

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Det flerkulturelle klasserom – berikende og utfordrende**

*En kasusstudie om tilpasset og inkluderende opplæring i en distriktskole med mange flerspråklige elever*

**Eva Isaksen**

*Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn – mai 2019 (30 stp.)*







## Sammendrag

I denne oppgaven presenteres en casestudie som har som formål å belyse hvordan lærere på barnetrinnet opplever å arbeide i en klasse med mange minoritets elever. Fokusområdene og problemstillingen for oppgaven er «Hvordan opplever lærere på barnetrinnet å tilrettelegge for en inkluderende og tilpasset opplæring for minoritets elever?».

Datamaterialet ble samlet inn gjennom tre semistrukturerte intervjuer av lærere i en liten distriktskole. Resultatene fra studien viser at lærerne vektlegger arbeidet med å inkludere minoritets elevene faglig og sosialt som svært viktig, ved at de får bidra med sin kompetanse og bakgrunn, fremfor å sees på som et problem. Minoritets elevene beriker skolen med sin ekstra kompetanse.

Samtidig opplever lærerne noen utfordringer med å gi minoritets elevene en tilpasset og inkluderende opplæring. For lite tid og ressurser, samt mangel på morsmåls- eller tospråklig lærere peker seg ut som de største utfordringene. En konsekvens av dette er dårlig kommunikasjon som igjen kan bli en utfordring utover det å lære å lese, skrive og snakke norsk. Det kan også resultere i at minoritets elever ikke får den viktige oppfølgingen de behøver fra hjemmet, samt at det kan bli utfordrende å uttrykke følelser når minoritets elevene mangler disse begrepene på norsk. Videre kan det sistnevnte også muligens knyttes til adferdsproblemer. Nyankomne minoritets elever som ikke får den helhetlige tilpassede opplæringa de trenger kan lett bli skoletapere, eller hengende etter de andre elevene faglig. Funn i studien viste også at lærerne og skolen mangler formell kompetanse på feltet, samt at skolen ser ut til å mangle strategier for tilpassing av opplæringa for minoritets elever.

## Forord

Dette masterprosjektet som avslutter et fem-årig studium i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn, har vært både lærerikt, spennende og litt utfordrende. Lærerikt, fordi jeg har studert det flerkulturelle klasserom som vi ser dagens skole preges mer og mer av. Spennende, fordi jeg fikk mulighet til å intervju tre imøtekommende og engasjerte lærere som resulterte i tre lange og kunnskapsrike samtaler. Utfordrende, fordi det å jobbe med et masterprosjekt er krevende på mange måter, samtidig som veien blir til mens en går.

Jeg vil spesielt takke min gode veileder Rigmor Mikkelsen, som har kommet med mange kritiske og konstruktive innspill under hele prosessen.

En stor takk rettes også til mine informanter, tre lærere som har vært svært engasjert, ærlig og gitt meg fyldige bidrag til prosjektet.

Jeg vil videre takke min biveileder Kirsten Stien for rådgivning.

Til slutt vil jeg takke familien, som har vært tålmodig og forståelsesfull hele veien.

Alta, 9. mai 2019.

# Innhold

1	INNLEDNING .....	1
1.1	Bakgrunn for studien .....	1
1.2	Tidligere forskning .....	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
2	TEORETISK RAMMEVERK .....	5
2.1	Inkludering.....	5
2.2	Tilpasset opplæring.....	5
2.3	Distinksjonen mellom inkludering og tilpasset opplæring .....	7
2.4	Inkludering og tilpasset opplæring for flerspråklige elever.....	7
2.5	Mangfoldssensitiv pedagogikk og interkulturell oppbygging .....	9
2.6	Tospråklig opplæring i skolen .....	11
3	METODE .....	13
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	13
3.1.1	Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	14
3.2	Kvalitativ forskning .....	14
3.3	Casestudie .....	15
3.3.1	Utvalg .....	15
3.4	Datainnsamling .....	16
3.4.1	Intervjuguide og intervju .....	17
3.5	Transkribering og analyse .....	18
3.6	Etiske vurderinger i studien .....	19
3.7	Forskningens kvalitet.....	21
3.7.1	Gyldighet.....	21
3.7.2	Pålitelighet.....	23

4	ANALYSE .....	25
4.1	Tilpasset opplæring i en flerkulturell klasse.....	25
4.2	Inkludering av minoritetselever i en flerkulturell klasse.....	28
4.3	Oppbyggende og mangfoldssensitiv pedagogisk praksis .....	31
4.4	Utfordringer .....	33
4.4.1	Faglæring knyttet til ressurstilgang .....	33
4.4.2	Språk og kommunikative utfordringer .....	36
4.4.3	Språk knyttet til faglige utfordringer.....	38
4.4.4	Kompetansebehov .....	39
5	DRØFTING.....	43
5.1	Tilpasset opplæring i en flerkulturell klasse.....	43
5.2	Betydningen av den sosiale inkluderingen .....	44
5.3	Oppbyggende og mangfoldssensitiv pedagogisk praksis .....	45
5.4	Strategier og planer for tilpasset og inkluderende opplæring for minoritetselever ...	47
5.5	Lærernes kompetanse .....	48
5.6	Utfordringer .....	49
6	AVSLUTNING .....	53
6.1	Oppsummering .....	53
6.2	Veien videre.....	54
	Referanseliste .....	57
	Vedlegg 1 .....	60
	Vedlegg 2 .....	64

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for studien

Vi har i dag i Norge en økning av innvandrere og flyktninger som kommer til landet av ulike grunner. Pr. 5.3.2019 er det 17,7 % av Norges befolkning som har innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2019). Om lag 45000 elever (8 prosent) i grunnskolen mottar særskilt språkopplæring i skoleåret 2016-2017 (Statistisk sentralbyrå, 2017).

*Minoritetsspråklige elever* er ifølge opplæringslovens § 2-8 elever som har annet morsmål enn norsk eller samisk (opplæringslova, 1998). I Kunnskapsløftet (LK06) står det nedfelt i generell del, kulturarv og identitet:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer, og utnytte de mulighetene til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir (Utdanningsdirektoratet, 2006).

*Flerspråklige elever* er også en term som benyttes synonymt med minoritetsspråklige elever blant annet i offentlige dokumenter (NOU, 2010:7). Ifølge Aamodt (2017) er dette en mer positiv benevnelse enn minoritetselever fordi ordet *fler* fremhever en kompetanse som disse elevene innehar.

I ulike dokumenter og litteratur benyttes disse to begrepene om hverandre, og jeg har i min oppgave valgt å bruke begge begrepene. Begrunnelsen for dette er at det blir naturlig å benytte begrepene som forfattere i litteraturen tar i bruk. Jeg gjør også bruk av begrepet *flerkulturell skole* og *flerkulturell klasse*, mens Hauge (2014, s. 11) også benytter begrepet *felleskulturell skole*. Dette er betegnelse på en skole som er ressursorientert, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven. Når jeg bruker begrepet *flerkulturell* er det fordi det ikke er alle skoler som ifølge Hauge (2014, s. 21) kan kalles felleskulturelle selv om de har et stort antall minoritetselever.

I dagens skolekontekst med mange minoritetselever i skolen er det et interessant tema å se på hvordan skoler arbeider i praksis for at minoritetselever skal få den tilpassede opplæringen de

ifølge opplæringsloven § 1-3 har krav på (Opplæringslova, 1998). Jeg har i denne studien valgt å se på hva som skjer i den ordinære undervisninga, med andre ord behandles ikke den særskilte norskopplæringa i oppgaven. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere opplever det å tilrettelegge for minoritetselever med utgangspunkt i inkludering og tilpasset opplæring.

## 1.2 Tidligere forskning

Forskning fra de senere år viser at mange minoritetselever ikke har det samme læringsutbytte som majoritetselevne (NOU, 2011, s. 14). I Norge i dag får dessuten flere minoritetselever spesialundervisning enn majoritetselevne og flere minoritetselever dropper ut av videregående skole (NOU 2010, s. 7). I en studie av Rambøll Management (2006) pekes det på at lærere mangler kompetanse i å undervise elever med norsk som andrespråk og at det gis lave forventninger til minoritetselever. Utdanningsdirektoratets prosjekt «Kompetanse for mangfold» var en satsning fra 2013 til 2017, som skulle gjøre ansatte i barnehager og skoler i stand til å støtte barn og voksne med minoritetsbakgrunn, slik at disse i størst mulig grad fullførte og besto utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2019). I NIFUs sluttrapport fra evaluering av dette prosjektet, mente mange av de deltakende lærerne at denne etterutdanningen svarte dårlig eller svært dårlig til deres behov for kompetanse. Videre svarte lærerne at de mente at deltakelsen i prosjektet først og fremst har lagt grunnlag for refleksjon, men i mindre grad gitt faglig trygghet eller ført til endring i arbeidsmetoder. Undersøkelsen viste også at i de skolene hvor ledelsen hadde fremhevet viktigheten av flerkulturell kompetanse, var læringsutbytte større (Lødding, Rønsen og Wollscheid, 2018, s. 1).

Hauge (2014) skiller i sin forskning mellom skoler som har *problemorientert* versus *ressursorientert* forståelse av den flerkulturelle skolen. I en problemorientert forståelse ser skolen på mangfoldet som et problem, kompetansen ved skolen er hovedsakelig norskspråklig formalkompetanse. Et annet kjennetegn her er at slike skoler heller forstår inkludering som likhet, med andre ord så er assimilering et mål, fremfor integrering. I en ressursorientert forståelse vil skolen se mangfoldet som en ressurs og det er elevenes grunnleggende behov og kompetanse som blir utgangspunkt for handlingene. I denne forståelse er ikke mangfoldet en tilstand som ventes skal gå over, men blir sett på som normaltstanden (Hauge, 2014, s. 24-26). Slike skoler betegner Hauge som *felleskulturell*.



Olsen (2013) har forsket på fenomenet inkludering. En del av hennes forskning innebar å analysere begrepet *inkludering*, som hun mener er problematisk å definere. Hun kom frem til at det er et komplekst begrep som får ulik betydning for ulike nivåer. På samfunnsnivå produseres det forskning og offentlige dokumenter som sier noe om begrepet, mens det på det personlige nivå er elever, foreldre og lærere som er aktørene som definerer hvordan begrepet forstås. Dette viser at det er et vagt begrep som fremstår som svært uklart for de ulike aktører som skal operasjonalisere dette i skolen.

Ut fra Olsens analyser har hun kommet fram til at inkludering i et skoleperspektiv forstås som *et samspill mellom det kulturelle, faglige og sosiale læringsmiljøet, der den enkelte elev har en naturlig og selvfølgelig plass* (Olsen, 2013, s. 15).

Funn fra KIO-prosjektet som er et klasseromsforskningsprosjekt om tilpassa opplæring, viste at flerspråklige elever brukte mye tid på individuelt arbeid i fagopplæringa i ordinær klasseromsundervisning. I faglæringen ble noen flerspråklige elever støttet av å ta i bruk læringsstrategier, men dette ble avhengig av deres tidligere skolebakgrunn og morsmålskompetanse. Elever som hadde gode kunnskaper i faget fra hjemlandet og gode morsmålsferdigheter klarte bedre å tilegne seg fagkunnskap på egen hånd og ved hjelp av for eksempel ordbok. Studien viste at den muntlige kommunikasjonen med læreren og medelever var begrenset, og at lærerne hadde lite tid til veiledning. Elevene fikk også lite støtte til å ta i bruk morsmålskompetansen sin i arbeid med det faglige. Videre fremgikk det at elevenes utbytte av aktivitetene i klasserommet ble avhengig av norskferdighetene. Blant annet ble det observert at nyankomne elever ble faglig uvirksomme hele timen. Forskningen viste også at elevenes språklige og kulturelle mangfold i liten grad ble tatt i bruk i den kollektive undervisningen (Grimstad, 2012, s. 29-38). Som en avslutning på studiens rapportering ble det påpekt at det skolene trenger i fremtiden, er gode praksiseksempler som kan gi oss ny kunnskap om hvordan lærere kan gi en tilpasset opplæring som kan sikre flerspråklige elever et bedre læringsutbytte (Grimstad, 2012, s. 45).

Beddari (2017) har skrevet en masteroppgave ut fra en kasusstudie om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i en fådelt distriktskole. Beddari fant i sin studie at det ifølge rektor var en stor utfordring med nyankomne minoritets elever som blir plassert direkte i en ordinær klasse, uten at skolen har morsmåls lærere. Et annet funn i Beddaris oppgave var at lærerne også opplevde at mangel på morsmåls lærere førte til utfordringer med kommunikasjon, og at dette kunne gjøre det vanskelig for elevene å uttrykke følelser og å bli forstått. Videre fant

hun at lærere mente at minoritetselvene ikke hadde fullt utbytte av den ordinære undervisninga, fordi lærerne ikke hadde tid nok til å støtte dem tilstrekkelig (Beddari, 2017, s. 35-38).

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Formålet med min studie er å undersøke hvordan lærere forstår, og i praksis gjennomfører de to viktige pedagogiske prinsippene om en inkluderende og tilpasset opplæring rettet mot minoritets elever i skolen. Min problemstilling har jeg formulert slik:

#### **Hvordan opplever lærere på barnetrinnet å tilrettelegge for en inkluderende og tilpasset opplæring for minoritets elever?**

For å belyse dette har jeg formulert 3 forskningsspørsmål:

- 1.Hvordan forstår lærere prinsippene inkluderende og tilpasset opplæring, og hvordan opplever de å arbeide for at minoritets elever skal få en slik opplæring?
- 2.Hvilke pedagogiske praksiser benytter lærerne i et flerkulturelt perspektiv?
- 3.Hvilke strategier og planer for en flerkulturell skole arbeider lærerne ut fra, og hvilken kompetanse på dette feltet finnes ved skolen?

Bakgrunnen for at jeg har valgt denne problemstillingen er en interesse som har vokst fram hos meg i løpet av det femårige masterstudiet jeg nå er i ferd med å tilbakelegge. Jeg har sett i mine år i praksis at det har blitt en stadig større andel minoritets elever i skolene, og dette aspektet tenker jeg kan ha en innvirkning på hvordan lærere utøver sitt yrke og jeg ønsket derfor å studere dette feltet ut fra lærerperspektivet.

Jeg hadde et ønske om å gjennomføre studien ved en skole som har et stort antall minoritets elever, og jeg har valgt å studere fenomenet ved en liten distriktskole. Det at jeg valgte en distriktskole framfor en byskole var mer tilfeldig, da det viktigste for meg var at studien skulle gjennomføres i en kontekst hvor lærerne hadde mye erfaring over flere år på feltet.

## 2 TEORETISK RAMMEVERK

### 2.1 Inkludering

Begrepet *inkludering* er et relativt nytt begrep i norsk skole, og ble først nevnt i den nasjonale læreplanen for grunnskolen i 1997. Kjernen i dette begrepet er ifølge Booth (1996, henvist i Bachmann og Haug, 2006, s. 87-88) blant annet *å øke deltakelsen i virksomheten i institusjoner.*

Ifølge Olsen (2013) har Booth og Ainscow (2001) fremhevet at en *inkluderende skolekultur, inkluderende strategier og en inkluderende praksis* er av stor betydning. Dette tyder på at ansvaret for inkludering ligger på flere nivåer (Olsen, 2013, s. 66) og ikke bare hos den enkelte lærer. Haug (2003b, henvist i Bachmann og Haug, 2006, s. 88-89) presenterer fire sentrale områder som skolen må fokusere på for å jobbe mot en inkluderende praksis:

-Å *øke fellesskapet* slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med de andre.

-Å *øke deltakingen*. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger.

-Å *øke demokratiseringen*. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg om påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.

-Å *øke utbyttet*. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig.

### 2.2 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven § 1-3 finner vi at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998).

I faglitteraturen skiller en mellom to ulike forståelsesmåter av tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006, s. 7) beskriver en *vid* forståelse som en pedagogisk plattform og helhetlig ideologi som hele skolen og all virksomhet skal preges av gjennom eksempelvis overordnede strategier og planer. Utgangspunktet er at alle elever skal få like gode muligheter til god opplæring. En *smal* forståelse dreier seg mere om konkrete metoder og organisering av opplæringen. Dette kan være tiltak som retter seg mot den enkelte elev eller elevgruppe og er en pragmatisk tilnærming. Også Nordahl og Overland (2015) forstår en *smal* forståelse av tilpasset opplæring slik at en vektlegger definerte egenskaper hos hver enkelt elev og problemene eleven har i skolen, slik at opplæringa må tilpasses disse. Dette blir en individualisert forståelse av tilpasset opplæring (Nordahl og Overland, 2015, s. 21; Håstein og Werner, 2014, s. 23). Med en *bred* forståelse vektlegges det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen i større grad, ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 22).

Begrepet *tilpasset opplæring* innebærer å gi alle elever en opplæring hvor skolen tilpasser seg elevens forutsetninger. Det som kan være problematisk er at begrepet er uklart definert i dokumentene, og dette viser seg også i dagens læreplan Kunnskapsløftet, hvor det står lite om hvordan begrepet skal operasjonaliseres i praksis (Bachmann og Haug, 2006, s. 8).

