

Ane Justad Hofseth

Språklig aktivitet og inkludering i mottaksklasser

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap, LGU13002
Mai 2019

Ane Justad Hofseth

Språklig aktivitet og inkludering i mottaksklasser

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap, LGU13002
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

I flere kommuner i Norge i dag har det blitt opprettet mottaksklasser for å ivareta og tilrettelegge for nyankomne elevers behov for språklig, faglig og sosial opplæring. Knyttet til en slik modell kan det oppstå utfordringer, spesielt når det kommer til inkludering. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å se nærmere på hvordan lek og økt språklig aktivitet i mottaksklasser kan bidra til å stimulere inkludering hos elevene. Problemstillingen jeg har jobbet ut fra er:

Kan lek-aktiviteter bidra til økt språklig aktivitet i mottaksklasser, og hvordan kan dette stimulere inkludering for elevene?

For å svare på problemstillingen har jeg tatt i bruk tidligere forskning og relevant teori knyttet til lek, inkludering og fellesskap, språk, tilpasset opplæring og lærerens rolle. Teorien vil bli knyttet opp mot empirien, der jeg har samlet inn analysegrunnlag gjennom observasjon. Empirien ble samlet inn gjennom observasjon av en undervisningstime som inkluderte lek-aktiviteter og en undervisningstime som baserte aktivitetene på tavleundervisning. Analysegrunnlaget er både kvalitativt og kvantitativt, da jeg brukte både avkryssingsskjema og feltnotater ved observasjonen.

Resultatene viste at ved inkludering av lek-aktiviteter økte den språklige aktiviteten i mottaksklassene. Elevene rakk oftere opp hånda, de pratet oftere uten lov og spørsmålene læreren stilte førte oftere til videre diskusjoner og samtaler mellom elevene og læreren. Dette kan tyde på at lek i undervisningen kan bidra til at elevene, gjennom økt språklig aktivitet, blant annet øker den kulturelle kompetansen og utvikler felles verktøy som kan bli benyttet i sosiale samhandlinger. Dette kan være faktorer som stimulerer elevenes inkludering.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
2.0 Teori	2
2.1 Inkludering i skolen gjennom deltagelse og samhandling	2
2.2 Lek og språk i skolen	2
2.3 Lek og inkludering	3
2.4 Språk og inkludering	4
2.5 Tilpasset opplæring	4
2.6 Lærerenes rolle.....	5
3.0 Metode.....	6
3.1 Valg av metode.....	6
3.2 Fremstilling av metode.....	6
3.3 Analysering av funn	8
3.4 Etikk	8
3.5 Feilkilder	8
4.0 Resultater.....	9
4.1 Undervisning	10
4.1.1 Undervisning uten lek	10
4.1.2 Undervisning med lek	10
4.2 Språklig aktivitet	11
4.3 Inkludering gjennom samhandling.....	12
4.4 Lærerenes rolle.....	13
5.0 Drøfting	14
5.1 Språklig aktivitet	14
5.2 Inkludering	15
5.3 Tilpasset opplæring	17
5.4 Lærerenes rolle.....	18
6.0 Konklusjon	19
7.0 Videre arbeid	20
8.0 Litteraturliste	22

1.0 Innledning

Opplæringsloven § 2-8 omhandler retten til særskilt språkopplæring inntil den minoritetsspråklige eleven kan tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015). I flere kommuner i Norge i dag har det blitt opprettet mottaksklasser for å ivareta og tilrettelegge for nyankomne elevers behov for denne formen for særskilt språkopplæring. Mottaksklassene opprettes ofte på nærskolene til de nyankomne elevene, og det er opp til den enkelte kommune hvordan de velger å organisere innføringstilbudet, både når det kommer til innhold og gjennomføring (Stortinget, 2014). Elevene i mottaksklasser kommer til Norge av ulike grunner. Uavhengig om de kommer som flyktninger, asylsøkere eller gjennom familiegjenforening, skal de få et opplæringstilbud som fremmer utvikling av grunnleggende norskferdigheter for språklige minoriteter. I tillegg til dette skal opplæringstilbudet ivareta elevenes individuelle behov. Lovendringene som ble vedtatt i 2012 skapte muligheter for et slikt opplæringstilbud. Loven gjør det mulig å avvike fra fag- og timefordelinger, samt vike fra læreplaner for nyankomne elever i et innføringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2006). Gjennom tilrettelegging av tilpasset opplæring, individuelle behov og sikring av et godt og inkluderende klassemiljø for elevene, bidrar opplæringstilbudet til å gi elevene undervisning som fremmer deres faglige og språklige utvikling. Allikevel kan det oppstå utfordringer, både prinsipielt og praktisk, knyttet til en slik modell, spesielt når det gjelder inkludering (NOU 2010: 7). Det er derfor essensielt å ikke kun legge til rette for den faglige og språklige utviklingen i mottaksklassene, men også skape et læringsmiljø som fremmer trygghet, tilhørighet og inkludering.

Elevenes opplevelse av inkludering og tilhørighet kan påvirkes av elevenes språkferdigheter. Undervisningen må derfor bli tilrettelagt så den språklige aktiviteten i klasserommet øker, slik at elevene får brukt språket aktivt. Alle elever er forskjellige, og det vil derfor ikke være en fasit på hvordan en skal skape et slikt læringsmiljø i mottaksklasser. Allikevel kan lek i undervisningen oppfattes som et viktig virkemiddel for å skape et slikt miljø, ettersom lek skaper samhandlingssituasjoner og bidrar til en større kulturell forståelse (Lund, 2017, s. 20). *Men kan lek-aktiviteter bidra til økt språklig aktivitet i mottaksklasser, og hvordan kan dette stimulere inkludering for elevene?* For å svare på problemstillingen vil jeg først gjennomgå relevant forskning og teori, deretter presentere metode og resultater funnet gjennom observasjon, før jeg deretter vil drøfte problemstillingen med utgangspunkt i teori og empiri.

2.0 Teori

I teoridelen vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven bli presentert. Utvelgelsen av teori har tatt utgangspunkt i oppgavens problemstilling, der litteraturen blir benyttet for å kartlegge relevante begreper og ulike aspekter ved skolen i dag. Teorien vil basere seg på litteratur knyttet mot språklig utvikling, inkludering, tilpasset opplæring, lek og lærerens rolle.

2.1 Inkludering i skolen gjennom deltagelse og samhandling

I det norske skolesystemet skal alle bli inkludert. Dette innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del av fellesskapet i skolen. Inkluderingen handler om å bringe mennesker inn i fellesskapet og om å verdsette de naturlige forskjellene som ligger i menneskelig mangfold (Uthus, 2017, s. 132). En inkluderende skole er allikevel mer enn kun fysisk plassering. Det handler også om aspekter knyttet til tilhørighet og samspillet mellom de faglige, kulturelle og sosiale aspektene. Det vil derfor ikke være nok å være tilstede i klasserommet, da barnet også må være deltaker i det sosiale miljøet og oppleve at det hører til i klassefellesskapet (Lundh & Hjelmbrekke, 2017)

Inkludering er et begrep som må ses i sammenheng med deltakelse, tilhørighet, likeverd og mangfold (NOU 2016: 17, 2016, s. 39). Mennesker har behov for nærhet til andre personer, og har behov for å føle seg inkludert og integrert i miljøet man tilhører (Uthus, 2017, s. 192). Lund (2018) understreker at det er vesentlig å øke fellesskapsfølelsen hos elevene for at de skal kjenne på tilhørighet og inkludering. Det er flere arbeidsoppgaver skolen kan iverksette for å få til dette, som å øke fellesskapet, øke deltagelsen, øke demokratiseringen og øke utbyttet (Olsen, 2015). Hensikten med slike arbeidsoppgaver i skolen er å integrere elevene i det sosiale miljøet i klassen, slik at de føler på tilhørighet og inkludering. På den måten skaper man et klassemiljø der det er mulighet for samhandling og sosial interaksjon med hverandre.

