hadde læreren mulighet til å utøve en god pedagogisk praksis, fokusere på undervisning og undervisningsmetoder fremfor å bruke tid på og roe ned situasjoner utenfor klasserommet. Dette betyr ikke at læreren ikke engasjerte seg for situasjoner utenfor klasserommet, men unngikk å bruke tid på hvor eleven hadde lagt skoene sine, eller måtte støtte en-til-en hos elever som manglet en assistent en dag. Her kunne læreren motta hjelp fra kollegialet, slik at dagen kunne gå så normalt som mulig.

Fra tidligere forskning på området kan jeg se en sammenheng mellom Backer, Slembrouck og Avermaet (2019) sin studie som ser på ekskluderende testing i skolen. Denne studien utfyller og kan bidra til å forstå det bredere perspektivet på testing i skolen. Læreren i min studie viste en bevissthet på elevenes nivå, og tilpasset arbeidsoppgaver etter sin oppfatning av hvordan elevene presterte, men opplevde til tider utfordringer med å planlegge etter elevenes progresjon. Allikevel vil testing i for eksempel matematikk kunne slå ut feil resultat i forhold

til kunnskapen elevene egentlig besitter da de ikke forstår språket, og må mer eller mindre gjette seg frem til hva oppgaven spør etter. På en annen måte kan vi se testing i skolen i sammenheng med kartlegging og utredning. Backer, Slembrouck og Avermaet (2019) forsket på testing, og testing i form av kartlegging foregår ikke i klassen grunnet språket, men det betyr ikke at det er riktig avgjørelse eller valg å ta slik testingsmetode ut av en mottaksklasse. Dersom det er mer fokus på å endre kartlegging/testing metoder slik at det er mulig at minoritetsspråklige også kan bli fanget opp, ville dette truffet flere elever. Dette forslår Shohamy (2011) det kan finnes løsninger på. Forslag fra hennes funn viser til hvordan testing hos minoritetsspråklige kan se på innhold fremfor språklig fokus (s. 422). Dette kan vi ta videre til andre former for testing i skolen, fra kartlegging og utredning, til kompetanse og kjennskap på andre temaer og områder. Selv om elevene går i mottaksklasse, har vedtak om særskilt norskopplæring og er minoritetsspråklige, besitter elevene kunnskaper læreren ikke har mulighet til å bli kjent med på grunn av språklige barrierer. Dersom det var tilgjengelige ressurser for læreren, i å teste elever på bakgrunn av innhold de kjenner, ville dette vært noe læreren kunne tatt i bruk for å kjenne til kunnskapene elevene besitter i større grad enn nå, og bygget videre på dette i sin undervisning.

5.2 Lærersens refleksjoner

Som nevnt ovenfor arbeider læreren mye med tilpasning av individuelle oppgaver. Læreren satt seg ned med oppgaver for hver enkelt elev under planlegging, og så hvilke oppgaver som kunne treffe hvilken elev. I tillegg til dette tilpasset også læreren seg i talemåte og kroppsspråk for å bli forstått. I mine funn viser jeg til læreren som arbeidet med denne tilpasningen, og fortalte om dette i intervju. Hen viser til at hen traff med undervisningen, og noen ganger tok feil ut ifra hva elevene mestret. På blant annet denne måten viste læreren refleksjoner rundt egen pedagogisk praksis, som funnet om refleksjoner rundt samarbeidsoppgaver.

Ser jeg lærersens refleksjoner i sammenheng med Bourdieus teori kan jeg se til teorien om makt og dominans. Makt og dominans fremtrer i klasserommet blant relasjoner og roller i en gruppe. Blant grupper dannes det roller som viser en dominerende eller dominert posisjon i klasserommet. Læreren skulle være den dominerende parten, og ta styring over dagen. I en

mottaksklasse ville vi derimot mest sannsynlig møte flere kulturer, sprikende politiske synspunkt, skolehistorisk bakgrunn, foreldreengasjement og lignende. Disse erfaringene kunne være med å avgjøre hvor utfordrende den dominerende rollen kunne bli. Dette begrunnes med for eksempel bakgrunn i skolen fra før. Elever generelt kan ha forskjellige erfaringer med lærere, som kan avgjøre hvordan en elev velger å stille seg til en ny lærer, eller så kan hjemmet se opp til skoleverket, eller snakke det ned slik at elevene oppfører seg deretter og skaper seg like forestillinger om skolen. Jeg ser makt og dominans i sammenheng med makten hos læreren i og utenfor klasserommet, og gjennom refleksjoner viste læreren hvilke avgjørelser som ble tatt på bakgrunn av egne erfaringer og elevens beste. Makten kommer her frem gjennom hvordan læreren valgte tilpasse sin undervisning, samt hvordan læreren valgte å legge opp undervisningstimene sine. Læreren brukte sin makt til å styre undervisningen i ønsket retning, og gjennom tidligere refleksjoner, og refleksjoner under intervju, valgte læreren blant annet å avstå fra samarbeidsoppgaver.

