

Elisabet Barstad Sundberg

Hva skjer når språket ikke strekker til?

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever

Bacheloroppgave i LGU53002

Mai 2019

Elisabet Barstad Sundberg

Hva skjer når språket ikke strekker til?

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever

Bacheloroppgave i LGU53002
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Norsk sammendrag

Tittel: Hva skjer når språket ikke strekker til? – En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever

Forfatter: Elisabet Barstad Sundberg

År: Vår 2019

Sider: 22

Emneord: Tilpasset opplæring, minoritetsspråklig, begrepslæring, ressursorientert forståelse, problemorientert forståelse, inkludering

Sammendrag:

I følge opplæringsloven har alle elever rett på en opplæring som tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Målet med denne studien har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere har med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever. For å belyse problemstillingen er det foretatt intervju av to lærere på to ulike skoler, som begge har lang erfaring med å arbeide med minoritetsspråklige elever.

Resultatene viser at minoritetsspråklige elever er en gruppe hvor det er viktig å arbeide med begrepslæring. Dersom språket ikke strekker til, vil det være vanskelig å kunne tilegne seg faglig kunnskap. Som lærer i et flerkulturelt klasserom vil en være nødt til å finne arbeidsmetoder som er til fordel for både språkopplæring og tilegnelse av kunnskap på samme tid. Sammen med språkopplæring vil inkludering være en viktig faktor for å kunne oppleve læringsutbytte. Det skilles mellom en ressursorientert forståelse og en problemorientert forståelse når en snakker om utnyttelse og forståelse av mangfoldet i skolen. Ressursorienterte skoler ser mangfoldet som en ressurs, og vil ofte ha en bedre forståelse for hva minoritetsspråklige elever trenger, og hvordan en best mulig kan tilpasse undervisningen for å sikre at disse elevene opplever læringsutbytte. Dette kan ses i motsetningen av en problemorientert forståelse, hvor mangfoldet ofte signaliseres, og de minoritetsspråklige elevene blir et problem, da de ikke passer inn i skolekoden. Disse skolene vil ofte slite med å tilpasse undervisningen innenfor det ordinære tilbudet, noe som kan gjøre at disse elevene ender i en segregert spesialundervisning.

Engelsk sammendrag (Abstract)

Title: What happens when the language is inadequate? – A qualitative study of teachers' experiences with adjusting the education for minority language students

Author: Elisabet Barstad Sundberg

Year: Spring 2019

Pages: 22

Keywords: Adjusted education, minority language students, conceptual learning, resource-oriented understanding, problem-oriented understanding, inclusion.

Summary:

According to the education act every student have the right to an education which is adapted to the abilities and aptitudes of the individual pupil. The goal of this study has been to investigate which experiences teachers have with adapting the education for minority language students. In order to explore this I have interviewed two teachers from two different schools, both with a long experience of working with minority language students.

The results show that minority language students are a group where it is important to work with conceptual learning. If the language is not understandable, it will be hard to gain knowledge. As a teacher in a multicultural classroom, one will have to find working methods which allows the students to work with language skills, while gaining knowledge at the same time. Together with language teaching, inclusion will be an important factor to experience learning. We differentiate between a resource-oriented understanding and a problem-oriented understanding when talking about taking advantage of and understanding the diversity in school. Resource-oriented schools look at the diversity as a resource, and will often have a better understanding of what minority language students need, and how one can best adjust the education to ensure that they experience learning. This could be looked at in opposite of a problem-oriented understanding, where the diversity is signaled, and the minority language students become a problem because they do not fit in to the school code. These school will often have a harder time of adjusting the education, which could result in a segregated special education for these students.

Forord

Denne bacheloroppgaven har vært en reise med frustrasjon og stress, men samtidig en interessant prosess, hvor jeg har lært mye om meg selv som lærerstudent og læreryrket generelt. Mitt første år i praksis havnet jeg på en skole der over halvparten av elevene hadde flerkulturell bakgrunn, og fikk dermed øynene opp for hvordan lærere arbeider i et klasserom hvor elevene møter med svært ulike forutsetninger for å mestre skolehverdagen.

Jeg har fra starten av visst at jeg ønsker å skrive om minoritetsspråklige elever i skolen i min bacheloroppgave, og landet til slutt på å undersøke hvilke erfaringer lærere har med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever. Gjennom lærerstudiet har dette vært et tema som vi har diskutert svært lite, og jeg ønsket derfor å undersøke dette nærmere. Av erfaring føler jeg at minoritetsspråklige elever ofte blir sett på som et problem i forhold til klassedynamikken, fordi de har behov som ikke passer inn i skolekoden. Det har vært lærerikt å gå i dybden på dette temaet. Alt i alt har jo alle elever på skolen det samme ønsket om å lære, og hvorvidt de elevene som skiller seg ut fra mengden blir et problem eller ikke handler om den forståelsen en møter disse elevene med.

Jeg ønsker å takke de lærerne som stilte opp som informanter, og på denne måten bidro med sine tanker, meninger og erfaringer rundt temaet. Det har vært veldig interessant å få et innblikk i læreres erfaringer fra det flerkulturelle klasserommet, og å sammenligne hvordan disse erfaringene samsvarer med litteraturen. Videre vil jeg også rette en takk mot mine veiledere Rita Riksaasen og Ingunn Ofte. Takk for gode innspill, råd og veiledning underveis i skriveprosessen.

Trondheim, 16.mai 2019

INNHALDSFORTEGNELSE

NORSK SAMMENDRAG	1
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	2
FORORD	3
1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	6
1.2 PROBLEMSTILLING	6
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	7
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	7
2. TEORI.....	8
2.1 TILPASSET OPPLÆRING	8
2.1.1 <i>Tilpasset opplæring i styringsdokumenter</i>	8
2.3 MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I DET NORSKE UTDANNINGSSYSTEMET	8
2.4 SPRÅK OG BEGREPSLÆRING	9
2.5 INKLUDERING.....	10
2.5.1 <i>En ressursorientert skole</i>	11
3. METODE	12
3.1 KVALITATIV METODE.....	12
3.1.1 <i>Kvalitative forskningsintervju</i>	12
3.1.2 <i>Observasjon</i>	12
3.2 INFORMANTER	13
3.2.1 <i>Informantene</i>	13
3.3 ETISKE HENSYN, RELABILITET OG VALIDITET.....	13
3.4 DATAINNSAMLING OG ANALYSE	14
4. PRESENTASJON AV DATA	15
4.1 ERFARINGER MED MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER.....	15
4.2 TILPASSET OPPLÆRING OG ARBEIDSMETODER	15
4.3 BEGREPSLÆRING	17
4.4 INKLUDERING OG DET MANGFOLDIGE KLASSEROMMET	18
5. DRØFTING.....	20
5.1 TILPASSET OPPLÆRING OG METODER.....	20