Også Håstein og Werner (2014, s. 27) ser et behov for at prinsippet om tilpasset opplæring må gjøres mere konkret og gis beskrivelser som gjør at lærere og skoleansatte kan arbeide etter prinsippet i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. De har utformet ett sett med verdier som beskriver hva tilpasset opplæring innebærer: *Inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdisetting, sammenheng og medvirkning*. Håstein og Werner mener at disse verdiene bør inngå i lærernes refleksjoner over opplæringen i tillegg til fokus på elevenes faglige utvikling (Håstein og Werner, 2014, s. 27-29). Videre skriver de at prinsippet omfatter både den ordinære undervisninga og spesialundervisning, og innebærer at alle elevene skal få utvikle seg både personlig, faglig og oppleve fellesskap. Det er avgjørende at hele personalet på skolen arbeider kontinuerlig ved å utdype hva prinsippet om tilpasset opplæring betyr i alle fag og i hele skolekonteksten (Håstein og Werner, 2014, s. 23).

## 2.3 Distinksjonen mellom inkludering og tilpasset opplæring

*Tilpasset opplæring* og *inkludering* er to begreper som overlapper hverandre ved at de noen ganger kan erstatte hverandre og kan være forutsetninger for hverandre. I forskningen er inkludering ofte heller diskutert og referert til som ideologi og politikk enn som personlig erfaring (Bachmann og Haug, 2006, s. 87). Dette gjelder også for begrepet tilpasset opplæring, og de samme spørsmålene kan ofte reises i forskningen innenfor begge disse.

Nordahl og Overland (2015, s. 13) skriver at den norske skolen skal ivareta tre opplæringsprinsipper. Skolen skal *inkludere* alle slik at elevene får et tilfredsstillende opplæringstilbud, skolen må *tilpasse opplæringen* ut fra den enkelte elevs behov og opplæringen skal være *likeverdig*. Nordahl og Overland skriver videre at for å få til en inkluderende skole, må opplæringen være tilpasset og likeverdig. Dette kan forstås som at *tilpasset opplæring* blir det man i praksis skal arbeide etter i skolen, som kan medvirke til å oppnå en *inkluderende* skole. Med andre ord blir begrepet inkluderende, slik jeg forstår Nordahl og Overland (2015), overordnet begrepet tilpasset opplæring.

## 2.4 Inkludering og tilpasset opplæring for flerspråklige elever

Aamodt (2017) ser på faktorer for hva som skal til for at alle elever skal oppleve at de er *inkludert* i klassen og på skolen. Nøkkelbegrepet er *identitetsbekreftelse* for alle elever. Det handler om erfaringer, verdier, språk og kunnskaper som elevene bringer med seg inn i skolen, og at disse må *synliggjøres* og *anerkjennes*. Hvis det blir kommunisert at forskjellige ferdigheter og erfaringer kan bidra som ressurs slik at *alle* kan lære noe nytt, vil dette skape et positivt læringsmiljø og positive holdninger til elevmangfoldet (Aamodt, 2017, s. 36).

En faktor som Aamodt nevner er *læringsmiljøet*, som innebærer at elevene har et sosialt, trygt og godt miljø i klasserommet og på skolen, samt at elevene opplever å *mestre det faglige*. I læringsarbeidet er tilbakemeldinger fra lærere og medelever og arbeidet i klassen viktig for elevenes opplevelse av læringsmiljøet. En annen faktor er at det blir fokusert på *mangfoldet* i elevmassen, og at alle har ulike erfaringer og ferdigheter. Det vil da være viktig at skolen tilrettelegger for at elever kan samarbeide og legge opp til læringsaktiviteter som gjør at alle elever føler mestring og utvikler fellesskapet. En tredje faktor er *sosialisering*, med andre ord

å oppleve en tilhørighet og et fellesskap, noe som er viktig for livskvaliteten, trivselen og utviklingen. Sosiale prosesser er med å forme elevenes selvbylde og identitet. *Diskriminering* er et annet aspekt som kan påvirke elevers opplevelse av inkludering. Dette kan skje ved at elever opplever at de utestenges i lek og samarbeid, men diskriminering kan også innebære det som underkommuniseres. Hvis en elev har gode ferdigheter språklig og faglig på sitt morsmål, men mestrer norsk språk dårlig, bør elevens kompetanse på morsmålet trekkes inn i undervisningen i klasserommet. I motsatt fall kan eleven oppleve at han mestrer lite i aktiviteter sammen med de andre (Aamodt, 2017, s. 24-28).

Også Hauge (2014) skriver om en ressursorientert flerkulturell skole, hvor den flerkulturelle synliggjøres i undervisningen i en internasjonalisering av opplæringen. Dette handler også om at det globale perspektivet skal gjennomsyre opplæringen, og at alle elever skal kjenne seg igjen i alle deler av skolens innhold. Skolen må signalisere at de er flerkulturelle og anerkjenne ulikhet. Elevenes erfaringer fra ulike land skal bli verdsatt i klassefellesskapet. Dette kan gjøres ved å henge opp flagg fra alle landene som er representert, ha tilgjengelig og bruke bøker på minoritetselvenes morsmål, integrere musikk fra ulike land, gi elevene flerspråklige oppgaver der elevene f.eks. må samarbeide for å løse oppgaven på ulike språk og elevene kan sammenligne ord i ulike språk. Minoritetselvene har dessuten en dobbel kompetanse i språklige og kulturelle ferdigheter som bør fremheves på skolen, samt det å bevisstgjøre at ting kan gjøres på ulike måter. Det handler om identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Hauge, 2014, s. 141-163).

Palm (2014, s. 197) peker på at opplæringa av flerspråklige elever ikke bare kan være basert på hva den enkelte lærer gjør i undervisningen, noe som blir en *smal* forståelse av tilpasset opplæring. Hun mener at hele skolen og dens planarbeid må ha et flerkulturelt og flerspråklig perspektiv, noe som kan sees som en *vid* forståelse av *tilpasset opplæring*. Dette kan gjøres ved å reflektere over hvordan foreldredeltakelse skal skje ved tilrettelegging i forhold til deres språkkompetanse, og hvordan foreldre kan trekkes inn som ressurser. Det kan i tillegg dreie seg om hvordan skolen sikrer at lærere har kompetanse rettet mot flerspråklige elever, og planlegge eventuelle kompetansehevingsbehov. Et annet område er kartlegging av flerspråklige elevers språkkompetanse og hvordan denne brukes ved skolen. Også hvordan mangfoldet av språk og kulturer synliggjøres ved skolen er viktig i dette perspektivet.



## 2.5 Mangfoldssensitiv pedagogikk og interkulturell oppbygging

Munthe (2013) skriver om *mangfoldssensitiv pedagogikk*, som hun har oversatt fra *Cultural responsive teaching*. Denne pedagogikken bygger på Paulo Freires arbeid og sosiokulturell teori (Munthe, 2013, s. 23). Tanken er at en skal utnytte ressursene og erfaringer som alle elever bringer med seg, og *dialogen* er grunnleggende. Her er det essensielt at elevene *ikke skal påtvinges måter å tenke på*, men oppleve at de kan ta egne valg og være med å *bidra* til kunnskap og læring. Dette kan skje ved at elevene *verdsettes* ut fra sin egen identitet, språk og kultur, og det blir da viktig hvordan og hva som formidles i undervisningen (Munthe, 2013, s. 23).

Freire (2003) kom med teorier om de undertrykte og undertrykkerne og hvordan det i alle møter mellom mennesker kunne ligge en mulighet for maktmisbruk og undertrykkelse.

«Undervisningen måtte bringe mennesker til bevissthet om de forholdene som undertrykker dem og hindrer dem i å utfolde sine egentlige evner og egenskaper som mennesker» (Freire, 2003, s. XVII).

Hos Freire er *dialogen* det grunnleggende verktøy for en frigjørende undervisning, som må baseres på erkjennende handling og ikke av overføringer av kunnskap. I en slik tilnærming ville læreren betrakte kunnskap som en gjenstand for refleksjoner mellom seg selv og elevene, hvor elevene blir kritiske medundersøkere i *dialog* med læreren. Dette kalte Freire (2003) en problemrettet undervisning (Freire, 2003, s. 52-53). I motsetning til dette ville en *bankundervisning* baseres på at læreren definerte og overførte kunnskapen ut fra sitt verdensbilde og at elevene deretter skulle pugge og huske det. Med denne undervisningstilnærmingen mente Freire at elevene ble betraktet som objekter. Dette mente Freire var undertrykkende og at menneskene heller skulle betraktes som *subjekter* (Freire, 2003, s. 44-45).

Ifølge Gay (2010 i Munthe, 2013, s. 24) kan mangfoldssensitiv pedagogikk beskrives som det å være kritisk til undertrykkende praksiser og engasjere alle følelsesmessig. Han legger vekt på å *anerkjenne* mangfoldets styrker og kulturkunnskap som *verdifulle bidrag*, det må bygges bro mellom *elevenes tidligere erfaringer* og skolen, og benyttes *varierte* strategier og perspektiver i undervisningen. Slik vil opplæringen bli *tilpasset* alle elever og en tar i bruk og styrker *alle* elevers kompetanse.

Når elever opplever mestring i et støttende og mangfoldssensitivt læringsmiljø, vil de også føle at de har en *tilhørighet til fellesskapet* i klassen og samfunnet. Tilhørighet er viktig for alle, og henger også sammen med det å bli verdsatt på skolen (Munthe, 2013, s. 26).

Brossard Børhaug (2015) skriver om *interkulturell oppbygging* som handler om hvordan vi med en oppbyggende pedagogisk praksis skal lære elevene å kjenne de grunnleggende verdiene og tradisjonene, samtidig som de skal få bruke sin egen stemme og bli verdsatt for deres subjektivitet. Han skriver videre at elevene må få lære å stille spørsmål ved og endre samfunnets urettferdighet og være et subjekt i demokratiet, med andre ord *subjektivering*. *Likeverdig opplæring* er grunnleggende, og en ressursorientert forståelse av minoritets elever tar vare på alles livserfaring og morsmål med mål om å fremme gode kunnskaper og handlinger. Det grunnleggende menneskesyn er at alle elever og lærere eksisterer i den flerkulturelle konteksten, ikke bare minoritets elevene. En tar utgangspunkt i alle elevers erfaring og proksimale utviklingssone (Brossard Børhaug, 2015, s. 66).

Biesta (2011) skriver om *subjektivering* og argumenterer for det han kaller en forstyrrelsens pedagogikk, hvor subjektivering bør være iboende i all utdanning. Jeg forstår Biesta slik at i begrepet subjektivering legger han at alle mennesker gjennom utdannelsen skal få *komme tilsyne som unike, frie individer* i en verden preget av pluralitet, fremfor å formes i ett forhåndsdefinert ideal som menneske (Biesta, 2011, s. 93). Videre skriver han at hvis utdanningen bare skal kvalifisere og sosialisere inn i eksisterende sosiokulturelle og politiske ordener, vil mennesker ikke kunne oppnå uavhengighet av disse ordener (Biesta, 2011, s. 86-87).

Brossard Børhaug (2015) viser til en case-studie av den franske filmen *klassen*, hvor det kommer fram at mange minoritets ungdommer føler avmakt og at de er lite verdsatt som enkeltindivid. Dette som følge av en lite *oppbyggende pedagogisk praksis*. Et enkelt eksempel er når fransklæreren i klassen bruker bare typiske etniske franske navn i sine eksempler i undervisninga, selv om klassen hans består av elever fra mange ulike nasjonaliteter. En måte å drive *oppbyggende pedagogisk praksis* er subjektivering, ved at elevene lærer å reflektere kritisk, handle moralsk og skape sosial rettferdighet for alle. Subjektivering er også motsatsen til sosial innordning der alle skal bli like ifølge Brossard Børhaug (2015, s. 58-64).

## 2.6 Tospråklig opplæring i skolen

Opplæringslovens §2-8 stadfester at elever i grunnskolen som ikke har norsk eller samisk som morsmål, har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å delta i den ordinære undervisninga. Videre fremgår det at de også har rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler om dette er nødvendig (Opplæringslova, 1998).

Engen (2009) hevder at det i Norge i dag er altfor mange minoritetsbarn som ikke oppnår en tilfredsstillende leseferdighet selv om de har vært i Norge i mange år. Ofte er dette elever som heller ikke får støtte i skolearbeidet av foreldrene av ulike grunner, og det viser seg at mange elever får problemer når de kommer til mellomtrinnet. Selv om de kan ha tilegnet seg et godt hverdagspråk på norsk, får de ofte problemer med leseforståelse som et resultat av at de ikke forstår sentrale ord og begreper i tekstene (Engen, 2009, s. 185). Ifølge Engen vil minoritetselever som bare får leseopplæring på et språk de ikke behersker, gjerne få en manglende leseforståelse og hull i deres språklige og kognitive ferdigheter. Det blir mange abstrakte ord som deres jevnaldrende har bedre forutsetninger for å forstå betydningen av (Engen, 2009, s. 186). Videre skriver han at både OECD, UNESCO og EU anbefaler at morsmålet skal brukes som opplæringspråk i skolen så lenge som mulig (Engen, 2009, s. 181).

Hvistendahl (2009) skriver om at minoritetselever ikke har like mye støtte og pedagogiske ressurser hjemme. Dette kan være tilgang på oppslagsverk, faglitteratur og internett. Ofte har foreldrene dessuten lavere utdanning enn gjennomsnittet, og elevene har ofte bedre norskferdigheter enn sine foreldre. Dette kan begrense elevenes mulighet for støtte i skolearbeidet (Hvistendahl, 2009, s. 79).

Cummins (1996) modell som han kaller «The Dual Iceberg» som er en representasjon av tospråklige ferdigheter, illustrerer hvordan læring av begge språkene er gjensidig avhengig av hverandre. «Istoppene» illustrerer overflatespråket, for eksempel uttaleferdigheter og flyt på det ene og det andre språket, som separate. Under disse finnes et underliggende kognitivt og akademisk område med ferdigheter som er felles på tvers av språkene. Dette gjør det mulig å overføre kognitive og akademiske ferdigheter eller språklige ferdigheter fra det ene til det andre språket. Derfor avhenger utviklingen av andrespråket ifølge Cummins ikke bare av hvor

mye man eksponeres for andrespråket, men like mye av kunnskapen og konsepter barn har inni hodet sitt, som hjelper dem å forstå andrespråket (Cummins, 1996, s. 111).

### 3 METODE

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for metode for datainnsamling og analyse jeg har brukt i forskningsprosessen. Først vil jeg gjøre greie for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter redegjør jeg for kvalitativ forskning, samt hvordan casestudie er benyttet som forskningsdesign. Videre drøftes utvalg av informanter, metoder for datainnsamling og analyse. Kapittelet avsluttes med å drøfte etiske overveielser og forskningens kvalitet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Min vitenskapsteoretiske posisjonering som er utgangspunktet for min forskning, er utledet fra *konstruktivismen*. Konstruktivismen tar utgangspunkt i Kant, som hevder at vi mennesker aldri kan si med sikkerhet at det objektet vi studerer er slik det virkelig er. Vi kan bare si noe om hvordan vi oppfatter fenomenet, med andre ord konstruerer vi en gjengivelse av objektet. Kunnskap er slik sett dynamisk og stadig i endring (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 49).

Som forsker kan jeg aldri ha et nøytralt blikk på virkeligheten, det er ikke mulig å skille objektet som studeres fra forskeren. Kunnskap blir betraktet som en konstruksjon eller en fortolkning som skapes i interaksjon mellom mennesker i en sosial samhandling (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 49). Det kan være vanskelig å si at en oppfatning av virkeligheten er sann eller en annen usann. Det kan likevel være mulig å få frem en god beskrivelse av virkeligheten, hvis flere mennesker deler samme oppfatning av den. Slik kan kunnskap bli konstruert ved en dialog mellom forskningsobjektet og forskeren, noe som gir opphav til *sosialkonstruktivisme*. Kunnskap som konstrueres er begrenset til å gjelde spesielle kontekster, fordi det kan være mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet. Ulike forskere vektlegger ulike aspekter av virkeligheten, og den kan derfor bli oppfattet på ulike måter (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 50-51). Sett i sammenheng med min forskning betyr dette at jeg bare kan komme fram til kunnskap som deles av noen få lærere i en spesifikk skolekontekst i et bestemt tidsrom, og som er påvirket av mine fokusområder og mine fortolkninger av hva som er interessant å løfte frem.

### 3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

I min forskning har jeg en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, noe som Van Manen (1990 i Postholm og Jacobsen, 2018, s. 76) forklarer som en tilnærming hvor en både *beskriver* og *fortolker* meningsinnholdet som er knyttet til deltakernes livsverden. I følge Creswell (2013 i Postholm og Jacobsen, 2018, s. 76) *beskriver fenomenologiske* studier individers felles meninger knyttet til livserfaringer, mens *hermeneutikken* tar utgangspunkt i *fortolkning* av disse. Videre kan man si at fortolkningen innenfor fenomenologien kan knyttes til det å bringe inn noe som ikke direkte kan relateres til fenomenet, og dette kan ifølge Van Manen (2016 i Postholm og Jacobsen, 2018, s. 77) være teori for å belyse funnene eller antakelser som utledes fra funnene.

Med dette utgangspunktet har jeg forsøkt å forstå lærernes perspektiv ut fra deres opplevde livsverden, samtidig som jeg med mine teoretiske «briller» og erfaringer i hele prosessen har gjort mine egne subjektive fortolkninger. Imidlertid har jeg forsøkt å legge bort antakelser og egne hypoteser, og la lærerne få komme fram med deres oppfatninger, også utover de spørsmålene jeg hadde som utgangspunkt for intervjuene.

