

Sammendrag

De siste tiårene har det vært en stor økning i antall innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Dette fører også til at det er flere minoritetsspråklige elever i de norske klasserommene. I den norske skolen er det stor fokus på likhet, der alle elever skal ha like muligheter til utdanning, læring og utvikling. Gjennom en rekke styringsdokumenter ser man et sterkt ønske om å inkludere alle elevene i læringsfellesskapet, slik at alle skal oppleve mestring og trivsel. Styringsdokumentene presenterer idealer for hvordan skolen skal være, og det blir dermed lærernes ansvar å omsette disse idealene til virkelighet. Denne studien omhandler læreres inkluderingsarbeid i den norske skolen, og har følgende problemstilling; *«Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med inkludering av minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet?»*. For å studere dette har jeg valgt den kvalitative metoden observasjon. Observasjonene utførte jeg på mellomtrinnet ved en urban mottaksskole, med både mottaksklasser og ordinære klasser. Datainnsamlingen ble gjennomført ved å observere to lærere tilknyttet to klasser på samme trinn over en periode på to uker.

I denne studien valgte jeg en induktiv tilnærming til teori, og lot dermed funnene være styrende for valg av teori. Analysene ble tematisk kategorisert på bakgrunn av observasjonslogg som ble ført under observasjonsperioden. Analyseprosessen førte til tre tema som var sentrale for mitt prosjekt og utgjør utgangspunktet for analysekapitlene; *fysiske betingelser, undervisning og holdninger for inkludering, tilpasset opplæring, samt sosial tilhørighet*. Et av de mest sentrale funnene er ordene og begrepene man bruker for å omtale eller kategorisere ulike grupper i samfunnet, elevgrupper eller navngivning av klasserom. Bestemte ord eller begreper kan inneholde negative konnotasjoner som skaper en forskjell mellom ulike elever i skolen. Et annet viktig funn er at lærerne har gode intensjoner i arbeid med alle elever i klasserommet, og utnytter den kompetansen og de erfaringene de innehar. Mitt hovedfunn gjennom denne studien er hvor viktig det er med en forståelse av hvem som har definisjonsmakt i samfunnet. Det er kanskje ikke skolen eller læreren som påvirker elevene mest, men overordnede strukturer og premisser som påvirker hele skolesystemet, og bestemmer hvem som er inkludert og ikke.

Forord

Denne masteroppgaven viser min reise gjennom en interessant og krevende prosess, som har gitt en ny forståelse for ulike samfunnsstrukturer i samfunnet. Jeg har fordypet meg i et spennende og viktig tema, som har beriket min kompetanse som lærer. Det er mange som fortjener takk for hjelp, innspill og støtte gjennom denne forskningsprosessen.

Først og fremst må jeg takke ledelse, lærere og elever ved «Løvhaugen» skole for at jeg fikk ta del i og observere deres hverdag. Dette prosjektet kunne ikke blitt fullført uten dere! En stor takk til veilederen min Carla Chinga-Ramirez som gjennom gode refleksjonssamtaler har delt viktig kunnskap og kommet med gode innspill som har vært uvurderlige for dette prosjektet.

Jeg vil også takke min beste venn Lisbeth Holten som har lest korrektur – og så mye mer, samt venner og familie som med tålmodighet og forståelse har støttet og heiet på meg gjennom denne perioden. Sist, men ikke minst må jeg også takke mamma som alltid kjemper de undertryktes kamp og inspirerer meg med sin evne til refleksjon og kritisk tenkning – og som alltid har troen på meg.

Trondheim, juni 2019

Alice Krogdal Berge

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning	1
1.1. Historisk tilbakeblikk – inkludering i skolen	2
1.2. Sentrale begreper	4
1.3. Forskerens forforståelse og valg av tema	6
1.4. Oppgavens problemstilling og oppbygning	8
Kapittel 2. Metodisk tilnærming	11
2.1. Vitenskapsteoretisk posisjonering	11
2.2. Valg av metode	11
2.2.1. Observasjon som metode	12
2.3.1. Valg av skole og deltakere	14
2.3.2. Innsamling av observasjoner og forskningsprosessen	15
2.3.3. Utdfordringer ved datainnsamlingen	17
2.4. Analyseprosessen	18
2.5. Etisk forskningsansvar	21
2.6. Kvalitet i forskningsprosessen	23
Kapittel 3. Teoretiske perspektiver	25
3.1. Tidligere forskning	25
3.2. Sosialkonstruktivisme og Lev Vygotskij	28
3.3. Ressursorientert eller problemorientert?	30
3.4. Inkludering og tilpasset opplæring	31
3.5. Sosial tilhørighet og anerkjennelse	33
3.6. Paulo Freire og kritisk pedagogikk	35
Kapittel 4. Analyse av empiri	37
4.1. Fysiske betingelser, undervisning og holdninger for inkludering	37
4.1.1. Klasserommens betydning for inkludering	37
4.1.3. Lærernes holdninger til flerspråklighet	44
4.2. Tilpasset opplæring	47
4.2.1. Kompenserer lærerne for elevenes manglende språkferdigheter?.....	50
4.2.2. Kritisk blikk på tilpasset opplæring.....	52
4.3. Sosial tilhørighet og anerkjennelse	55
4.3.1. Norsk kultur og norske tradisjoner	58
Kapittel 5. Avsluttende refleksjoner	63
Litteraturliste	67
Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD	73
Vedlegg 2. Avtale med skole/rektor	76
Vedlegg 3. Samtykkeskjema lærere	77
Vedlegg 4. Informasjonsskriv til elever og foresatte	79