Ut ifra mine funn, kan jeg se at læreren har opplevd vanskeligheter med samarbeidsoppgaver. Herfra kan det diskuteres om læreren skal gi det flere forsøk, og jobbe videre med at elevene kan få lov til å bytte mellom språk i slike oppgaver. Elevene var, som nevnt ovenfor, vant med individuelle oppgaver ved pulten, men det kan diskuteres om dette er den optimale måten for innlæring av grunnleggende norsk. Etter mer arbeid med samarbeidsoppgaver kan læreren muligens oppleve at elevene utvikler norsk tale. Underveis i problemløsningen kan lærer også sørge for at elevene gjør som de skal, ved at oppgavene er tilpasset til deres faglige nivå, og se progresjon på arbeidsarket. Arbeidsoppgavene må dermed tilpasses til den grad at elevene forstår hva de skal gjøre, dette kan også la seg gjennomføre dersom én og én oppgave blir forklart i plenum, og elevene får for eksempel 10 minutter til å gjennomføre oppgaven. For de elevene som ser ut til å mestre oppgavene fint, kan få en ekstra oppgave når de venter på neste fellesgjennomgang av oppgave to. Det kan også være at læreren skal åpne opp for prat utenom det faglige, noe hen kanskje blir tvunget til da læreren ikke kunne alle språkene som elevene hadde og dermed ikke kunne forstå alt elevene pratet om seg imellom. Her kommer jeg inn på nivå inndeling som man finner i grunnleggende norsk læreplan. Ettersom jeg ikke hadde innsikt i hvor elevene sto i forhold til norsk tale og skriftlig, kunne dette også være vanskelig å la seg gjennomføre ut ifra lærerens utsagn. Dersom elevene var på nivå 1 vil det

muligens bli utfordrende å forsøke å komme frem til et svar, med kun bruk av det norske språk. Det kunne derimot være rom for at elevene som er på nivå 1 kan settes sammen med en elev som kan hverandres morsmål og norsk, og elevene kunne diskutert mellom språkene. Dersom elevene var på nivå 3 derimot, er det forventet at de kan snakke norsk, og samarbeidsoppgaver skal da være fint gjennomførbart. Igjen har læreren uttrykt at elevene er på forskjellige nivåer, faglig, kognitivt og når det kommer til norsk. Det vil derfor være vanskelig, men ikke nødvendigvis umulig å gjennomføre samarbeidsoppgaver. Selv om slike oppgaver blir lite gjennomført i mottaksklassen, foregår det allikevel læring i fellesskap. Læreren prater norsk med elevene, og gjennomgår timeplanen og dagen med god uttale, det samme ble observert om gjennomgang av temaundervisning og når elevene skulle begynne med veving. Her ser jeg at læreren brukte sin makt i klasserommet, hvilke læreropfatninger læreren har, gjennom hvordan hen valgte å gjennomføre undervisningen.

Dersom jeg ser Bourdieus begrep makt og dominans som relevant, blir også begrepet habitus sentralt da dette avgjør om man blir den dominerende eller den dominerte parten. Habitus påvirker elevenes sosiale posisjon, gjennom å trekke seg tilbake og være innesluttet eller gå med hevet hode og ta plass. På samme måte kan vi også se til habitus hos læreren. Slike kroppslige holdninger kommer frem ubevisst og er påvirket og innlært gjennom tidligere erfaringer fra lignende sosiale felt. Allikevel er det læreren i klasserommet som er den dominerende på feltet i elev-lærer relasjonen. Lærerens relasjon med elevene er en aktiv dominansrelasjon, og lærer må jobbe med relasjon mellom seg selv og elever, og elever seg imellom slik at klassen kan fungere fint sosialt og slik at læreren kan forsøke godt samarbeid med elevene. Samtidig som lærer skal få god relasjon med elevene, skal læreren fortsatt arbeide for å være den dominerende over de dominerte (elevene). Her trenger læreren bevissthet på seg selv samtidig som mennesker ikke kan komme utenom ubevisste handlinger. Studien viser også funn til habitus, altså ubevisste handling, holdninger og kroppsspråk som påvirker oss til å ta avgjørelser når dette er nødvendig. Naturligvis finner vi også forskjellig habitus hos elevene, da disse har egne erfaringer med seg inn i skolen. Her ser jeg også begrepet sosiale strukturer som relevant. Sosiale strukturer ser vi i det hierarkiske mønsteret i det sosiale feltet, skolen. Ser vi dette i et bredere perspektiv kan vi se til hvordan samfunnet er satt opp, og hvilke systemer som er ment til å tre inn i forskjellige områder. Jeg velger derfor

å se til hvilke ressurser som er tilgjengelige for læreren i mottaksklassen, og refleksjoner læreren har gjort seg om dette. Som nevnt ovenfor er ressurser begrenset i mottaksklasse i forhold til i en ordinærklasse.

