



Strategier for inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen

NTNU, INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING

Bachelor Høst 2018

Navn: Kaziwa K. Kandili

Kandidatnummer: 10001

Emnekode: LGU13002

Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ forskningsstudie som fokuserer på inkluderingen av minoritetsspråklige elever ved en skole i Midt-Norge. Problemstillingen som skal tas utgangspunkt i er; *Hvilke strategier har skolen for å ivareta prinsippet om inkludering av minoritetsspråklige elever?* For å få svar på forskningsspørsmålet har to informanter stilt til intervju; en kontaktlærer ved 3.trinn og en som sitter i skolens ledelse som blant annet har ansvaret for minoritetsspråklige elever ved skolen. Intervjuene avdekket flere viktige områder i arbeidet med å inkludere disse elevene. De sentrale funnene viser blant annet at læreren har en stor rolle i arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever; det er viktig at læreren bruker elevenes språklige og kulturelle mangfold som en ressurs i læringsfellesskapet. Informantene påpekte at det var barrierer i arbeidet med å inkludere disse elevene både i skolen og i læringsfellesskapet, selv om skolen hadde flere strategier for å oppnå inkluderings-idealet ved skolen. Normalisering og å jevne ut forskjeller var også viktige strategier for å ivareta prinsippet om inkluderingen av samtlige av skolens elever.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	4
Oppgavens struktur.....	5
2. TEORETISK RAMMEVERK	6
2.1 Minoritetsspråklige elever.....	6
2.2 Hva er inkludering og hvorfor skal man arbeide med inkludering i skolen?	7
2.3 Det inkluderende læringsfellesskapet.....	8
2.4 Skolens hovedfunksjoner i lys av Bourdieus konsepter	9
3. METODEKAPITTEL	12
3.1 Valg av metode.....	12
3.2 Utvelgelse av informanter	13
3.3 Innhenting av datamateriale	14
3.4 Mine refleksjoner etter utført metode.....	14
3.4.1 Tidsbegrensninger	14
3.4.2 Forskerens spørsmål	15
3.4.3 Forskeren har minoritetsbakgrunn.....	15
3.4.4 Reliabilitet, validitet og generaliseringspotensial.....	15
4. ANALYSE OG DRØFTING AV DATA	17
4.1 Normalisering.....	17
4.2 Skolens forventninger når det gjelder flerspråklighet	19
4.3 Ressurs i læringsfellesskapet.....	19
4.4. Barrierer i arbeidet med inkludering	21
4.4.1 Språkets betydning for inkludering	21
4.4.2 Det sosiale og det faglige henger sammen	22
4.4.3. Ulik form for kulturell kapital og dens betydning for inkludering.....	23
4.5. Nulltoleranse for mobbing og rasisme	24
5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	25
Referanseliste	26
Vedlegg	27
Samtykkeskjema.....	27
Intervjuguide – for informant 1	28
Intervjuguide – for informant 2	30

1.INNLEDNING

Et utdrag vi finner i den nye overordnede del av læreplanverket (2018) lyder slik:

«Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjon. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (Utdanningsdirektoratet, s. 7).

Dette er prinsipper og verdier som skolen blant annet fremme i grunnopplæringen. Ressurs-synet på mangfoldet skal utnyttes i opplæringen, samtidig legges det også vekt på at språkkunnskap og kulturforståelse er viktigere nå enn noen gang tidligere. Forståelse er viktig for å møte og være deltakende i mangfoldet, noe som også er aktuelt når det gjelder veien videre for elever etter grunnopplæringen. Inkluderingsprinsippet blir i midlertidig sentralt i praksis. Det er mange ulike måter å gjøre dette på, da skoler har ulike strategier for å oppnå inkludering av alle elever. I dette forskningsprosjektet vil fokuset ligge på strategiene og tiltak en spesifikk skole gjør for å oppfylle prinsippet om inkludering når det gjelder minoritetsspråklige elever. Derfor vil jeg se nærmere på *hvilke strategier har skolen for å ivareta prinsippet om inkludering av minoritetsspråklige elever*. Jeg vil ta utgangspunkt i denne problemstillingen og besvare den igjennom oppgaven.

Dette temaet er svært relevant i dagens skole, der flere kulturer skal blomstre side om side, samfunnet er tross alt mer sammensatt enn noen gang. Lærerstudenter og lærere vil alle møte den flerkulturelle skolen med et stort språklig og kulturelt mangfold. Etter endt utdanning vil dette være et område som vil møte oss i arbeidet med inkludering av alle elever i skolen. Jeg har selv minoritetsbakgrunn og gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å bidra med kunnskap innenfor dette området. I tillegg ønsker jeg å få innblikk i lærerens og skolens erfaringer i arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen. Med andre ord, nå vil jeg se det fra den andre siden.

Vi skal gjennom dette forskningsprosjektet se nærmere på hvilke måter elever med minoritetsbakgrunn blir ivaretatt, anerkjent og inkludert i skolen, også se på hvilke områder som *kan* være et hinder for at disse elevene skal bli inkludert i læringsfellesskapet og ellers i skolen. Dette kvalitative studiet er tatt utgangspunkt i tidligere forskning innenfor dette feltet

og to intervjuer. Jeg har intervjuet to skoleansatte ved en barneskole i Midt-Norge, der omtrent 15 prosent av skolens elever regnes som minoritetsspråklige i henhold til §2.8 i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Hensikten bak intervjuene var å studere hvordan ledelsens syn og opplevelser var når det gjaldt ivaretagelsen om inkludering av minoritetsspråklige elever ved deres skole. Jeg ønsket i tillegg å studere hvordan en lærer legger til rette for inkludering av minoritetsspråklige elever i sin undervisning ved 3.klasse. Kort sagt, så har jeg studert strategiene skolen benytter seg av for å inkludere, anerkjenne og verdsette sine elever med minoritetsbakgrunn.

Oppgavens struktur

Denne oppgaven vil først presentere teoretiske perspektiver som omhandler dette feltet og er relevant for forskningsoppgavens problemstilling, underveis vil også tidligere forskning som er gjort innenfor dette feltet også bli presentert. De teoretiske områdene som er aktuelle å fordype, er denne elevgruppa som er minoritetsspråklige, hva inkludering er og hvorfor skolen skal arbeide med inkludering. Det er også relevant å se på læringsfellesskapet og lærerens rolle midt oppi alt dette. Jeg vil senere i teori-kapitlet diskutere skolens funksjoner ved hjelp av Pierre Bourdieus konsepter om habitus og kulturell kapital. Senere vil den utførte kvalitative metoden bli beskrevet mer detaljert og bli begrunnet ved hjelp av relevant metodelitteratur. I drøftingen vil empirien bli diskutert, tolket og satt i lys av teori og tidligere forskning. Mine refleksjoner vil også tilkomme gjennom diskusjonen. Denne bacheloroppgaven vil bli avsluttet med en oppsummering av viktige poeng gjennom hele forskningsprosjektet og det vil bli gitt en avsluttende kommentar.

2. TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Minoritetsspråklige elever

Kjedstadli (2008) som det blir referert til i *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*, sier at det er viktig å være bevisste på hvilke begreper som brukes og dets innhold, fordi ordene man anvender er med på å skape virkeligheten (Spernes, 2012, s.15). Ettersom oppgaven har et rettet fokus hovedsakelig på minoritetsspråklige elever så vil jeg utdype mer hva det inngår i å en del av denne elevgruppen. Denne elevgruppen er mangfoldig i seg selv og elevene bringer med seg et bredt spekter av både språklige og kulturelle variasjoner. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer minoritetsspråklige elever som «... barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk» (s.1). Disse elevene har også rettigheter, som for eksempel at noen har rett til og er tilbudt særskilt språkopplæring.