Kapittel 1. Innledning

I dag bor det innvandrere i alle norske kommuner, og antallet mennesker som har innvandret til Norge er nesten fordoblet på ti år, og per 1. januar 2019 er det 944 402 innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2009; Statistisk sentralbyrå, 2019). Mange av disse menneskene er barn og derfor vil opplæringsloven være gjeldende. Opplæringsloven (1998) omfatter rettigheter elevene har i grunnskoleopplæringen, den videregående opplæringen, samt lærebedrifter i det offentlige skoleverket. I følge Opplæringsloven § 2-1 har alle barn i grunnskolealder som enten har bodd i Norge i mer enn tre måneder, eller som sannsynligvis skal bo i Norge i mer enn tre måneder rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998). For å imøtekomme det store mangfoldet i samfunnet har dagens regjering satt i gang et integreringsløft, der hovedmålet er at innvandrere i større grad skal delta i arbeids- og samfunnsliv for å sikre økonomisk og sosial bærekraft. Et av hovedgrepene regjeringen presenterer er en satsing på utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2018). Integreringsløftet gjennom utdanning bygger videre på grunnleggende prinsipper fra Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk* og Meld. St. 30 (2015-2016) *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. De grunnleggende prinsippene handler om at alle skal føle seg inkludert, verdsatt og hørt. Tidlig innsats og tilpasset opplæring blir trukket frem som viktige innsatsområder for å skape et inkluderende læringsmiljø der alle opplever tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Skolen er en av samfunnets viktigste institusjoner, da samfunnet blir mer og mer kunnskapsdrevet og derfor er grunnskoleopplæringen viktig for at barn og unge skal kunne tilegne seg kompetanse som er viktig for det fremtidige arbeidslivet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Utdanning er også viktig for å unngå et klassesdelt samfunn der det finnes store sosiale ulikheter, der noen mennesker har dårligere levekår og lavere samfunnsdeltakere enn andre (Strand, Berge, Steen-Olsen, 2017). I den flerkulturelle skolen stilles det dermed krav til at lærere arbeider for en inkluderende skolehverdag som ser alle mulighetene som ligger i elevenes språklige og kulturelle bakgrunn og bruker dette som en positiv ressurs i det mangfoldige læringsfellesskapet. Lærere må skape et inkluderende sosialt fellesskap og et godt læringsmiljø, basert på skolens verdigrunnlag og arbeide for å anerkjenne og respektere mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Selv om dagens regjering fører en streng innvandringspolitikk som kan skape restriksjoner for innvandring til Norge, og kanskje ikke føre til en like stor økning de neste ti årene, vil det likevel være viktig

at lærerne har kompetanse for å ivareta elevene som allerede er i det norske skolesystemet og deres etterkommere.

Denne oppgaven handler om hvordan lærere i den norske grunnskolen arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever. Videre i innledningen vil jeg presentere temaets aktualitet i dag ved å se på den historiske utviklingen blant minoritetsgrupper i norsk skole. Her vil jeg fokusere på utviklingen av utdanningssystemets arbeid for integrering og senere inkludering. Deretter vil jeg avklare sentrale begreper i denne oppgaven, ettersom begrepene kan ha forskjellige betydninger i ulike kontekster og innenfor ulike fagfelt. Til slutt vil jeg presentere valg av tema og min forforståelse, før jeg uttrykker problemstillingen og oppbygningen til denne oppgaven.

1.1. Historisk tilbakeblikk – inkludering i skolen

I flere hundre år har Norge vært et flerkulturelt samfunn, med både innvandring fra hele verden og den samiske urbefolkningen. I tillegg til dette har også Norge fem grupper av nasjonale minoriteter; sigøynere/rom, romanifolket/taterne, skogfinner, kvener og jøder (Moen & Lund, 2017). Både samene og de nasjonale minoritetene opplevde i lang tid en sterk fornorskings- og assimileringpolitikk før de ble anerkjent som urbefolkning og nasjonale minoriteter (Moen & Lund, 2017). Assimileringspolitikken innebar at man skulle fokusere på å formidle norsk språk og kultur. Den harde assimileringen kan man se i sammenheng med nasjonsbyggingsperioden som foregikk mellom 1850-tallet og utover i etterkrigstiden. Skolen ble brukt for å formidle norsk språk, kultur og norske verdier, og derfor ble dette et viktig redskap for assimileringpolitikken gjennom mange tiår (Engen, 2014; Skrefsrud, 2015).