Begrepet makt kan vi da se i lys av symbolsk makt, eller doxa. Tilgjengelige ressurser er begrenset, og læreren må selv forsøke å lære opp elevene så langt det er mulig, da støtte fra andre instanser ikke er tilgjengelige (f.eks. PPT). Ser jeg til mine funn, fortalte læreren om sin sosiale kapital, nettverk, som kunne bidra til støtte i en viss grad i klassen. Kommunenes satsningsområder ligger dermed ikke i å fokusere på elevene i mottaksklasser som kan havne bak forventet progresjon, da det ikke blir lagt inn ressurser på flerspråklig pedagogisk psykologiske tjenester, eller andre tilnærminger og løsninger til utfordringer på dette området i mottaksklasser. Ser jeg til mine funn, fortalte læreren om en bekjent som arbeidet innenfor det spesialpedagogiske feltet, og en sjelden gang kom innom for å observere og støtte. Dette var derimot ikke et tilbud som kunne utvikles til kartlegging og utredning, men gjennom lærerens sosiale kapital, fikk læreren støtte på et lite område innenfor klasserommet. Den symbolske makten kommer på denne måten til syne gjennom ressursfordeling til skolene. En annen måte vi kan se til symbolsk makt i skolen er gjennom lærerens makt, og kommer frem på bakgrunn av sosial kapital og habitus. Læreren kan tilrettelegge og samarbeide lettere med foreldre dersom dem viser engasjement i skolen, og elevene med engasjerte foreldre kan oppleve å motta mer oppmerksomhet og ressurser bevisst og ubevisst, gjennom lærerens tilgjengelighet for dem, og lærerens oppsøke etter dem. På samme måten kan læreren også se elevenes prestasjoner faglig og sosialt, og sette dette i sammenheng med foreldrenes engasjement. Læreren må fortsatt strebe etter å tilpasse sin undervisning og arbeidsoppgaver til den enkelte for å forsøke at alle elever forstår (Opplæringslova, 1998, §1-3, §2-8). På denne måten kan jeg anse Bourdieus begrep doxa som relevant da læreren forstår det som en selvfølgelighet at en skal snakke med tydelig diksjon, bruke kroppsspråk og konkrete i samtale, innlæring og introduksjon for elevene i mottaksklassen. Dette blir derimot utfordret dersom læreren startet arbeid i ordinærklasser hvor dette ikke alltid ansees som nødvendig i like stor grad. I mottaksklassen opplevde læreren en mangel på ressurser, og at oppfølging av elever var mangelfull fordi for eksempel PPT ikke hadde mulighet til å komme inn for veiledning da elevene ikke er i en ordinær klasse. Her ser vi en tydelig svakhet for lærerens

tilgang til ressurser i opplæring for elever med vedtak om særskilt norskopplæring. Doxa fremtrer også her, da det var nytt for læreren, etter arbeid i denne klassen i noen måneder, at slike tjenester ikke er tilgjengelige når det er nødvendig, og læreren blir nødt til å omjustere sin undervisning for å tilpasse i størst mulig grad i forhold til sin tid i ordinærklasse.

I tidligere forskning kan jeg se hvordan elevenes prestasjoner, gjennom lærerens refleksjoner, blir påvirket av deres bakgrunn sosialt, kulturelt og økonomisk. Jeg velger å se til Duarte og Kirsch (2020) sin studie på flerspråklig undervisning. Studien viser til blant annet språkhierarkiet, tilpasning og hvordan trekke teori inn i praksis i klasserommet. På denne måten ser jeg deres studie relevant, da språkene til elevene i mottaksklassen havner nederst i språkhierarkiet. Slik som nevnt ovenfor, velger læreren bort samarbeidsoppgaver da språket blir en barriere. Språket til elevene blir ikke brukt i stor grad i undervisning, utenom hvor elevene forteller om eget språk for et norsk ord, eventuelt bruk av oversettelsesverktøy ved frustrasjoner som kunne forekomme. Læreren brukte dermed sin makt til å avstå fra samarbeidsoppgaver, og oppmuntret til norsk tale dersom elevene skulle inngå samtale med hverandre. Dette ser jeg også i studien til Duarte og Kirsch (2020), som bringer frem hvordan det dominerende språket oftest får mest plass. Dette kan vi se i språkhierarkiet. Språkhierarkiet gir mest plass til det dominerende språket, norsk, og mindre plass til minoritetsspråkene. Læreren med sin makt har handlingsrom til å påvirke de hierarkiske posisjonene til språkene, og mine funn viser at læreren gir norsk mest plass, da dette også er språkene elevene lærer. Dette betyr allikevel ikke at elevene ble nektet å snakke sitt eget språk, men læreren oppmuntret til bruk av norsk, da lærerens oppfatning var at elevene lærte norsk ved å omgås og bruke norsk.

5.3 Sammenheng mellom refleksjon og praksis

Gjennom intervju og observasjon fikk jeg mulighet til å høre ut om lærerens refleksjoner. Ved bruk av intervju fikk jeg mulighet til å høre ut om situasjoner observert, og lærerens refleksjoner rundt dette, samtidig som jeg under observasjon fikk mulighet til å se hendelser det ble reflektert rundt under intervju.