Det å bruke begreper for å omfavne en gruppe mennesker, i dette tilfellet, minoritetsspråklige elever kan selvfølgelig være støtende og negativt. Man retter fokuset på selve elevgruppen som ett og det samme. Dette kan føre til at synet på det unike enkeltindividet uteblir og ikke blir reflektert over når den blir anvendt og brukt. Slik det ble presisert ovenfor, så representerer disse elevene et bredt mangfold av ulike språk, ulike kulturer, men elevene har også alle egne forutsetninger, ulike evner og styrker, derfor er de mangfoldige i seg selv. Dersom man anvender begreper om elevgrupper, så kan det føre til at man vil generalisere denne elevgruppen og ikke se enkeltindividene innad denne mangfoldige gruppen (Spernes, 2012, s. 15). Om man skiller elevgrupper fra hverandre, så kan det skape et avstandssyn. Oppgavens oppmerksomhet vil ligge på denne spesifikke elevgruppen og hvordan skolen tar vare på sine minoritetsspråklige elever. En slik kategorisering av elevgrupper brukt blant skoleansatte kan føre til kunnskap. Kunnskap kan altså føre til bevisstgjøring som igjen fører til refleksjoner. En slik prosess kan også gi opphav til en endret praksis i skolen (Spernes, 2012, s. 14).

Innledningsvis ble det sagt blant annet at språkforståelse var viktigere nå enn noen gang, både for å delta i mangfoldet og veien videre i samfunnet. Minoritetsspråklige elever med sine språklige styrker, har naturlig nok som følge av dette flere språk å forholde seg til, det vil også være forskjeller i hvor stor grad de vil beherske hver og en av dem. Strand, Berge & Steen-Olsen (2017) gjør oppmerksom på at «... ved at barnet samhandler med andre, får det ta del i nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å mestre deltakelse i samfunnet (s.121). Barns dialog med jevnaldrende barn og andre vil være viktig for den enkeltes læring og utvikling,

samtidig andres utvikling. Dialog og samhandling er kjernen bak den sosiokulturelle tenkningen, der språket er avgjørende for hvordan tankeprosesser og mentale prosesser utvikles (Strand, et al., 2017, s. 121). Det å beherske det norske språket kan lette tilgangen til deltakelse i skolen og ellers i norske samfunnet. Beherskelse av det norske språket kan bidra til at elevene opplever tilhørighet. Norsk kompetanse er viktig for å bli inkludert i leken og i andre aktiviteter ved skolen. I et forskningsstudie som blir mer utdypet senere, så ble viktigheten av barn deltar i leken, til tross for at de ikke behersker språket like godt som de andre barna. Det er nødvendig at barn deltar i leken uavhengig av deres språkkompetanse, fordi dette kan føre til at elever lærer og utvikler språket fortere. Leken vil være en inngangsport for å bli inkludert og finne seg venner for de yngste barna. Samhandling med andre barn er viktig for minoritetsspråkliges språklige utvikling, men også for å føle seg inkludert (Strand, et al., 2017, s. 122). Hvordan tospråklige elever skal få best mulig språkopplæring er det også mange syn på. Imsen (2016) sier at «i praksis vil løsningen måtte variere med elevenes språklige og sosiale funksjonsnivå, og ikke minst med skolens ressursmessige situasjon» (s. 230).

Oppgavens problemstilling fokuserer på hvilke strategier skolen benytter seg av for å ta vare på sine minoritetsspråklige elever, derfor vil det være nødvendig å ha en viss kjennskap til elevgruppa som er gjort her. Hvordan skolen tar vare på denne elevgruppa, vil også inkluderingsbegrepet være aktuelt i å fordype.

2.2 Hva er inkludering og hvorfor skal man arbeide med inkludering i skolen?

Skolen har mange oppgaver som de er pliktige til å følge, men skolen har også funksjoner som skal fremmes i praksis. Skolen er bundet til å arbeide med inkludering blant annet på grunn av opplæringsloven, slik det ble nevnt innledningsvis. Skolen skal jobbe kontinuerlig med inkludering. Dette er en stor og lang prosess.

Inkluderings-begrepet er ikke et lett begrep, den har ikke et avgrenset innhold, den er derimot vid og vanskelig å definere selv om de fleste har en viss kjennskap til begrepet. I denne oppgaven, vil jeg fokusere på Jortveits definisjon om inkludering. Definisjonen tar oss med inn i dypet av sentrale elementer som blir relevant for inkluderingsbegrepet. Denne definisjonen lyder som følgende, som referert i *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*,

«Inkludering betyr at elevene har rett til deltakelse i skolen og til å bli akseptert og respektert. Målet er et relevant læringsutbytte, involvering og engasjement.

Tilhørighet, identifisering med andre og personlig utvikling gir grunnlag for læring og hindrer utestenging og marginalisering av elevgrupper» (2017, s. 42).

Dette er sentrale områder som skolen skal arbeide med når det gjelder inkludering av alle elever i skolen. Vi finner også blant annet noen av disse elementene igjen i opplæringsloven som det ble forklart tidligere. Elevene skal også være en del av en klasse, et læringsfellesskap der elevene skal oppleve støtte i utviklingen av deres identitet og vekst, og å bidra ut fra deres individuelle og egne forutsetninger. De skal være akseptert, være likeverdige og alle skal ha muligheten til å skape sosiale relasjoner. Læring og trivsel vil da være viktige faktorer for å nå målet med inkludering av alle elever. Ved å arbeide med inkludering, så vil skolen også hindre i at elevgrupper blir marginalisert, i dette tilfellet at minoritetsspråklige elever opplever tilhørighet framfor å bli ekskludert i skolen.

2.3 Det inkluderende læringsfellesskapet

Trivsel og læring henger sammen, og man kan ikke utelukke det ene fra det andre. For at alle elever skal bli ivaretatt, anerkjent og få en egen personlig utvikling og positiv læringskurve, må det sosiale også være tilstede. Dersom dette skal oppnås må et godt og inkluderende læringsfellesskap være noe skoleansatte aktivt arbeider med. Utdanningsdirektoratet (2017) påpeker at «... lærerens kompetanse i klasseledelse er viktig for alle elevers utvikling, men spesielt for elever som strever faglig og/eller sosialt» (s. 4). Dermed har læreren en svært viktig rolle i denne prosessen der kompetanse innenfor klasseledelse er viktig med tanke på inkludering av elever som faller utenfor og for å inkludere minoritetsspråklige elever i læringsfellesskapet.

Strand, Berge & Steen-Olsen (2017) understreker i *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* viktigheten av lærerens rolle og dets betydning for minoritetsspråklige elever, når det gjelder opplevelsen av tilhørighet og inkludering i skolen. Et forskningsprosjekt som ble gjort av dem omfatter hele 71 intervjuer av elever ved 11 skoler i Midt-Norge. Forskningsprosjektet peker på at læreren er den viktigste faktoren for at elever med innvandrerbakgrunn vil oppleve det å bli inkludert og føle tilhørighet. Hvis skoleansatte, spesielt lærere ikke sørger for at disse elevene ikke blir inkludert i læringsfellesskapet i form av aksept av deres språklige og kulturelle ressurser, så kan dette føre til mangel av opplevelsen av tilhørighet (Strand et al. 2017, s. 116-129). Elevene kan trekke seg unna, dersom deres stemme ikke blir hørt. Om de ikke blir involvert kan det føre til at de blir ekskludert og at deres språklige og kulturelle identitet og utvikling uteblir.

Imsen (2016) peker på to tiltak for å inkludere minoritetsspråklige elever, nemlig en flerkulturell pedagogikk og felleskulturell pedagogikk, selv om begge er en form for flerkulturell pedagogikk. Den førstnevnte handler om at læreren kan bygge videre på kunnskap og ferdigheter minoritetsspråklige elever har og mestrer, slik at læreren og andre elever kan komme dem mer i møte ved hjelp av mer forståelse for eleven. Den sistnevnte viser derimot mer vilje til å inkludere og til å ivareta og bygge videre på minoritetsspråklige elevers egne ressurser (Imsen, 2016, s. 230-231). Skolen må åpne for at elevene får bidra med sine språklige og kulturelle styrker, dette kan føre til at deres identitet og personlig vekst styrkes, samtidig som at læringsfellesskapet styrkes. Majoritetens kunnskap og forståelse for andre språk og kulturer vil også bli styrket, de vil ikke oppleve disse områdene som noe fjernt.