Tanken om integrering ble en viktig rettesnor for utdanningspolitikken gjennom 1970- og 80-tallet, da alle elever skulle ha like muligheter til utdanning gjennom et inkluderende læringsmiljø (Befring, 2012; Engen, 2014). I St. meld. nr. 74 «Om innvandrere i Norge» (1979-80) ble det stadfestet at minoritetsspråklige selv måtte avgjøre hvor stor tilknytning de ønsket å ha til norsk kultur, utover det som var nødvendig for å leve i det norske samfunn. Gjennom mønsterplanene for grunnskolen av 1974 og 1987 ser man at det ble lagt ulike politiske føringer for hvordan man kunne integrere minoritetsspråklige i skolen (Aasen, 2012). Et tilbud om faget norsk som fremmedspråk skulle gjøre at minoritetslevende fikk utvikle norskkunnskaper mer tilpasset sine forutsetninger, men morsmålsundervisning ble

ikke tilbydd. Utover 1980-tallet så man derimot betydningen av å bygge språkopplæringen på elevenes morsmål, for å utvikle funksjonell tospråklighet. Dette innebar at minoritetselevne hadde behov for å utvikle ferdigheter i både morsmål og norsk gjennom skolegangen.

Utvikling av morsmålet var både verdibundet som identitetsutvikler for elevene, men også en nytteverdi for å utvikle fagkunnskaper og språklige ferdigheter, som gjorde at de kunne bruke begge språkene gjennom livet (Aasen, 2012). Med riktig opplæring i flere separerte fag kunne minoritetsspråklige elever få bedre forutsetninger til å delta i skolens fellesskap, og senere ta del i samfunnet.

Integreringsprosessen gjennom å gi minoritetselevne undervisning som baserte seg i større grad på elevenes morsmål fungerte imidlertid dårlig, da det var få lærere som hadde kompetanse til å gjennomføre slik undervisning, og liten tilgang til kvalifiserte morsmållærere (Aasen, 2012). I tillegg ble det også ofte gitt som frivillige undervisningstilbud som var organisert etter skoletid, noe som skapte enda større distanse mellom majoritets- og minoritetselevne. Spernes (2012) forklarer et dårligere opplæringstilbud som en form for diskriminering, da man ikke vil ha de samme mulighetene til å senere velge utdanning og yrke. Denne formen for diskriminering i skolen førte til søksmål fra minoritetsspråklige voksne som ikke hadde opplevd utbytte av grunnskoleopplæringen sin i Norge. Dette førte til at man opprettet innføringsklasser og mottaksklasser for å få en intensiv opplæring i norsk i en periode, for å ha tilstrekkelig norskferdigheter til å kunne følge undervisningen i den ordinære klassen. Det ble dermed opprettet segregerte klasser for nyankomne elever i skolen, som litt etter litt skulle integreres i det ordinære klasserommet. Deretter skulle de enten begynne den ordinære klassen tilknyttet deres alderstrinn eller overføres til sin hjemmeskole, (Hauge, 2014).

Utover 1990-tallet skjedde det igjen endringer i norsk skole, da begrepet inkludering blir introdusert gjennom ulike erklæringer, reformer, læreplaner og lovverk. I 1994 avholdt UNESCO og FN en verdenskonferanse som resulterte i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Denne erklæringen vedtok at alle barn har rett til utdanning, som skal være en inkluderende opplæring i den ordinære skolen for alle elever, uavhengig av særskilte behov, funksjonsnedsettelsen, språklig, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn (NOU 2009: 18, s. 238). Dette skapte gode forutsetninger for inkludering da en skolereform ble iverksatt i 1997, med påfølgende læreplan (L97). Minoritetsspråklige elevers rettigheter tok imidlertid ett skritt tilbake, da utvikling av både morsmål ikke lengre ble verdsatt på samme måte, og

kontinuerlig utvikling av både morsmål og norsk for å oppnå funksjonell tospråklighet ikke ble lenger prioritert i like stor grad. Morsmålsundervisningen skulle nå opphøre etter eleven hadde oppnådd tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne klare seg uten støtte fra morsmålet (Spernes, 2012).

Da dagens læreplan, Kunnskapsløftet, ble iverksatt i 2006 (LK06) ble mangfold og kulturforståelse mer verdsatt enn noen gang tidligere i utdanningspolitiske styringsdokumenter, og lærerne må i dag forplikte seg til å skape et inkluderende sosialt fellesskap og et godt læringsmiljø, basert på skolens verdigrunnlag og en bred kulturforståelse som anerkjenner og respekterer mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Gjennom LK06 formuleres gode intensjoner for minoritetselevenenes opplæring, men selve gjennomføringen av en inkluderende opplæring er lærernes ansvar (Moen, 2014). Derfor er det vanskelig å si om det blir gjennomført på riktig måte, for hva er egentlig den riktige måten?