2.2 Lek og språk i skolen

Elever lærer gjennom å bruke språket i ulike kulturelle settinger og gjennom sosiale aktiviteter. Allikevel baserer store deler av skoleundervisningen seg på den tradisjonelle lærerstyrte undervisningen, også kalt formidlingspedagogisk praksis. Hauge (2014, s. 193) viser til en undersøkelse som tilsier at tradisjonell lærerstyrt undervisning kun gir elevene mulighet til å bruke språket 20 % av tiden. Dette er ikke gunstig for den faglige og språklige utviklingen, spesielt ikke for elever i mottaksklasser, ettersom de kan ha problemer med å

forstå hva læreren prøver å formidle. Det tradisjonelle lærerstyrte klasserommet tar også ofte utgangspunkt i lærerstyrte samtaler, der læreren stiller spørsmål og elevene svarer. En slik frekvens begrenser elevenes mulighet til å være språklige aktive, og bremser elevenes språklige utvikling (Hauge, 2014, s. 193). Dette er uheldig, ettersom en konsekvens kan være at de minoritetsspråklige elevene i for liten grad erfarer gode læringsfremmende språklige samhandlingssituasjoner (Hauge, 2014, s. 194).

Språk læres best gjennom bruk, og i språkopplæringen blir det derfor tatt utgangspunkt i at man lærer et språk ved å bruke det naturlig i ekte kommunikasjon (Hauge, 2014, s. 193). Læreren må planlegge og gjennomføre undervisning der elevene får deltatt aktivt, slik at de får brukt og utviklet den sosiale, faglige og språklige kompetansen. Dette kan bli gjort ved å integrere lek i undervisningen, ettersom lek bidrar til å utvikle språk, begrepsforståelse og den kommunikative kompetansen hos elevene (Lillemyr, 2011, s. 35). Allikevel er det flere lærere som opplever et press fra toppen med krav om kartlegging og tidlig leseopplæring, noe som medfører at de ikke får tid til å bruke kreative og lekpregede arbeidsmåter (Balci, Ertzeid & Nøra, 2018). Dette kan resultere i at det blir færre lek-aktiviteter inkludert i undervisningen, noe som kan resultere i mer tavleundervisning og individuelt arbeid.

2.3 Lek og inkludering

Ulike tradisjoner, språk, normer og livssyn bidrar til å skape individuelle behov knyttet til opplevelsen av tilhørighet og inkludering i klasserommet. Dette kan skape utfordringer for tilretteleggingen av elevens faglige utvikling og sosiale behov, da læreren må skape et trygt og inkluderende klasserom for hver enkelt elev. Et virkemiddel for å skape god pedagogisk virksomhet i klasserommet er å integrere lek i undervisningen. Lillemyr (2011) nevner fire grunner til at lek er viktig i undervisning: (1) Leken er en grunnleggende menneskelig aktivitet som stimulerer og skaper interesse, (2) i leken gjør barn erfaringer, utforsker, prøver ut, får kunnskap og forståelse, (3) i lek utvikler barn sin selvoppfatning, styrker sin selvtilit og kompetansefølelse og de utvikler relasjoner til andre og (4) barn sosialiserer, deltar og samhandler gjennom leken, og de utvikler en følelse av tilhørighet og sosial og kulturell forståelse (Lillemyr, 2011, s. 37).

Flere mottakselever kommer til Norge uten kjennskap til det norske språket eller kulturen. Det kan derfor bli ansett som essensielt å legge til rette for inkludering og trygghet i elevenes

skolehverdag, slik at de føler en tilhørighet til skolen og det norske samfunnet. Leken kan være et viktig virkemiddel for å få til dette, ettersom leken bidrar til å skape erfaringer knyttet til samspill og kommunikasjon med andre (Karlsson & Karlsson, 2013, s. 2). Barn som ikke opplever å bli inkludert eller akseptert, kan oppleve skolehverdagen som vanskelig, noe som kan bidra til lærevansker, stigmatisering og sosial urettferdighet (Berge, Steen-Olsen & Strand, 2017, s. 123).

2.4 Språk og inkludering

Avhengig av den historiske og kulturelle konteksten i miljøet man vokser opp i, vil man utvikle ulike verktøy og språklige konvensjoner brukt i sosiale kontekster (Berge m.fl., 2017, s. 121). I en mottaksklasse vil dette resultere i ulike erfaringer og ferdigheter knyttet til sosiale aktiviteter. Dette kan bidra til ulike normer og forventninger når det kommer til lek, samtaler eller relasjoner. Elevene må derfor skape et sett med felles verktøy, slik at de får muligheten til å delta i den faglige og sosiale konteksten. For å klare dette, er det viktig at elevene utvikler den språklige kompetansen, slik at de kan delta i språklig samhandling. Gjennom språklig deltakelse i kulturelle aktiviteter etableres grunnleggende rammer, nødvendig kunnskap og ferdigheter elevene trenger for å mestre deltakelse i en kultur (Berge m.fl., 2017, s. 121).

Som nevnt tidligere utvikler elever språk, begrepsforståelse og den kommunikative kompetansen gjennom lek (Lillemyr, 2011, s. 35). Leken skaper også positive samhandlingssituasjoner med medelever. Dette gir den enkelte elev mulighet til å bruke og utvikle språkkompetansen sin, samtidig som det gir en større kulturell forståelse og vurderingsevne (Lund, 2017, s. 20). Barnet får tilegnet seg språket kognitivt gjennom å skape skiftende muligheter til å bruke språket, samt å variere språkbruken ut fra elevenes erfaringer og virkelighet (Knutsson & Öberg, 2011, s. 6). Gjennom lek og språklig samhandling kan elevene stille spørsmål, ha lengre dialoger og skape et fristed der de ikke blir dømt ut fra kultur eller bakgrunn (Lillemyr, 2011, s. 41). Elevene får også mulighet til å lære av hverandre, uten å kunne språket flytende.

2.5 Tilpasset opplæring

Utdanningsdirektoratet (2006) definerer tilpasset opplæring som gjeldende for alle elever, lærlinger og voksne. Tilpasset opplæring skal fungere som et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte gjennom variasjoner og tilpasninger innenfor fellesskapet

(Utdanningsdirektoratet, 2006). De skriver også at tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering, der inkludering innebærer at alle elever skal ha en tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lovverket mener med andre ord at skolen skal legge til rette for enkeltelevens behov, og ikke behovet til klassen som helhet. Allikevel blir gjennomgang av fagstoff for felles elevgrupper ofte basert på et tenkt gjennomsnitt, noe som gjør det vanskelig å tilpasse aktiviteten til hver enkelt elev (Hauge, 2014, s. 51).

Når elevene blir plassert i mottaksklasser, må de utvikle den språklige, sosiale, faglige og kulturelle kompetansen. For å få til dette, er det viktig at elevene får tilpasset opplæring basert på den enkelte elevs tidligere erfaringer og kompetanse. Det finnes flere måter å gjøre dette på, der lek kan bli ansett som et gunstig virkemiddel. Leken skaper mulighet for selvstendighet og lengre samtaler og skaper en arena der elevene ikke blir vurdert etter hvordan de oppfører seg eller hvor de kommer fra (Lillemyr, 2011, s. 41). Ettersom elevene både skal få tilpasset opplæring faglig og sosialt, er det viktig at elevene opplever inkludering i skolen og i klasserommet. Studier viser at barn og unge med innvandringsbakgrunn kan streve med å bli inkludert, og at væremåter som skiller seg fra det som er vanlig blant norsketrniske barn og unge, kan føre til utestenging fra fellesskapet med jevnaldrende (Berge m.fl., 2017, s. 117). Det er derfor essensielt å finne virkemidler som styrker elevenes følelse av inkludering, og bidrar til å skape forståelse av den norske kulturens normer og regler.