Jeg anser her læreropfatninger som relevant da det er nettopp refleksjoner gjort på bakgrunn av lærerens indre liv, samt Bourdieus begrep sosiale felt da skolen er det sosiale feltet refleksjonene og praksisen foregår rundt. Forskningsfeltet læreropfatninger går ut på at virkeligheten vi individuelt lever i er sosialt forankret og samtidig individuell og subjektiv. Her har lærer uttrykt bevissthet over at elevene har forskjellige hjem, forutsetninger og støtte i hjemmet for å mestre skole og sosiale situasjoner. Læreren har altså, ifølge mine funn, reflektert rundt elevenes forutsetninger, og setter disse forutsetningene frem under planlegging av undervisning. Læreren reflekterte rundt undervisningsmetoder i forkant og etterkant av undervisning, og fikk på denne måten kartlagt hvordan egen undervisning traff den enkelte eleven. Læreren lever en egen virkelighet og har ikke de forutsetningene og opplevelsene elevene sitter med. Læreren tilpasser seg selv allikevel med å ikke be hjemmet om å gjøre mer enn de mestrer, da situasjonene der er svært forskjellige, og i noen tilfeller kan være belastende. Læreren sitter med erfaringer fra ordinærskole, og har vært tvungen til å endre sin pedagogiske praksis i forhold til hva som allerede var blitt etablert i lærerens lærerpersonlighet. Læreropfatninger kan altså endres gjennom erfaringer på å se hva som virker og ikke virker, og har endret arbeidsmetoder for seg selv og elevene ut ifra dette. Her kan jeg også se til refleksjoner rundt samarbeidsoppgaver, som nevnt ovenfor, og sosiale felt hvor det altså er læreren som har makten til å påvirke elevene i det sosiale feltet. Denne makten ble altså brukt ved valget om å unngå samarbeidsoppgaver i nærmeste fremtid. Læreren uttrykte hvor viktig og grunnleggende det var at elevene lærte seg norsk og matematikk, og hadde derfor mye fokus på dette i lekser og arbeidsoppgaver. Læreren har også gjennomgang av generell matematikk på slutten av skoledagen (navn på geometriske figurer), og som nevnt snakker læreren norsk med elevene og ønsker at de bruker norsk i samtaler med hverandre. Her ser vi hvordan lærerens prinsipper, tro og interesse kommer frem i skolehverdagen. På en annen måte kan læreropfatninger resulterer til tapt innlæring av annen viktig kunnskap. Ens subjektive og individuelle opplevelser av hvilke undervisningsmetoder, praksis og oppgaver som er effektive, er ikke nødvendigvis det som faktisk er mest effektivt. En lærer må alltid oppsøke kunnskap og utvikle seg, og det kommer stadig mer forskning på områder innenfor det pedagogiske feltet som kan vise til andre måter å løse situasjoner på. På denne måten kan man selv som lærer bidra til at egen læreropfatning kan utvikles ved og følge forskning og studier som viser nye veier.

Funnene fra deres studie indikerte at lærernes tidligere erfaringer var hovedkilden til lærernes tro, og på denne måten påvirker dette direkte lærerens undervisning og praksis. Dette ser jeg også i mine funn, da læreren selv mente at elevene skulle bruke norsk for å lære norsk, og at ved å eksponeres for norsk og forsøke, ville eleven tilegne seg mer norskkunnskaper. Jeg kan også se til Mulyah og Aminatuns (2020) funn av lærers skolekontekst, at lærerens tidligere erfaringer spiller inn på nåværende praksis. Fra tidligere hadde læreren arbeidet i ordinærklasser, som også hadde minoritetsspråklige elever. Allikevel måtte lærer endre sin praksis for å tilnærme seg elevene med særskilt norskopplæring og ulik botid da dette var en mottaksklasse hvor ingen mestret det norske språket, og elevene kom inn i klassen i løpet av året.

6.0 Konklusjon

Gjennom min studie har jeg foretatt meg datainnsamling i en mottaksklasse, hvor jeg har observert og intervjuet læreren som underviste klassen daglig. På denne måten har jeg undersøkt hvordan læreren arbeidet med tilpasset opplæring i denne klassen, og hvordan slikt arbeid ble gjennomført med elever med ulik botid i Norge. Dette har jeg gjort for å belyse problemstillingen: Hvordan kan lærere arbeide med tilpasset opplæring i mottaksklasser med elever med ulik botid Norge?

Jeg har, på bakgrunn av mine funn, fått innsyn i hvordan lærerens holdninger reflekteres i undervisning gjennom å se hvilke fag som blir vektlagt mest og hvordan læreren tilpasser seg den enkelte elevs nivå. Gjennom mine funn har jeg også fått muligheten til å se hvordan læreren inkluderer alle elever i klassens faglige fellesskap gjennom observasjon. Her har jeg sett temabasert undervisning, samtaler om prosjekt i kunst og håndverk samt geografiske figurer, hvor nye begreper blir introdusert og forklart for alle elever, med ordforråd tilpasset til forskjellige nivåer. Elevene har også fått mulighet til å delta muntlig i samtaler med lærer og hverandre, og kunne få lov til å fortelle hva ting på norsk betyr på deres eget språk med positiv respons fra lærer. Læreren støtter opp elevene med en til en veiledning ved pultene, viser med konkrete, hen viser med eksempler og forklarer i fellesskap. Læreren lager og

tilpasser arbeidsoppgaver til hver enkelt elev for å treffe deres individuelle nivå, slik at de også kan arbeide med oppgaver på plassene sine.