For å kunne undersøke hvordan lærere arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever er det derfor viktig å ha sett nærmere på den historiske utviklingen i skolesystemet med fokus på hvordan man har behandlet ulike minoritetsgrupper i skolen tidligere. Ved å se på hva som forventes av lærerne gjennom læreplanen og ulike styringsdokumenter kan man forstå politikernes krav og forventninger i en flerkulturell skole. Samtidig vil jeg rette et kritisk blikk på de politiske bestemmelsene, da de i stor grad preges av tvetydighet. Dette i form av den økte vurderingskulturen i skolen, med testing av kunnskap og ulike nasjonale målinger, som ikke favner ideen om mangfold, respekt og toleranse, som blir beskrevet gjennom blant annet Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (2003).

1.2. Sentrale begreper

Til nå har jeg beskrevet den historiske utviklingen i skolesystemet med tanke på minoritetsgrupper i samfunnet i korte trekk. Videre vil jeg gjøre rede for sentrale begreper jeg benytter i denne oppgaven, da de kan være omfattende og ha ulike betydninger i flere sammenhenger.

Mangfold i skolen

Elevmangfoldet består i følge Uthus (2017, s. 131) av elever som av ulike årsaker har læringsutfordringer, elever som utvikler og lærer i takt med sine forutsetninger, og det er

elever med ulike sosiale og emosjonelle utfordringer, samt elever som har et annet morsmål og en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Med andre ord vil alle elever i skolen bli fanget under begrepet elevmangfold, fordi alle har ulike forutsetninger, styrker og utfordringer. I denne oppgaven vil jeg fokusere på det kulturelle og språklige mangfoldet, og bruke begrepet mangfold om elevene som har en annen språklig eller kulturell bakgrunn enn majoritets elevene i klasserommet.

Inkludering og integrering

Inkludering er et omfattende begrep som er mye brukt i utdanningspolitiske dokumenter, og som lærerne i dagens skole skal arbeide for. Inkludering blir ofte sett i sammenheng med likeverd og tilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Kommunal- og regionaldepartementet, 2004). For å skape et inkluderende fellesskap er det viktig at alle elever får undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Den likeverdige opplæring handler om at man har forståelse og toleranse overfor ulikheter blant mennesker, og at man ser på disse ulikhetene som en berikelse for fellesskapet. (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Dette kan man se i sammenheng med integrering som tidligere var et vanlig begrep i skolen for å beskrive at alle elever skulle ta del i skolens fellesskap, til tross for at dette ofte gikk ut over elevenes behov om særskilt tilrettelegging (NOU 2009: 18). I det integrerte tilbudet kan man dermed se at elevene må tilpasse seg skolen og skolens opplæring og fellesskap, mens i den inkluderende skolen må skolen tilpasse seg elevene og deres behov. Den inkluderende skolen er det jeg vil fokusere på i denne oppgaven, og nærmere studere på hvilken måte skolen tilpasser seg de minoritetsspråklige elevene.

Minoritetsspråklige elever/minoritets elever

Spernes (2012) presiserer at begreper for å gruppere ulike mennesker ofte kan skape et skille mellom «oss» og «dem», men likevel er det i mange tilfeller nødvendig å bruke slike begreper for å konkretisere hvem vi snakker om eller studerer. I en diskusjon om hvilke begreper man bør bruke er det ofte belyst hvilke begreper som er positivt og negativt ladet. Begrepet «flerspråklig» er i følge Egeberg (2016) et positivt ladet ord, men som kan bli for snevert da det innebefatter alle som behersker flere språk på ulike nivåer. «Minoritetsspråklige elever» blir ofte brukt i en rekke offentlige dokumenter (Kommunal- og regionaldepartementet; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004; NOU 2009: 18) og blir definert som «alle barn med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk» (NOU 2009: 18, s. 43). Minoritetsspråklige elever er i følge Spernes (2012) synonymt med minoritets elev, og er

det som oftest blir brukt i skolen for å omtale elever som har innvandrerbakgrunn. Minoritetslevene skiller seg fra majoritetslevene ved at de er en mindretallsgruppe i skolen, og det er ofte antall som er avgjørende når det er snakk om etniske, språklige eller kulturelle minoriteter (Aasen, 2012). I denne oppgaven vil jeg benytte begrepet minoritetsspråklige elever og minoritetslever, for å beskrive elevgruppen jeg ønsker å studere. Dette blir naturlig, da det er dette begrepet som jeg har opplevd oftest brukes i skolen, i tidligere forskning, og som er brukt i de fleste offentlige dokumentene som dreier seg om den norske skolen.