5.2 SPRÅKET	21
5.3 EN RESSURSORIENTERT FORSTÅELSE	23
6. AVSLUTNING	25
7. LITTERATUR	26
8. VEDLEGG	28
8.1 VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	28

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Norge i dag utgjør innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre 17,7 prosent av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2019), og som lærer i dagens skole må man dermed forholde seg til elever med ulik språklig, kulturell, religiøs og etnisk bakgrunn. Denne mangfoldige elevgruppen kan bringe med seg en rekke utfordringer når det kommer til faglig formidling. Den norske skolen har blant annet som oppgave å formidle den norske kulturen og de verdiene det norske samfunnet er bygget på, noe som kommer til syne i læremidler, aktiviteter og arbeidsmetoder i skolen. Her ser en at det ofte kreves norskspråklig kompetanse og en kulturell kompetanse som minoritetsspråklige elever ikke innehar (Laugerud, Askeland & Aamotsbakken, 2014, s. 13). I tillegg til å formidle den norske kulturen har skolen også i oppgave å omfavne mangfoldet i elevgruppen og gjøre dette til en ressurs i undervisningen.

I opplæringa skal det mangfaldet elevane har i bakgrunn, føresetnader, interesser og talent møtast med eit mangfald av utfordringar. Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006).

1.2 Problemstilling

Mange minoritetsspråklige elever har høy skolemotivasjon og innsats, men likevel er det markerte forskjeller i læringsutbytte mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn (NOU 2010: 7). I følge Pihl (2008) er minoritetsspråklige elever overrepresentert i spesialundervisningen i den norske skolen. Den vanligste forklaringen på dette går ut på at de aktuelle minoritetslevene har lærevansker som berettiger å ta dem ut av ordinær undervisning. Man forutsetter altså at spesialundervisning er den formen for tilpasset opplæring som disse minoritetslevene trenger, og ekskluderer dem fra fellesskapet i klassen (s. 21). I følge opplæringsloven §1-3 skal opplæringen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998). Denne tilpassede opplæringen skal skje innenfor den ordinære undervisningen så langt det lar seg gjøre, slik at alle elever opplever å bli inkludert i fellesskapet, noe som er et overordnet mål i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). På bakgrunn av dette belyser denne oppgaven problemstillingen:

Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever?

I denne oppgaven er det valgt å ha et lærerperspektiv, for å se på hvilke erfaringer lærere i dagens flerkulturelle skole har med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever innenfor den ordinære undervisningen. Fokuset ligger på hvilke metoder som brukes i undervisning og hvilke faktorer lærere mener må ligge til grunne for at minoritetsspråklige elever skal oppleve læringsutbytte i den ordinære undervisningen.

1.3 Begrepsavklaring

I denne oppgaven brukes ordet minoritetsspråklig, både i problemstillingen og gjennomgående i oppgaven. Ordet minoritet vil si at et individ er knyttet til en annen kultur enn majoritetskulturen i et land. En elev kan beskrives som minoritet i forhold til majoriteten i Norge, ofte i forhold til språk, kultur og etnisitet. Minoritetsbegrepet brukes ofte om kulturer som tilhører ikke-vestlige land i Afrika og Asia (Jakobsen, 2007, s. 30).

1.4 Oppgavens struktur

Innledningen redegjør for bakgrunnen for valg av tema og hvordan statusen er i Norge i dag. Deretter presenteres problemstillingen for oppgaven, samt begrunnelse for vinklingen. Videre er det en begrepsavklaring som redegjør for sentrale begrep for oppgaven og problemstillingen. I teorikapittelet presenteres innganger til problemstillingen som er å finne i litteratur. Her ser jeg på begrepet tilpasset opplæring, blant annet med støtte i styringsdokumenter som opplæringsloven og kunnskapsløftet. I tillegg presenteres det litteratur som omhandler språkopplæring og inkludering. I metodekapittelet redegjør jeg for metoden som er brukt for å belyse problemstillingen, gjennom kvalitative forskningsintervju og observasjon. Dataen som ble samlet inn presenteres og analyseres i analysekapittelet. Disse funnene blir sett sammen med litteratur fra teorikapittelet og drøftet i drøftingskapittelet. Til slutt vil jeg gjøre en oppsummering av de viktigste funnene i en konklusjon.

2. Teori

2.1 Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring ble presentert som et sentralt pedagogisk prinsipp allerede i Normalplanen av 1939 (Dale, 2008 i Nordahl & Dobson, 2009, s. 194). Tolkningen av begrepet har imidlertid skiftet gjennom ulike lovendringer og læreplanreformer.

Lovforankringen av tilpasset opplæring ble tydelig gjennom etableringen av paragraf 7.1 i grunnskoleloven i 1976, hvor det het at ”alle elever har rett til en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger” (Nordahl & Dobson, 2009, s. 194). I dagens opplæringslov uttrykkes det at all opplæring ”skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev”. Dette vil si at alle elever i norsk skole har rett til en tilpasset opplæring, og denne skal foregå innenfor rammene av ordinær undervisning. Undervisningen kan også foregå gjennom spesialundervisning i et vist antall timer pr. uke når eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen (Nordahl & Dobson, 2009, s. 194). Det er flere styringsdokumenter som lærere og skoler må forholde seg til som tilsier at hver enkelt elev i utgangspunktet skal ha en tilpasset opplæring forstått som en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger (Nordahl & Dobson, 2009, s. 9).

2.1.1 Tilpasset opplæring i styringsdokumenter

I Opplæringsloven §1-3 beskrives tilpasset opplæring som at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.” (Opplæringslova, 1998). I den generelle delen av Kunnskapsløftet sies det at ”Skolen skal ha rom for alle og lærarane må derfor ha blick for den einskilde. Undervisninga skal tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.3 Minoritetsspråklige elever i det norske utdanningssystemet

Skoler som har minoritetsspråklige elever omtales ofte som flerkulturelle av lærere og skoleledere. Det er svært forskjellig hvordan minoritetsspråklige elever blir tatt vare på i skolen. På mange skoler oppleves det som et problem at elevenes kompetanse ikke er tilpasset skolens tilbud. Elevene mangler relevante ferdigheter og det settes i verk tiltak slik at elevene tilpasses. Mange steder skjer det lite eller ingenting for å tilpasse den ordinære undervisningen for elevene (Hauge, 2014, s. 22). På den andre siden er det skoler som setter søkelys på hva elevene faktisk mestrer, der en bygger på de kunnskapene og ferdighetene

hver enkelt har med seg inn i skolen, og som tilpasser den ordinære undervisningen til elevenes behov (Hauge, 2014, s. 22).