2.4 Skolens hovedfunksjoner i lys av Bourdieus konsepter

Selv om skolens mangesidige oppgaver er bundet til forpliktelser styrt av skolepolitiske dokumenter som lover, opplæringsplaner og forskrifter, så har skolen også visse funksjoner. Disse er virkninger som skal prege skolen gjennom dens praksis, altså prege skolens store realitet (Imsen, 2016, s. 199). Deler av disse hovedfunksjonene finner vi igjen i formålsparagrafer og i de overordnede politiske målsettinger for skolen (Imsen, 2016, s. 200). Funksjonene skal gjenspeile skolens realitet, skolens praksis og gjennom undervisningen læreren gir. Skolens funksjoner skal man finne igjen i praksis og det kan tenkes at læreren har det viktigste oppdraget her. Imsen (2016) sier tross alt at, «læreren bidrar ikke bare til å videreføre samfunnets kultur og gi elevene nødvendige kunnskaper og ferdigheter, men også til å forme samfunnet gjennom de unge menneskene som på ulikt vis preges av den undervisningen som læreren gir» (s. 198). Når det gjelder inkludering av minoritetsspråklige elever, så er det spesielt tre av disse hovedfunksjonene som blir relevante for problemstillingen. Videre vil disse funksjonene bli diskutert sammen med Bourdieus konsepter om habitus og kulturell kapital, i tillegg til hva dette har å si for minoritetsspråklige elever med en annen kultur.

Skolens reproduktive funksjon innebærer at barn og unge skal gis orientering i samfunnets felles kulturarv, slik at den kan videreføres til de neste generasjoner (Imsen, 2016, s. 200). Skolen ønsker å opprette en felles ramme når det gjelder majoritetskulturen, altså den norske kultur. Bourdieu mente at det er denne dominerende kulturen som blir favorisert og strebet etter å nå, det er disse som har definisjonsmakta og styrer virkeligheten og bestemmer hvilke kunnskap som skal formidles i samfunnet (Bæck, 2005, s. 19). Det er denne dominerende

kulturen han referer til begrepet om kulturell kapital. Det er gjennom penger og utdanning man kan få makt.

Bourdieu presiserte også at det er forskjeller mellom kulturen hver enkelt har med seg hjemmefra og den kulturen elever faktisk møter i skolen. For å beskrive disse kulturforskjellene brukte han sine konsepter om kulturell kapital og habitus (Bæck, 2017, s. 43). Med habitus mente Bourdieu at alle har ulik habitus, habitus er kunnskap som er forhåndskonstruert i den tidlige barndom, barnet er den som mottar kunnskap om verden fra nære personer som foreldre. Sik får barnet tilgang til kunnskap om verden. Alt av handlinger og oppfatninger et menneske gjør, vil være påvirket av deres habitus (Bæck, 2005, s. 219). Minoritetsspråklige elever med en annen kultur vil ikke ha de samme fordelene som elever med en habitus som kommer fra den dominerende kulturen. Dette trenger ikke å kun gjelde for minoritetsspråklige elever, men også andre elever med en annen sosial bakgrunn eller tilhørighet (Bæck, 2005, s. 219). De som har en form for habitus som er i tråd med majoritetskulturen, altså en med høy kulturell kapital, vil kunnskap som er formidlet i grunnskolen og ellers i utdanning være kjent. For de elevene med en habitus som har svak kulturell kapital, vil kunnskapen som er formidlet, være fremmede og ukjent (Bæck, 2017, s. 43).

En annen funksjon skolen skal fremme i praksis, er at skolen skal ha en identitetsskapende virkning i praksis. Denne funksjonen skal ta utgangspunkt i den enkelte elev, den skal sørge for at den enkelte skal få kunnskap og ferdigheter som vil være til nytte og glede, som kan bidra til egen personlig vekst (Imsen, 2016, s. 200). Den formen for kulturell kapital som minoritetsspråklige elever har, kan bli brukt som en ressurs i læringsfellesskapet og ellers i skolen, annen kulturforståelse vil styrkes blant majoriteten som har høy kulturell kapital. Elevene som er minoritetsspråklige vil føle at de er hørt og kan føle seg anerkjent når de får beriket læringsfellesskapet med deres form for kulturell kapital blant majoriteten. Ved å ta utgangspunkt i deres egen bakgrunn og interesser, kan også føre til at deres identitet og personlige vekst blir utviklet. Med andre ord, blir deres habitus verdsatt og deres ressurser beriker de med høy kulturell kapital. De kan bli inkludert og anerkjent. Å la innvandrer kulturer og andre lokalkulturer få en plass i skolen, kan føre til mer toleranse og styrke ens identitet. Det vil også føre til en økt respekt for kulturs annerledeshet, samtidig som at det åpner nærhet til stoffet som formidles slik at det ikke er ukjent (Imsen, 2016, s. 221).

Dermed beveger vi oss inn i diskusjonens siste funksjon i skolen, nemlig skolens likhetsskapende funksjon. Skolen skal sørge for å skape likhet og likeverd mellom elevene,

men også i samfunnet (Imsen, 2016, s. 200). Det kan virke som at skolen er klar over at man ikke skal kun videreføre den kulturelle kapitalen som er blant majoritetselevne, men også at de med en annen kultur skal bli verdsatt og inkludert. Bourdieu sier at enkelte grupper i samfunnet vil alltid ha mer makt enn andre grupper når det gjelder hva som blir sett på som å være bra, mindre bra, verdifullt og mer verdifullt enn andre (Bæck, 2017, s. 44). Det er viktig at skolen har denne likhetsskapende funksjonen, slik at skolen ikke er med på å videreføre sosial ulikhet, men at elevene gis en innføring i at likhet og likeverd er viktig. Strand et.al (2017) sier til syvende og sist at, «barn som ikke opplever å bli inkludert eller akseptert på grunn av sin annerledeshet, kan oppleve skolehverdagen som vanskelig, noe som kan bidra til lærevansker og stigmatisering og sosial urettferdighet» (s. 123-124). Det er viktig at skolen jevner ut sosiale forskjeller og ikke viderefører sosial urettferdighet, både på grunn av den individuelle eleven og for samfunnets skyld.

3. METODEKAPITTEL

3.1 Valg av metode

For å finne svar på forskningsspørsmålet valgte jeg å bruke en kvalitativ tilnæringsmetode for denne bacheloroppgaven. Mye av tidligere forskning innenfor dette temaet, er nettopp gjort under kvalitative metoder som intervjuer. Den mest anvendte måten for å samle inn kvalitative data på, er gjort under kvalitative metoder. Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode som vil gjøre det mulig å få detaljerte beskriver og svar fra deltakerne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Denne metoden åpner for større grad av spontanitet og man kan gjøre justeringer underveis i interaksjonen mellom forsker og deltaker. Spørsmålene som stilles vil være åpne, og det er variasjoner i hvordan spørsmål stilles fra deltaker til deltaker. Deltakerne kan også besvare spørsmålene hvordan de selv vil og ved bruk av egne ord. Relasjonen mellom forskeren og deltaker vil også være mindre formell (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Det jeg interesserte meg for tidlig i forskningsprosjektet var å forstå hvordan skoler og lærere arbeider for å inkludere minoritetsspråklige elever og finne ut av hvilke strategier de anvendte. For å få innsyn i deres hverdag, deres pedagogiske organiseringer og tilnæringer, både når det gjelder skoleperspektivet og hvordan den enkelte læreren legger til rette for inkludering i undervisningen sin, valgte jeg et semistrukturert intervju som metode. Et semistrukturert intervju åpnet for at jeg kunne stille åpne spørsmål og gjøre justeringer underveis i interaksjonen. Christoffersen og Johannessen (2012) sier nemlig at, «samtaler er viktig for at mennesker skal forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn eller handlinger, samt beskrive hvilke intensjoner de har, hva de tenker, hva de føler og mener» (s. 77).

Intervjuet åpnet for at jeg kunne få mer informasjon fra prosjektdeltakerne, enn hva den vanligvis ville ha gitt ved en spørreundersøkelse. Jeg ville ha noen like og noen justeringer når det gjaldt spørsmål avhengig av prosjektdeltaker. Med andre ord, jeg var ut etter dybdekunnskap og jeg måtte justere spørsmålene mine, på grunn av at informantene hadde ulike stillinger i skolen, som da hadde mye å si for deres arbeid og oppgaver ved skolen.

For å skape tillit så hadde jeg utformet et samtykkeskjema som informantene skrev under på, i tillegg til at jeg introduserte og fortalte om forskningsprosjektet til dem før intervjuet ble satt i gang. Samtykke-skjemaet er lagt ved som vedlegg.