## 3.2 Kvalitativ forskning

Den overordnede metoden jeg har valgt i min forskning er kvalitativ metode, fordi jeg ønsket å studere et fenomen ved å la læreres stemme komme frem. Jeg mener at lærere kan være betydningsfulle informanter og bidragsytere for å få frem empiri om erfaringer fra den praktiske skolehverdagen, fordi de arbeider i, og opplever denne hver dag. I forskningen min ønsker jeg å få frem lærernes perspektiv på hvordan tilrettelegging knyttet til inkludering og tilpasset opplæring for minoritetselever kan oppleves og forstås. Kvalitativ metode åpner for fleksible undersøkelsesopplegg i motsetning til kvantitativ metode. Undersøkelsen kan endres underveis og et eksempel på det kan være det å stille nye eller flere spørsmål utover intervjuguiden (Jacobsen, 2018, s. 133).

Kvalitativ forskning kan forstås ut fra et syn om at mening konstrueres sosialt av individer i deres livsverden, ifølge Merriam (2002 i Postholm, 2011, s. 34). Det blir slik et mål for meg som forsker å løfte fram mening ut fra tolkninger av lærernes erfaringer.



### 3.3 Casestudie

Jeg har valgt casestudie som forskningsdesign. Begrepet case kan forstås som en dypere studie av få enheter (Jacobsen, 2018, s. 97). Stake (1994) avgrensner casestudier til å omhandle det som skjer i konteksten der et fenomen utvikler seg (Jacobsen, 2018, s. 99). Denne studien vil være en *enkeltcase-studie* fordi jeg går dypere inn i en organisasjon, nærmere bestemt en skole. Studien vil også være avgrenset i tid og rom, og slik kan studien få fram en virkelighetsnær beskrivelse. I denne studien forstår jeg casen som inkludering og tilpasset opplæring for minoritets elever ved en liten distriktskole. Casestudier kan være beskrivende, både beskrivende og tolkende, eller beskrivende, tolkende og vurderende (Postholm, 2011, s. 51). Min forskning vil være beskrivende og fortolkende fordi jeg ønsker å beskrive læreres erfaringer fra praksis, samtidig som jeg fortolker casen i lys av teori og mine egne fortolkninger. Hensikten med min casestudie er å få frem læreres erfarte og opplevde perspektiver på tilrettelegging for en inkluderende og tilpasset opplæring for minoritets elever.

#### 3.3.1 Utvalg

Dette er en studentundersøkelse som er avgrenset i tid og ressurser, og valget mitt falt derfor på å fokusere på en skole og noen få lærere. Hvis antallet informanter blir for stort, kan det bli utfordrende og for tidkrevende å få til en dyptgående analyse av datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 148). Samtidig vil en undersøkelse med få informanter ikke kunne gi funn som kan generaliseres. Dette er heller ikke formålet med min undersøkelse, som tar sikte på å få fram en dypere forståelse av et fenomen i praksisfeltet i en bestemt kontekst i et bestemt tidsrom.

For å undersøke fenomener som inkludering og tilpasset opplæring for minoritets elever, må valg av informanter gjøres etter noen bestemte kriterier. I kvalitative studier velges informanter ut fra hva som er hensiktsmessig og kan gjøres ved en *strategisk utvelgelse*. Jeg har gjort et *intensivt utvalg* hvor jeg valgte ut informanter som jeg antok kunne bidra med mest mulig informasjon (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50). I min forskning ble kriteriene for valg av informanter derfor at de måtte jobbe ved en skole som har relativt

mange minoritets elever, og at de fortiden eller tidligere hadde jobbet flere år med minoritets elever i ordinær klasse.

Jeg har valgt å gjøre undersøkelsen ved en skole som jeg selv arbeider deltid i, og dette gjorde at arbeidet med rekruttering av informanter gikk relativt greit. Hovedgrunnen til at jeg valgte denne skolen var at det er en skole med forholdsmessig mange minoritets elever, noe som kan gjøre at funn fra undersøkelsen kan være interessant også for skolen og informantene.

Jeg kontaktet rektor ved skolen i forkant for å få aksept for å rekruttere informanter til casestudiet. Rektor syntes prosjektet virket interessant og relevant for deres skole, og stilte seg positiv til at jeg selv kunne spørre lærere om å delta som informanter.

Jeg fikk positivt svar fra fire lærere ved skolen. Noen av lærerne har jobbet som lærer i lang tid, og noen har jobbet noen år. Alle lærerne jobber fortiden i første til fjerde trinn. I oppgaven blir de kalt lærer 1 (L1), lærer 2 (L2) og lærer 3 (L3), dette for å bevare deres anonymitet.

I løpet av intervjuprosessen måtte den ene læreren utsette intervjuet to ganger i løpet av tre uker. Dette gjorde at jeg av tidsmessige årsaker ble enig med læreren om at vi måtte avlyse intervjuet. Dermed fikk jeg gjennomført bare tre av fire planlagte intervjuer av lærere.

### **3.4 Datainnsamling**

I min studie valgte jeg å benytte meg av *semistrukturert livsverdensintervju* for å samle inn data, som har som hensikt å forstå intervjupersonenes perspektiv og hvordan de fortolker meningen av fenomenet som er temaet for intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 46). Ved å benytte semistrukturert intervju, *konstrueres kunnskap i interaksjonen* mellom intervjuer og intervjupersonenes meningsfortolkninger. Det semistrukturerte intervjuet er preget av åpenhet i forhold til å stille utvidende oppfølgingsspørsmål ut fra intervjupersonens svar (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 156-157).

I intervjusamtalen kan nye og uventede elementer framkomme, som endrer eller utvider forskerens oppfatning av fenomenene som undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 147). I intervjuene jeg gjennomførte viste det seg at deltakerne var opptatt av noen felt som jeg ikke hadde fokusert like mye på i forkant. Dette førte til at jeg måtte endre litt på mine temaer eller

kategorier i analyse- og fortolkningsprosessen. Noen av de opprinnelige temaene ble tatt med, mens noe kom til underveis.

### 3.4.1 Intervjuguide og intervju

Før intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med en del spørsmål som skulle være utgangspunkt for intervjuene (se vedlegg 2). Temaene som ble valgt når jeg laget intervjuguiden var styrt av mine forskningsspørsmål og av teoretiske perspektiver som jeg på forhånd hadde satt meg inn i. Jeg valgte også å sende intervjuguiden med spørsmålene til informantene mine i forkant av intervjuene. Hensikten med dette var at informantene skulle få mulighet til å tenke gjennom sin praksis og tidligere erfaringer rundt temaene. Jeg ville slik sikre meg at intervjuene ga meg så mye relevant og fyldig informasjon som mulig. Når informantene fikk spørsmålene i forkant, var det en mulighet for at de kunne svare mer i tråd med hva de trodde ble forventet heller enn å beskrive virkeligheten slik de opplever den. Imidlertid bar alle intervjuene preg av at informantene ønsket å bidra med sin kunnskap på feltet, heller enn å «pynte» på deres virkelighet i skolehverdagen.

Temaene jeg på forhånd hadde valg å ha med i intervjuguiden var *tilpasset opplæring, inkludering, flerkulturell pedagogikk og samarbeid med foreldre* (se vedlegg 2). Under intervjuene viste det seg at deltakerne også snakke mye om andre temaer og noen av disse så jeg et mønster i ved at flere deltakere snakket om det samme. Et tema det ble snakket mye rundt var ulike typer *utfordringer* knyttet til å tilrettelegge for en inkluderende og tilpasset opplæring for minoritets elever. Utfordringene bestod av ulike aspekter som *faglig læring knyttet til ressurstilgang, språk og kommunikative utfordringer, språk knyttet til faglige utfordringer og skolens kompetansebehov* for å jobbe med minoritets elever. Jeg valgte derfor som nevnt over å endre på mine kategorier i prosessen med å analysere, systematisere og fortolke mine empiriske data. Som beskrevet tidligere er kvalitative intervju fleksible og åpne, og gir rom for at intervjudeltakerne kan bestemme hva slags informasjon intervjuet resulterer i (Jacobsen, 2015, s. 129).

For å kvalitetssikre datamaterialet jeg fikk ut av intervjuene, har jeg benyttet lydopptaker, som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

### 3.5 Transkribering og analyse

Når intervjuene var gjennomført, ble de transkribert av meg fortløpende etter intervjuene. Jeg transkriberte disse ordrett, men valgte å skrive dem i bokmålsform for å beskytte og sikre deltakernes anonymitet. Jeg valgte å ikke ta med enkelte ubetydelige småord som gjorde transkripsjonene unødvendig lange, men jeg var bevisst på å bevare meningsinnholdet. Riessman (2008, i Postholm, 2018, s. 162) hevder at forskeren under hele forskningsprosessen prøver å forstå eller analysere. Dette innebærer igjen at det også foregår analysering under transkriberingen, og at denne delen derfor bør gjøres av forskeren fremfor å sette den bort. Som nevnt valgt jeg å transkribere de tre intervjuene selv, noe som var en krevende jobb som resulterte i 50 dataskrevne sider med empiri.

Å analysere data innebærer at vi stiller spørsmål som vi vil finne svar på, og hvis data kan brukes til å besvare forskningsspørsmålene, er de gode (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 229). Overordnet hadde jeg ett *forskningsspørsmål*, som analysen som helhet skulle gi svar på. Jeg laget også noen *analytiske spørsmål* som er underspørsmål, for å finne svar i mine data på forskningsspørsmålet (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 25-26). Disse spørsmålene var laget med utgangspunkt i teori, og er nevnt i kapittel en.

I analysen av studiens data har jeg valgt *tematisk analyse* som tilnærming, noe som innebærer å se etter ulike tema i datamaterialet. I en tematisk analyse ser en etter fellestrekk ved data og grupperer disse i *kategorier* etter ulike tema. Disse kategoriene skal til sammen svare på forskningsspørsmålene og underveis i prosessen kan man også identifisere nye sammenhenger. Dette betyr at forskningsspørsmål også kan endres underveis (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 279-280). Som nevnt over ble det i intervjuene mye fokus på noen områder, som jeg derfor måtte gjøre plass til i analysen og den videre prosessen. Dette gjorde også at jeg valgte å endre litt på mine analytiske underspørsmål, men hovedproblemstillingen ble bestående slik den opprinnelig var: «Hvordan opplever lærere på barnetrinnet å tilrettelegge for en inkluderende og tilpasset opplæring for minoritets elever?»

Begrunnelsene for at mitt valg falt på en tematisk analyse er flere. For det første er dette en helt grunnleggende form for analyse, og kan fremstå som mindre komplisert, men tanke på at dette er en studentoppgave. For det andre er dette en fleksibel analyseteknikk hvor en kan kombinere teorier og perspektiver (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 278-279).

Jeg hadde som sagt laget intervjuguiden med noen temaer, slik at det skulle bli lettere med det videre analysearbeidet ved at jeg allerede hadde noen kategorier.

I første del av analysearbeidet gjorde jeg to nøye gjennomlesinger av alle data, hvor jeg noterte litt underveis for å få taket på hva materialet handlet om. Neste steg i prosessen var å *kode* datamaterialet. *Koding* innebærer å fremheve viktige poenger i dataene, og gjør at jeg kan få oversikt over disse, klargjøre dem for videre kategorisering og generere dypere innsikt i dataene (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 284-285).

Jeg startet kodingen med å markere viktige ord eller fraser. Dette kunne være gjentakelser av begreper, noe som jeg fant interessant ut fra teori jeg hadde lest, eller noe som overrasket meg. Jeg så også at noen sitater fra lærerne omhandlet det samme. Etter hvert valgte jeg meg de mest relevante og viktigste kodene som jeg grupperte. I og med at forskningen min hadde få deltakere fikk jeg mulighet til å gå grundig til verks i kodingen. Neste steg i analysen var å *kategorisere*, noe som innebærer å sette dataene etter kodingen sammen til en helhet. Dette gjorde jeg ved å sortere data i overordnede kategorier, som også ble *funnene* i oppgaven. De ulike kategoriene bør gis hver sitt navn eller en slags merkelapp, som blir et felles kjennetegn for data under denne kategorien. Det er også her forskningsspørsmålene som gir retning til hvordan vi lager kategoriene. Det handler om å se mønster i dataene og plassere dem i kategorier som kan gi svar på forskningsspørsmålene (Johannesen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 294-296). Jeg laget navn på kategoriene som skulle være gjenkjennende for kodene plassert under disse. Som nevnt tidligere valgte jeg å endre på de analytiske spørsmålene etter gjennomlesingen av transkripsjonene, fordi jeg mente at mye av det deltakerne tok opp i intervjuene kunne være interessante funn som kunne gi svar på hovedproblemstillingen min. Kategoriene eller temaene jeg satt igjen med etter at jeg var ferdig med analysen var: *Tilpasset opplæring i en flerkulturell klasse, inkludering av minoritets elever i en flerkulturell klasse, oppbyggende og mangfoldssensitiv pedagogisk praksis og utfordringer.*

### **3.6 Ethiske vurderinger i studien**

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer som jeg har forholdt meg til i min forskning. Informantene mine har fått sin rett til *selvbestemmelse og autonomi* ved at jeg har innhentet *skriftlig*

*informert samtykke* der det fremgår at deltakelsen er frivillig og at informanten kan trekke seg når som helst i prosessen, uten grunn eller negative konsekvenser. Datamaterialet skal sikres, slik at personopplysninger ikke fremkommer. Dette innebærer blant annet å slette lydopptak når transkriberingen er ferdig, slik at informantens stemmer ikke kan gjenkjennes (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 41). Alle lydopptakene i min studie ble slettet fortløpende etter transkriberingen. Bruk av lydopptaker utløser dessuten en meldeplikt til personvernombudet i NSD, noe som jeg har gjennomført og fått godkjent av NSD. Min forskning utløste ikke konsesjonsplikt, da jeg ikke stilte noen spørsmål som omhandlet sensitive opplysninger (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 43).

Som nevnt over har jeg innhentet informert samtykke (se vedlegg 1), hvor det også fremgikk at de innsamlede dataene ikke skal brukes i andre sammenhenger enn i dette forskningsprosjektet. Jeg informerte også i skrevet om at informantene og den aktuelle skolen ville bli anonymisert i oppgaven (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 46). Alle lærerne har underveis i prosjektet gitt meg muntlig tillatelse til å beskrive skolekonteksten og at jeg jobber ved skolen, selv om skolen kan gjenkjennes.

Min forskning er utført med den hensikt at jeg ville få frem kunnskap ut fra noe erfarne læreres perspektiv, når det gjelder tilrettelegging for inkluderende og tilpasset opplæring for minoritets elever. Derfor har jeg valgt en skole med mange minoritets elever, og en viktig grunn til at jeg valgte denne skolen var at også skolen og andre kunne ha nytte av perspektivene som kom fram. Jeg har også vært bevisst på å velge informanter jeg visste hadde en god del erfaring på feltet. Jeg har under analyse og tolkning vært meg bevisst på å få fram det som ser ut til å fungere godt, og som kanskje kan gi inspirasjon til andre lærere eller skoler som måtte ønske å lese min oppgave. Samtidig så jeg både under intervjuene og i analyseprosessen at det var en del utfordringer med å jobbe som lærere i en flerkulturell skole. Noen av disse har det ikke vært så mye fokus på i den litteraturen jeg så langt har lest på feltet. Derfor mener jeg det er viktig og også få fram disse, noe jeg hadde inntrykk av at også lærerne syntes var greit. Mange ganger er det slik at utfordringer først blir synlig når man setter fokus på et tema, slik som i disse intervjuene, og at disse forbedringsområdene i skolen ellers kanskje ikke ville kommet fram. Jeg mener at også utfordringer er viktig å få fram hvis skoleeiere, skoleledere og lærere skal etterstrebe å bli bedre i sin praksis.



## 3.7 Forskningens kvalitet

Kvaliteten på forskning bestemmes hovedsakelig utfra hvordan kunnskapen, eller resultatet, av forskningen er produsert. Denne kunnskapen vil dessuten være kontekstuell, da den er konstruert i møte mellom forskningsdeltakerne i en spesiell setting og forskeren (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 220). Det er ikke min hensikt i denne oppgaven å framskaffe universell kunnskap, men heller en intersubjektivitet som er konstruert gjennom møte mellom teori og empiri, mellom forskere og forskningsdeltakere, og mellom forsker og leserne (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 220).

### 3.7.1 Gyldighet

Forskningens *gyldighet* dreier seg om hvorvidt forskeren har dekning for å trekke konklusjoner fra dataene som er samlet inn (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222). Her er vi inne på gjennomsiktighet, eller transparens, som innebærer at jeg som forsker tydeliggjør grunnlaget for mine konklusjoner (Thagaard, 2009, s. 201).

*Ytre gyldighet* handler om i hvilken grad vi kan *overføre* funnene fra en kontekst til andre. I min forskning, hvor konteksten er en enkelt skole, vil det være problematisk å hevde at funnene kan generaliseres til å gjelde andre skoler som ikke er studert. På en annen side vil det i kvalitativ forskning være mulig at leseren opplever å kjenne seg igjen i beskrivelsene som parallelle erfaringer. Stake og Trumbull (1982 i Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238) benevner dette som *naturalistisk generalisering*. Slik vil forskningsteksten kunne være relevant for leseren, og kan bidra som et redskap for utvikling og tenking. Mine resultater fra denne studien er ment å gi leserne erfaringer og kunnskap fra lærere som jobber i en spesiell skolekontekst med mange minoritets elever, og som jeg videre har drøftet i teori og tidligere forskning. Slik jeg ser det kan dette være gjenkjennende for andre lærere og fagfolk i utdanningssektoren, samtidig som mine fortolkninger og teoretiske «briller» farger fremstillingen av funnene.