Opplæringsloven sier noe som hvordan opplæringen skal tilpasses elever med annet morsmål enn norsk eller samisk ”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.” (Opplæringslova, 1998). Minoritetsspråklige elever har på denne måten stadfestet rett på særskilt norskopplæring, og eventuelt morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring til de har tilstrekkelig med norsk til å følge den ordinære undervisningen (Monsen & Randen, 2017, s. 13). Det er ikke lagt noen sterke føringer på hva som karakteriseres som tilstrekkelige ferdigheter i norsk, men dersom man tar utgangspunkt i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og kartleggingsmaterialet som er utviklet til denne, vil man få en ide av hva som kan være regnet som tilstrekkelige ferdigheter (Monsen & Randen, 2017, s. 14). Denne læreplanen og kartleggingsverktøyet som er utviklet til den er frivillig å bruke, og det er opp til skoleeiere og skoler å avgjøre om særskilt norskopplæring skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk eller ved hjelp av tilpasninger innenfor den ordinære læreplanen i norsk (Monsen & Randen, 2017, s. 15).

I følge Pihl (2008) er minoritetsspråklige elever overrepresentert i spesialundervisningen i den norske skolen. Den vanligste forklaringen på dette går ut på at de aktuelle minoritetslevnene har lærevansker som berettiger å ta dem ut av ordinær undervisning. Man forutsetter altså at spesialundervisning er den formen for tilpasset opplæring som disse minoritetslevnene trenger, og ekskluderer dem fra fellesskapet i klassen (s. 21).

2.4 Språk og begrepslæring

Den norske skolen har blant annet som oppgave å formidle den norske kulturen og de verdiene det norske samfunnet er bygget på, noe som kommer til syne i læremidler, aktiviteter og arbeidsmetoder i skolen. Her ser en at det ofte kreves norskspråklig kompetanse og en kulturell kompetanse som minoritetsspråklige elever ikke innehar (Laugerud, Askeland & Aamotsbakken, 2014, s. 13)

Mange minoritetsspråklige elever klarer seg bra de første årene på skolen, men opplever at det blir vanskelig å få med seg fagstoff på høyere klassetrinn. De kan ha store problemer med å mestre det akademiske språket, det språket som blant annet står sentralt i den skolefaglige tilegnelsen. Elevene kan da bli hengende etter sine norske jevnaldrende (Hauge, 2014, s. 44). Noen har problemer med å følge opplæringen allerede fra 1.klasse og kan gjennom hele opplæringen streve med å henge med. Denne elevgruppen kjennetegnes ofte av at de har dårlige leseferdigheter og derfor sliter med å tilegne seg fagstoff. En av grunnene til dette er at det tar lang tid å utvikle norskerferdigheter, slik at språket blir en redskap for å tilegne seg kunnskap (Hauge, 2014, s. 44).

Undersøkelser om ordforråd og ordlæring har vist at ordforrådet har betydning for lesing og leseforståelse, lytteforståelse, samtaleferdigheter, skriving og generelle skolefaglige ferdigheter (Zhong, 2012 i Monsen & Randen, 2017, s. 77). På bakgrunn av dette ser vi derfor at det i dagens skole er stort fokus på ordforrådsutviklingen hos elever både i første- og andrespråkskontekster. Dette kan komme i form av ”ukas ord”, som ofte henger opp i klasserommet eller står på ukeplanen og at lærere arbeider med lister over ord som elevene skal jobbe med og lære seg i løpet av en periode (Monsen & Randen, 2017, s. 77). Som lærer i et flerkulturelt klasserom må en regne med at mange av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn vil trenge støtte for å forstå ordene i lærebøkene. I tillegg til de fagordene som sannsynligvis allerede blir forklart, vil læreren måtte rette oppmerksomhet mot tverrfaglige ord, lite gjennomsiktede uttrykk, uttrykk som kan ha flere betydninger og tekstbindere (Monsen & Randen, 2017, s. 84).

Når minoritetsspråklige elever skal lære norsk som andrespråk vil det være nødvendig å bruke visse strategier og arbeidsmetoder underveis i prosessen (Monsen & Randen, 2017, s. 87). Ved å bruke arbeidsformer som samarbeidslæring eller prosjektarbeid kan de minoritetsspråklige elevene få mulighet til å utvikle norskerferdighetene og benytte sine kunnskaper og ferdigheter (Hauge, 2014, s. 45).

2.5 Inkludering

For at læring skal oppstå er det viktig å utvikle et godt læringsmiljø. Med et godt læringsmiljø menes en atmosfære som gir grunnlag for læring, og som bidrar til positiv personlig, faglig og sosial utvikling for alle medlemmer i fellesskapet. Et godt sosialt klima kjennetegnes ved

åpenhet, nysgjerrighet på forskjeller, samhold og solidaritet, og hvor alle medlemmene er trygge på hverandre (Hauge, 2014, s. 115). I den generelle delen av læreplanen står det at alle elever utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø, og at mangfoldet skal brukes som en ressurs i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.5.1 En ressursorientert skole

Hauge (2014) bruker i sin beskrivelse av den flerkulturelle skolen blant annet begrepet ressursorientert forståelse. Dette innebærer at skolen har fokus på å bruke mangfoldet i klasserommet som en ressurs, og at skolen er inkluderende og likeverdsbasert (s. 24). Denne forståelsen kan ses i kontrast med en problemorientert forståelse. På slike skoler vil ikke det språklige og kulturelle mangfoldet signaliseres, og man snakker om integrering og inkludering i betydningen av å gjøre lik, altså assimilering og ikke inkludering (Hauge, 2014, s. 25). Assimilasjon betyr å gjøre lik, og betegner ideen om at et fellesskap er avhengig av at mennesker er så like som mulig for å fungere (Langerud et al, 2014, s. 106). Hvilken forståelse skolen har av mangfold, avhenger av skolekoden på hver enkelt skole. Skolekode viser til de verdier, normer og tradisjoner som eksisterer på den enkelte skole (Jahnsen, 2013).

3. Metode

Dette kapittelet skal jeg redegjøre for valget av metode. For å belyse denne oppgavens problemstilling er det gjort en kvalitativ intervjustudie, i tillegg til observasjon fra praksis. Dette kapittelet sier noe om valg av informanter, datainnsamling og analyse. Videre sier det også noe om valg tatt i forhold til validitet og etikk.

3.1 Kvalitativ metode

Oppgavens tema og problemstilling dreier seg om læreres erfaringer med tilpasset opplæring i et flerkulturelt klasserom. For å samle inn detaljert informasjon fra en lærers hverdag er det valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse for å belyse problemstillingen. En slik undersøkelse lar informantene gå i dybden der de har mye å fortelle, og gir et detaljert bilde av deres erfaringer rundt tema (Tjora, 2017, s. 114). For å besvare denne oppgaven er det valgt å gjøre en intervjustudie, i tillegg til å bruke observasjonslogger som er skrevet i praksis.