Resultatene fra min studie indikerer at læreren tilpasser individuelle arbeidsoppgaver, språk, mimikk og kroppsspråk i stor grad for elevene sine. Ved å tilpasse individuelle arbeidsoppgaver bidrar læreren til at alle elever får jobbet med temaet klassen er innenfor, og selv med noen feiltilpasninger i noen tilfeller, gir dette læreren mulighet til å reflektere over elevens fremgang i faget, og hvordan eleven faktisk ligger i forhold til forventet nivå. Læreren reflekterer også rundt sin tilpasning etter erfaringer med prøving og feiling i felles gjennomganger og undervisning. Feilene opplevd underveis bidrar til at læreren kan justere metoden, og forsøke på nytt. Ser vi til refleksjon i forkant av å motta en mottaksklasse, opplyste deltakeren om at det var en bevissthet rundt hva som skulle møte læreren i et slikt arbeid. Disse studiene kan bidra til metoder for tilpasning hos lærere som er i samme posisjon som læreren, hvor elevene ikke mestrer norsk i likt nivå som elever i ordinærklasse, da alle elevene har vedtak om særskilt norskopplæring. Studien kan også bidra til å se hvordan lærerens tro og interesser kommer frem i undervisning.

For fremtiden kunne det vært nødvendig med flere studier når det kommer til tilpasning og de spesialpedagogiske tilpasningene det kan være behov for i en mottaksklasse. Elever i mottaksklasser i dag får dessverre ikke den støtten de ville hatt behov for da instanser ikke har mulighet til å kartlegge eller utrede da språket kommer i veien. Videre forskning kunne bygd på hvordan man også kan få med disse elevene videre i et godt skoleløp hvor de opplever læring og mestring. I tillegg til dette foreslår Shoamy (2011) andre former for testing for å få frem hva elevene mestrer, fremfor ikke mestrer.

Gjennom denne studien er det selvsagt valg som kunne bli gjort annerledes. For å besvare deler av min problemstilling kunne man også tatt for seg en kvantitativ undersøkelse, her ville man derimot ikke hatt muligheten til å se på den enkelt lærerens refleksjoner og tilpasninger, eller utsagn og selvoppfattelser i forhold til hvordan læreren faktisk handler i klasserommet. Med en kvantitativ metode kunne man sett flere lærere opp mot hverandre, og se hvordan lærerne gjennomfører sine tilpasninger i klasserommet. Etter som jeg valgte en kvalitativ

metode, med intervju og observasjon, kunne jeg samlet inn data over flere dager enn det som er blitt gjort, for å finne flere eksempler til uttalelser i forhold til praksisgjennomføring. Jeg kunne også gjennomført observasjoner og intervju i flere forskjellige mottaksklasser for å øke mengden data for analysen. På denne måten ville jeg fått et større perspektiv på lærere i mottaksklasser, og kunne sett flere måter for tilpasninger i klasserommet og hvordan arbeide med slik tilpasning på ulike nivåer, selvrefleksjon og arbeid med norskinnlæring. Allikevel har mine funn bidratt til å besvare min problemstilling hvor jeg etterspør hvordan læreren tilpasser opplæringen for elever med ulik botid, og vedtak om særskilt norskopplæring, samt se hvordan denne læreren reflekterer rundt sin praksis. På en annen måte kan jeg se til de sterke og svake sidene med min metode. De svake sidene kommer frem med at det nettopp er et smalt utvalg av representanter til studien. Studien innebærer én lærer i én mottaksklasse. Dette gir et resultat som viser denne lærerens måter for tilrettelegging, tilpasning, refleksjoner og arbeidsmetoder. Dette kan føre til at det er stor gruppe lærere som ikke kjenner seg igjen i resultatene, og kan ikke overføre disse til egen praksis. Dersom jeg hadde hatt et utvalg med flere representanter kunne jeg risikert å få en større variasjon av svar i intervjuene, og en større variasjon i observasjoner og hendelser. De sterke sidene med min studie vises gjennom konsentrasjonen på den ene læreren. Jeg har dermed fått mulighet til å forstå mer av lærerens hverdag, utfordringer og arbeidsmetoder. Gjennom å bruke en lærer som utvalg har det også bidratt til mer fokus på denne lærerens arbeidsmetoder, og kanskje jeg, gjennom denne studien, kan vise til funn som gjør endringer i han/hennes praksis. Samtidig kan lærere som opplever like situasjoner se til studien og finne varianter av tilpasningsmetoder som kan passe dem i deres klasserom.

Litteraturliste

Aakvaag, G. C. (2008). *Pierre Bourdieu: En konfliktteoretisk syntese*. I *Moderne Sosiologisk Teori*. Abstrakt Forlag.