Mottaksklasse og ordinær klasse

I følge Opplæringslova § 2-8 (1998) kan kommunene organisere segregerte opplæringstilbud for elever som nettopp er kommet til Norge i egne grupper, klasser eller skoler, på bakgrunn av vedtak om særskilt språkopplæring. Dette er bakgrunnen for at mange skoler er blitt til det mange kaller mottaksskoler eller skoler som har innføringstilbud for nyankomne elever i skolen (Hauge, 2014). Skolen jeg utførte observasjonene mine på omtalte seg selv som en mottaksskole, og de ulike klassene som de nyankomne elevene ble omtalt som mottaksklasser, og det fysiske klasserommet som «mottak». Målet med et slikt tilbud er at elevene skal kunne oppnå tilstrekkelige norskferdigheter slik at de kan delta i det faglige og sosiale fellesskapet i sin ordinære klasse på nærskolen sin (Lunde, 2017). Det er skolene som selv bestemmer hvordan de ønsker å organisere de segregerte innføringstilbudene, men i denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i hvordan det ble organisert på skolen der jeg utførte min forskning. For å beskrive opplæringstilbudet for de etnisk norske elevene og minoritetslevene som ikke går i mottaksklasse vil jeg benytte begrepet ordinær klasse, for å tydelig kunne skille mellom hvilke opplæringstilbud jeg beskriver.

1.3. Forskerens forforståelse og valg av tema

I løpet av min utdanning som adjunkt har jeg reflektert mye over min egen skolegang for å kunne forstå og lære hvordan jeg ønsker å arbeide som lærer. Etter fire års utdanning hadde jeg mange tanker om hva jeg skulle forske på i mitt masterprosjekt. Det var viktig at det var interessant for meg, men jeg ville også ha et tema jeg kunne lære mer om, og som kunne styrke min kompetanse som lærer. Etterhvert falt valget på inkludering av minoritetsspråklige elever. Mye av grunnlaget for valget er at jeg har vært i praksis og sett mange forskjeller på hvordan lærere arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever. Som lærer ønsker jeg selv å fremme et ressursorientert syn på minoritetslever, da jeg ønsker å arbeide for at

annerledeshet kan bli forstått som en berikelse både i samfunnet og i klasserommet. Jeg tror alle lærere arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever på en eller annen måte. Hvor godt dette arbeidet fungerer er et annet spørsmål, og jeg tror mye avhenger av hvor mye erfaringer de har med minoritets elever, og hvilke holdninger de møter ulike elever med. Derfor ønsker jeg å utføre mitt prosjekt på en mottaksskole som har erfaring med større antall minoritetsspråklige elever, og for å undersøke om de har en ressursorientert tilnærming til elevmangfoldet, og hvordan dette praktiseres.

I utviklingen av et forskningsprosjekt er det viktig at forskeren har et bevisst forhold til temaet man skal studere. Min forforståelse vil derfor naturligvis være knyttet til situasjoner, hendelser, observasjoner jeg har opplevd i skolen, og hva jeg har lest og blitt fortalt om minoritetsspråklige elever. Christoffersen & Johannesen (2012, s. 22) forklarer at hvilke kunnskaper og oppfatninger man har om virkeligheten vil påvirke hvordan man tolker det som skjer rundt oss, noe som ofte skjer ubevisst. Det er viktig å være bevisst dette i forskningsprosessen, da at ens forforståelse påvirker hvilke valg man tar i forskningsprosessen, spesielt om utvelgelse av empiri og tolkningen av informasjonen man innhenter.

Gjennom min egen skolegang har jeg vært det jeg omtaler i denne oppgaven som en av majoritets elevene i klasserommet, noe som er viktig å være bevisst i arbeid med denne oppgaven. Jeg har aldri kjent på annerledeshet i form av nasjonalitet, da jeg er født og oppvokst i Norge, i en norsk familie, men har gått på barneskole i to ulike byer i Norge, og har kjent på følelsen av å være ny på en skole, snakke en annen dialekt og heie på et annet fotballag. Jeg mener på ingen måte at dette er det samme som å oppleve å være ny på en skole i et nytt land, men jeg kan kjenne meg igjen i følelsen av å ville passe inn, et ønske om å bli inkludert. Dette tror jeg også kan være noe av grunnen til at nettopp inkludering interesserer meg, da jeg selv har opplevd å bli inkludert inn i en ny klasse på en ny skole. De fire siste årene av barneskolen gikk jeg på en mottaksskole, som hadde stor andel minoritetsspråklige elever, som jeg husker ble fremmet på en positiv måte gjennom kulturer, sang, dans og matlaging. Som elev så jeg likevel grupperinger i skolen, da det var et tydelig skille mellom majoritets- og minoritets elever. I hvilken grad dette hadde noe å gjøre med lærernes praksis kan ikke jeg uttale meg om, da jeg kun har minner fra jeg var barn, noe som også naturligvis preges av mine daværende kunnskaper og oppfatninger.