3.2 Utvelgelse av informanter

Det ble utført to intervjuer, nettopp fordi det var overkommelig å praktisk gjennomføre det med tanke oppgavens begrensede tid.

Informantene ble bestemt ut fra noen bestemte kriterier i utgangspunktet; at informantene skulle ha spesialpedagogikkutdanning og skulle helst ha flerkulturell kompetanse. Grunnen til dette er fordi jeg ville intervjuer noen med en mer flerkulturell kompetanse og var godt kjent med inkluderingsområder. Senere reflekterte jeg over at de jeg intervjuet nødvendigvis ikke måtte ha en slik type utdanning for å bli intervjuet, inkluderingsområder er selvsagt noe alle skoleansatte skal jobbe med.

I ettertid mener jeg utviklingsstrategiene jeg har benyttet meg av, er en blanding mellom det Christoffersen & Johannessen kaller for *utvalg med maksimal variasjon* og *snøballmetoden* (2012, s. 50-51). Den første utvalgsstrategien fordi jeg valgte en kontaktlærer og en som skulle sitte i ledelsen, fordi jeg ville ha fram kontaktlærerens opplevelser og strategier i læringsfellesskapet, men også en i ledelsen fordi jeg ville se på opplevelsene og strategiene som ble gjort ved skolen. Den andre utvalgsstrategien fordi jeg førhørte meg med noen ansatte ved skolen som anbefalte meg å snakke med informant 2, avdelingslederen som har ansvaret for de minoritetsspråklige elevene ved skolen.

Videre vil jeg referere til informantene under fiktive navn; informant 1 vil ha det fiktive navnet «Ola», og informant 2 vil ha det fiktive navnet «Kari». Ola er en kontaktlærer og Kari er avdelingsleder ved skolen. Begge var godt kjent med lærerrollen og hva den innebar. Ola hadde vært lærer i omtrent 25 år, mens Kari hadde jobbet som lærer i omtrent 15 år før hun fikk stillingen avdelingsleder. Kari hadde spesialpedagogikkutdanning, dette tilsier da at hun var kjent med minoritetsspråklige elevers plikter og rettigheter i opplæringen, men også på grunn av hennes ansvar for disse elevene slik det ble nevnt ovenfor. Siden Kari var avdelingsleder, så kunne det si at hun hadde oversikt over overordnede strategier skolen gjorde for å inkludere minoritetsspråklige elever ved skolen, slik jeg var interessert i å finne ut av.

Ola hadde jeg gått i dialog med tidligere og visste informanten hadde spesialpedagogikk og var kontaktlærer. Jeg bestemte meg for å intervjuer Ola og finne ut hvordan han inkluderte de minoritetsspråklige elevene på trinnet han var kontaktlærer for, både når det gjaldt undervisning og ellers i skolen. Jeg var ut etter hvordan han brukte elevene som en ressurs og hvilke strategier som ble brukt for å inkludere dem.

3.3 Innhenting av datamateriale

I forkant av intervjuene og selve innhentningen av datamaterialet, så valgte jeg å lage et tankekart. Dette tankekartet strukturerte tankene mine og erfaringene rundt temaet om inkludering av minoritetsspråklige elever. Jeg strukturerte tankene mine slik at jeg hadde forestillinger om sentrale områder ved inkluderingen av minoritetsspråklige elever som gjøre og hvilke områder som kan være utfordrende. For meg var det interessant å gjøre dette noe fordi jeg selv er minoritetsspråklig og ville sammenligne erfaringer med realiteten senere. Etter hvert leste jeg om hva som hadde blitt gjort tidligere i arbeidet med å inkludere disse elevene i skolen og hva som var hensiktsmessig for meg å stille spørsmål om. Tidligere forskning hadde stor innvirkning på spørsmålene som ble formulert i min intervjuguide. Ettersom mitt mål med denne metoden var å få mest mulig informasjon uten å følge en slavisk intervjuform, bestemte jeg for å lage en intervjuguide som kunne utarte seg slik som en samtale. Ved å ha et semistrukturert intervju, kunne jeg gå i dialog med informanten. På denne måten kunne jeg stille åpne spørsmål og være mer sikker på å få utfyllende svar som jeg i utgangspunktet var ute etter. Dette åpnet også for at jeg kunne stille informantene oppfølgingsspørsmål dersom det var nødvendig under samtalen. Begge intervjuguidene inneholder noen justeringer i spørsmål som jeg ville ha tidlig i prosjektet slik det ble nevnt ovenfor, disse er lagt ved som vedlegg.

Jeg startet begge intervjuene med å informere om forskningsprosjektet, informere om digital opptak av intervjuet som også ble forklart i samtykkeskjemaet og satte i gang intervjuene. Når intervjuene var gjennomført, begynte jeg å transkribere. Under transkriberingen kom de sentrale funnene på plass. Jeg sammenlignet, avkodet de sentrale funnene og formerte et tankekart. Dette tankekartet med datamateriale gjorde det enklere å se sammenhenger og for å finne teori som jeg senere kunne drøfte opp mot, samtidig ga meg en forforståelse for hvilke temaer som ville bli aktuelle i tolkning og drøfting av data.

3.4 Mine refleksjoner etter utført metode

3.4.1 Tidsbegrensninger

Den planlagte tidsrammen på intervjuene var omtrent 25-30 minutter. Intervjuet med informant 2 (Kari) varte i 27 minutter, mens intervjuet med informant 1 (Ola) varte i 11 minutter. På grunn av tidsbegrensninger, altså at den ene informanten hadde begrenset med tid, kan det virke som at det kan ha hatt påvirkning på svarene denne informanten ga. Informanten måtte bli fort ferdig med intervjuet, hadde det vært mer tid så hadde svarene blitt

mer utfyllende og forskeren, meg i dette tilfellet, kunne ha fulgt opp, tenkt underveis og stilt oppfølgings spørsmål. Dette er viktig å påpeke, fordi det kan ha hatt en virkning på datamaterialet.

3.4.2 Forskerens spørsmål

På grunn av for åpne spørsmål, så opplevde jeg at enkelte svar jeg fikk av informantene var for generelle. Dermed burde forskeren, meg i dette tilfellet, vært mer forberedt før spørsmålene ble stilt og vært mer forberedt på selve intervjusituasjonen. Slik som nevnt ovenfor, så ble ikke dette aktuell i intervju 1, på grunn av tidsbegrensninger. Dette kan selvsagt ha en innvirkning på datamaterialet. Jeg burde også ha forsøkt i større grad å få fram mer eksempler fra informantene gjennom intervjuene når det gjaldt områder som kunne underbygge strategiene deres på skolen.

3.4.3 Forskeren har minoritetsbakgrunn

En annen ting som kunne hatt en virkning på datamaterialet, var at forskeren, i dette tilfellet meg selv, har minoritetsbakgrunn. Informantene kunne ha svart på en slik måte at de på en måte prøvde å "oppfylle" forventningene og forestillingene til den som er minoritetsspråklig. Spesielt etter at de blir stilt i en slik situasjon der de skal både representere en skole og seg selv. Det jeg merket under intervjuene, var at den ene informanten var forsiktig med sine svar enkelte ganger. Muligens var disse tenkepauser, eller et håp om å være forsiktig, eller at det ikke bare var helt velformulerte spørsmål.