*Indre gyldighet* handler om graden av samsvar mellom den studerte og analyserte virkeligheten, og teoriene og begrepene vi benytter når vi beskriver denne. I kvalitativ forskning blir indre gyldighet avhengig av hvorvidt de *abstrakte begrepene*, som er

framkommet gjennom analysen av empirien, er meningsfulle for lesere og forskningsfeltet. Dette betyr at jeg som forsker må ha grunnlag for tolkningene mine i datamaterialet. Det som er viktig her er å gi leseren grundige eller *tykke beskrivelser*. Med andre ord må jeg som forsker synliggjøre datamaterialet som har gitt grunnlag for analyse, tolkning og funn. Et annet viktig aspekt ved indre gyldighet, er at forskningsdeltakerne får mulighet til å bekrefte at forskningsteksten stemmer overens med det de selv har uttalt eller ment. (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 230).

En uventet utfordring jeg fikk underveis i min forskning, var at intervjuene ga meg enormt mye data og det var mange aspekter jeg fant interessante. Dette gjorde at det ble mange ulike koder underveis som skulle plasseres inn under kategorier. Her måtte jeg etter hvert gjøre noen valg for hvilke kategorier jeg ville ha med i oppgaven, som jeg mente best kunne belyse eller svare på problemstillingen min. Noen koder passet under flere kategorier, og det ble utfordrende å dele lange sitater opp å plassere dem under ulike kategorier. Dette gjør at det i oppgaven kan være med elementer av eksempelvis inkludering under kategorien tilpasset opplæring i en flerkulturell klasse. Også i de andre kategoriene kan dette forekomme. Oppgavens omfang avgrenset også hvor mange funn jeg kunne ta med, samt at det ikke ville vært hensiktsmessig og ta med for mange kategorier, men heller prøve å gå i dybden på noen få. Samtidig ser jeg at jeg muligens har fokusert på litt mange funn, men jeg mente disse funnene var viktig å få med, og at de kan være bidrag til å belyse feltet. En annen forsker ville muligens fokusert på andre eller færre funn en jeg, sett fra et annet vitenskapsteoretisk og subjektivt perspektiv enn meg.

I min forskningsprosess har jeg gjennomført *deltakervalidering*, ved at jeg har sendt alle sitatene med tilhørende temaoverskrifter som skulle brukes i oppgaven til de tre lærere jeg intervjuet. Jeg har også i oppgaven tatt med lange og beskrivende sitater fra deltakerne, slik at grunnlaget for mine tolkninger skal være transparent og synlig for leserne. I oppgaven er sitatene også tatt med under de samme tema som informantene ble spurt om i stor grad, men det viste seg at begrepene inkluderende og tilpasset opplæring noen ganger overlappet hverandre i intervjuene. Jeg har beskrevet hvilke spørsmål deltakerne fikk i forkant av alle sitatene, slik at sitatene i stor grad kommer inn i en riktig kontekst. Dette er viktig for å ivareta det helhetlige perspektivet, at informasjonen fra hver enkelt informant settes inn i den konteksten som utsnittet av teksten er en del av (Thagaard, 2009, s. 171).

### 3.7.2 Pålitelighet

Forskningens *pålitelighet* dreier seg om i hvilken grad undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 224). Ifølge Kvale og Brinkmann har reliabilitet med resultatenes troverdighet og konsistens. Dette kan ha å gjøre med hvorvidt intervjudeltakerne ville gitt andre svar hvis de ble intervjuet av en annen forsker (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 276).

Jeg har valgt å utføre forskningen min ved en skole jeg selv for tiden arbeider deltid ved. Dette kan ha påvirket mine valg av forskningsspørsmål og hvilke tema jeg valgte, samt at funnene som presenteres og drøftes i oppgaven, også kan være påvirket av min subjektivitet. Før studien hadde jeg gjort meg noen tanker om at det kunne være noen utfordringer knyttet til å arbeide med og tilrettelegge for en inkluderende og tilpasset opplæring for minoritets elever. På den andre siden både tenkte jeg og håpet at lærerne kunne beskrive positive opplevelser og strategier som kunne frembringe kunnskap som flere kan ha nytte av. Mitt eget syn på minoritets elever i skolen er farget av at jeg ser mangfoldet i samfunnet som en ressurs.

Jeg måtte også reflektere over aspekter ved at jeg fra før av kjente til lærerne som var informanter. Imidlertid har jeg ikke jobbet ved skolen lenge, og jeg har heller ikke privat kontakt med noen av dem. På den ene side har mitt kjennskap til skolen gitt meg lettere tilgang til informantene, samt at informantene kan ha følt et tillitsforhold til meg som kan ha gitt meg ærlige og fyldige svar (Jacobsen, 2018, s. 56). På en annen side kan deltakerne også ha følt at de bør svare meg slik de tror at jeg vil at de skal svare. Det kan også tenkes at noen informanter kan kvie seg for å være kritisk. Sett fra mitt ståsted som forsker, kan relasjonene også ha ført til at det ble vanskelig for meg å holde den kritiske avstanden som er nødvendig i en forskerrolle. Som forsker kan det også hende at jeg har lagt bånd på meg selv og unnlatt å trekke frem synspunkter som er kritisk (Jacobsen, 2018, s. 57). Min opplevelse underveis i prosessen er at alle informantene har forholdt seg profesjonelt til meg og gitt meg sine oppriktige meninger og beskrivelser uten å holde noe tilbake. Samtidig har jeg informert dem hele veien om at jeg i prosessen forholder meg til dem som forsker og ikke som kollega, noe de alle var komfortable med.

Måten data registreres på er essensielt for hvor pålitelig resultatet som presenteres blir. For å få mest mulig pålitelig datamateriale, er det gunstig å bruke lydopptaker og transkribere hele

intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 228). Jeg har benyttet lydopptaker på alle intervju for å kvalitetssikre mine datagrunnlag og forskningens pålitelighet. En annen fordel med denne fremgangsmåten, er at forskningsprosessen blir mer transparent fordi datagrunnlaget kan kontrolleres og at konklusjoner som er gjort er riktig ut fra råmaterialet. Lydopptakene ble transkribert ordrett, det var kun noen ubetydelige småord som ble fjernet. Jeg omgjorde teksten til bokmålsform, og begrunnelsen for det er å best mulig ivareta deltakernes anonymitet.

## 4 ANALYSE

Min problemstilling søker å besvare hvordan lærere opplever å tilrettelegge for en inkluderende og tilpasset opplæring for minoritets elever. I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i mitt empiriske materiale belyse hvordan tre lærere opplever å jobbe med dette i en skole hvor omtrent halvparten av elevmassen er minoritets elever.

Forskningen er gjort i en liten distriktskommune på ca. 2500 innbyggere, ved en liten skole med rundt 75 elever fra 1. til 4. trinn.

Fremstillingen av mine funn er delt inn i temaer, slik at det skal bli mest mulig oversiktlig, og fordi jeg ønsker å belyse ulike sider av lærernes opplevelser rundt oppgavens problemstilling.

### 4.1 Tilpasset opplæring i en flerkulturell klasse

I samtalene med lærerne er det et tydelig mønster når det kommer til i hvor stor grad de forsøker å tilpasse undervisningen for minoritets elevene. Alle tre lærere benytter mange ulike strategier for å tilpasse undervisninga, hvor målet er at flest mulig elever skal ha best mulig utbytte av undervisninga.

Alle lærerne ble spurt om hva de gjør for å tilpasse opplæringa til minoritets elever. Lærer 1 gir uttrykk for at det kan være utfordrende å tilpasse undervisninga i forhold til elevenes nivå og sine forutsetninger i en stor klasse, særlig hvis det bare er en lærer tilstede i timen. I naturfag og samfunnsfag er lærerne alene om ansvaret for undervisningen. Lærer 1 sier at hen prøver å løse denne utfordringa med å ta i bruk noen strategier:

Men det hjelper å lære opp elevmassen til å bruke en del gode strategier som bison, norsk ordbok og google begreper, rett og slett gjøre dem litt selvhjulpen. Da føler de seg kanskje ikke som en belastning for læringspartneren. Vi må lære dem å bruke strategier som bison, da har de fått med seg veldig mye, spesielt i lavere trinn. Da angriper de teksten på en helt annen måte, istede for at de tenker at dette kommer jeg ikke til å få til. Og da kan de bidra med noe muntlig i samtalen i klassen rundt teksten. Men du må jo kjenne elevgruppen, spesielt minoritets elevene, kanskje jeg lar dem da

få svare først, så bygger man videre på det. Da har de bidratt og det er en god følelse. Man må rett og slett inkludere dem mest mulig i undervisningen, i det som skjer her og nå, og når andre forteller. Da kan det også være at de spør «hva mente du med det?» til en annen elev, og da får de forklaringen av begreper helt naturlig i klasesamtalen. Og sånn får de med seg innholdet likevel. Det gjelder å være litt smart også i forhold til hvordan du legger opp undervisninga. Høy elevdeltakelse er viktig, at det ikke blir sånn type ovenifra- og nedundervisning.

Vi ser her at lærer 1 sier at hen inkluderer minoritetselevne i undervisningen. Her bruker hen lesestrategier og andre strategier for at minoritetselevne skal få med seg det viktigste innholdet i teksten på egen hånd, noe som gjør det mulig for dem å *bidra* faglig. I tillegg får hen også utnyttet klasesamtalen, ved å trekke inn minoritets elever med det de kan, og slik få de *engasjert* inn i samtalen. Da kommer også begrepslæring naturlig inn. En annen positiv virkning av denne metoden kan være at minoritets elevne ikke hele tida skal føle seg som en belastning for læringspartner og klassen. Lærer 1 sier at hen mener at høy *elevmedvirkning* er viktig.

Også lærer 2 er veldig bevisst i forhold til å tilpasse undervisningen til minoritets elevne:

Jeg prøver å jobbe litt variert, bruke flere innlæringsmetoder. Jeg bruker bildestøtte til begrep, jeg tegner og jeg har brukt datamaskin med oversetter. Og så bruker jeg å repetere mye, ikke slippe fagstoff og begreper, men drar det inn litt i det nye lærestoffet.

I sitatet over kommer det frem at lærer 2 ser *variasjon* og konkretisering som nyttige verktøy som hen bruker mye, i tillegg til at hen bruker mye tid på repetisjon. Hen legger også vekt på *sammenheng* i lærestoffet ved at hen kobler det de har lært til den videre læringen.

Lærer 3 sier hen bruker veldig mye tid på den språklige bevisstheten når hen tilpasser undervisningen:

Jeg prøver å være veldig språklig bevisst, jeg prøver å forklare veldig mye ord og begreper, prøver å sjekke ut underveis om ungene forstår og prøver å sette ting i flere sammenhenger. Så spør jeg dem om de kan forklare, og også forklare hverandre. Vi har en forklaringsboks i klassen der vi samler på ord og begreper som vi bruker i det daglige på skolen, og vi trekker hver dag lapper så må ungene opp å forklare. Jeg ser



jo at jeg gjør dette i mye større grad enn for kanskje 10 år siden, og jeg bruker mye tid på det. Jeg bruker også mye tid på det å sjekke om de har forstått, jeg kan jo ikke bare dure av gårde.

Som det fremgår her, prøver også lærer 3 å forklare og sette lærestoffet inn i flere sammenhenger, noe som kan være spesielt nyttig for minoritets elever for en dypere forståelse av innholdet i ordene og begrepene. Hun lar også elevene få forklare hverandre, ved at elevene *medvirker* som hjelpelærere for sin egen og andres læring. Vi ser at lærer 3 har stort fokus på den muntlige *dialogen* knyttet til elevenes læring.

I likhet med lærer 1, benytter lærer 3 seg også av strategien læringspartnere:

Men jeg synes det er et godt grep å ha læringspartner, noe som vi bruker utstrakt. Da får de sette ord på ting og forklare for hverandre og bruke språket. Vi skifter ca. en gang i måneden og ruller og det vil jo si at de får jobbe med de fleste. Mye av målsettinga her er jo også det sosiale, at de får bli kjent med mange og at de venner seg til å være sammen med mange. De skal trene på det sosiale samspillet, og godta og respektere hverandre, alle de der holdningene som er så viktig. Så har vi jo språk i fokus også selvfølgelig når vi setter sammen læringspartnere.

Bruk av læringspartner ses som et verktøy for at elevene skal støtte hverandre faglig, samtidig som det er med å bygge opp et godt og sosialt *læringsmiljø*, noe som både lærer 1 og lærer 3 fremhever som veldig viktig for all læring i klassen. Lærer 1 sier også at det at elevene har det bra på skolen og i klassemiljøet, det er egentlig det som ligger til grunn for all læring og utvikling på alle plan.

I sitatene ovenfor ser vi at alle lærerne gjør bruk av ulike strategier for å tilpasse opplæringa i en flerkulturell klasse. Vi ser tydelig ut fra sitatene til lærer 2 og lærer 3 at det fokuseres mye på begreper og forklaringer på ulike måter. Også lærer 1 fortalte at han brukte å fokusere på ukens begreper hver morgen, i morgensamling. Alle lærerne ser ut til å ha et spesielt fokus på at elevene skal være muntlig aktiv, bruke språket i *dialog* sammen med de andre elevene i klassen.

## 4.2 Inkludering av minoritetselever i en flerkulturell klasse

Ett av spørsmålene lærerne fikk var om de opplevde at minoritetselevne kan bidra som en ressurs i klassen. Lærer 1 er opptatt av å få frem alle elevers styrker, fordi hen mener dette er skolens viktigste oppgave:

Både de fra Russland og de fra Asia er jo noen råtasser i matte, de har mye å bidra med, de har mange kule strategier. Og hvis du har en elev som er flink i kunst og håndverk, strikking eller tegning, selv om du har litt utfordringer i norskfaget eller matematikk, da er det fint å vise de sterke sidene hvor de kanskje er et råskinn og at du kanskje kan hjelpe andre, være en ressursperson i klassen. Det er jo dette vi ønsker i skolen, å få dem opp, og det å bruke de sterke sidene det går over alt. Tilpasset opplæring er jo ikke bare for dem som sliter, det er jo for alle!

I sitatet over tolker jeg lærer 1 slik at alle minoritetselever har kompetanser og *ressurser* uavhengig av språklige ferdigheter i norsk, og at dette er viktig å *synliggjøre* i skolen. På den måten får hen minoritetselevne til å føle at deres *bidrag verdsettes* og lærer 1 legger slik vekt på at undervisninga og praksisen på skolen må være *oppbyggende* for elevene.

Lærer 3 mener også at det er viktig å *synliggjøre* minoritetselevnes faglige *bidrag* i klassen, og at det å inkludere dem utvider horisonten til alle:

Det er jo alltid gøy å leke med språk, og vi har jo mange språk i klassen som man kan sammenligne. I engelsktimer kan jeg spørre om hva ting betyr på ulike språk, og jeg ser jo hvor artig det er for ungene når de får lov til å si det. Også er det det å vise alle, og det synes jeg vi får til godt, hvor heldig de er som kan så mange språk. Da blir de litt stolt, og det er viktig å løfte fram den verdien i det da. At de får lov å blomstre litt på det de kan. Jeg tenker at jo større de blir, jo viktigere er det for dem å kjenne på den stoltheten der, identiteten og selvfølelsen, at de er bra folk, så jeg tenker jo at vi må bygge dem opp fra starten. Så jeg opplever det absolutt som en ressurs, og det å se at ungene har det fint selv om det er språklige barrierer, selv om de sliter med begreper, det er veldig positivt. Det å inkludere minoritetselever tenker jeg, utvider horisonten til alle.

Sitatet over tolker jeg som at lærer 3 løfter fram elevenes kompetanser og språk og at det å føle seg *verdsatt* kan være *oppbyggende* for deres selvfølelse og *identitet*, noe som er viktig for å være i stand til å utvikle seg faglige, sosialt og personlig.

På spørsmål om hva lærer 2 gjør for å inkludere alle i en klasse med minoritets elever, sier lærer 2 at hen jobber mye med holdninger og aksept som viktige faktorer for å inkludere minoritets elevene, noe som berører både den faglige og sosiale inkluderinga:

Jeg jobber veldig mye med holdninger og aksept i klassen, og det her med at man fremhever mangfold, hvor viktig det er, hvor heldig vi er, slik at mangfold blir noe som er positivt. Også at man gjør det spennende å bli kjent med det som alle i mangfoldet kan bidra med, det å bli kjent med andre sin bakgrunn, sin kultur, sin tenkemåte, det er kjempeviktig. Jeg synes det er veldig viktig å finne styrken i ulikheter. Dette er jo også et fantastisk tema som en debatt i klassen. Det fineste med mangfold er jo særegenhetene, det personlige og ulikhetene.