2.6 Lærerenes rolle

Læreren har en viktig rolle når leken skal planlegges og gjennomføres. Det skal skapes et undervisningsopplegg som møter elevenes kompetanse, interesser og behov. Pedagogen må også sørge for at alle barna har like muligheter for å være med på lek-aktivitetene i klasserommet, selv om elevene har ulike erfaringer og vilkår (Karlsson & Karlsson, 2013, s. 6). I en mottaksklasse vil elevene ha ulike forutsetninger og muligheter for å være med på leken. Den læreveiledede leken som finner sted i undervisningen kan derfor være en nyttig pedagogisk strategi når barn skal bli kjent med et konseptuelt rammeverk som de senere kan bruke i frilek (Lillejord, Børte & Nesje, 2018). På den måten kan den lærerstyrte leken ha betydning for elevenes kulturelle forståelse og sosiale utvikling.

For å skape en inkluderende og varierende undervisning, er det også viktig at læreren har kunnskap og ferdigheter for å ivareta det kulturelle og språklige mangfoldet i elevgruppen (Hauge, 2014, s. 49). Dette kan være utfordrende, ettersom flere lærere mener de ikke besitter kompetansen til å tilpasse undervisningen i et fellesskap basert på mangfold (Berge m.fl., 2017, s. 117). Læreren må klare å se verdien i å ha et klasserom der elevene har ulike bakgrunner og erfaringer, ettersom det kan gi stort læringsutbytte, da elevene kan lære av hverandre.

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Det finnes flere ulike former for metoder, som observasjon, intervju og spørreundersøkelser.

Opgavens problemstilling har lagt føring for hvilken metode som blir tatt i bruk. Oppgavens problemstilling baseres på klassens dynamikk, der fokuset har ligget på lek og sosial samhandling gjennom språk. For å få svar på problemstillingen har det derfor vært naturlig å ta i bruk observasjon som metode, ettersom observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker, som for eksempel samhandling mellom elevene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62).

3.2 Fremstilling av metode

Ved bruk av observasjon som metode står man ovenfor flere ulike valgmuligheter og utvalgsriterier. Settinger, analyseenheter, hendelser og prosesser må planlegges og vurderes, slik at observasjonen blir mer systematisk enn våre dagligdagse observasjoner, og kan brukes som dokumentasjon og data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). Analyseenheterne, som er de enhetene eller elementet som skal observeres, er enkeltindividene i mottaksklassen. Enkeltindividene i mottaksklassen bestod av ti elever fra seks til åtte år, med syv ulike etnisiteter. Gjennom systematisk, ikke-deltakende og åpen observasjon ble elevene observert i ulike undervisningssammenhenger. Empirien ble hentet inn på en tidsperiode på to uker. Jeg var tilstede i ulike undervisningstimer, så elevene skulle bli vant til å ha meg der, før jeg

samlet inn analysegrunnlaget, som er en undervisningstime med aktiviteter som inkluderer lek og en undervisningstime der elevene lærte gjennom tavleundervisning.

Observasjonen foregikk både kvalitativt og kvantitativt fordi enhver metode har svakheter, og ved å bruke flere metoder kan svakheter ved den ene oppveies av styrker ved den andre (Larsen, 2007, s. 27). Den kvantitative metoden foregikk gjennom et avkryssingsskjema, som ble tatt i bruk hver gang læreren stilte et spørsmål til elevene eller elevene stilte et spørsmål til hverandre. Gjennom skjemaet ble det observert hvor mange elever som rakk opp hånda, hvor mange elever som pratet uten ordet, om det forekom lengre samtaler mellom elever og/eller lærer og om læreren stilte direkte spørsmål til enkeltelever. For å skape mer fleksibilitet og spontanitet i undersøkelsen har det også blitt observert gjennom feltnotater, som er mer kvalitativt. Gjennom feltnotatene ble det tatt fortløpende notater av observasjonene som ble oppfattet som relevant i forhold til problemstillingen, og observasjoner som kunne bidra til å underbygge observasjonene som ble registrert gjennom avkryssingsskjemaene. Ved bruk av både avkryssingsskjema og feltnotater får en større mulighet til å observere fritt, men det har allikevel blitt satt visse avgrensninger. Disse avgrensningene kommer i form av ulike kategorier, som har blitt valgt ut basert på problemstillingen. Kategoriene var i utgangspunktet kun språklig aktivitet og inkludering gjennom samhandling, men etter å ha observert ble det tydelig at lærerens rolle også måtte bli en egen kategori. Grunnen til dette er at lærerens undervisningsopplegg har stor betydning for den språklige aktiviteten i skolen.

Funnene hentet inn gjennom den kvalitative og kvantitative observasjonen bidrar til å svare på problemstillingen om hvorvidt lek i undervisningen fører til økt språklig aktivitet hos elevene i mottaksklasser. Dette blir gjort gjennom å sammenligne den språklige aktiviteten i en undervisningstime som baseres på lek, og en undervisningstime der elevene lærer gjennom tavleundervisning. Problemstillingen omhandler også spørsmål knyttet til inkludering hos elevene, forstått i lys av økt deltakelse og samhandling. Hvorvidt elevene føler på inkludering er ikke noe som kan observeres, ettersom opplevelsen av inkludering ikke er målbart. Allikevel, som nevnt i teoridelen, kan elevene oppleve inkludering gjennom sosial deltagelse og samhandling med andre elever. Observasjon av inkludering vil derfor ta utgangspunkt i elevenes samhandling med hverandre, der det blir observert hvor mye elevene prater med hverandre i undervisningstimene som inkluderte lek sammenlignet med undervisningstimene som kun hadde tavleundervisning. I tillegg til dette vil funnene knyttet til økt språklig

aktivitet hos elevene knyttes opp mot stimulering av inkludering for elevene i mottaksklasser, og drøftes i lys av teori.

3.3 Analysering av funn

Etter empirien var samlet inn, ble observasjonene analysert. All empirien ble analysert med utgangspunkt i de tre kategoriene nevnt ovenfor; språklig aktivitet, inkludering og lærerens rolle. Dette ble gjort ved å først analysere avkryssingsskjemaene, og sette disse inn i ulike diagrammer og tabeller, slik at de ga en helhetlig oversikt over observasjonene. Deretter ble feltnotatene analysert. Feltnotatene besto av mye tekst, og for å skille ut hvilke observasjoner som var relevante for de ulike kategoriene, fikk hver kategori hver sin farge. På den måten ble relevant informasjon markert med ulike farger, basert på kategori. Da ble det enklere å se hvilke elementer som gikk igjen i teksten, og hvilke funn som var relevante for å svare på problemstillingen. Funnene gjennom innsamlingen av både den kvalitative og kvantitative metoden bidro til å skape en forståelse for hvorvidt lek i undervisningen fører til økt språklig aktivitet hos elevene i mottaksklasser.

3.4 Etikk

Når det kommer til innsamling av empiri, følger det etisk og juridisk ansvar. Observasjonen ble gjennomført uten bruk av personopplysninger, men det ble allikevel sendt ut et informasjonsbrev til elevenes foresatte, slik at de visste hva barna deres tok del i, og kunne komme med innspill hvis de ønsket det.