3.4.4 Reliabilitet, validitet og generaliseringspotensial

Man snakker om reliabilitet og validitet når man har gjort en datainnsamlingsmetode for å finne svar på spørsmål eller et på et fenomen. Reliabilitet handler om hvor pålitelig data er som vil være avhengig av hva som er gjort i selve forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). For pålitelighet har jeg beskrevet forskningsprosessen av undersøkelsen underveis i denne del av oppgaven for å skape transparens. Samtykket er hentet inn (vedlagt) i forkant av intervjuene, og informantene ble informert om at de kunne trekke seg når som helst. Jeg må presisere at jeg ser på informantene som pålitelige, da de hadde vært skoleansatte, jobbet som lærer i lang tid, i tillegg til at deres data samsvarer med teori og tidligere forskning innenfor dette feltet. Metoden kan derimot ikke måles å være pålitelig, da det er en intervjuguide og ikke en spørreundersøkelse med faste strukturer eller faste spørsmål. For validitet vil jeg si at data som er samlet inn er representasjoner av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

Mine funn vil ikke være generaliserbare, de kan ikke representere en populasjon, men kan likevel gi verdifull kunnskap om teamet da jeg ønsker å forstå hvilken opplevelser informantene hadde rundt dette temaet. Jeg kommer mer i dybden av temaet, men kan ikke si noe om utbredelsen av fenomenet eller funnene. Med andre ord, har jeg kommet fram til informantenes perspektiv eller deres oppfatning av virkeligheten (Nilssen, 2014, s. 25). Mine funn representerer individuelle oppfatninger, det er heller ikke sikkert at dersom jeg hadde gjennomført intervjuene på nytt med andre deltakere, at jeg ville fått fram akkurat like og tilsvarende funn. Jeg som forsker har ikke fått svar på alle spørsmål innenfor dette temaet, men jeg har fått noen svar. Som Nilssen (2014) påpeker så fint, «som kvalitative forskere kan vi finne noen svar, men ikke svaret» (s. 33).

4. ANALYSE OG DRØFTING AV DATA

Den samlede empirien viser svært interessante funn, og ikke minst dens relevans i forhold til arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever. Skolen hadde mange strategier som de benyttet seg av indirekte, slik at minoritetsspråklige elever skulle føle seg inkludert. Det viser seg i ettertid, etter at datamaterialet er bearbeidet, at begge informantene har felles tanker om hva de vektlegger rundt sentrale hovedområder ved inkluderingen av disse elevene ved deres skole. Dette var et tema begge informantene var godt kjent med, hadde erfaring med enten ved denne nåværende skolen eller ved tidligere skoler.

Sentrale hovedområder som dukket opp angående arbeidet med inkluderingen av minoritetsspråklige elever ved skolen, er som nevnt tidligere i metodekapitlet, kjent. Mye av hovedtemaene er i samsvar med teori og tidligere forskning. For å forstå skolens arbeid med elevmangfoldet, mer presisert i dette tilfellet, hvordan skolen ivaretar prinsippet om inkludering av minoritetsspråklige elever, så vil det være essensielt å forstå hvordan de oppfyller dette prinsippet. Dette har jeg valgt å gjøre ved å fordype meg i strategiene skolen og læreren benytter seg av for å faktisk inkludere disse elevene, samtidig hvordan den flerkulturelle skolen er et ideal for dem. I tillegg til strategier, så vil informantenes refleksjoner rundt utfordringer i arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever også bli diskutert. Utfordringer som kan gi konsekvenser for den enkelte både når det gjelder inkludering sosialt og hvordan den påvirker eleven i læringsfellesskapet. Hva dette skyldes er også et svært interessant område som tidlig i avkodningen fanget mine tanker og satte i gang store refleksjoner.

Først vil informantenes felles tanker og strategier bli presentert, etterfulgt av «barrierene» i arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever bli diskutert. Jeg har valgt å henvise meg en del til Bourdieu og hans teorier om kulturell kapital, for å forstå utfordringene i større grad, som jeg tenker er nødvendige for å se helheten. Ved utfordringer så menes hva som ligger til grunn for at elever har vanskeligheter med å bli inkludert for fullt, på grunn av noe de ikke bestemmer over. Mine egne refleksjoner vil bli avdekket og komme underveis.

4.1 Normalisering

Slik det ble referert til i 2.1 om det å bruke begreper, i dette tilfellet minoritetsspråklige elever kan være støtende og negativt når vi kategoriserer en elevgruppe slik. Men dette kan også føre til bevissthet rundt min egen og informantenes praksis og i beste fall føre til kunnskap og en endret praksis. Jeg brukte selv dette begrepet for å nærme meg deres virkelighet. Formålet var

ikke å adskille denne elevgruppa fra majoritetselevne, men som sagt å nærme meg deres virkelighet.

Kari fortalte at det var omtrent 30 av elever på skolen som var minoritetsspråklige og gikk under opplæringslovens definisjon som ble sitert i 2.1. Kari opplevde at disse elevene fikk det de hadde krav på i forhold til rettigheter de har som minoritetsspråklige. Derimot mente hun at det også var etniske norske elever som burde hatt de samme rettighetene, med tanke på deres norskkompetanse. Muligens kan dette handle om at tilpasset opplæring for disse elevene ikke er nok, at lærerne ikke er i stand til å gi den språkopplæringen dem ønsker.

Elevene som var minoritetsspråklige skilte seg ikke fra resten, men det kan virke som at flere majoritets elever burde hatt de samme rettighetene. Det var noen av minoritetsspråklige elever som ikke fikk dette tilbudet om morsmålsopplæring/og tospråklig-opplæring på grunn av at enkelte minoritets elever var født og oppvokst her i Norge. Selv om disse elevene fikk det de har krav på i opplæringen, så gjorde skolen dette uten å stigmatisere elevene på noen som helst måte. Disse elevene skilte seg ikke fra resten av elevgruppen, derimot så ble det understreket at alle var en del av gruppa. Dermed beveger vi oss inn på strategien om normalisering ved skolen.

Begrepet normalisering synes jeg er relevant å ta i bruk, på grunn av informantenes syn på mangfoldet. Dette virker å ha en stor verdi som skolen har innad seg, en overordnet strategi som de har for å ta vare på og inkludere alle elevene, ved å vise at annerledeshet er det normale. Skolens likhetsskapende funksjon virker her, fordi gjennom at skolen viser at annerledeshet er det normale, skaper mindre forskjeller. Dermed vil jeg si at ved at skolen benytter seg av denne strategien, så sørger skolen for å skape likhet og likeverd mellom elevene ved skolen og ellers i samfunnet (Imsen, 2016, s. 200).

Minoritetsspråklige elever blir som nevnt ovenfor referert som en del av gruppa. Begge informantene beskrev skolen som en skole med et stort mangfold der forskjellighet blir sett på det positive, akseptert og sett på som det normale. Det kan virke som at de har opprettholdt det positive synet på å være unik, stigmatisering av elever er noe de viker fra. Dermed vil jeg si at inkluderingen ved skolen lar elevene bli akseptert for deres annerledeshet, føle tilhørighet som vil være grunnlag for læring og hindrer utestenging og marginalisering av minoritetsspråklige elever ved skolen (Jortveit, 2017, s. 42).

4.2 Skolens forventninger når det gjelder flerspråklighet

Informantene hadde også et veldig positivt syn på flerspråklighet. Dette tyder på at de ser på elevene som ressurser på skolen, de bringer med seg styrker både for læringsfellesskapet og styrker til videre språklæring. Avdelingslederen Kari oppfordret også foreldre stadig til å tenke på at flerspråklighet var en styrke for barna. Skolens identitetsskapende funksjon virker også her igjen, deres habitus som ble fordypet i 2.4 blir akseptert og skolen viser at det er viktig å holde på sin personlige identitet, for å faktisk få bygget videre på deres styrker. Dette mener jeg er en felleskulturell pedagogikk, fordi skolen nettopp viser en større vilje til inkludering ved at minoritetsspråklige elevers egne forutsetninger, ressurser og styrker blir bygget videre på (Imsen, 2016, s. 230-231). Et eksempel er at det var viktig å ta vare på morsmålet og ikke prøve å assimilere seg helt med det norske språket. Morsmålet er viktig for å ta vare på for andre språklæring, dermed ble foreldrene klar over at en balanse mellom morsmålet og norsk er nødvendig.

Denne identitetsskapende funksjonen er i fokus både hos eleven og innvandrerforeldre. Dette tenker jeg er viktig hos foreldre som ikke har så mye kunnskap rundt skolesystemet. Språk er noe personlig og er noe av identiteten til den enkelte elev. De blir gjort klar over at de ikke skal legge bort deres identitet. Med andre ord anerkjenner de deres form for kulturell kapital som Bourdieu pekte på, og i tillegg det er viktig for deres egen personlige vekst. Skolen gjør foreldrene klar over at språk er en ressurs, og vil øke elevenes ressurser.