Som vi ser her er lærer 2 opptatt av å legge til rette for at elevene skal få *komme til syne* med sin egen tenkemåte og sin egen *identitet*. Lærer 2 ser på mangfoldet ved skolen som en *ressurs* og at det er viktig å *fremheve mangfoldet*. Dette viser hen også i følgende sitat:

Altså det her mangfoldet det kan gi oss et positivt og berikende syn på verden rundt oss. Det å lære om andre kulturer, samfunn, tålmodighet for andre mennesker, det er mange ting som også norske barn trenger å lære, som kanskje ikke ellers er en del av skolehverdagen, men som kommer med klasser i et sånt mangfold.

I dette sitatet forstår jeg det slik at lærer 2 mener at alle elevene i klassen er heldige som har dette mangfoldet i klassen, fordi de da får lært noe mer enn de kanskje hadde gjort i en klasse med bare norskspråklige elever. Mangfoldet sees som en *ressurs* fremfor et *problem*.

Lærer 1 ser den faglige og den sosiale inkluderinga i sterk sammenheng. Hen er opptatt av at elevene skal være mest mulig inne i klasserommet, blant annet ved å samkjøre nivådelte lesegrupper med minoritets elever og andre elever i klassen på samme nivå:

Det som er veldig fint med disse lesegruppene, er det at du klarer å inkludere alle elevene inn i klasserommet. Og det gjør at leseferdighetene, ikke bare blant minoritets elevene, men blant de andre elevene og, ikke blir så synlig, blant alle.

Lærer 1 ønsker altså ikke at elevene skal bli stigmatisert eller synliggjort med tanke på at språket ikke er funksjonelt ennå, og tar hensyn til dette i gruppesammensetninger. Jeg tolker det også slik at hen mener at elevene ikke skal bli så ofte tatt ut av den ordinære undervisningen, men heller ha minoritets elevene mest mulig i klassemiljøet. Videre sier hen:

Det går jo på relasjonsbygging. Man tar jo med seg de gode relasjonene fra klasserommet til friminuttet og omvendt. Og forhåpentligvis tar man de gode relasjonene fra skolen med seg i fritiden, og slik klarer man å inkludere minoritets elevene i det norske miljøet som vil styrke både begreper og alt ved å bo og leve i Norge. Inkludering i en klasse med minoritets elever er alfa omega. Men det setter høye krav i forhold til hvordan man utformer klassemiljøet, fordi klassemiljøet legger veldig mye av listen for hvordan og hva som er mulig å få til av læring. Det at elevene har det bra på skolen, det er egentlig det som ligger til grunn for alt.

Sitatet over tolker jeg som at lærer 1 ser på inkludering og et godt *læringsmiljø* som noe av det aller viktigste man må jobbe med i forhold til minoritets elevene og alle elever. Dette kan med andre ord ha alt å si i forhold til elevenes læring og utvikling.

Også lærer 2 ser viktigheten av å inkludere minoritets elevene sosialt og faglig, og at de skal ha like muligheter til å delta i klassens aktiviteter. Hen sier at det å inkludere dem i klassen og bygge på klassemiljøet er noe som gjør at da går læringskurven fort opp. Videre sier hen:

Jeg tenker det er viktig å inkludere dem i alle områder i skolen, de skal ha den samme muligheten som de norske barna. F.eks. skal de få lov å bli trivselsleder-representant, selv om de ikke kan språket så godt og kan forklare leken med ord. Og hvis klassen skal synge en sang i månedssamling, skal jeg lære den eleven å si en setning om hvilken sang klassen skal synge, slik at eleven klarer å presentere dette. Jeg skal ikke tilsidesette noen, de skal være like representert i alt vi gjør.

Som vi får belyst her, er deltakelse i *fellesskapet* en viktig faktor for å være inkludert. Alle elever skal ha *likeverdige* muligheter til *deltakelse*. Sitatene fra både lærer 1 og lærer 2 viser at det den sosiale inkluderinga og den faglige inkluderinga går hånd i hånd. Det ser ut til at det å bli sosialt inkludert og å føle *tilhørighet* i fellesskapet har mye å si for minoritets elevenes utvikling faglig, sosialt og personlig.

### 4.3 Oppbyggende og mangfoldssensitiv pedagogisk praksis

Når jeg spør om hvordan lærerne tenker om at inkluderinga av minoritetslevnene skal ha som formål å gjøre dem mest mulig like, svarer lærer 3 slik:

Jeg tenker at de må få lov å utvikle seg og blomstre for den de er, men jeg må hjelpe dem sånn at de skal fungere ut i et samfunn. Vi skal jo ikke forme dem i ei støpeskje, men de må vite at det er noen normer og regler for hvordan vi skal være sammen. Men det er jo plass til fryktelig mange i samfunnet, til forskjellige folk. Og de må få komme fram med sitt, at de er trygge på at det som er dem, at det er lov å vise, på alle måter, ingenting er rart. Og at de kan stille spørsmål til ting synes jeg er kjempeviktig. Hvorfor skjer det og hvorfor gjør vi det sånn. Jeg tenker at jeg har blitt veldig glad for ting som er kommet fram fra minoritetslever, og hvor annerledes ting kan være men samtidig hvor bra, vi lærer jo mye. Så er det jo det å lære ungene å være åpen, det å høre hva andre sier, hvordan andre har det, det er jo kjempeverdifulle, rett og slett.

I dette sitatet forstår jeg det slik at lærer 3 er opptatt av at elevene skal få lov til å være *unike individer* og at de må få *komme tilsyne* med sin *egen stemme*. Og det at elevene får stille spørsmål til hvordan ting er eller gjøres, kan tolkes som at læreren ikke ser på seg selv og sin kunnskap som den eneste sanne kunnskap som skal overføres statisk til elevene. Dette var også noe lærer 1 nevnte i et tidligere sitat, da hen sa at undervisningen ikke skulle være «ovenifra og ned», men at høy *elevdeltakelse* var viktig. Jeg forstår sitatet over slik at kunnskap og læring blir til ved at elevene får være med å reflektere også ut ifra *sitt perspektiv*, og være *kritisk* og stille spørsmål. *Dialogen* mellom lærer og elev ser ut til å være ett element for elevenes forståelse av seg selv og verden rundt dem.

Lærer 2 forteller også når vi snakker om holdninger og fordommer at hen jobber mye med det at elevene skal tenke ut ifra seg selv:

Vi jobber knallhardt med holdninger, det er viktig å få barn til å tenke ut fra seg selv, ha egne meninger, ikke la seg farge av hva andre mener, hva en gjeng sier eller foreldrene sier, men kjenne litt på selv og forme sine egne holdninger, sitt eget ståsted. Jeg tenker også det er kjempeviktig å jobbe mye med mangfoldet. At det negative ikke får lov å blomstre, at man klarer å berike det positive, i alle situasjoner, hvor det kanskje oppstår kulturkrasj eller en usunn holdning.

Sitatet ovenfor av lærer 2 forstår jeg slik at elevenes *egen stemme* og eget ståsted er noe som hen ser som ett viktig aspekt å jobbe mye med. Elevene skal ikke påtvinges tenkemåter verken av lærere, foreldre eller andre, men ha *frihet* til å forme *unikhet*, sitt eget perspektiv og sine egne holdninger.

Når informantene i intervjuene ble spurt om hvordan de trekker inn minoritetslevers kulturelle bakgrunn og erfaringer i undervisningen, kommer lærer 1 med følgende svar:

I faget KRLE er det jo naturlig å snakke om religioner når det er høytider, og trekke fram kjente historier fra hjemlandene til minoritetslever. Det trenger ikke alltid å være de selv som forteller, det kan også være et eventyr som er anerkjent fra den regionen. Og kanskje elevene selv har noen spennende historier fra sin oppvekst. Det gjelder å finne de forskjellene og gjøre dem synlig, så man må gjøre dem interessante for resten av elevgruppen. Jeg synes dette beriker klassen, i aller høyeste grad.

Lærer 1 snakker her om å *anerkjenne* elevenes kultur og tidligere erfaringer som *verdifulle bidrag* til klassens læring. Det å *bygge bro mellom tidligere erfaringer og nytt lærestoff* er ett kjent pedagogisk grep som lærere kan benytte i undervisningen, men som også er viktig for minoritetslevers læring og forståelse av verden.

Lærer 2 forteller at klassen hver morgen starter dagen med å si god morgen på alle språkene som er representert i klassen:

I klassen så sier vi god morgen på alle språk, så har vi alle flagg som er representert og vi prøver også å markere nasjonaldager. Jeg har jo vært i de fleste landene som elevene mine kommer fra, og det er veldig stort for dem hvis jeg tar med en ting fra landet deres og snakker om det. Vi prøver også å inkludere foreldrene med f.eks. matlaging, kanskje lage en slags fest i klasserommet, det er kjempeartig og spennende.

Som sitatet over viser, legger også lærer 2 vekt på å *anerkjenne* elevenes kulturelle bakgrunn samtidig som hen trekker frem det at de skal være stolt av hvor de kommer fra som viktig.

I likhet med lærer 1 prøver også lærer 3 å trekke inn kulturelle aspekter når klassen har KRLE:

Når vi har KRLE kommer vi ofte inn på ulike kulturer i forhold til religion, men også i forhold til etikk og filosofi, og da er det naturlig å dra inn kulturelle fortellinger fra de

kulturene vi har i klassen. Også høytider og ting de feirer, har vi brukt mye tid på. Nasjonaldager, flagg og landet sin fortelling, og ungene får komme og fortelle selv. Og de forteller jo også om opplevelser fra reiser til sitt hjemland, ja de må få komme ut og fram med sitt og bidra. Og det føles kjempegodt for dem tenker jeg. Vi har akkurat hatt om kirka, og da var vi på besøk i kirka, og da kunne jo de polske si at vi bruker jo også denne kirka. Vi fikk masse fine samtaler om hvordan det er i de ulike landene, altså man må jo ta utgangspunkt i virkeligheten til elevene som du har til enhver tid.

Lærer 3 snakker om at man må ta utgangspunkt i elevenes virkelighet, og jeg tolker det slik at de da kan oppleve at deres *kultur og identitet* blir *verdsatt*. På den måten gir hen dem en *identitetsbekreftelse*, som hen tenker gir dem en god følelse.

## 4.4 utfordringer

Som vi har sett så gjør alle lærerne mange ulike pedagogiske grep og vurderinger for å legge til rette for en elevmasse med mange minoritetslever. I intervjuene kom det også fram at det kan være noen utfordringer knyttet til det å jobbe med mange minoritetslever i elevgruppen.

### 4.4.1 Faglæring knyttet til ressurstilgang

Alle tre lærere snakket mye om at det var den faglige biten som var mest utfordrende i forhold til å inkludere og tilpasse opplæringen for minoritetslever. To av lærerne sa at det spesielt var utfordringer i teoritunge fag som naturfag og samfunnsfag. I undervisningstimene i disse fagene er de alene som lærer, og dette skaper utfordringer som vi skal se i de følgende sitater. Lærer 1 ordlegger seg slik:

I naturfag eller samfunnsfag kan vi også ha nivådelte lesegrupper, men der er vi bare en lærer på grunn av lærernorm. Det er jo litt utfordrende når du har minoritetslever og de må stoppe opp for hvert syvende ord i teksten. Da er det fort gjort at de heller lager uro eller får en negativ rolle i klassen. Men det er jo gjerne en grunn til uroen, og

vi kan ikke bare kjefte på dem heller. Treffer du de ikke der de er, og pågår det over for lang tid, så vil det gå utover selvbilde og selvtillit og i verste fall så får du en skoletaper. Så den grunnleggende rettigheten tilpasset opplæring er kanskje noe av det viktigste vi oppfyller i norsk skole.

Her tolker jeg det lærer 1 sier slik at det er vanskelig å gjennomføre tilpasset opplæring, ved for eksempel nivådelte grupper og nivåtilpassede tekster til alle elevene i teoritunge fag. Skolen har som nevnt tidligere mange minoritets elever, og i disse fagene er lærerne alene. Det som er interessant her er at konsekvensene av denne utfordringen kan bli alvorlige for både *læringsmiljø* og elevenes *selvbilde*, i tillegg til at det kan bli lite faglig utbytte. Begge disse faktorene er noen av de viktigste grunnpilarer som kan påvirke alle elevers læring. Videre reflekterer lærer 1 over hvordan det er mulig å få inkludert minoritets elevene faglig også i de teoritunge fagene:

For å inkludere minoritets elevene faglig, sånn som i naturfag og i samfunnsfag, så setter det veldig store krav til disse strategiene, læringspartnerarbeid, nivådifferensiert tekst, gjennomgåelse av tekst på forhånd. Ja det er masse sånne småting man egentlig prøver å få til å gjøre men som ikke alltid går da, fordi at tiden strekker ikke til. Og det er jo kanskje det som er den største utfordringen med å være lærer, at man føler at tiden ikke strekker til, at man ikke kan dele seg i to eller 3. Kanskje blir det bedre etter hvert som man blir mer dreven.

I ovenstående sitat kommer det frem at læreren vet hva som kunne vært gjort for å få tilpasset undervisninga og inkludert minoritets elevene faglig, men når hen er alene som lærer for ei stor elevgruppe så *strekker ikke tiden til*. Utsagnet til lærer 1 kan tolkes slik at hen noen ganger føler seg utilstrekkelig som lærer, samtidig som hen har et håp om at dette bedres når hen har fått mer erfaring. Da blir det interessant å se på hva den mere erfarne lærer 3 sier når det kommer til minoritetslevers faglige læring:

Det tenker jeg er det vanskeligste. Også er det jo i disse fagene naturfag og samfunnsfag og kanskje matematikk. Det er jo de fagene i skolen jeg bruker absolutt mest tid på å forklare og for å få de med. Men det går jo hånd i hånd, de må tilegne seg fagkunnskaper samtidig som de lærer norsk. Jeg tenker at her må vi ha et mye større trøkk i særskilt norskopplæring. Kanskje må vi rett og slett tenke særskilt norskopplæring i naturfag og samfunnsfag og? For å lære fagbegrep og.. Det er



utfordrende å få det til i klassen fordi i de fagene er jeg jo alene, og det er da jeg bruker absolutt mest tid på å forklare, fordi jeg vet det sitter fem stykker der som ikke får med seg alt vi snakker om, så må jeg gå tilbake og forklare om igjen, forklare på en annen måte.

Lærer 3, som har en god del mer erfaring enn lærer 1, ser ut til å ha den samme utfordringen når det kommer til *å få tiden til å strekke til*, spesielt i teoritunge fag. Hen bruker veldig mye tid på å forklare flere ganger, og slik prøver hen å få med seg minoritetselevene faglig. Lærer 3 reflekterer rundt det at man kanskje i fremtiden kan knytte noe av den særskilte norskopplæringa opp mot disse teoritunge fagene som naturfag og samfunnsfag.

Lærer 2 ser også en del utfordringer i å tilpasse opplæringa faglig for minoritets elever. Hen snakker om at spesielt for nyankomne minoritets elever kan det være svært utfordrende:

Det blir veldig vanskelig å tilpasse opplæringa fordi skolen mangler ressurser, materielle og personelle. Det er jo kanskje den alle største utfordringa at skolen ikke har det som skal til. Du kan jo tildele så mange ressurser som du vil, men hvis skolen mangler personell til å ta timer med elevene, jobbe intensivt ut fra elevens ståsted, som regel så blir da mange elever sittende å tegne og vente altfor mange timer i klasserommet, fordi at i klasserommet så er det kanskje bare en voksen. Jeg tror nok noen elever sitter kanskje et helt skoleår å må vente på å lære seg språket vårt før de i de hele tatt kan begynne å bidra og forstå. Og det lille du klarer å gi på de få minuttene du har pr. elev i klasserommet, det er ikke godt nok, så det er en stor utfordring.

I dette sitatet forstå jeg det slik at lærer 2 er svært frustrert over at skolen *mangler ressurser* til å gi minoritets elevene den tilpassede opplæringa de har rett på. Lærer 2 sier også at det ikke blir mye *tid* til tett faglig oppfølging til nyankomne minoritets elever. Det som er interessant her er hvordan hen beskriver hva konsekvensen av dette kan bli. Hen sier at mange elever blir sittende i timene og vente og tegne, kanskje et helt år før de får begynne å lære seg språket slik at de kan bidra og forstå i det faglige i klasserommet.

#### 4.4.2 Språk og kommunikative utfordringer

Lærer 3 peker på en mulig sammenheng mellom at skolen har noe adferdsproblematikk og at det å jobbe med det flerkulturelle perspektivet og kommunikasjonen kanskje kan knyttes opp mot dette. På spørsmål om de diskuterer aspekter knyttet til et flerkulturelt perspektiv i kollegiet svarer hen slik:

Jeg tenker at vi er nødt til å jobbe mer med dette feltet i felleskapet, det er jo den store utfordringen nå. Vi har jo også noe adferdsproblematikk, og noe av det tenker jeg handler om kommunikasjon rett og slett, om du er norsk eller ikke norsk. Mye handler om kommunikasjon i klassen, det går på det sosiale og språk og misforståelser. Og jeg tenker vi kanskje må ta mye mere tak i dette rett og slett, i forhold til at vi er flerkulturell. Og at det ligger noe der som kan utløse vanskelige ting, med mindre vi er god på å dra opp kommunikasjonen. Ja jeg tror vi må ha det sterkere på agendaen, helt klart!

I sitatet over tolker jeg det slik at for lite satsing og fokus på det språklige og kommunikasjonen knyttet til at skolen har mange minoritets elever, kan sees i sammenheng med at skolen også har noen adferdsproblemer. Dette er interessant, fordi et godt læringsmiljø for *alle elever*, er en av de viktigste forutsetninger for at elevene skal få mulighet til et godt læringsutbytte.