I tillegg til dette er det viktig å forsikre seg om at empirien man samler inn blir ført inn uten informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersonene som er deltakende i undersøkelsen. NESH (2016) understreker at informasjon om deltakerne ikke skal kunne formidles videre på måter som kan identifisere informanten. I løpet av oppgaven vil det derfor ikke bli brukt navn, bli gitt ut informasjon om hvilken skole det er observert på eller omtale elevenes nasjonalitet.

3.5 Feilkilder

Ved observasjon av ulike undervisningssammenhenger kan det forekomme feilkilder. Løkken og Søbstad (2009) beskriver feilkilder som forhold som kan påvirke observasjonen og gjøre den mindre pålitelig. Ved observasjon kan feilkilder forekomme gjennom observatørens tidligere erfaringer, verdier og egne oppfatninger og tolkninger av hendelsesforløpet. Det er

derfor viktig at observatøren holder seg objektiv, og prøver å forstå situasjonen ut fra elevenes ståsted. Observatøren må klare å legge fra seg den subjektive forståelse av utfallet av observasjonen. For å klare dette fant jeg at det var viktig å legge fra seg egne antagelser og forventninger til utfallet. Da klarte jeg å oppdage nye innfallsvinkler og viktige aspekter ved observasjonen, som jeg i utgangspunktet ikke tok stilling til. Dette skjedde i løpet av min observasjonsperiode, da jeg i utgangspunktet kun hadde planlagt å ta stilling til språklig aktivitet og inkludering gjennom samhandling. Jeg fant senere ut at lærerens rolle også måtte bli en av kategoriene jeg skulle fokusere på, ettersom dette var et viktig aspekt under observasjonen. Analyseenheter kan også bli påvirket av å bli observert. Dette kan medføre at elevene oppfører seg annerledes enn hva de vanligvis ville gjort, noe som kan påvirke det endelige resultatet av observasjonen.

Det er også viktig å merke seg at det kan være vanskelig å måle elevenes individuelle opplevelse av undervisningstimene. Gjennom feltnotatene blir det tatt flere observasjoner angående elevenes opplevelse av inkludering, motivasjon og språkutvikling, basert på blant annet kroppsspråk og språklig aktivitet. Dette er vanskelig å måle, ettersom det ikke forekommer på en bestemt måte. Hvordan et enkeltindivid viser motivasjon eller opplever inkludering er individuelt, og derfor ikke målbart ved observasjon. Det kan fremstå som om elevene får en språklig utvikling og opplever inkludering gjennom samhandling med hverandre, selv om dette ikke er tilfellet.

4.0 Resultater

Resultatene vil bli presentert med utgangspunkt i både de kvalitative og kvantitative observasjonene, der både avkrysningskjemaene og feltnotatene vil bidra til å skape et nyansert og helhetlig bilde av resultatene. Avkrysningskjemaene vil bli beskrevet gjennom ulike diagrammer, mens feltnotatene vil bli presentert gjennom ulike sitater og elementer funnet gjennom analysen. Elementene som blir trukket frem er basert på de tre kategoriene nevnt i metod delen, ettersom de bidrar til å belyse oppgavens problemstilling som omhandler hvorvidt det blir økt språklig aktivitet hos elevene i mottaksklasser hvis læreren inkluderer lek i undervisningstimene, og hvordan dette kan bidra til å stimulere inkludering hos elevene.

4.1 Undervisning

Observasjonen i mottaksklassen foregikk i to undervisningstimer, der en undervisningstime baserte aktivitetene på lek, mens den andre tok utgangspunkt i tavleundervisning.

4.1.1 Undervisning uten lek

Elevene hadde en matematikktime på 45 minutter, der temaet var tallene fra en til ti, samt multiplikasjon og divisjonsstykker. All undervisningen foregikk på tavla, og det var en muntlig time som la til rette for faglig diskusjon. Det ble jobbet individuelt med å finne svaret på de faglige oppgavene og læreren åpnet ikke opp for samarbeid. Elevene hadde jobbet med temaet tidligere, men mange slet allikevel med å bruke og forstå de norske ordene, noe som kan gjøre det vanskeligere og skumlere å svare på spørsmålene. Dette kan ha påvirket den språklige aktiviteten i klassen. Det manglet også en elev denne timen, som også kan ha påvirket hvor mange som svarte på lærerens spørsmål.

4.1.2 Undervisning med lek

Elevene hadde en naturfagstime på 45 minutter, der temaet var kroppen. Læreren hadde planlagt å øve på kroppens ulike deler gjennom en mimelek, der en og en elev kom opp til tavla for å mime ulike aktiviteter og kroppsdelene, ved at de for eksempel løp og brukte bena. De andre elevene rakk opp hånda for å svare på hva elevene mimet. Elevene hadde jobbet med temaet tidligere, og begynte å bli kjent med de ulike begrepene og hva de ulike kroppsdelene heter. Dette kan ha bidratt til at flere elever turte å snakke, ettersom innholdet og begrepene ikke var nytt for dem.

4.2 Språklig aktivitet

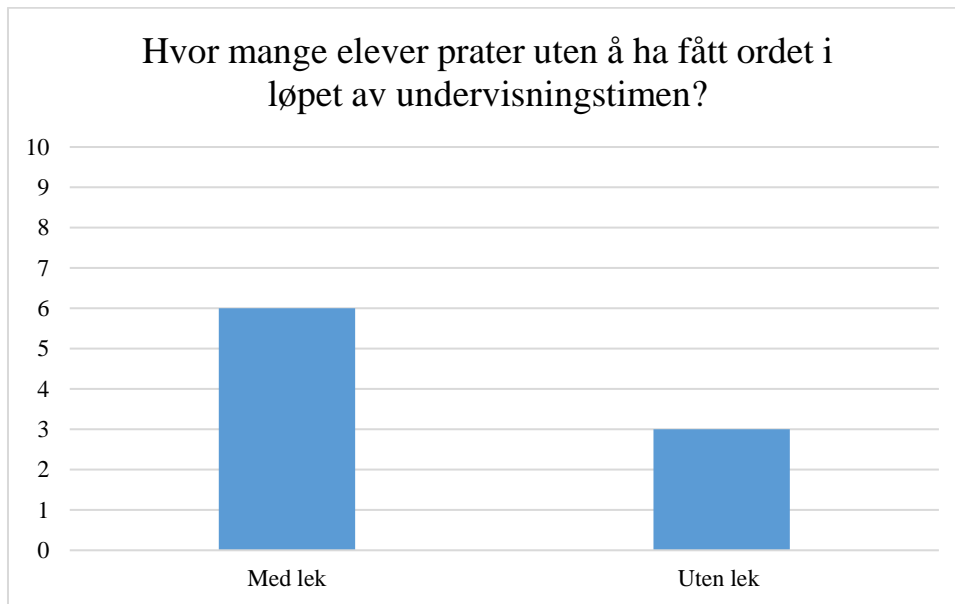


Figur 1: Språklig aktivitet med og uten lek

I undervisningstimene uten lek, viser observasjonen at den språklige aktiviteten var relativt lav gjennom hele timen. I løpet av undervisningen var det fire elever som deltok aktivt, bidro til lengre samtaler og diskuterte løsninger med læreren, mens de resterende fem elevene satt passivt og fulgte med; «Enkelte elever stirrer ut i lufta og følger ikke med på hva som foregår på tavla». Flere elever sliter også med å sitte stille, og gjennom feltnotatene ble det registrert at flere reiste seg opp, bevegde seg rundt pulten eller tok en runde rundt i klasserommet. I tillegg til dette ble det observert at flere elever var usikre på det norske språket, samtidig som de måtte følge med på det faglige innholdet; «Eleven stopper opp i midten av setningen, og venter på å bli fortalt den norske uttalelsen, før eleven fortsetter å svare på lærerens spørsmål».