3.1.1 Kvalitative forskningsintervju

Målet med en intervjustudie er å studere meninger, holdninger og erfaringer. Her er vi ute etter livsverdenen til informanten eller verden sett fra informantens ståsted (Tjora, 2017, s. 114). Da denne oppgaven ønsker å belyse læreres erfaringer og utforske nyanser i opplevelser og erfaringer er det hensiktsmessig å bruke forskningsintervju som metode. Her kan lærere fortelle fritt om tema, og det har gitt mulighet til å få et innblikk i lærernes egne refleksjoner og erfaringer fra sin lærerhverdag.

3.1.2 Observasjon

I tillegg til kvalitative forskningsintervju har jeg valgt å bruke observasjon som metode. Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker, og for å se hva som egentlig skjer innenfor en setting (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). I denne oppgaven er det valgt å bruke observasjon for å se hvordan det informantene sier stemmer overens med det som faktisk skjer i et klasserom. Disse observasjonene er gjort som deltakende observatør, hvor jeg både deltok i undervisningen som lærer og observerte samhandlingen mellom aktørene i klasserommet. Da intervjustudien danner grunnlaget for drøftingen, vil observasjonen kun brukes til å supplere, for å kunne finne forskjeller mellom det som informantene forteller og de opplevelsene jeg har hatt i praksis. Observasjonene er ikke gjort på samme skoler som informantene arbeider på.

3.2 Informanter

Det som kjennetegner kvalitative metoder er at vi forsøker å få mye informasjon fra et begrenset antall personer, betegnet som informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Med utgangspunkt i denne oppgavens omfang ble det intervjuet to lærere. Begge lærere arbeider på mellomtrinnet, men på forskjellige skoler og henholdsvis 5. og 6. trinn. Begge lærere arbeider på flerkulturelle skoler, noe jeg synes var en viktig faktor når jeg skulle rekruttere informanter. Informantene ble dermed rekruttert på bakgrunn av hva som er hensiktsmessig for å besvare min oppgave, og dette kalles strategisk utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). De to informantene som er valgt er relativt like på mange områder, da de begge har arbeidet i en lang periode og på skoler med mange ressurser i forhold til minoriteter. Grunnen til at det er valgt å ha et homogent utvalg, er for å sikre at informantene har erfaring med temaet jeg ønsker å belyse gjennom denne oppgaven. Dette kan skape et skjevt bilde av virkeligheten, da disse informantene arbeider på skoler med mange ressurser, og jeg har derfor valgt å supplere med observasjonslogger fra praksis for å skape et bredere bilde.

3.2.1 Informantene

For å besvare denne oppgaven ble det valgt å intervju to lærere. For å lettere kunne gjengi funn fra de ulike intervjuene i analysekapittelet har jeg valgt å gi informantene fiktive navn i oppgaven.

Informant 1 – ”Trude”

Trude jobber i 6.trinn på en skole med stor andel flerkulturelle elever. Skolen har også eget mottaksprogram for nyankommende elever. Hun har jobbet som lærer i 20år.

Informant 2 – ”Grete”

Grete jobber i 5.trinn på en skole med stor andel flerkulturelle elever. Hun har jobbet som lærer i 18år.

3.3 Etiske hensyn, relabilitet og validitet

Ved gjennomføring av intervjustudier er det viktig å ta noen etiske hensyn slik at informantene ikke skal oppleve ubehag under intervjuet (Tjora, 2017, s. 175). Da jeg

forespurte informantene la jeg ved intervjuguiden og forklarte hva svarene skulle brukes til. På denne måten hadde informantene mulighet til å lese gjennom spørsmålene og deretter vurdere om de ønsket å delta. I tillegg ble begge informert om at de ville bli anonymisert og deres svar ikke kunne spores tilbake til dem.

I tillegg til etiske hensyn ble det også tatt valg i forhold til validitet og reliabilitet. Dette knyttes til nøyaktigheten av undersøkelsens data og hvorvidt det som er undersøkt skaper et bilde av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-24). For å undersøke problemstillingen i denne oppgaven valgte jeg å intervju to lærere fra ulike skoler. De informantene som ble forespurt kjenner jeg til fra før, og de ble valgt på bakgrunn av min kjennskap til deres kunnskap rundt tema.

3.4 Datainnsamling og analyse

For å belyse denne oppgavens problemstilling ble det valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Dette innebærer at det ligger en intervjuguide til grunne for samtalen. På denne måten fikk begge informanter de samme spørsmålene som utgangspunkt for samtalen, men det finnes variasjon i oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av hva som var naturlig under hver av samtalen. Fordelen ved å gi alle informanter samme spørsmål er at analysearbeidet blir enklere da en kan analysere intervjuene spørsmål for spørsmål og sammenligne hva de ulike informantene har svart på det samme spørsmålet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

Under gjennomføringen av intervjuene ble det som ble sagt notert og intervjuguiden ble brukt aktivt under alle intervjuene. Temaene som ble diskutert under intervjuene var hvilke erfaringer informantene hadde med flerkulturelle elever, hva de la i begrepet tilpasset opplæring, ulike arbeidsmetoder de bruker i sitt klasserom og hva de så på som de største mulighetene og utfordringene i et flerkulturelt klasserom.

Etter gjennomføringen av intervjuene samlet jeg alle notatene og gikk gjennom spørsmål for spørsmål for å sammenligne hva de ulike informantene hadde svart. For å gjøre mening ut av kvalitative må de tolkes. Målet med analysen er å avdekke et budskap eller en mening og å finne et mønster i datamaterialet for å så bruke funnene til å trekke en konklusjon som skal svare på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94).

4. Presentasjon av data

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de viktigste funnene fra datainnsamlingen. Dette kapittelet vil være inndelt i temaer; erfaringer med flerkulturelle elever, tilpasset opplæring og arbeidsmetoder, begrepslæring og muligheter og utfordringer i et flerkulturelt klasserom. I tillegg til de funnene som er gjort under intervjuene av de to informantene, vil jeg også i denne delen presentere de observasjonene jeg har gjort i praksis, og stille disse observasjonene opp mot hva informantene har sagt.

4.1 Erfaringer med minoritetsspråklige elever

Begge informantene har en lang og bred erfaring med å jobbe med minoritetsspråklige elever, da de alle er lærere på flerkulturelle skoler. Trude (Informant 1) beskriver sine erfaringer slik:

”Jeg har arbeidet som lærer i 20 år, og hele tiden arbeidet på en skole med stor andel minoritetsspråklige elever. Erfaringene mine er at de er en gruppe hvor det er spesielt viktig å jobbe med begrepslæring. Bakgrunnen deres kan også prege foreldresamarbeidet, ved at skole og utdanning ofte ikke har den samme viktigheten som for etnisk norske.”

Videre forklarer hun at *”mange av de utfordringene som finnes hos minoritetsspråklige barn finner man også igjen i de etnisk norske barna, både i fag, atferd og det sosiale.”* Grete (Informant 2) beskriver sine erfaringer slik *”Jeg har arbeidet på en flerkulturell skole alle mine 18 år som lærer. De er en gruppe som har spesielt behov for tilrettelegging når det kommer til språk og begrepslæring.”* Begge informanter sier seg enig i at denne gruppen elever trenger tilrettelegging når det kommer til språk og begrepslæring, og at dette dermed blir en viktig faktor for at minoritetsspråklige elever skal oppleve læringsutbytte.