4.3 Ressurs i læringsfellesskapet

Det at elevene og foreldre blir gjort oppmerksom på at deres språk er blant annet en ressurs, viser at skolen anerkjenner deres språklige styrker, i tillegg til deres personlige identitet. Minoritetsspråklige elever blir da inkludert, anerkjent respektert i læringsfellesskapet. Slik som vi har sett på tidligere, er dette viktig for å være inkludert i læringsfellesskapet. Dette ble det diskutert om under 2.3 i læringsfellesskapet.

Undervisningen til kontaktlæreren er spesielt preget av ressurs tilnærmingen til skolen. Undervisningen fokuserer på å løfte fram elevenes kulturelle og språklige styrker. De bidrar med å styrke læringsfellesskapet, å styrke majoritetens forståelse rundt sin egen og andres kulturelle kapital som Bourdieu mener å være viktig.

Elevene blir i læringsfellesskapet trukket inn undervisningen på en naturlig måte. Dette er med på å minske stigmatisering rundt disse elevene. Videre vil jeg vise med eksempler på

hvordan undervisningen utartet seg når Ola trakk inn deres språklige styrker og kulturelle mangfold i læringsfellesskapet.

Elevene hadde en time der temaet var dyr i nærmiljøet. Først hadde de samtaler om dyrene i nærmiljøet i Norge. Den felles kulturarven var sterkt preget av den, men plutselig dukket det opp en elevs forståelse for de dyrene eleven mente også var i nærmiljøet til kulturen eleven kom fra. Eleven var fra Afrika og fortalte om hvilke dyr som fantes der og hva de brukte dyrene til. Det ble en spennende diskusjon der elevene hadde mange spørsmål til eleven. De brukte dyrene nemlig på helt andre måter, og selvfølgelig var det andre dyr som fantes i nærmiljøet hos dem før eleven kom til Norge.

Dette viser at majoritetselevne fikk mer forståelse for hva andre kulturer forbinder med dyr i nærmiljøet. Elevene fikk ny informasjon og læringsfellesskapet ble styrket på grunn av denne elevens habitus og form for kulturelle kapital.

En annen hendelse var når det var snakk om diftonger. Ola fikk snakket om de norske diftongene og prøvde å spørre de minoritetsspråklige elevene som Ola visste behersket morsmålet, om deres diftonger. Ola klarte å sette i gang refleksjoner rundt at diftonger ikke vil være de samme på alle språk. Elevene som behersket sitt morsmål fikk bidra og fortelle om sitt språk. Dette syntes elevene var gøy og spennende. Selv mente Ola at det er dette som menes med et godt læringsfellesskap, læring skjer og inkludering skjer.

Slik mente Ola at dersom man viser interesse for de minoritetsspråklige elevene og trekker de inn der det er naturlig å gjøre det, vil det bidra til å styrke læringsfellesskapet. Elever kan i slike situasjoner føle seg følt seg anerkjent, likeverdig, respektert og ikke minst inkludert. Ved å vise at man har en slik interesse for det kulturelle og språklige mangfoldet, bidrar dette til relasjonsbygging og ikke minst et styrket læringsfellesskap der eleven vil føle seg mer inkludert. Læreren har dermed, som Strand et. al., sier i 2.3 at læreren har en stor rolle og et av den viktigste oppgaven for å inkludere disse elevene slik at de føler seg anerkjent og føler tilhørighet (Strand et. al., 2017, s. 116-129). Selv vil jeg kommentere at lærerens rolle er viktig i dette arbeidet, men dersom eleven blir på en måte stigmatisert og trukket fram uten forsiktighet, kan det føles utstøtende og negativt. Spesielt vil dette være negativt når læreren kanskje ikke har så mye informasjon om eleven fra før, men prøver med god hensikt å løfte fram eleven. Dermed handler det igjen om relasjonen til eleven og lærerens kompetanse innenfor klasseledelse som ble poengtert i 2.3. Slik som diskutert tidligere, så kan det virke som at elevene får en formidlingsrolle også, de formidler på en måte sin kultur og prøver å berike læringsfellesskapet med forståelse for sin kulturelle kapital. Eleven som får denne

formidlingsrollen har muligens kun et håp om å bli anerkjent, akseptert som kan føre til styrket inkludering, men lærer eleven noe slikt som resten som lærer av den? Dette er så klart viktig for ens identitet, men noen elever kan være sårbare og det kan virke negativt når elever blir trukket fram på denne måten.

Spesielt kan dette være negativt for dem som har to kulturer eller sliter med å bli inkludert i det sosiale fra før av. Dermed vil lærerens kompetanse innenfor klasseledelse være viktig for hvordan man vil trekke inn eleven i undervisningen.

4.4. Barrierer i arbeidet med inkludering

Det ble i begynnelsen av dette delkapitlet, forklart at det kunne være noen utfordringer som ble et hinder for inkludering av enkelte minoritetsspråklige elever. Informantenes synspunkter og meninger om arbeidet med inkludering, kunne være vanskelig enkelte ganger når språk og kulturforskjeller spilte en stor rolle for hvor mye de minoritetsspråklige elevene var inkludert med resten av elevene. Før jeg diskuterer videre, vil jeg presisere at begrepet *utfordring* ikke ble brukt direkte av informantene, før forskeren, i dette tilfellet, meg selv, brukte det selv. Slik som presisert tidligere, så kan det å bruke begreper skape refleksjoner og bevissthet rundt praksis (Spernes, 2012, s. 14).

4.4.1 Språkets betydning for inkludering

Et viktig begrep som ble framhevet fra begynnelsen av intervjuene, var språket. Av begge informantene ble språket presisert å være hovednøkkelen eller som den ene informanten kalte det, «*det store begrepet*» for å bli inkludert. Språket og begrepsapparatet til den enkelte er viktig for å bli inkludert i det sosiale. Slik det ble nevnt tidligere i teoridelen, så er det sosiale og det faglige avhengig av hverandre. Det å være inkludert i det sosiale, skapte gode forutsetninger for læring, og i tillegg til å komme seg videre i språkopplæringen.

Minoritetsspråkliges språkkompetanse kunne bli den største utfordringen ved inkluderingen av disse elevene ved skolen, noe som ble presisert av Strand et. al., og deres forskningsstudie som ble utdypet i 2.1. Hvis disse elevene ikke skjønte språket godt nok, så kunne det skape problemer når det gjaldt samhandling med andre elever. Minoritetsspråklige elevene som ikke behersket språket godt nok, kunne lett bli misforstått, når disse elevene opplevde å ha et hverdagsspråk som ikke var godt nok til å få uttrykke seg akkurat som de selv ville, eller for å faktisk forstå andre elever. Informantene påpekte også at vi må tenke på at språket ikke kun var en utfordring kun for minoritetsspråklige elever, eller fremmedspråklige elever, men også andre majoritets elever hadde denne utfordringen for å ikke falle utenfor. Som regel fant

elevene andre måter å kommunisere på og i praktiske sammenhenger, var det null problem. Ellers følte Ola at elevene kunne være utagerende, fordi elevene som ikke kunne språket ble frustrert. Siden det ble sagt at når språket ble et problem kunne føre til utagerende atferd, så viser det at språket kan føre til at elevene ekskluderer seg selv når de ikke får uttrykt seg selv. Etersom det ble nevnt tidligere i 2.1 at leken er en inngangsport til å bli inkludert for de yngste elevene, burde det lagt mer vekt på praktiske aktiviteter uavhengig av hvor mye de behersket språket eller ikke. Jeg har selv vært til stede når leken har vært betydningsfullt for elevene med svak norsk kompetanse, fordi de nettopp har benyttet seg av kroppsspråk for å uttrykke seg. På denne måten kan slike elever også bli inkludert, og har stor betydning for dem. Har også spørsmål i ettertid om det gjøres noen tiltak der når det gjelder å styrke språkkompetansen hos den enkelte.

4.4.2 Det sosiale og det faglige henger sammen

Om inkludering av minoritetsspråklige elever uteblir når det gjelder det sosiale, så ville mye av skoletiden og energien til disse elevene gå med på å bli trygg i læringsfellesskapet. Vi ser nok en gang at det sosiale er en viktig forutsetning for at elevene skal ha det bra.