I motsetning til undervisning uten lek, der det var fire elever som rakk opp hånda i løpet av timen, rakk åtte elever opp hånda i undervisningen som inkluderte lek. Dette viser at flere elever svarte på faglige spørsmål og deltok i faglige diskusjoner i løpet av undervisningen, noe som bidrar til økt språklig aktivitet hos flere elever. Det ble også observert at flere elever pratet uten å ha fått ordet. I undervisningstimene uten lek var det tre elever som pratet uten ordet, i motsetning til undervisningstimene med lek, der det var seks elever som pratet uten ordet. Feltnotatene viser at samtalene gjennomført uten å ha fått ordet både var sosiale og faglige; «En elev spurte sidemannen hva hun skulle mime».

4.3 Inkludering gjennom samhandling



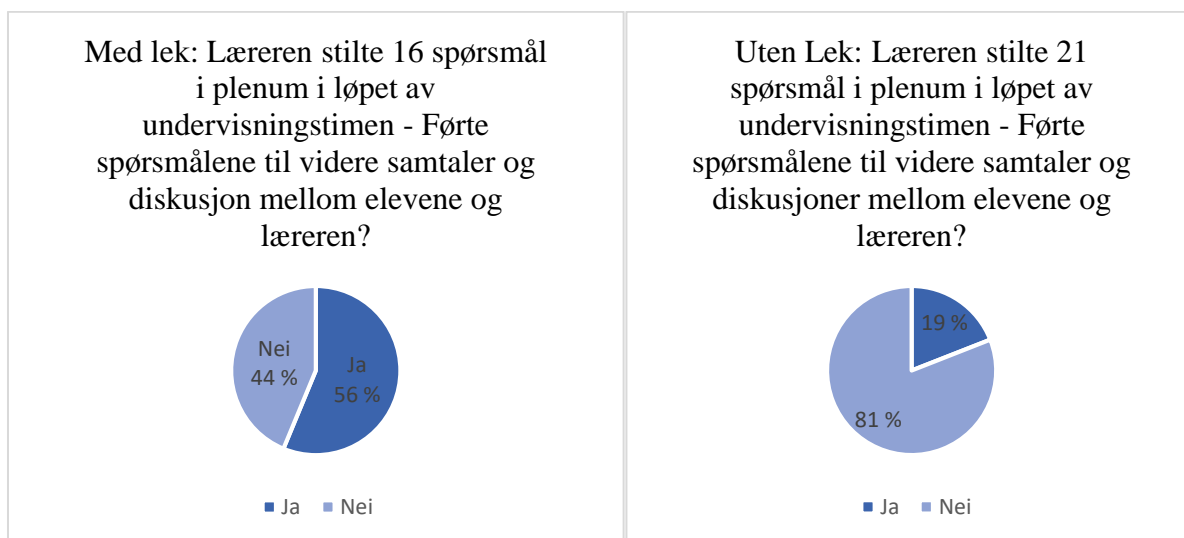
Figur 2: Språklig aktivitet og samhandling med og uten lek

Observasjonen viste også at det ikke bare var den språklige aktiviteten som økte ved lek i undervisningen. Gjennom økt deltakelse i undervisningen, samhandlet elevene ytterligere med hverandre, noe som resulterte i mer prat, diskusjoner og latter: «Elevene lo da eleven mimet at han brukte armene til å svømme». Feltnotatene viser også at elevene i større grad hvisket med hverandre, noe som stemmer overens med avkryssningsskjemaet som registrerte at seks elever pratet uten å ha fått ordet. Dette står i kontrast til undervisningen uten lek, der det bare var tre elever som pratet uten å ha fått ordet. Gjennom leken kan det fremstå som om elevene får brukt språket ytterligere, uten at de tenker på at de arbeider med noe faglig; «Åtte elever rekker opp hånda med en gang han begynner å mime». Dette står i kontrast til undervisningstimen uten lek, der læreren stiller fler direkte spørsmål til enkeltelever uten at eleven selv viser initiativ til at de vil svare.

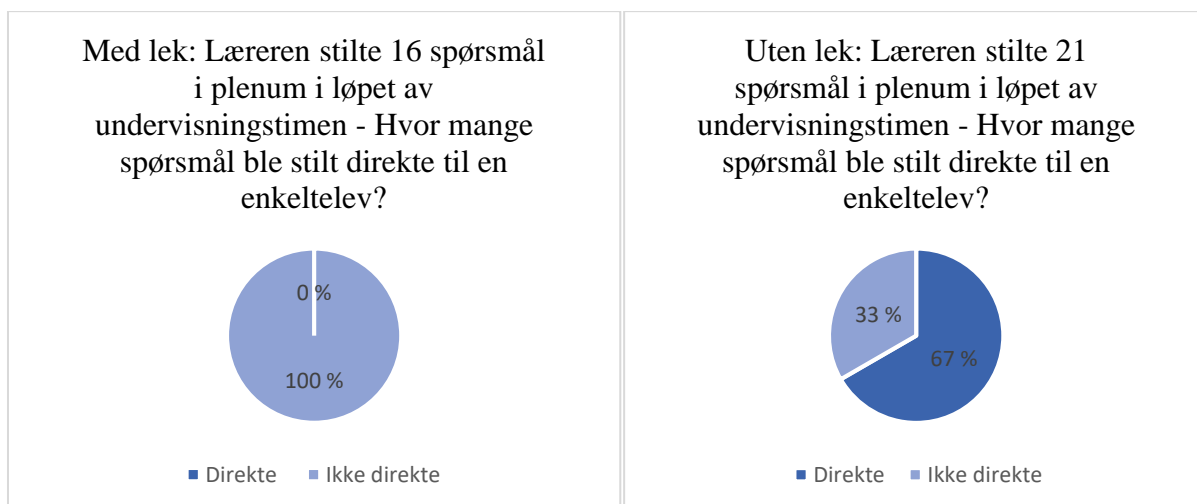
I de observerte undervisningstimen ble elevene introdusert for aktiviteter de interesserte seg for og hadde erfaringer med; «Læreren fortalte elevene om aktiviteten, og flere elever smilte til hverandre». Læreren visste at flere elever hadde lekt mimeleken før. Elevene hadde kjennskap til leken fra tidligere erfaringer, noe som kan ha påvirket elevenes reaksjon da de ble introdusert til oppgaven. Leken bidro også til å skape en arena for språklig aktivitet mellom elevene, ettersom elevene snudde seg mot hverandre da læreren forklarte aktiviteten; «Flere elever snudde seg mot hverandre og begynte å prate om leken læreren forklarte».

Selv om observasjonen viser at flere elever pratet med hverandre og deltok aktivt i undervisningen, viser observasjonen også at det var enkelte elever som ikke bidro språklig eller sosialt i undervisningen; «Eleven sitter passivt. Han følger med på hva som blir sagt, men har ikke rukket opp hånda en eneste gang gjennom hele undervisningstimen». Av totalt ti elever, var det en elev som hverken rakk opp hånda eller var sosialt aktiv i noen av undervisningstimene, hverken den som inkluderte lek eller den som ikke gjorde det.