4.2 Tilpasset opplæring og arbeidsmetoder

Begge informantene fikk spørsmål om hva de la i begrepet tilpasset opplæring, og om de la noe annet i begrepet når det kom til minoritetsspråklige elever. Begge informanter var enige om at tilpasset opplæring var det samme når det gjaldt både etnisk norske elever og minoritetsspråklige elever. Grete beskriver tilpasset opplæring slik:

”Tilpasset opplæring gis til absolutt alle elever innenfor ordinært tilbud. Jeg underviser blant annet i kunst og håndverk, hvor tilpasset opplæring er enklere enn i andre fag. Her kan man blant annet bruke herming som metode, slik at de ikke trenger å forstå språket for å kunne gjøre oppgaven. Som regel følger alle elever det samme opplegget, og tilpasning gis innenfor dette tilbudet. I tillegg kan tilpasset opplæring gis i mindre grupper eller en til en. Tilpasset opplæring er det samme hos minoritetsspråklige elever, men her må det kanskje tas hensyn til språklige vansker som ikke finnes hos etnisk norske elever.”

Trude beskriver det likt, ved at *”tilpasset opplæring er at alle får den opplæringen som er på deres nivå. Dette foregår innenfor den ordinære undervisning og gjelder alle elever i skolen, både etnisk norske elever og minoritetsspråklige elever.”*

Videre ble det diskutert hvilke arbeidsmetoder de to informantene bruker i sitt klasserom spesifikt for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Trude forteller at de fokuserer mye på språk og begrepslæring i hennes klasserom *”Jeg bruker ofte læringspartnere. Her snakker to og to elever sammen, forklarer hverandre ord og begreper, og bruker disse ordene og begrepene i setninger.”* Videre forteller hun:

”Vi bruker også stasjonslæring. Vi er alltid flere lærere i klasserommet til en hver tid, da vi har mange elever som trenger ekstra oppfølging. Ofte utnytter vi dette ved å ha stasjonslæring, hvor vi kommer tettere på elevene og får en bedre oversikt over hva hver enkelt elev må jobbe ekstra med.”

Grete forteller at på deres skole jobber de også mye i grupper eller par:

”Et tiltak vi har her er noe vi kaller språkgruppe. Her gjennomgår vi ukas begreper som står på ukeplanen, va 6-7 ord fra hvert fag. Arket med begreper og forklaringer gis ut til hele klassen, ikke bare elevene i språkgruppa. Dette er fordi vi ser at alle elevene drar nytte av dette.”

Disse funnene stemmer noe overens med observasjonene som er gjort. Tilpasset opplæring er et prinsipp som følges til en grad på alle skoler, men de metodene som informantene forteller om samsvarer ikke med de observasjonene som er gjort. På de praksisskolene hvor observasjonene er gjort finnes ikke de samme ressursene for blant annet stasjonslæring, da

disse skolene har kun hatt en lærer per klasse inne i undervisning. I tillegg mener informantene at den tilpassede opplæringen skal skje innenfor de ordinære rammene, hvor observasjonene fra praksis viser at minoritetsspråklige elever ofte blir tatt ut av klasserommet for å få tilpasset opplæring.

4.3 Begrepslæring

Som belyst i de tidligere underkapitlene mener begge informantene at begrepslæring er den viktigste delen av tilpasset opplæring når det kommer til minoritetsspråklige elever. Begge informantene er enige i at dersom språket ikke strekker til vil det være vanskelig for elevene å oppleve læringsutbytte av den ordinære undervisningen. Grete forteller

”Det er ofte jeg glemmer at språket hos enkelte er så minimalt at til og med de mest selvsagte ordene må forklares. En gang fikk jeg spørsmål om hva en viking var i en samfunnsfagtime, og innså da at mange av de minoritetsspråklige elevene ikke har med seg de forutsetningene som de etnisk norske elevene.”

Trude forteller at siden deres skole er en mottaksskole med stor andel minoritetsspråklige elever har de mange ressurser. De er færre elever per lærer i hvert klasserom, og har flere morsmållærere eller lærere med andrespråkskompetanse på sin skole *”Jeg har elever i min klasse med manglende norskkunnskaper. Disse blir fulgt opp ekstra av assistent og spesialpedagog. Hos dem blir det jobbet ekstra med språk, i form av begrepslæring og leseforståelse.”*

Både Grete og Trude forteller at språk og begrepslæring er en stor del av deres hverdag som lærere i et flerkulturelt klasserom. Trude forteller om disse erfaringene:

”Vi har stort fokus på begrepslæring hos alle på trinnene, men kanskje spesielt de flerkulturelle har stor nytte av dette. Utfordringene i det flerkulturelle klasserommet er at man må bruke en del tid på begrepsinnlæring noe som kan føre til at de sterkeste føler at det går litt tregt frem. Samtidig så ser jeg at når man går litt i dybden på begreper så er det mange etnisk norske som også mangler en del begrepsforståelse. Denne utfordringen løser vi noen ganger med å ta med oss en gruppe som vi vet trenger ekstra tid til å jobbe med begreper slik at de som ikke trenger det får jobbe videre.”

Trude forteller også om en metode de bruker hos alle elever som hun kaller ”ukas ord”:

”Hver uke har vi en liste med begreper som elevene skal lære. Dette gjelder alle elevene i klassen. Disse begrepene brukes på en prøve i slutten av uka. Hos de minoritetsspråklige elevene bruker vi litt ekstra tid på disse begrepene gjennom uka, slik at vi sikrer at de lærer og forstår dem”.

Fokuset på begrepslæring er noe som er observert i praksis til en viss grad. Under praksis på mellomtrinnet ble det observert metoder som ”ukas ord” eller lignende for å sikre at elevene lærte ordene som ble brukt i fagstoffet gjennom uken. Disse ordene brukes deretter i en gløseprøve på slutten av uka, hvor elevene ofte kun trenger å vite hvordan ordene staves, ikke hva de betyr. Observasjoner på ungdomstrinnet viser at disse metodene får mindre plass, og at gløseprøver og ”ukas ord” går ut til fordel for faglig formidling.

4.4 Inkludering og det mangfoldige klasserommet

Trude la under intervjuet spesielt vekt på hvor viktig inkludering er for at de minoritetsspråklige elevene skal oppleve læringsutbytte. Hun mener at dette bør ligge som grunnleggende faktor på skolen, før man begynner å fokusere på fag. *”Jeg mener det er svært viktig med inkludering, at de ikke føler seg utenfor fellesskapet. Om de ikke føler seg inkludert vil det ofte føre til at de sliter sosialt og det vil igjen gå utover konsentrasjon og da læringsutbytte.”* Hun forklarer at dette er noe de jobber med fra starten. Skolen hun jobber på er en mottaksskole, hvor ny ankomende elever begynner i egne mottaksklasser før de har lært seg tilstrekkelig med norsk til å klare og følge den ordinære undervisningen, enten på nærskolen sin eller i trinnet de hører til i på skolen de går på.