Informantene presiserte at dette påvirker og henger tett sammen med de faglige prestasjonene på skolen. Selv om skolen er flink på å ta vare på de minoritetsspråklige elevene, så var det også viktig å tenke at det sosiale skjer også utenom skoletid. Jeg tolker dette som at de prøvde å belyse at det ikke er nok med inkludering kun på skolen, at dersom inkluderingen av minoritetsspråklige skal gå med på fullt, må barna også delta sosialt utenom skoletid. Det sosiale skjer ikke kun på skolen, men mye skjer på fritiden også presiserte Ola, derfor er det viktig med et godt hjem-skole samarbeid når det gjaldt denne inkludering biten mente han. Samhandling med andre barn er viktig for å utvikle deres språkkompetanse som igjen er nødvendig for å bli inkludert for fullt både i det sosiale og det faglige i skolen. En strategi som skolen anvender her for å prøve å inkludere elever selv på fritiden, slik som Ola brukte selv å gjøre, var å være behjelpelig med informasjon til foreldre om hvilke barn som kunne bli anbefalt å fungere sammen med og som bodde i nærmiljøet til hverandre. Slikt viser at skolen er klar over at tiltak må også gjøres der, og det læreren bruker å gjøre er å prøve å bygge opp relasjoner mellom barna også på fritiden via direkte kontakt med hjemmet. Dette var de klar over at spesielt viktig var det å gjøre dette, når mange minoritetsspråklige barn ikke deltar i fritidsaktiviteter utenfor skoletid. Muligens kan dette skyldes økonomi ikke lar seg gjøre, eller kulturforskjell. Det er forskjell på kulturen minoritetsspråklige elever møter i skolen og den de har med seg hjemmefra (Bæck, 2017, s. 42). Alle har ulik habitus, men i tillegg til dette

har også minoritetsspråklige ifølge Bourdieu en svak kulturell kapital, fordi det som blir formidlet på skolen ikke er allerede kjent fra deres barndom og habitus.

Ellers viser det seg at det er minoritetsspråklige elever som må tilpasse seg andre barn og bli med i aktiviteter utenfor skoletid. Her viser det seg at det er de med lav kulturell kapital som blir styrt av virkeligheten til de med høy kulturell kapital, fordi det er nettopp de som styrer virkeligheten og har makt i den form (Bæck, 2005, s. 19). Selv om dette er en strategi med et godt hensikt av læreren og ikke minst, skolen å gjøre, så er det enklere sagt enn gjort. Noen foreldre er ikke kjent med betydningen av inkludering både i og utenfor skoletid er avhengig av hverandre. De minoritetsspråklige elevene blir på en måte en «ball» mellom deres foreldre og hva som forventes fra læreren. Skolens forventninger og foreldres forventninger kan gå i kollisjon med hverandre, og ender opp med at eleven verken blir mer inkludert i skolen eller på fritiden. Men derimot dersom det fungerer, så kan dette føre til at foreldre med ulik kulturell kapital blir kjent med hverandre og får mer forståelse, det kan også føre til at foreldre får mer kunnskap om hverandres ulikheter som kan smitte over positivt på barna sine. De kan lære noe av hverandre. Skolens likhetsskapende funksjon som nevnt i 2.4, kan også påvirke foreldrenes forståelse for andre kultur og større aksept.

4.4.3. Ulik form for kulturell kapital og dens betydning for inkludering

Som vi har sett så kan barn med ulik kulturell kapital, som de selv ikke er bevisste på være et hinder for at de blir inkludert. Skolerelaterte aktiviteter som svømming, andre «typiske norske ting» slik Ola selv sa, kan være at elevene blir ekskludert fra, nettopp på grunn av den kulturelle kapitalen foreldre har eller at det rett og slett er forventningene fra skolen og hjemmet som ikke samsvarer. Det at Ola sa «typisk norske ting», fikk meg til å tolke det som at han mente det som er typisk for den norske kultur. Skolens reproduktive funksjon innebærer nemlig at elever skal gis orientering i samfunnets felles kulturarv, slik at den kan videreføres til de neste generasjoner (Imsen, 2016, s. 200).

Det er i midlertidig ikke slik at alle elever identifiserer seg med denne «felles kulturarven» som vi finner igjen i flere av disse skole politiske dokumentene. Samtidig er det bra å ha en felles ramme, men det kan være så mangt i begrepet kulturarv. Hva ligger det egentlig i den? Minoritetsspråklige elever er mangfoldige i seg selv, som nevnt tidligere. Selv denne store elevgruppen har ulik språklig og kulturelt mangfold. Det trenger ikke nødvendigvis å være kun disse elevene, men også majoritetselever trenger ikke å identifisere seg med den felles kulturarven selv. Alle individer har tross alt ulik habitus. Dette kan virke litt motstridende med tanke på skolens identitetsskapende funksjon.

Kari mente at for å få mest mulig til å delta spesielt i svømming, så var det viktig å starte tidlig dialog med hjemmet, slik at minoritetsspråklige elever ikke ble ekskludert.

Virkeligheten deres blir styrt av den dominerende kulturen og hva de mener er bra og mindre bra (Bæck, 2017, s. 44). Tenker at dette også er viktig for at minoritetsspråklige elever med en annen kulturell kapital ikke blir stigmatisert, det kan også føre til negative refleksjoner for de som fanger opp dette, men samtidig fordi at eleven som egentlig vil delta ikke kan på grunn av kulturkollisjoner, igjen blir eleven en «ball» mellom forventningene til skolen og foreldre der hjemme. Det kan også skyldes kommunikasjonsproblemer skolen og foreldre i mellom, da den informasjonen skolen forventer å formidle, ikke blir nådd fram på riktig måte eller via en tredjeperson.

4.5.Nulltoleranse for mobbing og rasisme

Skolen slår også hardt ned på mobbing og rasisme. De har nulltoleranse for rasisme.

Rasistiske uttalelser fra elever tar de hardt tak i. Kari som er avdelingsleder har hatt noen saker opp gjennom årene, der hun har satt inn tiltak. «Tenker at det kommer noe fra hjemmet» sa hun, da ble det viktig å gjøre tiltak der skolen snakker med alle foresatte. Igjen, blir skolens likehetsskapende funksjon betydningsfullt i praksis og ellers i samfunnet, fordi alle har ulike hjemme bakgrunn og forståelse angående kulturer. Dette er en strategi som hindrer i at elever blir marginalisert og utestengt.

5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne forskningsoppgaven skulle vi få svar på oppgavens problemstilling, nemlig *hvilke strategier har skolen for å ivareta prinsippet om inkludering av minoritetsspråklige elever?*

Kort oppsummert så har dette blitt gjort ved å ha to intervju med en avdelingsleder og en kontaktlærer, for å forstå deres strategier har jeg fordypet meg inn i relevant teoretisk perspektiv og forskning innenfor dette feltet. Jeg vil avslutningsvis oppsummere strategiene til skolen, altså mine hovedfunn i dette prosjektet.

Lærerens rolle i arbeidet med inkludering har vist seg å være viktig. Noen ganger er inkluderingen som blir gjort i læringsfellesskapet, den eneste arenaen som minoritetsspråklige elever og andre elever egentlig får tilgang til når det gjelder å føle tilhørighet, bli respektert og sett på som likeverdig blant de jevnaldrende og ellers i skolen. Dette har selvsagt også mye betydning for elevenes faglige læring. Dersom man ikke blir inkludert sosialt, kan det føre til at det går utover elevens faglige prestasjoner, altså det faglige. Lærerens kompetanse innenfor klasseledelse blir dermed viktig for å inkludere alle elever, dette kan gjøres ved at læreren har en ressurs tilnærmet i undervisning og gjør tiltak når det gjelder det sosiale utenom skoletid.

Selv om det er barrierer i arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever, så er det viktig at skoleansatte prøver å forstå og gjør tiltak, både på lærernivå og når det gjelder skolen som organisasjon. Elever som får blomstre ut ifra sine egne evner og forutsetninger, vil virke positivt på elevens læring og personlige utvikling. Ved at skolen jevner ut forskjeller og annerledeshet blir sett på det normale i praksis, så vil det bli mindre forskjeller mellom elevene til tross for ulik habitus og selv om elevene har ulik grad av kulturell kapital.