I praksis på ulike skoler gjennom lærerutdanningen har jeg observert at lærerne arbeider ulikt med inkludering av minoritetsspråklige elever. Jeg har møtt lærere som har ressursorienterte syn på minoritetselever. De leker med språkene som finnes blant elevene i klasserommet, og finner sammenhenger mellom flere kulturer, som brukes til å fremme et positivt syn på ulikheter mellom alle elevene i klasserommet. Jeg har også møtt lærere som ikke mener de har ansvar for minoritetsspråklige elever, og at morsmåls lærer, assistent eller spesialpedagog skal undervise i det de ikke forstår i den ordinære undervisningen. Slike lærere mener jeg ofte fokuserer på hva elevene ikke kan og hva de ikke forstår, og dermed fremmer et problemorientert syn på flerspråklighet og mangfold. Et slikt problemorientert syn på elever som har ulike behov er grunnen til at jeg ville studere spesialpedagogikk. Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å lære mer om hvordan man kan arbeide for at alle elevene i skolen opplever glede, mestring og en følelse av å være inkludert, uavhengig av språk, kultur eller særskilte behov.

1.4. Oppgavens problemstilling og oppbygning

Å utforme en god problemstilling er viktig for å utforme og utvikle forskningsprosjektet, og det er regnet som noe av det vanskeligste ved selve forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Dette fordi problemstillingen skal gi tydelige retningslinjer og avgrense arbeidet slik at man kan arbeide målrettet i datainnsamlingsprosessen. Samtidig må det være rom for fleksibilitet som kan utvikle forskningen ut fra data man samler inn.

Etter å ha arbeidet i en prosjektutviklingsgruppe sammen med en potensiell veileder og andre masterstudenter med samme tema som meg, fikk jeg reflektert mye over eget forskningsprosjekt. Jeg ønsket å forske på noe jeg synes var interessant og noe som kunne gi verdifull kunnskap for meg og mitt fremtidige arbeidsliv. På bakgrunn av valgt tema og egen interesse utformet jeg følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med inkludering av minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet?»

Med denne problemstillingen som grunnlag tok jeg valget om å bruke observasjon som metode og gjennomføre det ved en skole i en større kommune i Norge. Underveis i observasjonene oppdaget jeg tre tema jeg synes var interessante og som egnet seg godt til å

drøfte. Denne masteroppgaven baserer seg i stor grad på disse forskningsspørsmålene som jeg presenterer her, men vil bli ytterligere forklart i delkapittel 3.4 som handler om analyseprosessen som vil bli presentert i kapittel 3 som omhandler prosjektets metodiske tilnærming.

- Hvilken betydning har de fysiske rommene, lærernes undervisning og holdninger for inkludering?
- Hvordan arbeider lærerne med tilpasset opplæring for minoritets elever som har en annen språklig og kulturell bakgrunn?
- Hvordan legger lærerne til rette for at minoritets elevene skal oppleve sosial tilhørighet?

Denne oppgaven er oppbygd av 5 kapitler, hvorav det første er innledning. I kapittel 2 som er metodisk tilnærming, vil jeg redegjøre for valg av metode, presentere prosjektets deltakere, og mine valg og vurderinger gjennom denne forskningsprosessen. Denne strukturen er valgt på bakgrunn av min induktive tilnærming til teori, der jeg har latt de empiriske funnene gjennom observasjon være styrende for valg av teori. I kapittel 3 vil jeg presentere teoretiske perspektiver som vil danne grunnlaget for drøftingen i analysekapitlet. Kapittel 4 er analysekapitlet som jeg har valgt å dele inn i tre delkapitler basert på forskningsspørsmålene, der jeg drøfter de empiriske funnene opp mot aktuell teori. Til slutt vil jeg oppsummere det hele gjennom avsluttende refleksjoner i kapittel 5, som også vil omhandle tanker om videre forskning.

Kapittel 2. Metodisk tilnærming

I denne delen av masteroppgaven vil jeg forklare de metodiske valgene som ligger til grunn for forskningsprosessen. Jeg vil redegjøre for min vitenskapsteoretiske posisjonering, samt valg og bruk av kvalitativ forskning med observasjon som metode. Videre vil jeg også begrunne valg av skole og deltakere for prosjektet, samt hvordan innsamling av observasjonsnotater ble gjennomført. I tillegg vil jeg også forklare hvilke valg jeg har tatt gjennom denne prosessen, og også vise til eventuelle andre fremgangsmåter som kunne vært hensiktsmessige. Til slutt vil jeg diskutere hvordan jeg har sørget for kvalitet i forskningen og hvordan jeg har ivaretatt de etiske retningslinjene som kreves av et forskningsprosjekt.