En annen stor utfordring som lærer 2 ser i skolens praksis, er at de ikke har morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring for minoritets elevene. For ikke lenge siden oppdaget hen noe som hen beskriver som en stor svikt i skolen:

Jeg oppdaget for kort tid siden at et barn som bare lærer norsk på skolen, det kan ikke snakke om skolehverdagen hjemme, fordi barnet kan ikke disse ordene på morsmål, og morsmål er det eneste språket foreldrene kan. Eleven kan ikke fortelle hjemme hva vi har gjort og hva som har skjedd, fordi eleven kan disse begrepene bare på norsk. Så det blir utrolig komplisert det å være minoritetsspråklig og det her med oppfølging av foreldre. Oj, tenkte jeg, det her er en stor svikt som vi ikke tenker over. Men det er jo kjempeviktig at foreldrene også lærer seg språket slik at de kan være støttende for eleven, følge elevens utvikling, stille spørsmål ved ting som skjer, prate hjemme om det.

Her ser vi en uheldig konsekvens av at skolen ikke har morsmålsopplæring. Dette resulterer i at eleven kan noen ord og begreper bare på norsk, og noen bare på morsmål. Det at noen minoritets elever ikke kan snakke om det som gjøres på skolen med foreldrene, kan gjøre det svært vanskelig for disse elevene å få den viktige oppfølgingen som de behøver fra foreldrene. Alle tre lærere svarer når jeg spør om viktigheten av samarbeid og oppfølgingen fra hjemmet, at dette har alt å si, det er essensielt.

Også lærer 3 opplever utfordringer med at elever mangler ord for å uttrykke seg fordi de kan noen ord og begreper bare på morsmål og andre bare på norsk:

Når elevene leker kan vi si at de må snakke norsk fordi at også de norske elevene skal forstå hva de sier og for at alle skal få være med i leken. Også er det jo litt med tanke på at de skal bruke språket. Men jeg kan bare tenke meg at det da må være frustrerende noen ganger, det er jo når følelser oppstår at morsmålet er nærmest deg, og det må jo føles litt trasig når du ikke kan uttrykke det. De får jo lov da, men de mangler jo begrepene på norsk. Og vi kan jo se at de blir lei seg. Og det føles ikke bra å være voksen heller og ikke kunne forstå. Det er jo så viktig å ha voksne som kan morsmål!

Lærer 3 nevner her enda en svært uheldig konsekvens av at skolen mangler lærere eller assistenter som kan morsmålene til minoritets elevene. Når eleven ikke kan uttrykke vonde følelser, kan dette være svært uheldig for alle sider av elevens utvikling og opplevelse av sin skolehverdag. I tillegg til å kunne uttrykke følelser, sier lærer 3 at den faglige læringa til minoritets elevene også får konsekvenser på grunn av at de ikke har voksne som kan morsmålet til elevene:

Men når vi snakker om det faglige, det er en utfordring å få til å inkludere alle like godt i de ulike fagene, for jeg snakker jo tross alt norsk! Og kanskje stenger jeg ut noen ved å bare snakke norsk. Så jeg tenker hadde nå bare den fått forklaringa på sitt morsmål, så hadde den jo skjønt det så godt!

I sitatet over fremgår det at det også går utover den faglige læringa til minoritets elever at skolen ikke har morsmåls lærere eller tospråklige lærere. Slik jeg tolker lærer 3 her, kan det også være *diskriminerende* å ikke ha mulighet til å gi minoritets elever forklaring på morsmålet.

### 4.4.3 Språk knyttet til faglige utfordringer

Noe som alle lærere er inne på i intervjuene, er at det også kan være en sammenheng mellom kvaliteten på den helhetlige tilpassede opplæringa og andelen av skolens elever som må tilbys spesialundervisning. Ved spørsmål om hvor lang tid minoritets elever bør ha særskilt norskopplæring før de kan delta i ordinær undervisning uten tilrettelegging svarer lærer 1 slik:

Fagtrykket blir jo høyere og høyere når de blir eldre, så jeg tenker man må sette inn alt med en gang de kommer, og få dem så høyt opp nivåmessig som mulig. Du må ha noen prøver som er kravet, det er jo bekymringsgrenser. Det er jo veldig dumt hvis du har bodd i Norge i mange år, så har du bare hatt kontakt med folk fra eget minoritetsmiljø på fritida og ikke brukt norsk språk utenom skolen. Når du da skal ha nasjonal prøve, så vet vi hvordan det går, hvis det er en faglig svak elev sånn rent begrepsmessig. Jeg tenker at det som skjer på fritida er like viktig. Det er ikke sånn at etter 2 år så er det game over. For jeg tror du får det igjen seinere i negativ forstand gjennom spes.ped. hvis du ikke gir dem det de trenger når de trenger det.

Lærer 1 snakker her om mange faktorer som spiller inn på minoritetslevers mulighet for faglig læring. Hen nevner at bruk av språket i fritida er like viktig som det som skjer på skolen. Jeg forstår det også slik ut fra hens utsagn, at spesialpedagogikk kan bli konsekvensen hvis minoritetslevene ikke får en god nok helhetlig tilpasset opplæring i en tidlig fase. Hen snakker med andre ord her også om *tidlig innsats* som skal være et satsningsområde i dagens skole. At språket som brukes på fritida har mye å si for elevenes faglige og språklige utvikling, så vi også ved et tidligere sitat av lærer 1.

Lærer 3 nevner også i intervjuet at spesialpedagogikk, god nok tilpasset opplæring og norskopplæring kan henge sammen. Når jeg spør om de diskuterer aspekter i et flerkulturelt perspektiv i kollegiet, svarer lærer 3 slik:

Det har jo trengt seg fram en diskusjon om dette over mange år fordi vi har så mange minoritets elever. Og vi ser utfordringer hele tida, så vi diskuterer jo. Men kanskje det ikke er så mye fokus på at det er en ressurs? Det synes jeg ikke vi er så god på. Det blir mye mer det problematiske i det, å få de opp på et visst nivå i norsk, ellers blir det spesialundervisning til slutt. Altså vi er jo litt der nå, at vi er redd for at det ikke er godt nok det vi holder på med. Men vi er ikke flink til å dra fram alt det andre. For jeg

tror det foregår mye bra i klasserommene, i kommunikasjonen som gjøres i klassene, det er jeg sikker på.

Lærer 3 uttrykker her at de i kollegiet ofte diskuterer problemer rundt det å ha mange minoritets elever, men reflekterer over at de burde kanskje ha mer fokus på alt det positive. Hen nevner også at de snakker om sammenhengen mellom for dårlig språklæring i norsk og at konsekvensen da kan bli spesialpedagogikk.

Lærer 2 snakker også om at en for dårlig tilpasset opplæring til minoritets elevene kan føre til at det blir spesialpedagogikk for noen elever:

Det sies jo at hvis du ikke har tilegnet deg gode norskkunnskaper i løpet av to år så må det søkes om spesialundervisning, men det handler jo om de to årene med tilpasset opplæring, hvor god har den vært? Det er jo ikke sikkert ungen trenger spes.ped. men den ungen trenger kanskje heller å få en bedre tilpasset opplæring. Så man må jo se på helhetsbildet.

Selv om dagens lovverk gir rom for at minoritets elever kan få særskilt norskopplæring i flere år, inntil de kan ha tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisninga, så er det interessant at lærer 2 ser sammenhengen mellom for dårlig tilpasset helhetlig opplæring til minoritets elever og da muligens søknader om spesialpedagogikk på feil grunnlag. Dette kan tyde på at en konsekvens av for dårlig kvalitet på den helhetlige tilpassede opplæringa for minoritets elever, er at skolen må gi flere elever spesialundervisning. Ut ifra sitatene til alle tre lærere ser det ut til at de alle mener dette kan være en uheldig konsekvens av for lite satsing på en god helhetlig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige.

#### **4.4.4 Kompetansebehov**

Når vi på slutten av intervjuene snakker om skolens og lærernes kompetanse knyttet til at de jobber med mange minoritets elever, kan det se ut som lærerne også ser dette som en utfordring. Alle lærerne svarer at de føler at de burde hatt mere kompetanse på dette feltet. Lærer 1 sier følgende:

Kompetansen i forhold til å jobbe med minoritets elever burde vært bedre, både hos meg selv og alle andre lærere. Jeg tenker man må jo hele tiden etterstrebe å bli bedre, spesielt overfor sårbare grupper i skolen, for å gi dem den tryggheten og den gleden av å gå på skolen. Ja jeg tenker jo at minoritets elever er et av de aspektene som man burde jobbe litt mer med.

Også lærer 3 sier at de helt klart har for lite kompetanse i forhold til å arbeide med minoritets elever på skolen:

Vi har for lite kompetanse i forhold til arbeid med minoritets elever på skolen, helt klart. Alle lærere burde ha det. Jeg har for lite kompetanse, jeg har jo opparbeidet meg erfaring hele tida, men teorigrunnlaget er jo sviktende. Jeg synes dette er noe av det vi trenger først og fremst å sette på agendaen, for ellers så kommer vi til å slite fremover. Vi er jo der nå, dette er normalen som vi står midt i, og det må satses på.

Lærer 2 sier:

Jeg har et kurs i begynneropplæring for minoritetsspråklige fra jeg var ganske nyutdannet, men det er jo gammelt nå. Jeg føler jo at jeg ikke har god nok kompetanse til å få det her til. Jeg tror ikke skolen som helhet har nok kompetanse heller, men jeg er ikke sikker på hva slags kompetanser mine kolleger har. Men jeg synes alle lærere kanskje burde hatt en innføring, kursing eller noe modulbasert. Men så er det jo også sånn i en liten kommune at det er veldig vanskelig å få lov å jobbe med det, selv om du aldri så mye vil, fordi du blir puttet på så mange andre ting.

Det er interessant at alle tre lærere snakker om at skolen og de selv mangler kompetanse knyttet til å jobbe med minoritets elever. Lærer 1 mener dette er spesielt viktig å bli bedre på å jobbe med sårbare grupper, som det ser ut til at hen mener minoritets elevene kan være. Som vi har vært inne på tidligere så handler det mye om et godt læringsmiljø og det å oppleve trygghet og glede ved å gå på skolen. Lærer 3 ser ut til å oppleve det flerkulturelle feltet som det viktigste skolen må satse på. Også lærer 2 ser behovet for at alle lærere bør øke sin kompetanse på feltet og sier at alle lærere burde hatt en innføring i det.

Disse tre sitatene fra lærerne kan tolkes slik at skolen og kanskje kommunen har hatt det flerkulturelle perspektivet for lite i fokus, til tross for at de har en veldig stor andel av elevmassen som er minoritets elever. Lærer 2 nevner også at det kan være vanskelig å få lov til

å jobbe spesielt med dette feltet, selv om lærerne ønsker det. Som hen sier kan det skyldes at de er en liten kommune, hvor mange ulike roller skal fylles i skolens personelle kabal. Et helhetsinntrykk jeg sitter i igjen med er at alle tre lærere ønsker at det skal bli satset mere på det flerkulturelle perspektivet og at både de og skolen bør få hevet kompetansen på feltet.

Lærer 3 sier at hen jo har opparbeidet seg en del erfaringsbasert kompetanse, men føler at teorigrunnlaget svikter. Som vi har sett tidligere i oppgaven min så bruker alle de tre lærerne mange ulike strategier i undervisningen, rettet mot en tilpasset og inkluderende opplæring for minoritetselever. Lærer 1 påpeker at det burde vært mere kunnskapsdeling i kollegiet:

Det blir litt sånn enkeltmannsforetak. Det er veldig dumt, fordi da blir det veldig stor differanse mellom hvordan kollegiet utfører sine daglige oppgaver. Det taper jo elevmassen på samtidig som kollegiet taper veldig mye på det, fordi at man ikke får fram et profesjonsfelleskap. Man ønsker jo at det skal utveksles ideer, erfaringer, gode ting, dårlige ting. Det har jo noe å gjøre med den diskursen man egentlig burde hatt i kollegiet, hvordan kan man gjøre det bedre for samtlige elever hele tiden, i samtlige fag, for så på den måten å heve kvaliteten på utdanningstilbudet.

Lærer 1 trekker fram viktigheten av at lærerne i kollegiet deler erfaringer og ideer i et profesjonsfelleskap. Dette tolker jeg slik det i motsatt fall kan føre til at opplæringen for den enkelte elev blir avhengig av hva den enkelte lærer gjør, noe som kan være uheldig for å få til en *likeverdige opplæring* for alle.

Lærer 3 sier også i et av sitatene over at hen tror det foregår mye bra i kommunikasjonen i klasserommene, men at de kanskje ikke er så flinke til å dra fram de positive sidene ved å jobbe med minoritetselever i klassen. Det kan se ut til at alle de tre lærerne besitter mye erfaringsbasert kunnskap på feltet, men at kunnskapsdeling i skolens fellesskap ikke er i fokus.





## 5 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn i lys av de teoretiske perspektivene og tidligere forskning som jeg har presentert i kapittel en og to, med formål å besvare min problemstilling:

«Hvordan opplever lærere på barnetrinnet å tilrettelegge for en inkluderende og tilpasset opplæring for minoritets elever?»

De tre intervjuene av lærere ga meg et stort datamateriale og bearbeide, noe som også resulterte i at analysen ble relativt omfattende. Alle lærerne ga meg mye informasjon gjennom intervjuene som varte fra 75 til 90 minutter hver. I denne drøftingen har jeg prioritert de viktigste funnene, som jeg finner spesielt interessante.

### 5.1 Tilpasset opplæring i en flerkulturell klasse

Alle lærerne hadde mange strategier for å tilpasse opplæringa for minoritets elevene i det ordinære klasserommet. Lærer 1 hadde en helhetlig gjennomtenkt tilnærming som jeg fant interessant. Hen hadde brukt en del tid på å lære elevene å bli selvhjulpne, ved å lære dem opp i lese- og læringsstrategier, samt å bruke ordbøker og google begreper på Ipad. Dette gjorde at også minoritets elevene med ulik grad av norskkferdigheter kunne *bidra faglig* i klassesamtalen. Elevene ble slik faglig inkludert og fikk muligheten til å bidra ved at læreren lot dem svare først. De fikk begrepsforklaringer naturlig inn fra andre elever, slik at minoritets elevene ikke opplevde å føle seg som en belastning. I tillegg ble minoritets elevene engasjert og deltakende i det faglige fellesskapet i klassen. Håstein og Werner (2014) hevder at tilpasset opplæring må foregå mest mulig i *fellesskapet* og har utformet noen verdier som kan konkretisere hva tilpasset opplæring innebærer. I denne læringsøkten mener jeg lærer 1 tar i bruk flere av disse verdiene i sin forståelse og praktisering av tilpasset opplæring. Hen *inkluderer* minoritets elevene både faglig og sosialt i klassens ordinære undervisning, slik at de ifølge hen får med seg det faglige hovedinnholdet. Hen får også engasjert elevene i sin egen og hverandres læringsprosess, med andre ord oppnår hen *elevmedvirkning*, når undervisningen legges opp slik at begrepsforståelse og dialog kommer naturlig inn i

klassemottalen. Begrepene som er nye for minoritetselevane blir også sett inn i ein *sammenheng* (Håstein og Werner, 2014, s. 29).

Lærer 1 sine pedagogiske tilnærmingar vil vere innanfor ein *bred* forståelse av tilpasset opplæring ifølgje Nordahl og Overland (2015), fordi han vektleggjer det kollektive og det sosiale fellesskapet i sin tilpassing av opplæringa. Hvis lærer 1 hadde ein *smal* forståelse kunne han for eksempel valgt å gi minoritetselevane enklare oppgaver (Nordahl og Overland, 2015, s. 21).

## 5.2 Betydninga av den sosiale inkluderinga

Funn viste at alle lærerne opplevde den *sosiale inkluderinga* av minoritetselevane som svært viktig. Ifølgje lærer 2 er det viktig å inkludere minoritetselevane i alle område i skolen, selv om dei ikkje har mange norskspråklige ferdigheter ennå. Han nevnte sangopptredener og at elevane skulle få vere trivselsledere, og han mente at ingen elevar skulle tilsidesettes. Lærer 3 fortalte at dei brukar læringspartnar i utstrakt grad, og at dei rullerer månedleg, slik at alle får sitte med ulike elevar kvar gang. Mye av formålet med dette pedagogiske grepet er å *sosialisere* elevane, og trene på det sosiale samspillet, samt det å respektere og akseptere kvarandre. Lærer 1 uttrykker viktigheten av å sosialisere minoritetselevane inn i eit godt klassemiljø enda sterkere, når han sier dette er alfa omega. Lærerne snakkar her om *deltakelse* og *tilhørighet til et fellesskap*, noe dei alle ser ut til å mene er svært viktig. Aamodt (2017, s. 24-28) skriver at ein viktig faktor for at elevane skal oppleve at dei er *inkludert* i klassen og på skolen, er at elevane har eit sosialt, trygt og godt *læringsmiljø*. Videre sier Aamodt (2017, s. 24-28) at *sosialisering* er ein faktor, slik at elevane kan oppleve *tilhørighet* og *fellesskap*, som er viktig for elevenes *selvbilde* og *identitet*. Lærer 1 sier også at klassemiljøet leggjer mye av listen for hva som er mogleg å få til av læring, og det at elevane har det bra på skolen liggjer til grunn for alt. Lærer 1 mente også at elevenes sosialisering og språkbruk på fritida var like viktig som det som skjedde på skolen. Disse utsagnene fra alle lærerne er interessante, fordi dei pekar på at *sosialisering* er eit svært essensielt aspekt som lærere bør jobbe mye med i forhold til minoritetselevane.