Ashton, P. & Gregorie-Gill, M. (2003). At the Heart of Teaching: The Role of Emotion in Changing Teachers' Beliefs. I J. Raths & A.C. McAninch, *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*, (s. 99-119). Information Age Publishing.

Backer, D. F., Slembrouck, S., & Avermaet, V. P. (2019). Assessment accommodations for multilingual learners: Pupils' perceptions of fairness. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(9), s. 833–846.
10.1080/01434632.2019.1571596

Bjørnhaug, I. (2002). Pierre Bourdieu- alle stridigheters sosiolog. *Nordisk Sosialt Arbeid*, s. 161-168, årgang 3

Bourdieu, P. (2006). Struktur, habitus, praksiser. *Agora*, 24(1-2), s. 53-73.
10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-04

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (s. 15-29). Greenwood Press.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Cambridge University*. 36(2), s. 81-109. 10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bugge, L. (2013). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(3-4), s. 224-248. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-13>

Calhoun, C. (1993). Habitus, field and capital: the question of historical specificity. I: Calhoun, C., LiPuma, E. & Postone, M. (Red.). *Bourdieu: Critical Perspectives* (s. 61-88). University of Chicago.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3.utg). Sage.

Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utg). Gyldendal.

Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), s. 13-33.

Duarte, J. & Kirsch, C. (2020). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. Routledge.

Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Rinehart & Winston.

Er, E. (2024). The Relationship Between Principal Leadership and Teacher Practice: Exploring the Meditating Effect of Teachers' Beliefs and Professional Learning. *Educational Studies*, 50(2), s. 166-185. [10.1080/03055698.2021.1936458](https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1936458)

Eisenhart, M. A., Shrum, J. L, Harding, J. R & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 2(1), s. 51-70.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), s. 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

Grendal, O. N. (2022, 21. September). *Slik henger utdanning sammen med foreldrenes utdanningsnivå*. Statistisk sentralbyrå.

<https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/slik-henger-utdanning-sammen-med-foreldrenes-utdanningsniva>

Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquires. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), s. 75-92.

<https://www.jstor.org/stable/30219811>

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)

Halvorsen, K. (1996). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Akademisk.

Huberman, M. (1987). How Well Does Educational Research Really Travel? *Educational Researcher*, 16(1), s. 5-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X016001005>

Karterud, M. N. (2023, 11. desember). Hvordan kan vi få større handlingsrom i skolen? Her er fire forslag. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/O8xeV3/hvordan-kan-vi-faa-stoerre-handlingsrom-i-skolen-her-er-fire-forslag>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnsopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal.

Magnusson, J. E. & Uddling, J. (2023). Studiehandedares möjligheter till agency i samverkan med lärare. *Nordan*, 18(3), s. 157-172. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.3.1>

Mansory, M. (2019). Exploring Teachers' Beliefs and Practices on the Use of the Mother Tongue as a Mediational Tool in a Saudi EFL Classroom. *Arab World English Journal*, 1(1), s. 72-86. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/elt1.6>

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.

Muliyah, P. & Aminatun, D. (2020). Teaching English for Specific Purposes in High school: Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of English Teaching*, 6(2), s. 122-133. <https://doi.org/10.33451/jet.v6i2.1756>

NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.

OECD. (2015). *Helping immigrant students succeed at school*. 26.april 2024, hentet fra: www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-andbeyond.pdf

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>

Piene, D. B. (2021, 23. mars). Lærere har hatt reallønnsnedgang tre ganger siste seks år. <https://e24.no/privatoekonomi/i/6zWPEL/laerere-har-hatt-realloennsnedgang-tre-ganger-siste-seks-aar>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *American Educational Research Association*, 62(3), s. 307-332. Doi: 10.2307/1170741

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), s. 418–429.

<https://www.jstor.org/stable/41262376>

Statistisk Sentralbyrå. (1999). *Norge et innvandringsland siden 1971*. Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/norge-et-innvandringsland-siden-1971>

Statistisk Sentralbyrå. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. Statistisk Sentralbyrå. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>

Statistisk Sentralbyrå. (2023). *Fakta om utdanning 2023- nøkkeltall fra 2021* [Brosjyre]. Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/fakta-om-utdanning-2023/_attachment/inline/f9dbfaa1-06a4-4e16-a610-b3897376385f:b87392d1255b797cdd005d6571064cbfab2c4542/FOU-2023_web.pdf

Stavanger Aftenblad. (2023, 20. November). Lærere må være psykologer, sosialarbeidere og renholdere: Dynges nå også ned av detaljerte krav fra foreldre. <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/Q7vRoV/laerere-maa-vaere-psykologer-sosialarbeidere-og-renholdere-dynges-naa-ogsaa-ned-av-detaljerte-krav-fra-foreldre>

Skott, J. (2014). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. I G. Fives (Red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (s. 13-30). Routledge.

Tatto, M. T. & Coupland, D. B. (2003). Teacher Education and Teacher's Beliefs. I J. Raths & A.C. McAninch, *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*, (s. 123- 182). Information Age Publishing

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fag- og tildeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2023*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2023/vedlegg-1/1-hele-grunnopplaringen/#1.5sarskilt-sprakopplaring>

Witoszek, N. & Larsen, M. (2023, 7. desember). Er norsk skole tilliten verdig? <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/5BXGke/er-norsk-skole-tilliten-verdig>

Vedlegg 1, Intervjuguide

Intervjuguide for lærerintervju

Semistrukturert intervju

Hvordan kan lærere arbeide med tilpasset opplæring i mottaksklasser med elever med ulik botid Norge?