2.1. Vitenskapsteoretisk posisjonering

Det finnes en rekke vitenskapsteoretiske retninger eller forankringer som har betydning for hvilke forståelser man utvikler gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Derfor er det viktig at man som forsker har forståelse for hvilken vitenskapsteoretisk posisjonering man støtter seg til. Gjennom utarbeiding av dette forskningsprosjektet ble det tydelig at jeg som forsker posisjonerer meg innenfor den sosialkonstruktivistiske retningen. Innenfor sosialkonstruktivismen vil kunnskap om virkeligheten ikke bare være skapt av objektive kriterier, men det er også sosiale prosesser mellom mennesker og ulike samfunnsmessige forhold som ligger til grunn for denne retningen (Henriksen, Levang, Skaar & Tjora, 2017). Kunnskapen vi har om virkeligheten er dermed sosialt konstruert blant annet gjennom språket og kommunikasjonen mellom mennesker, og den objektive virkeligheten er mindre betydningsfull (Hjardemaal, 2014). I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i samhandlingen mellom lærerne og de minoritetsspråklige elevene på en mottaksskole, og hvordan man arbeider for inkludering gjennom blant annet språk og relasjoner. Samtidig vil jeg også gjennom denne oppgaven stille meg kritisk til ulike pedagogiske situasjoner, da jeg undret meg over noen av observasjonene i felten (Westrheim, 2004).

2.2. Valg av metode

Etter å ha utarbeidet problemstillingen for forskningsprosjektet var det viktig å ta stilling til hvilken metode jeg skulle ta i bruk for å finne ut hvordan lærere på mellomtrinnet arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever. Kleven (2014b, s. 16) presenterer to alternative definisjoner på hva forskningsmetode er, og er enten «fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt» eller «fremgangsmåtene vi bruker for å

få kunnskap». Disse definisjonene ga meg tidlig klarhet i at kvalitativ metode ville være den riktige tilnærmingen for mitt forskningsprosjekt, da jeg ønsket å ha nær kontakt med deltakerne i felten for å få en helhetlig forståelse av fenomenet, og også ha større grad av fleksibilitet til å kunne tilpasse prosjektet etter hvilke funn jeg innhenter fra felten (Christoffersen & Johannesen, 2012). Ved å benytte meg av kvalitativ metode ville jeg få innsyn i deltakernes hverdag, i stedet for å velge kvantitativt metode, som ville gitt meg et tallfestet datamateriale (Bjørndal, 2015).

Da jeg skulle velge hvilken kvalitativ metode jeg ønsket å benytte meg av, gjorde jeg flere vurderinger. For å finne svar på problemstillingen min tenkte jeg først å observere lærere i klasserommet i to uker, og deretter intervju lærerne basert på mine observasjoner. Etter å ha reflektert mye over prosjektets metode fant jeg til slutt ut at både observasjon og intervju ble for krevende både tidsmessig og med tanke på omfanget av prosjektet. I henhold til problemstillingen, der jeg ønsket å finne ut hvordan lærere arbeider med inkludering, så jeg det mest hensiktsmessig å benytte observasjon som metode. Dette vil bli diskutert videre ved å se nærmere på observasjon som metode, med fokus på hvordan jeg utførte mine observasjoner i felten.

2.2.1. Observasjon som metode

Forskning gjennom observasjon har som formål å studere sosiale situasjoner og iakttagelse av handlinger som deltakerne i felten utfører. I de sosiale situasjonene studerer man ofte samspillet mellom mennesker i deres naturlige omgivelser, og utvikler en forståelse for deres samspill og relasjoner (Thagaard, 2018). Datamaterialet man får av observasjoner er dermed tykke beskrivelser av aktiviteter og handlinger mennesker foretar seg, samt samhandlingen mellom dem og organisatoriske prosesser (Christoffersen & Johannesen, 2012). Bjørndal (2015) beskriver to ulike former for observasjon; observasjon av første orden og observasjon av andre orden. I dette forskningsprosjektet har jeg gjennomført observasjon av første orden, da jeg som utenforstående masterstudent har observert andre læreres praksis, og hatt dette som min primæroppgave, i motsetning til observasjon av andre orden da man observerer sin egen praksis (Bjørndal, 2015). Dette var et valg jeg tok, da jeg ønsket å lære av læreres praksis i deres naturlige omgivelser. I observasjonsstudier er det mange valg omkring forskerens posisjon og rolle i felten, som kan være med å påvirke forskningen, noe jeg vil redegjøre for videre.

For å kunne være åpen for hvilke data jeg endte opp med etter observasjonsperioden bestemte jeg meg for å ha ustrukturerte observasjoner. Kleven (2014a) beskriver at formålet med ustrukturerte observasjoner er klart, i mitt tilfelle spesifisert gjennom valgt tema og en tentativ problemstilling. Hva som er interessant å observere er ikke detaljert beskrevet, og bruk av strukturerte observasjonsskjema ble derfor ikke benyttet. Mine observasjonsnotater bestod av de aller fleste interaksjonene mellom lærerne og de minoritetsspråklige elevene, som også bestod av interaksjonene mellom elevene, og hvordan lærerne reagerte og håndterte de ulike situasjonene i klasserommet og skolens andre arenaer. Innsamling av datamateriale vil bli diskutert nærmere i avsnitt 3.3.2.