Betydningen av å arbeide med inkludering når det gjelder det sosiale er viktig for elevens faglige utvikling, de vil være avhengige av hverandre. Samtidig er det viktig at skolen også gjør tiltak når det gjelder elevens språkkompetanse, nettopp fordi at det kan være et av de største hovedområdene for å forklare grunnen til at minoritetsspråklige elever blir ekskludert.

Dette temaet kan være et område jeg vil søke enda mer forståelse rundt når det gjelder et større forskningsprosjekt i fremtiden. Til slutt vil jeg si, selv om denne forskningsoppgaven har en rettet oppmerksomhet mot minoritetsspråklige elever, så gjelder det selvsagt alle elever. Alle elever er mangfoldige på hver sin måte og skal bli inkludert i skolen, vi må sørge for at alle får opplevelsen av tilhørighet og at alle får bygget videre på deres egne forutsetninger og styrker. De må oppleve at de er likeverdige uansett annerledeshet.

Referanseliste

- Bæck, U. D. K. (2005). School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogikk*, 25, 217-228. Oslo.
- Bæck, U. D. K. (2017). Utdannings sosiologiske problemstillinger. Haugen, V. D. & Stølen, G. (red.), *Pedagogisk mangfold – i et samfunns perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærer-utdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, G. M., Berge, Å. D. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møte mellom kulturer. Lund, A. B. (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spernes, S. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hvem er de minoritetsspråklige elevene? Minoritetsspråklige elever i grunnsopplæringen.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hvem-er-de-minoritetsspraklige-elevene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Veilederen spesialundervisning.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Vedlegg

Samtykkeskjema

Samtykke om deltakelse i forskningsprosjekt (bacheloroppgave)

Hvordan/på hvilken måte skolen ivaretar prinsippet om inkludering av skolens minoritetsspråklige elever.

Bakgrunn og formål

Jeg skal altså gjennomføre en kvalitativ studie som handler om å få mer forståelse og kunnskap for hvordan de minoritetsspråklige elevene blir inkludert ved skolen.

Forskningsprosjektet er en bacheloroppgave ved 3.året i grunnskolelærerutdanningen (1-7) ved NTNU.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i denne studien, innebærer at du deltar på et individuelt intervju som finner sted i mars 2018. Intervjuet vil bli avholdt på skolen etter planlagt tidspunkt. Den planlagte tidsrammen ved intervjuet vil være på ca. 20-30 minutter. Intervjuet kommer til å handle om din og skolens erfaring og opplevelse rundt arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever.

Hva skjer med informasjon fra deg?

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, som vil si at alle opplysninger som kan knyttes til deg, ikke vil deles videre med andre. Opplysninger som navn, alder og skole vil også bli anonymisert i dette forskningsprosjektet, slik at ingen skal kunne gjenkjenne deg eller dine svar. Prosjektet er planlagt avsluttet i mai 2018. Ingen elementer fra datamaterialet eller annen informasjon vil bli brukt av andre personer i etterkant av prosjektet. Alle lydopptak og notater vil bli slettet og makulert når prosjektet avsluttes.

Frivillig deltakelse

Det er altså frivillig å delta i studien, du kan også når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, så vil alt av opplysninger også bli slettet og makulert. Om det skulle være noen spørsmål i etterkant, eller noe du lurer på så ta kontakt med meg, Kaziwa Kawa Kandili (tlf: 47336492).

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er forstått med informasjonen om studien, og er villig til å delta.

(Dato, sted)
prosjektdeltaker)

(Signert av

Intervjuguide – for informant 1.

Temaet er: inkludering av minoritetsspråklige elever

Introduksjon – fortelle om prosjektet: Jeg skal altså gjennomføre en kvalitativ studie som handler om å få mer forståelse og kunnskap for hvordan de minoritetsspråklige elevene blir inkludert ved skolen. Forskningsprosjektet er en bacheloroppgave ved 3.året i grunnskolelærerutdanningen (1-7) ved NTNU.

Foreløpig problemstilling for min oppgave: «*På hvilken måte ivaretar skolen prinsippet om inkludering av skolens minoritetsspråklige elever*».

Spørsmål:

For å skape tillitt/bli kjent:

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Alder, jobber som, utdanning.

Avdekke erfaring og kjennskap til problemstillingen

- Hvilke tanker har du rundt inkludering av minoritetsspråklige elever? Er det viktig?
- Hvilke utfordringer kan man møte på? Er dette noe du har erfart?
- Hvilken erfaring har du med det?
- Andel minoritetsspråklige elever i din klasse.

Nøkkelspørsmål:

- Hvordan jobber du med å inkludere disse minoritetsspråklige elevene i ditt klasserom/din undervisning? Gjør du noe spesielt?
- Opplever du at du mestrer ved å inkludere dem? At de får bidra med sine styrker, sin kultur etc.
 - Har du noen konkrete eksempler?
- Opplever du at det kan bringe med seg noen utfordringer når man skal inkludere disse elevene?
 - Hva gjør du når du møter på utfordringer? Hvem går du til osv.
 - Har du et konkret eksempel?
- Kunne disse utfordringene ha blitt løst?
 - Har du noen tanker rundt hvordan de kunne ha blitt løst?

Avklarings spørsmål – fra noteringer.

- Har du noen spørsmål selv, sitter du igjen med noen spørsmål? Angående studien etc.

Oppfølgingsspørsmål eller sjekkliste:

- «Hva mener du?»
- «Kan du klargjøre?»
- «Kan du utdype mer?»
- «Er dette noe du har opplevd selv?»
- «Kan du presisere hva du mener med det?»

Eksempler på avrundning:

- «Nå er det bare to spørsmål igjen»
- Sett av tid til avsluttende kommentarer
- Oppklare eventuelle uklarheter
- Sjekk om informanten sitter igjen med noen spørsmål eller kommentarer til andre ting intervjuet burde ta opp.

Intervjuguide – for informant 2.

Temaet er: inkludering av minoritetsspråklige elever

Introduksjon – fortelle om prosjektet: Jeg skal altså gjennomføre en kvalitativ studie som handler om å få mer forståelse og kunnskap for hvordan de minoritetsspråklige elevene blir inkludert ved skolen. Forskningsprosjektet er en bacheloroppgave ved 3.året i grunnskolelærerutdanningen (1-7) ved NTNU.

Foreløpig problemstilling for min oppgave: *«På hvilken måte ivaretar skolen prinsippet om inkludering av skolens minoritetsspråklige elever».*

Spørsmål:

For å skape tillitt/bli kjent:

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Alder, jobber som, utdanning.

Avdekke erfaring og kjennskap til problemstillingen

- Hvilken tanker har du rundt inkludering av minoritetsspråklige elever? Er det viktig?
- Hvilke utfordringer kan man møte på? Er dette noe du har erfart?
- Hvilken erfaring har du med det?
- Andel minoritetsspråklige elever på skolen?

Nøkkelspørsmål:

- Hvordan jobber skolen med å inkludere disse minoritetsspråklige elevene? Gjør dere noe spesielt?
- Er skolen med på noen spesielle program, for eksempel som handler om flerkulturell kompetanse?
- Er det spesiell grunn til at dere ikke er med? Eller er med?
- Er flerkulturell kompetanse viktig hos dere?
- Opplever du at det kan bringe med seg noen utfordringer med når man skal inkludere disse elevene? Opplever lærere det?

- Hva gjør du når du møter på utfordringer? Hvem går lærere til osv.
- Har du et konkret eksempel?
- Kunne disse utfordringene ha blitt løst?
 - Har du noen tanker rundt hvordan de kunne ha blitt løst dersom det var mulig?
- Opplever du at skolen mestrer det å ta vare på de minoritetsspråklige elevene?
 - At de får bidra med sitt?
- **Avklarings spørsmål – fra noteringer:**
 - Har du noen spørsmål selv, sitter du igjen med noen spørsmål? Angående studien etc.

Oppfølgings spørsmål/sjekkliste

- «Hva mener du?»
- «Kan du klargjøre?»
- «Kan du utdype mer?»
- «Er dette noe du har opplevd selv?»
- «Kan du presisere hva du mener med det?»

Eksempler på avrundning:

- «Nå er det bare to spørsmål igjen»
- Sett av tid til avsluttende kommentar
- Oppklare eventuelle uklarheter
- Sjekk om informanten sitter igjen med noen spørsmål eller kommentarer til andre ting intervjuet burde ta opp.