”De som går i mottaksklassene tilhører også sitt ordinære klassetrinn, og er inne i denne klassen i praktisk-estetiske fag, friminutt og lunsj. I disse timene arbeider vi med det sosiale, slik at de føler seg som en del av fellesskapet. Vi passer på at alle har noen å leke med i friminuttene, og oppfordrer også at de elevene skal melde seg inn i det lokale idrettslaget.”

Grete er også enig i at elevene må føle seg som en del av fellesskapet for at læring skal oppstå. *”Vi jobber mye med det sosiale, og at alle skal føle seg inkludert i klassen. Dette er en viktig faktor for at alle elever skal oppleve læringsutbytte på skolen, både etnisk norske og minoritetsspråklige elever. Dersom man ikke føler seg som en del av fellesskapet er det lett at de faglige resultatene blir dårlige.”*

Begge informanter ser også mange muligheter i et mangfoldig klasserom. Grete beskriver disse mulighetene slik:

”Det finnes jo mange muligheter når man har elever fra flere ulike kulturer. Disse mulighetene vil jeg si man hovedsakelig møter i fag hvor de flerkulturelle har kunnskap om tema som etnisk norske ikke har. For eksempel i KRLE hvis man har elever med ulik religiøs bakgrunn, eller i kunst og håndverk eller musikk hvor man kan snakke om kunst og musikk fra ulike kulturer og religioner.”

Trude forteller også at de utnytter at de har så mange elever med ulike språk og kulturer i sin klasse.

”Vi bruker mangfoldet som en ressurs. Man har mange muligheter når så mange kulturer møtes på et sted. Dette utnytter vi på mange ulike måter, blant annet ved at elever får ta med mat fra sin kultur under internasjonal uke som vi har her på skolen, eller at elevene får fortelle om sin religion eller hjemlandet sitt i KRLE eller samfunnsfag.”

De observasjonene som er gjort stemmer ikke helt overens med det informantene sier. De observasjonene som er gjort i praksis viser at de minoritetsspråklige elevene ofte har lærevansker, spesielt i form av språk. Informantene forteller om viktigheten av å gi tilpasset opplæring innenfor de ordinære rammene og at de setter i gang tiltak for at alle skal bli inkludert i fellesskapet. Observasjonene gjort i praksis viser derimot at minoritetsspråklige elever, eller andre elever med lærevansker, blir tatt av undervisningen fordi skolen ikke har ressurser til å tilpasse undervisningen godt nok innenfor de ordinære rammene. Det opplevdes at lærerne så på disse elevene som et problem fordi de ikke hadde de samme forutsetningene for å lære som de etnisk norske elevene, og at de ble et uromoment i klasserommet fordi de ikke fikk nok tilpasning innenfor undervisningen og derfor ble urolige.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene som er presentert i lys av teori. Gjennom drøftingen vil jeg lete etter innfallsvinkler for å besvare problemstillingen *hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever?*

5.1 Tilpasset opplæring og metoder

I følge Phil (2008) er minoritetsspråklige elever overrepresentert i spesialundervisningen i den norske skolen. Den vanligste forklaringen på dette går ut på at de aktuelle minoritetselvene har lærevansker som berettiger å ta dem ut av ordinær undervisning. Man forutsetter derfor at spesialundervisning er den formen for tilpasset opplæring minoritetselvene trenger (s. 21). Tilpasset opplæring er en stadfestet rett i opplæringsloven og sier at alle elever har rett på en opplæring som møter den enkeltes forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998). Sammen med denne retten er det også stadfestet at elevene skal bli inkludert på skolen og i klassen. I den generelle delen av læreplanen står det at alle elever utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2006). Denne inkluderingen forsvinner dersom de aktuelle elevene tas ut av den ordinære undervisningen for å få tilpasset opplæring. Grete og Trude har begge vært lærere i en flerkulturell skole i lang tid, og opparbeidet seg en rekke metoder for å best mulig tilpasse undervisningen innenfor det ordinære tilbudet. I motsetning til Grete og Trude som arbeider på skoler med mange ressurser for minoritetsspråklige elever, ble det gjennom observasjoner sett at ikke alle skoler har disse mulighetene. Gjennom observasjoner opplevdes det som at skoler med mindre ressurser ofte velger og heller ta ut minoritetsspråklige elever eller andre elever med lærevansker ut av undervisningen for å motta spesialundervisning, i stedet for å tilpasse undervisningen innenfor det ordinære tilbudet.

Trude forteller at i deres klasserom bruker de ofte stasjonslæring eller samarbeidsoppgaver i undervisningen. Hun forteller videre at de alltid er flere lærere i klasserommet, og under stasjonslæring eller samarbeidsoppgaver kommer man tettere på elevene og får et bedre bilde av hvor de ulike elevene trenger ekstra hjelp. Dette er en av fordelene man får ved å arbeide på denne måten i undervisningen. En annen fordel er at gjennom samarbeidslæring eller prosjektarbeid kan de minoritetsspråklige elevene få mulighet til å utvikle norskferdighetene og benytte sine kunnskaper og ferdigheter (Hauge, 2014, s. 45).

Grete forteller: *”Jeg underviser blant annet i kunst og håndverk, hvor tilpasset opplæring er enklere enn i andre fag. Her kan man blant annet bruke herming som metode, slik at de ikke trenger å forstå språket for å kunne gjøre oppgaven.”* Her mener hun at å tilpasse opplæringen er enklere i praktiske fag som blant annet kunst og håndverk. Når man skal gjøre en oppgave i et slikt fag kan det være nok å vise elevene hva de skal gjøre dersom språket ikke strekker til. Det man ser i den norske skolen er at mange minoritetsspråklige elever har problemer med å mestre det akademiske språket som står sentralt i den skolefaglige tilegnelsen, og derfor kan bli hengende etter sine norske jevnaldrende (Hauge, 2014, s.44). Ved å bruke herming og å vise i stedet for å forklare som metode for å tilpasse undervisningen kan man dermed unnsnippe dette problemet. Denne metoden fungerer ikke i de fagene som krever språkkompetanse, men fungerer i praktiske fag.