4.4 Lærerens rolle



Figur 3: Videre diskusjon etter spørsmål med og uten lek



Figur 4: Direkte spørsmål til elevene med og uten lek

Hvorvidt leken er inkludert i undervisningen eller ikke, påvirker lærerens rolle. Som nevnt tidligere, var det færre elever som rakk opp hånda og bidro til faglige diskusjoner uten lek i undervisningen. Avkryssningsskjemaet viser, at som et resultat av dette, ble læreren nødt til å stille flere direkte spørsmål til enkeltelever uten at de selv tok initiativ til å svare på spørsmålene. Av totalt 21 spørsmål, ble 67 % av spørsmålene, altså 14 spørsmål, stilt direkte til enkeltelever ved undervisning uten lek; «Ingen elever rekker opp hånda, så læreren velger en tilfeldig elev som må svare på spørsmålet». Dette står i kontrast med undervisning med lek, der læreren stilte 16 spørsmål, og ingen av spørsmålene ble stilt direkte til enkeltelever. Avkryssningsskjemaet viser også at flere av spørsmålene stilt ved undervisningen som inkluderte lek førte til videre samtaler og diskusjoner rundt spørsmålene. Empirien viser at 56 % av spørsmålene stilt i undervisningstimene med lek førte til videre diskusjoner og samtaler. Dette står i kontrast til undervisningsopplegget uten lek, der kun 16 % av spørsmålene førte til lengere samtaler og diskusjon mellom læreren og elevene. Empirien viser dermed at undervisningen uten lek i større grad resulterer i lærerstyrte samtaler, der læreren velger hvem som skal svare og leder diskusjonen ut fra en subjektiv oppfatning av elevenes forståelse og kompetansenivå. Dette skiller seg fra undervisningen som inkluderte lek, der observasjonen viser at elevene i større grad bidrar til den faglige samtalen gjennom spørsmål og diskusjon.

5.0 Drøfting

5.1 Språklig aktivitet

Empirien viser at undervisningen som inkluderte lek bidro til å skape økt språklig aktivitet hos elevene i mottaksklassen. Av totalt ti elever, rakk ni elever opp hånda i undervisningstimene som inkluderte lek, i motsetning til undervisningen uten lek, der det kun var fire elever som rakk opp hånda. På den ene siden tilegner elevene seg faglig og språklig kompetanse uavhengig av den språklige aktiviteten i undervisningen. Ved å lytte til læreren, høre på medelever diskutere og gjennomføre oppgaver i plenum, kan elevene utvikle både den faglige og sosiale kompetansen. Allikevel viser studier at språket læres best gjennom bruk. Det kan derfor være viktig at språkopplæringen baseres på reelle situasjoner, der elevene kan bruke språket gjennom kommunikasjon med andre (Hauge, 2014, s. 193). Økt språklig aktivitet kan derfor bli ansett som viktig. Dette skyldes både utvikling av elevenes språkkompetanse, men også språkutviklingens betydning for elevenes kulturelle kompetanse. Språket kan knyttes opp mot bakgrunn, samfunn og kulturell kompetanse, og det vil derfor påvirke hvordan vi tenker og resonnerer (Salole, 2013, s. 146). Når elever kommer til et nytt

samfunn, kan det derfor bli ansett som essensielt at elevene lærer språket på en effektiv måte. Dette skyldes ikke bare at elevene skal lære å kommunisere med andre, men også fordi språkkompetansen påvirker elevenes oppfatning av den kulturen de har kommet til. Økt språklig kompetanse kan med andre ord bidra til å skape en forståelse av normene og forventningene i den norske kulturen, noe som kan bidra til å integrere elevene.

Observasjonene i feltnotatene viser også at ved undervisningstimene som inkluderte lek var det flere elever som pratet uten å ha fått ordet. De fleste samtalen var fagrelaterte, der elevene diskuterte lekens regler, svaralternativer og hvem som rakk opp hånda først. Andre samtaler omhandlet sosiale aspekter som ikke nødvendigvis kunne knyttes opp mot det faglige innholdet i undervisningen. Slike samtaler kan på den ene siden bidra til høyt støynivå, forstyrrelsesmomenter og avsporing fra det faglige innholdet, noe som kan påvirke enkeltelevers faglige utvikling. På den andre siden får elevene brukt språket og utviklet de sosiale, kulturelle og språklige ferdighetene. Elevene kommuniserer og skaper relasjoner til hverandre, noe som kan bidra til en følelse av tilhørighet og økt sosial og kulturell forståelse. Sosialiseringen kan derfor bidra til å øke individets mulighet for å delta i sosiale aktiviteter, ettersom språklige og sosiale ferdigheter gir elevene forståelse for hvilke verktøy og redskaper som skal benyttes ved en gitt aktivitet (Berge m.fl., 2017, s. 121). Miljøet man vokser opp i gir både muligheter og begrensninger for utviklingen av forståelseskapende teorier, og derved for hvilke dagligdagse aktiviteter som er tilgjengelige (Berge m.fl., 2017, s. 121). Ettersom elevene i mottaksklasser kommer fra ulike kulturer med ulike normer og forventninger, kan slike samtaler bli ansett som viktig. En av grunnene til dette er at elevens kulturelle og sosiale kompetanse kan avgjøre elevens evne og mulighet til å delta i ulike aktiviteter. Gjennom samtaler som ikke blir kontrollert av læreren får elevene mulighet til å lære av hverandre, skape felles normer og forventninger og etablere felles verktøy for den enkelte aktiviteten. Dette kan bidra til økt opplevelse av inkludering, ettersom inkludering dreier seg om å dele verdier, sosiale bånd og en opplevelse av fellesskap.

5.2 Inkludering

Feltnotatene viser at den språklige aktiviteten i undervisningstimene økte da lek ble inkludert i undervisningen, ettersom flere elever rakk opp hånda og pratet uten å ha fått ordet. Gjennom en slik form for økt språklig aktivitet, øker også elevenes mulighetshorison. Ved å bruke språket i sosiale og faglige settinger, utvikler elevene et bredere ordforråd og forstår

begrepenes betydning. Dette kan resultere i at elevene mestrer å formulere egne setninger, og kan dermed uttrykke meninger og ønsker i tråd med samfunnets forventninger. En slik kulturell tilknytning, som utvikles gjennom språklig kompetanse, kan bli brukt som en norm for tilhørighet (Berge m.fl., 2017, s. 121). Ved språkutvikling og kulturell tilknytning, blir ikke elevene bare inkludert i det norske samfunnet, men også inkludert gjennom muligheter for sosial interaksjon og samhandling med medelever. Elevenes språklige ferdigheter bidrar til å øke individets muligheter for opplevelse av tilhørighet og elevens mulighet for å delta i sosiale aktiviteter. Dette kan skyldes at elevene, gjennom språklig utvikling, mestrer verktøyene som må benyttes i en gitt kontekst for å utføre en bestemt aktivitet eller en sosial samhandling (Berge m.fl., 2017, s. 121). En slik språklig deltakelse i kulturelle aktiviteter etablerer grunnleggende rammer, nødvendig kunnskap og ferdigheter elevene trenger for å mestre deltakelse i en kultur (Berge m.fl., 2017 s. 121). Lek-aktiviteter i undervisning kan dermed bidra til å skape en arena der elevene kan utvikle språket gjennom sosiale aktiviteter, samtidig som de utvikler en følelse av inkludering, økt kulturell kompetanse og vurderingsevne.