Intervjuguide vår 2024

1. Presentasjon

Uformell prat. Intervjuer presenterer seg. Respondenten gir sine personalia.

Navn:

Rolle/ansatt som:

Tidligere erfaringer, skolesektoren og annet:

2. Bakgrunnsinformasjon

Litt om temaet for samtalen, bakgrunn og formål:

Jeg er her for å intervjuer i forkant og etterkant av observasjon. Planen er å sette av 30 minutter nå, i forkant, og 30 minutter i etterkant av observasjon til intervju. Jeg skal se på klasseromspraksisen og elevenes rolle i din undervisning. Jeg ønsker også å se hvordan du gjennomfører undervisning og hvordan dine holdninger reflekteres i praksis.

Forklarer hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.

Jeg skal ta lydopptak av intervjuet med en diktafon lånt fra Universitetet i Agder og notater skal blir notert ned på Word dokument på mac. Dataene som samles inn, skal lagres på et sikkert sted og bli slettet innen prosjektslutt 15. mai 2024.

Jeg intervjuer deg for å få et bedre innblikk i undervisningen slik at jeg kan besvare min problemstilling med tyngde og empiri.

3. Innledende spørsmål

Kan du fortelle litt om din arbeidshverdag? Hvordan fordeler du din tid blant elevene?

Nøkkelspørsmål

1. Hva er din utdanningsbakgrunn?
2. Hvilke temaer i det pedagogiske bildet ser du som interessant og hvorfor?
3. Hvordan driver du med faglig utvikling på eget plan, eller profesjonelt?

4. Hvordan synes du klassen fungerer sosialt?
 - a. Hvordan inkluderer du elever sosialt?
5. Hvordan opplever du at klassen fungerer faglig?
 - a. Hvordan inkluderer du elever faglig?
 - b. Er det noen som skiller seg ut, og hvordan løser du dette?
6. Har du bistand fra medlærer, fagarbeider eller andre voksne i klasserommet?
 - a. Hva er deres roller?
7. Hvordan er nivået i norsk på de ulike elevene i klassen?
 - a. Kan du beskrive spriket?
 - b. Hvordan ser du at noen skiller seg ut? Inkluderes disse i undervisning?
 - c. Hvordan tar du hensyn til sprikene i klassen?
8. Hvordan ser du på din utvikling som lærer i en slik klasse?
 - a. Har du endret holdninger rundt særskilt språkopplæring, kan du fortelle mer om det?
 - b. Hvordan opplevde du oppstart i ditt arbeid i mottaksklasse versus hvordan oppleves undervisningssituasjoner i dag?
 - c. Hvordan opplever du den ytre påvirkningen som kan ha endret ditt ståsted?

Intervjuguide 2

9. Hvordan reflekterer du over egen undervisning i forkant av timene?
10. Hvordan reflekterer du over egen undervisning i etterkant av timene?
 - a. Hva gjør du refleksjoner rundt?
 - b. Ser du etter forbedringer?
 - c. Ser du hva du gjør bra?
11. Reflekterer du rundt tilrettelegging for den enkelte elev?
12. Elev X, hvorfor løser du vedtaket på denne måten?
 - a. Har det vært en positiv utvikling?
 - b. Går det utover det sosiale fellesskapet?
 - c. Går det ut over det faglige fellesskapet?
13. Fører dette til mer mangfolds bevissthet i klassen?

- Sitter denne eleven alltid ved pulten? Hvorfor løses det på denne måten? (elev 5)
- Hvilke elever er eldre enn resten?
- Elev 5, er det noe ekstra tilrettelegging for ***?
- Hvordan sørger du for tilrettelegging for de elevene som har god kunnskap, men dårlig norsk språk?
- Hvordan sørger du for at de som mister fokus blir hentet inn igjen og ikke taper undervisning?
- Ser du konkrete tiltak du har gjort som har gitt gode resultater? Hvilke?
- Hvordan tilrettelegger du starten av skolegangen for elever som nylig har kommet inn i klassen? Faglig og sosialt
- «Nå vi skal ha matematikk» i stede for «nå skal vi ha matematikk». Hvorfor denne setningsoppbyggingen?
- Hvorfor ikke vente til alle elever er inne før man setter i gang med oppgaver?
- Mestrer elevene oppgavene du gir? Er det noen ganger du og de gir seg på oppgavene eller holder du motet oppe mens de synes det er vanskelig?
- Hvordan gjennomføres lekser? Evt. hvordan løser dere skoleordning dersom elevene skal reise, og i ordinærklasse ville de fått med skolearbeid å gjøre.
 - o Hvordan løses det er når foreldre ikke kan bidra med skolearbeid hjemme? Får de tilsendt arbeid eller droppes dette?
- Hvor sterk i norsk er elev 7, hvordan tilrettelegger dere for at *** både får brukt norsk og morsmål mtp. særskilt tilrettelegging i norsk. Blir det for stor overvekt at morsmål?
-

4. Oppsummering

Har jeg forstått det riktig hvis jeg sier...

Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet om tilpasset opplæring for elever med vedtak om særskilt språkopplæring?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som blir gjort i klasserommet for å tilpasse undervisningen for elever med vedtak om særskilt språkopplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få et større innsyn i hva lærer/pedagog gjør i klasserommet for å tilrettelegge for elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Jeg ønsker å observere undervisningssituasjoner og la lærer reflektere og begrunne egne undervisningspraksiser.

Datainnsamlingen varer i en uke hvor jeg er til stede i undervisningstimer og observerer lærer samt hva lærer gjør for å legge til rette for eleven(e). Temaet for prosjektet er tilpasset opplæring for elever med vedtak om særskilt språkopplæring.

Studien er til en masteroppgave hvor jeg skal svare på tematikken nevnt ovenfor og analysere med utgangspunkt i en tematisk analyse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jonas Yassin Iversen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Universitetet i Agder har kontakt med lærerutdanning skoler (LU-skoler) som har sagt seg enig i å delta i forskning gjort gjennom UiA. Situasjonen er dessverre slik at UiA ikke har lyktes med å skaffe informanter til min oppgave, og jeg blir dermed tvunget til å kontakte eventuelle utvalg selv.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal foreta meg et semistrukturert intervju på 30 minutter av lærer for klassen. Deretter skal jeg observere i klasserommet. Da skal jeg påta meg en «observatør-som- deltaker» rolle, dvs. jeg skal ikke svare på noe faglig eller lignende dersom noen av elevene spør. Derimot skal jeg henvise dem til lærer for å få svar, og ellers være anonym i klasserommet.

Avslutningsvis skal det foregå enda et 30 minutters semistrukturert intervju av lærer for å snakke om det jeg har observert og stille spørsmål rundt dette. Under intervju skal det være lydopptak og notater, mens observasjoner kun blir med notater. Lærer det gjelder vil motta et samtykkeskjema i sammenheng med dette prosjektet.

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.

Deltakelse av prosjektet fører ikke til endringer i undervisningsopplegg som foregår. Dagene skal gå som normalt for alle sett bort i fra intervju som foregår i 30 minutter i to omganger av lærer/pedagog, og ikke innebære noe særegne undervisnings/behandlingsmåter.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Dem som vil ha tilgang til opplysninger er meg og veileder for prosjektet (Jonas Yassin Iversen). Data vil bli anonymisert ved bruk av pseudonymer. Lydopptak foregår på diktafon lånt av universitetet og vil bli destruert etter transkribering. Transkribering vil også anonymisere lærer og elever, og foregår på en passordbeskyttet Mac hvor data lagres i server på Mac.

Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, opplysninger som publiseres angår ikke etnisitet, språk, kjønn, seksualitet eller kultur da dette er irrelevant for studien. Pseudonymene jeg bruker skal være kjønnsnøytrale for å unngå å si noe om kjønn. I stede for å referere til han eller hun, referer jeg til «hen» (kjønnsnøytralt).

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2024. Personopplysninger blir anonymisert ved hjelp av pseudonymer, og lydopptak blir destruert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har SIKT- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Veileder: Jonas Yassin Iversen på epost jonas.iversen@inn.no eller på telefon: 62 59 79 55
- Student: Elisabeth Körling på epost elisabetko@uia.no eller på telefon: 99 24 62 42

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

- SIKT- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på nettsiden <https://sikt.no/om-sikt/kontakt-oss> eller på telefon: 73 98 40 40/ 919 477 822.

Med vennlig hilsen

Jonas Yassin Iversen
(Veileder)

Elisabeth Körling
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om tilpasset opplæring for elever med vedtak om særskilt språkopplæring, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At lydopptak blir tatt med diktafon under intervju av lærer/pedagog
- At notater av observasjoner blir gjort på en passordbeskyttet Mac

Å bli observert i undervisning

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

(Signatur fra lærer/pedagog, dato)

Vedlegg 3, Samtykke fra SIKT



Norsk ▾ Elisabeth Kørling ▾

[Meldeskjema](#) / [Hvordan kan lærer tilpasse opplæring for elev med vedtak om særskilt språkopplæ...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

30.01.2024 ▾

Referansenummer

612231

Vurderingstype

Automatisk ⓘ

Dato

30.01.2024

Tittel

Hvordan kan lærer tilpasse opplæring for elev med vedtak om særskilt språkopplæring?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Maryann Jortveit

Student

Elisabeth Kørling

Prosjektperiode

01.01.2024 - 15.05.2024

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 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)



Vedlegg 4, Selvplagiat

Jeg har benyttet tekst fra min semesteroppgave i PED533 følgende steder

Læreropfatninger: s. 26, s. 27, s. 28

Metode: s. 39, s. 40, s. 44, s. 45

Mvh *Elisabeth Körling*

Studieprogramansvarlig