5.2 Språket

Begge informanter sier at språket er enige om at dersom språket ikke strekker til så vil det være vanskelig for elevene å tilegne seg kunnskap. *”En gang fikk jeg spørsmål om hva en viking var i en samfunnsfagtime, og innså da at mange av de minoritetsspråklige elevene ikke har med seg de forutsetningene som de etnisk norske elevene.”* Dette forteller Grete om hennes erfaring av minoritetsspråklige elevers begrepsforståelse. I tillegg forteller Trude om at hun har elever i sin klasse med manglende norskkunnskaper, og at disse blir fulgt opp ekstra innenfor den ordinære undervisningen. Den norske skolens læremidler er basert på skolens mandat om å formidle den norske kulturen og verdiene i den. Disse læremidlene krever norskspråklig og kulturell forståelse som mange minoritetsspråklige elever ikke innehar (Laugerud et al., 2014, s. 15). Som lærer tenker kan man tenke at mange ord og uttrykk er selvsagte for elevene, på grunn av de forutsetningene de har med seg hjemmefra. Da læremidlene i den norske skolen bygger på norske verdier og kultur, vil mange begrep som brukes ofte bare være selvsagte for etnisk norske elever, da deres hjem bygger på den samme kulturen. For minoritetsspråklige elever som kommer fra et hjem der en annen kultur legger grunnlaget, vil mange av de begrepene som brukes i læremidlene være helt ukjente. Det er derfor viktig som lærer at en tenker over dette, og finner metoder som gjør at også de minoritetsspråklige elevene kan få læringsutbytte selv om forutsetningene er annerledes.

En metode som benyttes for begrepslæring er ”ukas ord”. Dette er en liste med ord som elevene får hver uke, og skal lære seg frem til en prøve i slutten av uka. Observasjonene i

praksis viser at dette er et tilfelle som gjennomføres på mellomtrinnet, men som får mindre plass i ungdomsskolen. Det at både informantene forteller om denne metoden og at den er observert i praksis viser at dette er en metode som brukes på flere skoler, men om effekten av den er hensiktsmessig for begrepslæring kan diskuteres. Her ligger ofte fokuset på at elevene skal klare å skrive ordene riktig, og ikke på at de skal forstå hva ordene betyr eller hvordan man kan bruke dem i en sammenheng. For etnisk norske elever vil en kanskje ikke trenge å forklare hvordan man bruker de aktuelle ordene eller hva de betyr fordi de kommer fra læremidler som er basert på en norskspråklig og kulturell forståelse som de innehar (Laugerud et al., 2014, s. 15). For minoritetsspråklige elever derimot, som ikke innehar de samme forutsetningene vil det ikke være en selvfølge å forstå hva ordene betyr. Formålet forsvinner delvis dersom målet er å lære hvordan ordet skrives, uten å vite hva det betyr eller hvordan man kan bruke det.

I opplæringsloven §2-8 står det at minoritetsspråklige elever har rett på særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998). De erfaringene Grete og Trude forteller om viser at de begge har elever som mangler ferdigheter i norsk i sitt klasserom. Så hvor går skillet på hva som er tilstrekkelige norskkunnskaper og ikke? Det er ikke lagt noen sterke føringer på hva som karakteriseres som tilstrekkelige ferdigheter i norsk, men dersom man tar utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og kartleggingsmaterialet som er utviklet til denne så får man en ide av hva som kan regnes som tilstrekkelige ferdigheter (Monsen & Randen, 2017, s. 14). Denne læreplanen og kartleggingsverktøyet som følger med den er frivillig å bruke og det er opp til skoler å avgjøre om særskilt norskopplæring skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk eller ved hjelp av tilpasninger innenfor den ordinære læreplanen i norsk (Monsen & Randen, 2017, s. 15). Det at dette er frivillig og opp til hver enkelt skole å avgjøre, gjør at tilbudet hos minoritetsspråklige elever varierer. Noen får den opplæringen de trenger for å mestre den ordinære undervisningen, mens andre vil være avhengig av å få nok tilpasning innenfor undervisningen for å kunne tilegne seg kunnskap. På de skolene Grete og Trude arbeider på er det stor andel minoritetsspråklige elever, og de har større ressurser til å gi de minoritetsspråklige elevene den opplæringen de trenger. Trude forteller blant annet at de har flere morsmålslærere og lærere med andrespråkkunnskap på skolen, noe ikke alle skoler har.

Undersøkelser om ordforråd og ordlæring har vist at ordforrådet har betydning for lesing og leseforståelse, lytteforståelse, samtaleferdigheter, skriving og generelle skolefaglige ferdigheter (Zhong, 2012 i Monsen & Randen, 2017, s. 77). Språkferdigheter er på denne måten nødvendig for at elever skal klare å tilegne seg kunnskap fra fagene i skolen. Strekker ikke språket til vil det være vanskelig å forstå det som blir gjennomgått i undervisningen. Når informantene fikk spørsmål om hvilke erfaringer de hadde med minoritetsspråklige elever var det enighet rundt det at begrepslæring utgjør en stor del av hverdagen i et mangfoldig klasserom. Gjennomgående i begge intervjuene er det stort fokus på hvor viktig språket til elevene er, og hvordan de bruker mye tid på begrepslæring hos både minoritetsspråklige og etnisk norske elever.

5.3 En ressursorientert forståelse

Selv om informantene forteller mye om begrepslæring og fokus på språket hos minoritetsspråklige elever, legger de også vekt på at inkludering ligger som en grunnleggende faktor for at minoritetsspråklige elever skal oppleve læringsutbytte. Hauge (2014) skiller mellom ressursorientert og problemorientert forståelse, hvor en ressursorientert forståelse innebærer at mangfoldet i klasserommet blir sett på som en ressurs og at skolen er basert på inkludering og likeverd. På den andre siden innebærer en problemorientert forståelse at det kulturelle og språklige mangfoldet signaliseres og man snakker om inkludering i form av å gjøre lik, altså assimilering (s. 25).

Informantene forteller om at de har stort fokus på at alle skal bli inkludert og føle seg som en del av fellesskapet. De er begge enige i at for at læring skal oppstå så er det viktig å ha et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø er en atmosfære som gir grunnlag for læring og som bidrar til positiv personlig, faglig og sosial utvikling for alle medlemmer, hvor kjennetegn blant annet er åpenhet, nysgjerrighet på forskjeller, samhold og trygghet (Hauge, 2014, s. 115). Når Trude forteller om sitt klasserom sier hun at de ofte drar nytte av det store mangfoldet de har. Hun mener elevene kan lære mye av hverandre, både faglig og sosialt, og bruker ofte de minoritetsspråklige elevenes kunnskap i tema hvor de kan mer enn de andre i klassen. Dette kan for eksempel være i KRLE når de snakker om ulike religioner, eller i samfunnsfag hvis det er snakk om ulike land. I en slik skole, som ser mangfoldet som muligheter i klasserommet vil det nok være enklere å finne metoder for tilpasset opplæring som fungerer,

da en som lærer mest sannsynlig har en større kunnskap om hva som skal til, i motsetning til en lærer som arbeider på en skole som er problemorientert.