Også lærer 2 uttalte at det å inkludere minoritetselevane i klassemiljøet gjorde at læringskurven gikk fort opp. I tillegg sier lærer 2 at han jobber knallhardt med aksept og

holdninger og det å gjøre det spennende å bli kjent med alle i mangfoldet. Disse funnene viser at lærernes engasjement rundt den sosiale inkluderingen av minoritets elever kan ha mye å si for elevenes muligheter for læring, trivsel på skolen og selvbilde. Dette støttes også av Olsen (2013, s. 15) som hevder at inkludering i et skoleperspektiv kan forstås som et *samspill mellom det kulturelle, faglige og sosiale læringsmiljøet, der den enkelte elev har en naturlig og selvfølkelig plass.*

### 5.3 Oppbyggende og mangfoldssensitiv pedagogisk praksis

I det empiriske materialet går det frem at alle lærerne ser på minoritets elevene som *ressurser*, og som *berikende* for klassen og skolen. Lærer 1 forteller at hen synes elevenes historier og deres bakgrunn *beriker* klassen i aller høyeste grad. Hen trekker fram spesielt KRLE som et fag hvor de kan få mange gode fortellinger enten fra minoritets elevenes egne opplevelser, eller at de finner eventyr og kjente historier fra regioner de kommer fra. Også lærer 3 nevner spesielt KRLE, og at de ofte der kan få mange gode samtaler når elevene får fortelle fra sin egen kultur, religion, eller opplevelser fra sitt hjemland. Lærer 1 er også opptatt av å *synliggjøre* minoritets elevenes styrker, og hen mener at alle elever er gode til noe. Hen legger stor vekt på å la elevene få bruke og vise sine sterke sider, det går over alt i skolen, sier hen. Også lærer 3 trekker inn minoritets elevene språklige kompetanse i blant annet engelsktimer, hvor elevene får blomstre og *bidra* med ordforklaringer på ulike språk. Hen synes det er viktig at elevene får kjenne på stoltheten av sin identitet og at lærere må bygge dem opp fra starten av når de kommer. Hen sier videre at minoritets elevene er med å *utvide horisonten til alle*. Lærer 2 uttrykker også at mangfoldet *beriker* alles syn på verden rundt oss. Hen sier videre at de etnisk norske elevene faktisk får noe ekstra som de ikke ville fått, hvis skolen ikke hadde vært så mangfoldig. Lærer 1 nevner også at minoritets elevene fra Russland og fra Asia ofte er veldig gode i matematikk, og dessuten har mange kule strategier i faget.

Jeg forstår de slik at alle lærerne mener at skolen og alle elevene får tilført mange *utvidede* perspektiver i dette mangfoldet. Lærerne fokuserer på å *fremheve mangfoldet*, framfor å gi inntrykk av at det er et problem. Lærerne er med andre ord *ressursorientert* i sin forståelse av mangfoldet. I en ressursorientert forståelse sees mangfoldet som en ressurs, og elevenes grunnleggende behov og kompetanse blir utgangspunktet for handlingen i skolen (Hauge, 2014, s. 24-26). Lærer 1 og lærer 3 nevner viktigheten av å bygge opp elevene, og at deres

sterke sider og kompetanse må *synliggjøres*. Lærer 3 sier at hen synes noe av det de får godt til, er å la elevene få vise den ekstra språklige kompetansen de har, og at de er heldige som kan så mye. Også lærer 2 mener særegenhetene er det som er det fineste i mangfoldet, og at det er veldig viktig å finne styrken i ulikhetene. Hen sier videre at dette med at vi mennesker er ulike er noe hen kan bruke som en debatt i klassen blant elevene. Ifølge Hauge (2014, s. 24-26) er et annet kjennetegn ved ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen, at inkludering forstås slik at elever får være *unike* fremfor å bli assimilert inn i et likhetsideal.

Mangfoldssensitiv pedagogikk handler ifølge Gay (2010, i Munthe, 2013, s. 24) om å være kritisk til praksiser som undertrykker individer, og at undervisningen skal bruke alle elevers styrker og bygge videre på dem. I dette legger han at det er viktig å anerkjenne elevenes kultur, og fremheve deres erfaringer som *verdifulle bidrag* i undervisningen. Videre må det *bygges bro* mellom elevenes erfaringer og skolens innhold, og skolen må benytte ulike strategier og *alle elevers perspektiver* i undervisningen. Verdsetting av alle elevers kulturelle arv skal også vektlegges (Munthe, 2013, s. 2). Mitt inntrykk ut fra lærernes ovenstående uttalelser, er at alle lærerne prøver å inkludere minoritetselvenes perspektiver, religion, kultur, erfaringer, språk, kompetanse og at elevene får vise sin *unikhet*. Mangfoldssensitiv pedagogikk springer ut fra Freire (2003) og han argumenterte blant annet for at undervisningen måtte bringe menneskene til bevissthet om forhold som undertrykker dem, fordi dette kunne hindre dem i å utfolde sine egentlige evner og egenskaper som menneske (Freire, 2003, s. XVII). Menneskene måtte betraktes som *subjekter*, og i undervisningen var *dialogen* grunnleggende (Freire, 2003, s. 52-52).

Lærer 2 forteller at hen jobber mye med at det skal være positivt og spennende å bli kjent med alle elevene i mangfoldet de har i klassen, deres kultur, bakgrunn og tenkemåte. Også lærer 3 sier hen synes minoritetselvene må få blomstre og vise det de kan, og hen synes det er viktig å bygge dem opp slik at de skal være stolt av seg selv og sin identitet. Lærer 3 sier at hen legger vekt på å lære dem normer og regler som de trenger for å rustes til det videre livet deres i samfunnet, samtidig som at de skal blir trygge på hvem de er. Hen sier også at hen synes det er viktig at de får stille spørsmål til det de gjør og det som skjer, og at deres tanker ofte har gitt lærer 3 glede over å se at ting kan være annerledes, men bra.

Begge lærerne er her inne på *subjektivering* som Brossard Børhaug (2015) beskriver som en måte å drive en oppbyggende pedagogikk. Denne pedagogikken handler om at elevene skal få bruke sin egen stemme, bli verdsatt for deres subjektivitet samtidig som de skal lære de

grunnleggende verdier og tradisjoner (Brossard Børhaug, 2015, s. 66; Biesta, 2011, s. 93). Ifølge Biesta (2011, s. 86-87) skal ikke utdanningen bare kvalifisere og sosialisere elevene inn i eksisterende sosiokulturelle og politiske ordener, men de skal få *komme til syne som unike, frie individer* og ha *sin egen stemme*. Slik jeg ser det ligger alle lærernes pedagogiske praksiser nært opp mot en oppbyggende og mangfoldssensitiv pedagogikk som inkluderer minoritetslevne, hvor de også benytter *subjektivering* som en tilnærming.

#### **5.4 Strategier og planer for tilpasset og inkluderende opplæring for minoritetslever**

Imidlertid viste funn at skolen ikke hadde en egne strategier eller planer for hvordan tilpasset og inkluderende opplæring for minoritetslever skulle operasjonaliseres, men både lærer 2 og lærer 3 sa at det var påbegynt et prosjekt med å lage strategier for arbeid og mottak av minoritetslever, som følge av Utdanningsdirektoratets satsning «Kompetanse for mangfold». Booth og Ainscow (2001, i Olsen, 2013, s. 66) fremhever at en *inkluderende skolekultur, inkluderende strategier og en inkluderende praksis* er av stor betydning for inkluderingen. Bachmann og Haug (2006, s. 7) beskriver en *vid forståelse av tilpasset opplæring* som en pedagogisk plattform som all virksomhet ved skolen skal preges av, gjennom blant annet *overordnede strategier og planer*. Videre skriver de at utgangspunktet må være at alle elever skal få like gode muligheter, med andre ord en *likeverdig opplæring*. Dette kan tyde på at skolen har en vei å gå når det gjelder å få på plass felles strategier knyttet til tilpasset og inkluderende opplæring for minoritetslever, og at skolen som helhet har en *smal forståelse av tilpasset opplæring*. Lærer 1 uttalte at det ble arbeidet i «enkeltmannsforetak», hvor hver enkelt lærer gjorde ting på sin måte, og at hen savnet et profesjonsfelleskap som ville komme både elever og kollegiet til gode. Palm (2014, s. 197) hevder at opplæringa av flerspråklige elever ikke bare kan være basert på hva den enkelte lærer gjør i undervisninga, noe som vil være en *smal forståelse* av tilpasset opplæring.

Med et kritisk blikk på hvordan skolen ser ut til å mangle et godt profesjonsfelleskap når det kommer til arbeid med minoritetslever, kan man stille spørsmål til hvordan skolen sikrer en likeverdig opplæring for alle elever. Nordahl og Overland (2015, s. 13) skriver at en *likeverdig opplæring* er en av tre prinsipper som skolen skal arbeide etter, i tillegg til en tilpasset og inkluderende opplæring. Også lærer 3 nevner at de i kollegiet ofte snakker om

utfordringene i forhold til minoritetselvene, og hen sier at det også burde vært fokusert på ressursene den flerkulturelle elevsammensetningen bidrar med. Jeg forstår hen slik at også hen savner mer fellesskap i tilnæringsmåter i arbeidet med minoritets elever. Lærer 3 sier videre at hen tror det foregår mye bra i klasserommene. Dette kan tyde på at skolen heller ikke har en kultur for erfaringsdeling utover problemrelaterte saker, sett i et flerkulturelt perspektiv. Lærer 3 sier klart og tydelig at skolens og kommunens planer og arbeid i det flerkulturelle feltet må settes høyt opp på agendaen, fordi de står midt i det nå og at dette er normaltilstanden. Ifølge Håstein og Werner (2014, s. 23) er det avgjørende at hele personalet på skolen arbeider kontinuerlig ved å utdype hva prinsippet om tilpasset opplæring betyr i alle fag og i hele skolekonteksten. En mulig årsak til at dette ikke har vært mye i fokus tidligere, kan være det at skolen har drevet med andre utviklingsarbeider, og som ifølge lærer 3 har «spist opp» tiden. Skolen har også hatt mye utskiftninger av ledelse i en god del år, noe som også kan være en grunn til at det ikke har blitt tatt tilstrekkelig tak i det flerkulturelle feltet. Denne studien har ikke sett på hvordan skolen som helhet arbeider med minoritets elever utover tre læreres opplevelser i forhold til dette. Det kan derfor være at skolens leder eller andre lærere har andre perspektiver som ikke kommer fram i min studie.

## **5.5 Lærernes kompetanse**

Slik jeg ser det, har alle disse lærerne erfaringsbasert kompetanse som ligger nært opp mot en mangfoldssensitiv, oppbyggende og inkluderende tilnærming til opplæringen i en flerkulturell skole. Ingen av lærerne har formell kompetanse for å arbeide med minoritets elever, bortsett fra lærer 2 som hadde et kurs, men dette var ifølge hen foreldet. Alle lærerne mente de burde hatt mer formell kompetanse, og dette kan forstås som at skolen bør prioritere å satse på lærernes og skolens kompetanse innenfor det flerkulturelle feltet. I tidligere studier pekes det også på at lærere mangler kompetanse i å undervise elever med norsk som andrespråk (Rambøll Management 2006). Kommunen som lærerne i min studie jobber for, har deltatt i prosjektet «Kompetanse for mangfold» som er omtalt tidligere i oppgaven. NIFUs evaluering av dette prosjektet viste at deltakende lærere svarte at det ikke hadde gitt dem det kompetansebehov som de mente de trengte, og heller ikke ført til endring i arbeidsmåter eller faglig trygghet. Videre viste evalueringen at i de skolene der ledelsen hadde fremhevet viktigheten av kompetanse på det flerkulturelle området, var det best læringsutbytte av

prosjektet (Lødding, Rønsen og Wollscheid, 2018, s. 1). Dette kan sees i sammenheng med det lærerne i min studie sier om at det er et påbegynt prosjekt, men at de ikke har noen strategier og planer, eller felles kultur for hvordan de jobber med minoritets elever. Ingen av lærerne i min studie nevnte at de hadde deltatt på videreutdanning knyttet til prosjektet «Kompetanse for mangfold». Som jeg tidligere har nevnt, har skolene i kommunen hatt mye utskifting av ledere i de siste årene, noe som muligens kan sees i sammenheng med at kompetansebehovet ikke ser ut til å ha blitt fremhevet.

## 5.6 utfordringer

Som vi har sett i det ovenstående, har lærerne mye erfaringsbasert kompetanse for å arbeide med minoritets elever. Funn i studien viste midlertid at det også finnes en del utfordringer innenfor dette feltet. Den største utfordringen slik jeg forstår det, er at skolen mangler personell og kompetanse for å jobbe i en flerkulturell skolekontekst. En annen stor utfordring er også mangel på morsmåls lærere eller tospråklig lærere, noe som får mange ulike konsekvenser for muligheten til å gi minoritets elever en inkluderende og tilpasset opplæring.

To av lærerne uttrykker tydelig at disse utfordringene er det skolen sliter mest med nå, og at dette må settes på agendaen. *Tid* er en utfordring for alle 3 lærere, spesielt i de mest teoritunge fagene som naturfag og samfunnsfag. I disse fagene er de alene med klassen, og det kan se ut til at alle lærerne synes at de ikke strekker til her. Lærer 1 sier at dette med tid nok er den største utfordringen med å være lærer, fordi man kan ikke dele seg i 2 eller 3. Her mener jeg hen peker på at det å være alene som lærer i noen fag, i klasser med så stor tetthet av minoritetsspråklige elever, nærmest blir umulig med tanke på å få tilpasset opplæringen og inkludert alle. Dette er et interessant aspekt å sette lys på, fordi dette er lærere som har mange gode strategier og erfaringer med å arbeide med minoritets elever. Alle disse lærerne er dessuten ressursorientert i forståelsen av den flerkulturelle konteksten. Til tross for dette, kan det virke som det blir umulig å få til en tilpasset og inkluderende opplæring for minoritets elever. Beddari (2017, s. 35) fant også i sin masteroppgave at lærere mente det var utfordrende å få tid til minoritets elevene i klassen, og at disse elevene da ikke fikk fullt utbytte av den ordinære undervisninga. Også KIO-prosjektet viste at lærerne hadde lite tid til veiledning til de flerspråklige elevene, og at disse elevene jobbet mye med individuelle oppgaver alene. Videre viste prosjektet at de flerspråklige elevene hadde god støtte i å bruke

læringsstrategier, men at dette var avhengig av deres tidligere skolebakgrunn og morsmålskompetanse. Studien viste også at nyankomne elever som deltok i ordinær klasseundervisning kunne bli sittende uvirksomme hele timen, og elevene fikk lite støtte til å ta i bruk morsmålskompetansen sin i det faglige arbeidet (Grimstad, 2012, s. 38).

Et viktig funn i min studie er at lærer 2 sier at nyankomne elever ofte kan bli sittende i klassen og tegne og vente mye av tiden, kanskje et helt år før de kan være med å bidra og forstå det faglige, fordi skolen mangler ressurser. Dette kan bety at noen minoritetselever i verste fall mister et år eller flere i forhold til sin faglige, sosiale og språklige læring. Dette kan igjen få store konsekvenser for elevenes selvbilde og motivasjon for å gå skole. Utfordringen det pekes på her kan sees i sammenheng med at skolen *mangler personelle ressurser til tilpasset opplæring og tidlig innsats* for de nyankomne. Dette blir en stor utfordring for lærerne i klasserommet, fordi de har som lærer 2 sier bare noen få minutter per elev når de er alene som lærer. Lærer 3 sier også at det hen opplever som aller mest utfordrende, er å få med seg alle elever faglig i løpet av en time. Dette begrunner hen med at det er så mange elever som sitter der og trenger forklaring på nytt, eller på en annen måte. Lærer 1 har også utfordringer i de teoritunge fagene, og peker på at konsekvensen ved å *ikke ha tid* til tilpasset opplæring til alle elever, kan bli at elevene da lager uro i klassen, og i verste fall fører det til at elever kan bli skoletapere. Dette mener jeg også er et viktig funn, fordi konsekvensen av dette kan bli svært alvorlig for elevene det gjelder, samtidig som det kan få konsekvenser for skolens læringsmiljø. Tidligere forskning har også vist at mange minoritetselever ikke har samme læringsutbytte som majoritetselevne (NOU 2011, s. 14).

Det kan også se ut til å gi ytterligere flere uheldige konsekvenser, hvis skolen *ikke har tilstrekkelig personell* til å sette inn i arbeidet med minoritetselevne. Lærer 1 sier at hvis ikke det satses på *tidlig innsats*, ved å gi minoritetselever den tilpassede opplæringa når de trenger det, kan det føre til at spesialundervisning blir en konsekvens. Også lærer 2 peker på at hvis den tilpassede opplæringa til minoritetselever ikke er god nok, kan det bli søkt om spesialundervisning på feil grunnlag. Ifølge tidligere forskning er det i Norge i dag slik at flere minoritetselever får spesialundervisning enn majoritetselevne (NOU 2010, s. 7).