I tillegg til dette kan leken bidra til å skape en opplevelse av inkludering for elevene. Lillemyr (2011, s. 37) skriver at barn sosialiserer og samhandler gjennom leken, og at de utvikler en følelse av tilhørighet og sosial og kulturell forståelse. På den ene siden er lek en stor del av elevenes skolehverdag uavhengig av undervisningen. I friminuttet, på skoleveien og gjennom fritidsaktiviteter får elevene mulighet til å sosialisere gjennom lek. Det kan derfor bli ansett som unødvendig å integrere lek-aktiviteter i undervisningen. Allikevel kan det være vanskelig for enkelte elever å ta del i frileken som foregår utenfor klasserommet. Enkelte elever kan akkurat ha flyttet til landet og er ikke kjent med den norske kulturen, det norske språket eller de norske lekene. I slike situasjoner kan det være nyttig å integrere leken inn i undervisningen, slik at leken er lærerstyrt. På den måten kan elevene som ennå ikke er trygge på det norske språket eller klassekameratene sine, få hjelp til å forstå regler og normer i lekene.

Gjennom observasjonen gjennomført i mottaksklassene, kom det tydelig fram at læreren baserte undervisningen på elevenes tidligere erfaringer og interesser. Læreren valgte aktiviteter elevene hadde kjennskap til, og ved undervisningen som inkluderte lek, fremsto elevene som genuint interesserte i aktivitetene basert på deres kroppsspråk, latter og samtaler med hverandre. På den ene siden er det viktig at elevene blir integrert i det norske samfunn,

der de lærer leker, aktiviteter og får undervisning på samme premisser som norsketniske barn. Elevene i mottaksklasser skal begynne i en ordinær klasse senere i deres utdanningsløp, og det er derfor viktig at de får kulturell kompetanse innenfor norsk kultur og historie. Lærerens valg om å basere aktivitetene på elevenes tidligere erfaringer og interesser kan på den andre siden bidra til å skape internasjonalisering av opplæringen for elevene i mottaksklasser (Hauge, 2014, s. 52). Dette aspektet er viktig å integrere i alle klasserom, men spesielt for elever i mottaksklasser, da de kan føle at deres kulturforståelse og virkelighetsoppfatning anerkjennes i den norske skole. Å basere undervisningen på elevenes tidligere erfaringer kan dermed bidra til å styrke elevens motivasjon, trygghet og inkludering. Dette dreier seg i stor grad om elevenes mulighet til å dele egne verdier, væremåte og sosiale, symbolske og materielle bånd (Berge m.fl., 2017, s. 122).

5.3 Tilpasset opplæring

Utdanningsdirektoratet (2006) skriver at tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte gjennom variasjon og tilpasninger innenfor fellesskapet. Skolens innhold, struktur og organisering skal bidra til en mangfoldig fellesskapsskole og gi hver enkelt elev en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Hauge, 2014, s. 70). På den ene siden viser observasjonen at lek i mottaksklasser kan bidra til tilpasset opplæring for elevene. Leken kan legge til rette for faglig og sosial undervisning som er tilpasset elevenes forutsetninger og behov. Ved å benytte seg av lek i undervisningsopplegget, legges det til rette for muligheter for å trekke elevens erfaringer og tidligere læring inn i opplæringssituasjonen, noe som fører til både tilpasset opplæring og internasjonalisering av opplæringen for alle elever (Hauge, 2014, s. 52). Lek kan derfor bli sett på som gunstig ved tilpasset opplæring, ettersom det kan bidra til trygghet, språklig utvikling, og som et resultat, en følelse av inkludering hos elevene. På den andre siden viser observasjonen at enkelte elever ikke får økt læringsutbytte eller bruker språket ytterligere ved inkludering av lek i undervisningen. Av totalt ti elever, var det én elev som hverken rakk opp hånda eller var sosialt aktiv i undervisningstimen som inkluderte lek eller undervisningstimen som ikke gjorde det. Dette tilsier at eleven ikke får tilrettelagt skolehverdagen ut fra hans/hennes individuelle behov, noe som strider imot prinsippet om tilpasset opplæring. Empirien viser dermed at lek i undervisningen ikke alltid medfører at elevene føler på mestring og tilhørighet i undervisningen.

Når enkelte elever ikke føler mestring og tilhørighet på skolen, kan dette føre til svekkelse av den faglige, språklige og sosiale utviklingen hos eleven. Barn som ikke opplever å bli inkludert eller akseptert kan oppleve skolehverdagen som vanskelig, noe som kan bidra til lærevansker, stigmatisering og sosial urettferdighet (Berge m.fl., 2017, s. 123). Dette kan være utfordrende for elever i mottaksklasser, ettersom det kan resultere i at eleven hverken finner en tilhørighet i skolen eller det norske samfunnet generelt. Skolen skal sørge for at elevene får en opplevelse av tilhørighet, og tilretteleggingen skal gjennomføres ved å tilpasse seg elevene og deres behov. Dette skal gjøres uavhengig av elevens tidligere erfaringer, bakgrunn eller forståelse av det norske samfunnet. Allikevel blir gjennomgang av fagstoff for felles elevgrupper ofte basert på et tenkt gjennomsnitt, noe som gjør det vanskelig å tilpasse aktiviteten til hver enkelt elev (Hauge, 2014, s. 51). Det er derfor viktig at læreren bygger relasjoner til elevene, finner deres interesser og prøver å lage et varierende undervisningsopplegg som møter mangfoldet av enkeltindivider. Elevene skal føle seg inkludert og respektert, slik at de kan utvikle den språklige, sosiale og faglige kompetansen, og føle en tilhørighet i det norske samfunn.

5.4 Lærerens rolle

Observasjonen viser at hvorvidt leken er inkludert i undervisningen eller ikke, påvirker lærerens rolle. Gjennom analysen av empirien viste det seg at undervisningen uten lek i større grad resulterte i lærerstyrte samtaler, der læreren velger hvem som skal svare og leder diskusjonen ut fra en subjektiv oppfatning av elevenes forståelse og kompetansenivå. En slik form for formidlingspedagogisk praksis gir elevene mulighet til å bruke språket 20% av tiden (Hauge, 2014, s. 193). Dette kan påvirke elevenes språklige, faglige og sosiale utvikling, ettersom elevene ikke får brukt språket eller bidratt i undervisningen gjennom samtaler og egne refleksjoner. Som en konsekvens av en slik form for lærerstyrt undervisning, kan de minoritetsspråklige elevene i for liten grad erfare gode læringsfremmende samhandlingssituasjoner (Hauge, 2014, s. 194). Observasjonen viser at undervisningen som inkluderte lek i større grad bidro til elevenes medvirkning i undervisningen, gjennom blant annet diskusjoner og lengre samtaler mellom læreren og elevene. En av grunnene til dette kan være at leken skaper en arena der elevene ikke blir vurdert etter hvordan de oppfører seg eller hvor de kommer fra (Lillemyr, 2011, s. 41). Fokuset går fra å svare riktig på spørsmålene til å sosialisere og lære gjennom sosiale aktiviteter, noe som kan bidra til å gi elevene en opplevelse av trygghet og inkludering.

Elevene i mottaksklasser kommer med ulike erfaringer, bakgrunner og forventinger til skolehverdagen. Det kan derfor bli ansett som viktig at læreren tilpasser seg elevenes behov og legger til rette for økt faglig og sosial kompetanse for hver enkelt elev. For å skape et læringsmiljø som fremmer økt kompetanse, må læreren lage et varierende undervisningsopplegg basert på elevenes interesser, erfaringer og kunnskap. På den ene siden viser empirien at undervisningstimer med lek resulterte i økt språklig aktivitet og ytterligere samhandling mellom elevene. Samtidig viste empirien at dette ikke var tilfelle for alle elevene. Lek-aktiviteter i undervisningen har dermed vist seg gunstig og fremstår som et godt virkemiddel for sosial, språklig og faglig utvikling for enkelte elever, men ikke i alle situasjoner og ikke for alle elever. For å møte hver enkelt elev vil det derfor ikke være ideelt å kun legge opp undervisning som baserer aktiviteter på lek. Læreren må derimot legge opp til et varierende undervisningsopplegg, som inkluderer både lærerstyrte aktiviteter og aktiviteter som baseres på lek. På den måten møter flere elever en skolehverdag som oppleves som motiverende og læringsfremmende.