I observasjonene som er gjort i praksis heller derimot skolene mot en problemorientert forståelse av mangfoldet. Her opplevdes det blant annet som at i stedet for å inkludere alle innenfor det samme fellesskapet, ble heller de som ikke passet inn i den ordinære undervisningen tatt ut av klasserommet for å få tilpasset opplæring. Lærere med en problemorientert forståelse vil snakke om inkludering i form av å gjøre lik, altså assimilering (Hauge, 2014, s. 25). Assimilering betyr å gjøre lik, og bygger på ideen om at et fellesskap er avhengig av at menneskene er så like som mulig for å fungere (Laugerud et al, 2014, s. 106). Dersom en ser på klasserommet som et fellesskap, ønsker lærere med en slik forståelse at elevene innenfor klassen skal være mest mulig like, for at undervisningen skal bli enklere å gjennomføre. Jo likere elevene innenfor en klasse er, jo mindre tilpasset opplæring er nødvendig.

I følge Hauge (2014) er ivaretagelsen av minoritetsspråklige elever ulik fra skole til skole. På mange skoler oppleves det som et problem at elevenes kompetanse ikke er tilpasset skolens tilbud. På slike skoler skjer det ofte lite eller ingenting for å tilpasse den ordinære undervisningen for elevene (s. 22). På den andre siden er det skoler som setter søkelys på hva elevene faktisk mestrer, der en bygger på disse kunnskapene og ferdighetene, og tilpasser den ordinære undervisningen til elevenes behov (Hauge, 2014, s. 22). Dette vises i sammenligningen mellom hva informantene sier og hva som er observert i praksis. Det finnes forskjeller i hvordan minoritetsspråklige elever blir møtt i skolen, basert på hvilken skolekode eller skolekultur som er på den aktuelle skolen. Skolekode viser til de verdier, normer og tradisjoner som eksisterer på den enkelte skole (Jahnsen, 2013). På de skolene som informantene arbeider er det en stor andel minoritetsspråklige elever, og skolen arbeider derfor med mangfoldet som en ressurs, og har opparbeidet seg en rekke metoder for å kunne tilpasse undervisningen på best mulig måte. På andre skoler, hvor erfaringene med minoritetsspråklige elever kanskje er mindre, kan det være vanskeligere å tilpasse opplæringen på en god nok måte, da disse elevene kan oppleves som fremmed for de tradisjonene som skolen følger.

6. Avslutning

Målet med denne oppgaven har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere har med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever. For å undersøke dette er det gjort en kvalitativ intervjustudie hvor det er brukt to lærere som arbeider på skoler med stor andel minoritetsspråklige elever. Denne studien har vist at minoritetsspråklige elever er en gruppe hvor det kreves fokus på begrepslæring og språk. Dersom språket ikke strekker til vil det være vanskelig å kunne tilegne seg kunnskap fra den ordinære undervisningen. I følge Zhong (2012 i Monsen & Randen, 2017) har undersøkelser vist at ordforrådet har betydning for lesing og leseforståelse, lytteforståelse, samtaleferdigheter, skriving og generelle skolefaglige ferdigheter (s. 77). Dette tilsier at det vil være viktig som lærer i et flerkulturelt klasserom å finne metoder for tilpasset opplæring som sikrer at de minoritetsspråklige elevene utvikler språket sitt samtidig som de tilegner seg faglig kunnskap. Ved å bruke arbeidsmetoder som stasjonslæring og samarbeidsoppgaver, der fokuset i tillegg til faglig forståelse er språklæring, vil en som lærer kunne komme tettere på hver enkelt elev og sikre en bedre tilpasset opplæring.

Studien viser også at i tillegg til begrepslæring og språk vil inkludering være en viktig faktor for at minoritetsspråklige elever skal få læringsutbytte. Hauge (2014) skiller mellom en ressursorientert forståelse og en problemorientert forståelse, der skoler som er ressursorienterte omfavner mangfoldet og bruker dette som en ressurs i undervisningen, i motsetning til skoler som er problemorienterte som fokuserer på å gjøre alle like og fjerne mangfoldet (s. 25). I en ressursorientert skole som omfavner mangfoldet vil det være enklere å bedrive tilpasset opplæring som møter de minoritetsspråklige elevene der det trengs, da slike skoler har kunnskap om hvilke tilpasninger som må gjøres for at de skal få læringsutbytte.

Det vil ikke være mulig å trekke en konklusjon fra denne studien, da målet var å undersøke hvilke erfaringer lærere har med å tilpasse undervisningen for minoritetsspråklige elever. Disse funnene kan heller ikke generaliseres, da de beskriver hverdagen til to lærere på to skoler. Ut i fra resultatene kan vi si noe om enkelte lærere sin erfaring med å tilpasse undervisningen i det flerkulturelle klasserommet, og har sett gjennom litteratur at disse erfaringene varierer fra andre erfaringer.

7. Litteratur

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Jahnsen, H (2013). *Hva er skolekultur?* Hentet fra:

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/skolekultur/hva-er-skolekultur-article117303-21088.html>

Jakobsen, U. (2007). *Snakker ikke samme språk. Når innvandrere blir pendlere*. Oslo: Koloritt forlag AS

Kunnskapsdepartementet (2006) *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring. Tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Monsen, M. & Randen, G., T. (2017) *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm

Nordahl, T. & Dobson, S. (red.) (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger – om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (s.9-19). Vallset: Oplandske Bokforlag

NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*.

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Pihl, J. (2008). *Etnisk mangfold i skolen – Det sakkyndige blikket*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå (2019). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Tjora, A (2017). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2006). Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Spørsmål:

Dette er de spørsmålene som ble brukt under intervju. Oppfølgingsspørsmål artet seg underveis og ulikt i samtalen.

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilke erfaringer har du med å jobbe med elever med flerkulturell bakgrunn?
3. Føler du at lærerstudiet forberedte deg på å jobbe med elever med flerkulturell bakgrunn? Evt hvordan.
4. Hvilke rutiner har dere på din skole for å integrere nyankommende elever?
5. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
6. Legger du noe annet i begrepet tilpasset opplæring når det kommer til minoritetsspråklige elever? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hva gjør du for å kartlegge minoritetsspråklige elevers kompetanse, slik at de får et godt læringsutbytte?
8. Har du elever i ditt klasserom med begrensede norskkunnskaper? I så fall hvordan sørger du for at de opplever faglig utvikling?
9. Hvilke arbeidsmetoder bruker du i ditt klasserom for å sørge for at elever med flerkulturell bakgrunn får best mulig læringsutbytte?
10. Hva vil du si er de største utfordringene med å undervise i en klasse med elever fra flere kulturer når det kommer til faglig utvikling?
11. Hva vil du si er de største mulighetene med å undervise i en klasse med elever fra flere kulturer når det kommer til faglig utvikling?
12. Hvilke faktorer tror du er viktig at ligger til grunne for at flerspråklige elever skal oppleve læringsutbytte?