Ifølge alle lærerne og tidligere forskning som vi har sett i det ovenstående, kan det se ut til at det å sette fokus på tidlig innsats og bedre tilpasset helhetlig opplæring for minoritetselever, kan ha mye å si for at elevene skal få et godt læringsutbytte. Samtidig kan en bedring av dette også muligens føre til at skolen slipper å bruke unødvendige ressurser på spesialundervisning.



I det empiriske materialet kom det også frem andre interessante funn, knyttet til at skolen mangler morsmåslærere eller tospråklige lærere. Det viste seg at både lærer 2 og lærer 3 hadde oppdaget viktige områder som sviktet i skolesystemet deres. Lærer 2 fremhevet en viktig funksjon som ble problematisk når elever ikke får morsmålsopplæring, og når foreldre ikke snakker norsk. Da blir det en stor utfordring for minoritetselever å få den essensielle oppfølgingen alle elever trenger fra sine foresatte, fordi elevene bare kan snakke om skolerelaterte saker på norsk. Dette funnet støttes av Hvistendahl (2009, s. 79) som hevder at minoritetselevne ofte har bedre norskferdigheter enn foreldrene, noe som kan begrense deres mulighet for støtte i skolearbeidet. Lærer 3 pekte på en annen side av kommunikasjonen som svikter, ved at skolen ikke har morsmåslærere eller tospråklig lærere. Konsekvensen kan da bli at mange minoritetselever ikke får uttrykt sine følelser, fordi disse begrepene kan de ofte bare på sitt morsmål. Beddari (2017, s. 38) fant også at lærere opplevde det som utfordrende når de ikke kan kommunisere med elevene når de eksempelvis er lei seg og lærerne ikke skjønner hvorfor, noe som var en konsekvens av manglende morsmåslærere. Videre sier lærer 3 i min studie at manglende morsmålsopplæring muligens kan knyttes til språk- og kommunikasjonsvansker og adferdsproblemer. Dette er også en interessant refleksjon slik jeg ser det, da dette kan være svært viktig for hele skolens læringsmiljø. Å kunne uttrykke sine følelser og kommunikasjon har som kjent stor betydning for adferden.

Cummins (1996, s. 111) modell «The Dual Iceberg», illustrerer hvordan læring av to språk samtidig, skjer ved at begge språkene er gjensidig avhengig av hverandre. Hvert av de to språkene illustreres som hver sin istopp som representerer overflatespråket, eller hverdagsspråket, og under disse toppene ligger det en felles base som representerer et kognitivt og akademisk område som er felles for begge språkene. I denne basen kan språklige, kognitive og akademiske ferdigheter overføres fra det ene språket til det andre. Dette betyr av hvis elevene har lært noe på morsmålet, vil det hjelpe dem å forstå det samme på andrespråket.

Disse funnene viser at det finnes flere uheldige konsekvenser av at skolen ikke har morsmåslærere eller tospråklige lærere. Dette mener jeg er viktig å få belyst, fordi det ofte bare fokuseres på konsekvensene for elevenes leseferdigheter og at de skal bli god nok i norsk. Som vi har sett tidligere i oppgaven ser lærerne også at det er sammenheng mellom minoritetselevnes mulighet for læring på skolen, at de har et godt og trygt læringsmiljø, og at de får den hjelp og støtte de trenger både fra foreldre og fra skolen. I et slikt perspektiv blir god kommunikasjon særs viktig, og kan slik jeg ser det være et *essensielt* element på

vektskåla når nødvendigheten av morsmåls- eller tospråklig opplæring vurderes. Vi ser i det ovenstående at også teori støtter et behov for morsmåls- eller tospråklig opplæring. Opplæringslovens § 2-8 *pålegger* skoler å tilrettelegge opplæringa ved å tilby særskilt norskopplæring, og morsmåls- eller tospråklig opplæring om nødvendig, inntil minoritetslevne har tilstrekkelig norskferdigheter til å ha utbytte av den ordinære undervisninga (Opplæringslova, 1998).

## 6 AVSLUTNING

### 6.1 Oppsummering

En oppsummering av funnene som er presentert og drøftet, peker mot at lærerne har mange gode strategier for å jobbe med minoritets elever i klassen, og at de ser minoritets elevene som en ressurs som beriker skolen. Lærernes strategier og refleksjoner som kom fram i studien mener jeg kan være gode bidrag til kunnskap på feltet, fordi disse lærerne har mye erfaring over mange år, i en flerkulturell skolekontekst med mange minoritets elever.

Et viktig funn i oppgaven, er hvordan lærerne vektlegger den sosiale inkluderinga av minoritets elever i den ordinære klassen. Ifølge en av lærerne er dette alfa omega, for at elevene skal ha mulighet til språklig, faglig og personlig utvikling. Også de andre to lærerne legger stor vekt på sosial inkludering. Dette kan bety at hvis lærere overser, eller ikke engasjerer seg godt nok i minoritets elevens sosiale inkludering, så kan dette resultere i at minoritets elever ikke får en likeverdig mulighet til læring og tilhørighet i et fellesskap.

Lærerne uttrykker alle at både de selv og skolen trenger mer kompetanse, men også en endring av skolens kultur når det kommer til å dele på hverandres erfaringer. Behovet for kompetanse i skolen for å jobbe med minoritets elever er ikke noe nytt funn, men derimot nok en bekreftelse på at dette trengs i skoler ennå. Dette til tross for Utdanningsdirektoratets satsning «Kompetanse for mangfold», som skulle gi lærere og barnehageansatte bedre kompetanse på dette området.

Vi har også i det ovenstående fått belyst at det er mange utfordringer som lærerne peker på i et flerkulturelt perspektiv, som får konsekvenser for læringsmiljøet, kommunikasjonen og elevenes likeverdige mulighet for læring. De viktigste utfordringer som peker seg ut er mangel på personelle ressurser, tid til tilpasset opplæring i klasser med mange minoritets elever, morsmålsopplæring og for lite satsning på tidlig innsats for nyankomne minoritets elever. Disse aspektene mener jeg det er god grunn til å sette søkelyset på og prioritere, fordi det kan bety at minoritets elevens forventede resultater og progresjon kan ta mye lengere tid enn nødvendig. Samtidig er det åpenbart ikke heldig, hvis mange minoritets elever blir sittende altfor mange timer over lang tid, uten å få den støtten de behøver. En mulig konsekvens av et for dårlig helhetlig tilpasset opplæringstilbud til minoritets elever kan føre til unødvendig bruk av spesialundervisning og at noen

minoritets elever blir skoletapere, eller i beste fall bare hengende etter i klassens faglige læring.

Utfordrende kommunikasjon er også et viktig funn jeg mener må fremheves, fordi det ifølge lærerne i denne studien får mange uheldige konsekvenser utover elevenes språklæring. Blant annet får noen minoritets elever ikke mulighet for faglig støtte fra foreldrene. Enda en svært uheldig konsekvens i forhold til kommunikasjon, er at mange minoritets elever ikke får uttrykt sine følelser. En videre konsekvens av dette kan bli problemer med atferd og relasjoner, som igjen kan få innvirkning på hele skolens læringsmiljø.

Alle lærerne sa også at det ble for lite tid til å tilpasse opplæringa for minoritets elevene. Enda en konsekvens av manglende tid slik jeg ser det, er at dette dessuten også kan gå ut over læringen til *alle* elever i klassen. Dette fordi læreren bruker mye tid til forklaringer og grundigere begrepsinnlæring for å tilpasse undervisningen til minoritets elevene, og ifølge lærer 3 ligger ofte det språklige nivået lavere i slike klasser enn i klasser med bare majoritets elever.

## 6.2 Veien videre

I denne studien har jeg sett på læreres opplevelse og erfaringer med tilpasset og inkluderende opplæring for minoritets elever i det ordinære klasserommet. I løpet av studien ble jeg oppmerksom på andre spørsmål som kunne være interessante og studere videre. Kanskje kan faktorene for lite tid og for lite ressurser på lang sikt også sees i sammenheng med *alle* elevers skolerestater og mulighet for likeverdig opplæring? Lærerne i denne studien og i Beddaris (2017) studie forteller at det nærmest blir umulig å få tid til god nok tilpassing av opplæringen for minoritets elever. Slik jeg ser det, kan dette bety at det sitter både minoritets elever men også majoritets elever i disse klassene, som ikke får tilrettelagt og tilpasset opplæringen slik at de får utnyttet sine evner. Det kunne vært interessant og studert videre hvordan for lite ressurser, og for dårlig satsing på tilpasset opplæring i skoler med mange minoritets elever, påvirker skolens faglige resultater over tid for *alle* elever. Kanskje er dette noe å reflektere over for skoleledere, skoleeiere, politikere og alle involverte i skolesektoren som forventer gode resultater i opplæringa?

Avslutningsvis tar jeg med en liten tankevekker fra intervjuet med lærer 3:

Jeg har alltid et lite stikk i magen, litt dårlig samvittighet, ovenfor de andre ungene som sitter der, fordi jeg kunne ført en litt annen type samtale, på et høyere nivå i klassen. Jeg tenker at ordforrådet for de norske elevene er enklere nå enn før, og at de ikke får de utfordringene de faktisk trenger.



## Referanseliste

- Aamodt, S. (red.) (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I Lunde, M. & Aamodt, S. (red.) *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Egset Trykk.
- Beddari, K. (2017). *Tilpasset opplæring for minoritets elever. En kasesstudie i en fådelt distriktsskole*. (Masteroppgave). Uit Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim
- Brossard Børhaug, F. B. (2015). Når periferien utfordrer sentrum. Interkulturell oppbygging som inkluderer minoritetsungdommer i skolen. I Brunstad, P. O., Reindal, S. M. & Sæverot, H. (red.). *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Engen, T. O. (2009). Kap. 8 Morsmålsopplæring i skolen. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. I Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA: norsk som andrespråk*, 28(2),23-48.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (red.). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johannessen, L., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018) *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene: sluttrapport fra evaluering av kompetanse for mangfold*. (NIFU-rapport 2018:1). Hentet 31.03.19.:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2493141/NIFUrapport2018-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Munthe, E. (2013). Mangfold i skolen. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J.(red.). *Elevmangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nou 2010:7. *Mangfold og mestring*. Hentet 13.05.19.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Nou 2011:14. *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Hentet 17.03.19  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/sec1>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 25.03.19. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)



- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 23.04.19. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I Bunting, M. (red.). *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Postholm, M. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rambøll Management. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Hentet 13. mai 2019. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering\\_av\\_norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf)
- Statistisk sentralbyrå. (5. mars 2019). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2019*. Hentet 13. mai 2019. <https://www.ssb.no/innvbef>
- Statistisk sentralbyrå (14. desember 2017). *Statistikk om grunnskolen 2017-2018*. Hentet 22. mars 2019. <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet 2011: *Generell del av læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 31.01.19. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/#kulturarv-og-identitet>
- Utdanningsdirektoratet: *Kompetanse for mangfold*. Hentet 30.03.19. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/>

## Vedlegg 1

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Flerspråklige elever i klasserommet. Ressurs, utfordring eller kanskje begge deler?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få fram læreres perspektiv på å undervise i klasserom med både flerspråklige og enspråklige elever. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dagens skole ser vi at antall elever som har et annet morsmål enn norsk stadig øker. Hva kan dette ha å si for det daglige arbeid som lærer? Hvordan lærere opplever skolehverdagen i det flerspråklige klasserommet blir viktig å få fram for meg, fordi jeg gjerne vil lære av disse erfaringer. Jeg vil i dette prosjektet prøve å få belyst ulike sider ved å jobbe i et flerspråklig klasserom. Hensikten med prosjektet er å få fram kunnskap om hva som kreves av praktiske og eventuelle teoretiske pedagogiske verktøy for å kunne gi alle elever i det flerspråklige klasserommet en likeverdig og tilpasset opplæring.

Som lærerstudent på 5. året, finner jeg at dette området i dagens klasseromspraksis er noe som kan være svært interessant og studere. Prosjektet er en masteroppgave og mitt arbeide med denne vil vare fra 1. januar 2019 til ca. 30. juni 2019.

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

UiT – Norges arktiske universitet, avdeling Alta er ansvarlig for prosjektet.

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

Begrunnelsen for at du blir spurt om å delta i prosjektet er at du jobber som lærer eller leder ved en skole med flerspråklige elever.

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

Jeg kommer til å benytte intervju som metode, og intervjuet vil vare mellom 40 til 60 minutter. Jeg vil benytte meg av lydopptaker for å sikre meg at alle opplysninger blir med i mine data. Lydopptaket blir så transkribert og denne teksten eller deler av den vil bli brukt i masteroppgaven. Du vil ikke bli spurt om noen personlige eller private spørsmål, og det er bare data som er faglig relevant som blir brukt i oppgaven.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være meg og min veileder Rigmor Mikkelsen og biveileder Kirsten Stien som har tilgang på dataene. Jeg kommer til å oppbevare de transkriberte tekstene og lydopptaker innelåst og uten at andre kan ha noen som helst tilgang. Jeg kommer til å anonymisere alle opplysninger som navn, skole, alder, kommune og fylke slik at det ikke skal være mulig å identifisere deg som person. Jeg kommer til å lage et kodenavn på deg, f.eks. lærer 1, og vil ikke oppbevare noen form for kontaktopplysninger fra deg utover dette.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.19. Lydopptakene vil bli slettet straks etter at jeg har fått transkribert disse. De transkriberte tekstene vil også bli makulert når prosjektet avsluttes.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet avd. Alta har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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 personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiT – Norges arktiske universitet avd. Alta ved student Eva Isaksen, mail: [eis008@post.uit.no](mailto:eis008@post.uit.no) eller veileder Rigmor Mikkelsen, mail: [rigmor.mikkelsen@uit.no](mailto:rigmor.mikkelsen@uit.no).
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, mail: [personvernombudet@uit.no](mailto:personvernombudet@uit.no). Tlf: 77646322 eller 97691578.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Rigmor Mikkelsen

Eva Isaksen

Prosjektansvarlig

*Student*

(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Flerspråklige elever i klasserommet. Ressurs, utfordring eller kanskje begge deler?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30. juni 2019.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 2**

### **INTERVJUGUIDE - INTERVJU AV LÆRERE**

#### **Om informanten**

Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvor mange år har du jobbet som lærer for minoritets elever?

#### **Tilpasset opplæring**

1. TPO er nedfelt i bl.a. Kunnskapsløftets generelle del og læringsplakaten. Hvordan forstår du begrepet?

2. Hva tenker du om TPO i forhold til minoritets elever?

3. Hva gjør du for å tilpasse opplæringa til minoritets elever?

4. Kan det være noen utfordringer ift. å tilpasse opplæringen for minoritets elever?

5. Opplever du at TPO ift. minoritets elever også kan være en ressurs for klassen?

6. Hvordan mener du at du som lærer/faglærer kan være med å sikre at elevene tilegner seg fagkunnskaper samtidig som de lærer norsk?

7. Arbeides det med/diskuteres TPO i et flerkulturelt perspektiv i kollegiet?

8. Finnes det planer eller strategier for dette?

#### **Inkludering**

1. Hvordan forstår du begrepet inkludering?

2. Hva tenker du om inkludering i en klasse med minoritets elever?

3. Hva gjør du for å inkludere alle i en klasse med minoritets elever?

4. Kan det være utfordringer med å inkludere alle i en klasse med minoritets elever?

5. Opplever du at inkludering av minoritets elever kan sees som et gode for klassen?

6.Hva tenker du om idealer som likhet kontra ulikhet med tanke på hva du som lærer/skolen ønsker å jobbe mot i forhold til elevsammensetningen?

### **Flerkulturell pedagogikk**

1.Hvordan bruker du flerkulturell pedagogikk i din undervisning? (eks. feirer ulike kulturers høytider, leser eventyr fra ulike land, andre ting?)

2.Kunnskapssyn: Hva tenker du om å la elevene være kritisk til lærebøker og annet lærestoff?

3.Hvordan forstår du en likeverdig opplæring?

4.Hvordan kan du legge til rette for at minoritets elever får en likeverdig mulighet for læringsutbytte og motivasjon?

5.Hvordan tenker du at minoritets elevers erfaringsbakgrunn, kultur og språkkompetanse kan brukes i undervisninga?

6.Hva tenker du om fordommer og holdninger og hva det kan ha å si for din pedagogiske praksis?

7.Hva tenker du holdninger og fordommer generelt i klassen og på skolen kan ha å si for læringsmiljø og læringsutbytte til minoritets elevene?

8.Hvem tenker du er del av den flerkulturelle skolen?

9.Hvem på skolen er ansvarlig for minoritets elevenes læring av språk, fag og sosiale kompetanser?

10.Når tenker du at minoritets elevene har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge den ordinære undervisninga i alle fag uten noen form for tilrettelegging?

11.Er disse elementene vi har snakket om nå tema i skoleutvikling eller i kollegiet?

### **Samarbeid med foreldre**

1.Hva tenker du samarbeid med minoritets elevers foreldre har å si for elevenes læring og trivsel i skolen?

2.Hva tenker du at minoritetsforeldre evt. kan bidra med som ressurs for sitt barn og for skolen/klassen?

3.Hva tenker du om bruk av minoritetslevenes morsmål på skolen og hjemme?

4.Kan det være noen utfordringer i forhold til foreldresamarbeid med minoritetsforeldre?

5.Hva tenker du om din egen og skolen som helhet sin kompetanse i forhold til å arbeide med mange minoritetslever?