Elever som møter en skole hvor lærere har flerkulturell kompetanse der opplæringstilbudet er tilpasset deres behov, vil ha større sjanse til å oppleve inkludering og lykkes i skolen, uavhengig av bakgrunn (Berge, 2017, s. 117). Dette kan på den ene siden være vanskelig å gjennomføre i praksis, ettersom flere lærere opplever å mangle kompetanse for å kunne tilpasse undervisningen i et fellesskap basert på mangfold (Berge, 2017, s. 117). På den andre siden må læreren klare å se verdien i å ha et mangfoldig klasserom. Ulike erfaringer, bakgrunner og kulturer legger til rette for gode samtaler, danning og gode læringssituasjoner der elevene kan kjenne på mestring og tilhørighet. Lærers kompetanse innenfor et mangfoldig klasserom er heller ikke nødvendigvis det mest essensielle for elevenes opplevelse av tilhørighet og faglig utvikling. Det å operere som et støtteapparat, skape relasjoner og se hver enkelt elev kan være nok til å gi elevene motivasjon og en opplevelse av inkludering i skolehverdagen.

6.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg diskutert om lek-aktiviteter kan bidra til økt språklig aktivitet i mottaksklasser, og hvordan dette kan stimulere inkludering for elevene, forstått i lys av økt

deltakelse og samhandling. For å finne svar på problemstillingen ble det brukt både avkryssingsskjema og feltnotater ved observasjon av elevene i mottaksklasser.

Resultatene viste at lek i undervisningen bidro til økning av den språklige aktiviteten i klasserommet. Flere elever rakk opp hånda, flere pratet uten ordet og det ble observert lengre samtaler og diskusjoner når lek ble involvert. Dette kan ha stor betydning for elevenes språkutvikling og opplevelse av inkludering. For det første har elevenes språkkompetanse betydning for elevenes kulturelle kompetanse. Økt språklig aktivitet i undervisningen kan dermed bidra til å øke den kulturelle kompetansen, som kan gi elevene en forståelse av normene de vil møte i den norske kulturen. Dette kan skape en opplevelse av inkludering og tilhørighet for elevene, da de kan relatere seg til og forstå forventningene som stilles til dem. For det andre kan økt språklig aktivitet bidra til å styrke elevenes fellesskap, trygghet og inkludering. Ettersom leken fører til økt språklig aktivitet, får elevene mulighet til å lære av hverandre og dele verdier. Dette kan resultere i at det utvikles felles verktøy som kan benyttes i gitte kontekster for å utføre bestemte aktiviteter eller sosiale samhandlinger. I tillegg til dette har økt språklig aktivitet betydning for lærerens rolle. Observasjonen viste at undervisningen som inkluderte lek i større grad bidro til elevenes medvirkning i undervisningen. Det vil derfor være viktig for læreren å vurdere hvordan undervisningen skal bli lagt opp, med tanke på hvor mye elevene skal inkluderes og bidra til undervisningen. Selv om observasjonene viser at lek i undervisningen kan ha stor betydning for stimulering av elevenes opplevelse av inkludering, er det noen elever som ikke får utbytte av undervisningen. Det er derfor viktig å kartlegge hvordan man skal møte elevene som ikke er trygge på å bidra sosialt eller faglig i undervisningen. Undervisningen må tilpasses slik at alle elever føler på faglig utvikling og inkludering i klasserommet, slik at hver enkelt elev føler seg trygge på å starte i ordinær klasse når de er ferdig i mottaksklassen.

7.0 Videre arbeid

En bachelor er relativt kort, noe som bidrar til at man må sette visse begrensninger når man velger fokus på oppgaven. Ved eventuelt videre arbeid med oppgaven er det derfor flere aspekter jeg kunne tenkt meg å se nærmere på. For det første hadde det vært interessant å se om resultatene ville blitt de samme hvis observasjonen ble gjennomført på flere skoler. Resultatene presentert i oppgaven er kun basert på en mottaksklasse, noe som ikke gir grunnlag for å generalisere resultatene. For det andre hadde det vært spennende å se nærmere

på hvorvidt elevenes etnisitet og kulturforståelse påvirker resultatene og om resultatene ville vært annerledes hvis mottaksklassen hadde elever med andre bakgrunner og kulturer. Det hadde også vært interessant å se nærmere på hvordan språkutviklingen hos elever i mottaksklasser påvirkes ut fra om leken er lærerstyrt eller om det er frilek. I denne oppgaven er all lek lærerstyrt, så det hadde vært spennende å se hvordan frilek påvirker elevenes språkutvikling. I tillegg til dette ville jeg sett nærmere på hvordan man kan jobbe med elevene som ikke føler seg trygge nok til å delta faglig eller sosialt, uavhengig om undervisningen baserer seg på lek eller ikke. Det er viktig at alle elevene føler seg inkludert i skolemiljøet, ettersom de må begynne i ordinær klasse etter en kort periode i mottaksklassen.

8.0 Litteraturliste

- Berge, Å. D., Steen-Olsen, T., & Strand, G. M. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møte mellom kulturer. A. Lund (Red.), *Mangfold gjennom annerkjennelse og inkludering i skolen*. (1. utg., s. 116-135). Oslo: Gyldendal
- Christoffersen L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1. Utg.). Oslo: Abstrakt.
- Balci, S., Ertzeid, H. & Nøra, S. (2018). Ni skoleforskere svarer: Dette må til for en bedre skole. Hentet fra: <https://forskning.no/partner-barn-og-ungdom-pedagogiske-fag/ni-skoleforskere-svarer-dette-ma-til-for-en-bedre-skole/260483>
- Hauge, A.M. (2014). *Den flerkulturelle skolen*. (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsson, M. & Karlsson, S. (2013). Lek - inkludering och utanförskap. Hentet fra: <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:690233/FULLTEXT01.pdf>
- Knutsson, M & Öberg, A. (2011). Språket som verktøy for inkludering: En kvalitativ intervjustudie med varsamma pedagoger i förskolan. Hentet fra: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:484274/FULLTEXT01.pdf>
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K., (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging. Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Solvi_Lillejord/publication/329758838_De_yngste_barna_i_skolen_Lek_og_laering_arbeidsmater_og_laeringsmiljo_-_En_forskningskartlegging/links/5c193efa92851c22a3349236/De-yngste-barna-i-skolen-Lek-og-laering-arbeidsmater-og-laeringsmiljo-En-forskningskartlegging.pdf
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – Opplevelse – Læring*. (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, A. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (1. Utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lund, A. (2018). En studie av lærerens forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4, 2018, s. 87–102. DOI: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Lundh, L. & Hjelmbrække, H. (2017). *Inkludering, læring og livsmestring*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/oktober/inkludering-laring-og-livsmestring/>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2009) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NESH (2016) Forskningsetiske Retningslinjer for Samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss og Teknologi Oslo: Norwegian National Committees for Research Ethics. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- NOU 2010: 7 (2010) *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne I opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec11>
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge*. (1. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Stortinget (2014). Møte onsdag den 4. juni 2014 kl. 10, hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2013/2014/140604/ordinarsporretime/6/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). To perspektiver på tilpasset opplæring. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). Tilpasset opplæring for alle elever. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). Veileder – Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklig elever. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2015). Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – Veiledning til læreplan. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. (1. Utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.