En underkategori av ustrukturert observasjon er deltakende observasjon, og kan foregå i ulik grad avhengig av hvor mye man deltar i felten (Kleven, 2014b). Deltakende observasjon gjør at man får innsikt i og forståelse av deltakeres sosiale liv, samtidig som man også får tilgang til informasjon om handlinger og aktiviteter som er viktig for forståelsen av deltakerne og miljøet i felten (Thagaard, 2018). Selv gikk jeg inn i felten med et mål om å være passiv deltakende observatør, men forstod raskt at min rolle som forsker ble endret i løpet av de to ukene jeg var i felten. Hammersley & Atkinson (1996) bruker begrepet feltroller for å beskrive hvordan ens rolle i felten blir endret underveis i prosjektet. Deltakelsen avhenger av aktivitetene som pågår og hvordan personene vi studerer reagerer på forskerens nærvær i deres nærmiljø. For meg ble dette en rolle som endret seg i løpet av tiden i felten, da jeg etterhvert ble mer aktivt deltakende ved å ta del i aktivitetene i klasserommet og hjelpe elevene ved behov. Dette synes jeg var veldig krevende, da jeg først mente jeg burde ha en rolle som forsker i klasserommet, og prøvde i flere dager å opprettholde en distanse mellom meg selv og deltakerne. Dette vil jeg reflektere videre over i delkapittel 3.3.3, som en av utfordringene ved datainnsamlingen. Videre vil jeg forklare mer om skolen jeg utførte observasjonene på og beskrive elevgruppen og lærerne jeg observerte slik at man har et bedre utgangspunkt til å forstå videre forklaringer og analysekapitlet.

2.3. Forskningsfeltet og deltakerne

I denne delen av oppgaven vil jeg gi et innblikk i oppstart av forskningsprosessen, med fokus på datainnsamlingen. For å gi leseren en bedre forståelse av observasjonene jeg trekker frem i analysedelen, vil jeg forklare hvordan valg av skole og deltakere foregikk. Deretter vil jeg presentere viktig bakgrunnsinformasjon om skolen, de to lærerne jeg har observert og trinnets sammensetning. For å ivareta lærernes anonymitet har jeg valgt å bruke de fiktive navnene

Torill og Arne, og gitt skolen det fiktive navnet Løvhaugen skole. Videre vil jeg forklare nærmere hvordan observasjonene ble samlet inn, og reflektere over utfordringer jeg hadde i felten.

2.3.1. Valg av skole og deltakere

Ettersom dette prosjektets formål er å få mer kunnskap om hvordan lærere på mellomtrinnet arbeider med inkludering av minoritetselever, fant jeg det naturlig å oppsøke en mottaksskole. Grunnen til dette er at en mottaksskole har et stort antall minoritetsspråklige elever, både i mottaksklasser og i det ordinære klasserommet. Ved å oppsøke en mottaksskole tror jeg at jeg kan møte lærere som har stort fokus på minoritetsspråklige elever, og som jeg gjerne vil lære av. Jeg sendte derfor en informerende forespørsel på e-post til en rektor ved en mottaksskole som tydelig beskrev hvilke deltakere jeg søkte, og hva prosjektet innebar. Med andre ord har jeg utført et nok så strategisk utvalg av deltakere, da jeg ønsket kontaktlærere som arbeidet på mellomtrinnet og som har en del erfaring med å arbeide med minoritetsspråklige elever.

Rektor ved Løvhaugen mottok mange forespørsler fra både masterstudenter og andre forskere, og hadde ikke tid til å behandle min forespørsel selv. Derfor videresendte rektor e-posten min til lærerne på mellomtrinnet, som selv måtte avgjøre om de ønsket å delta i forskningsprosjektet mitt. Etter noen dager kom jeg i kontakt med en kontaktlærer på mellomtrinnet som var positiv til å delta i prosjektet. Jeg møtte læreren for samtale om prosjektet, der jeg forklarte hensikten med prosjektet og hva det krevde av deltakerne. Svaret jeg fikk var utelukkende positivt, da de hadde et stort antall minoritetsspråklige elever i klassene på trinnet. Etter å ha signert på samtykkeskjema, satt læreren meg i kontakt med en annen lærer på det aktuelle trinnet, som kunne være en aktuell deltaker. Jeg fikk raskt positivt svar fra denne læreren også, som sa ja til deltakelse i prosjektet, og allerede uken etter startet jeg med observasjoner. Før jeg forklarer mer om innsamlingen av observasjoner finner jeg det hensiktsmessig å gi en presentasjon av skolen, elevsammensetningen og lærerne i dette prosjektet.

Skolen og elevene

Løvhaugen skole er en barneskole og mottaksskole, som vil si at de tar i mot nyankomne elever fra mange ulike land, som de ansatte og elevene selv kaller for «mottaksklassen» eller «mottak». Skolen har ca. 500 elever, hvorav ca. 20% er minoritetsspråklige elever. Disse elevene representerer et stort mangfold av ulike språklige og kulturelle bakgrunner, og består

av elever som går i mottaksklasse i 1-2 år, og senere blir overført til nærskolen sin. Det er også elever som tidligere har gått i mottaksklasse, men som har Løvhaugen som sin nærskole. Ved skolen har de mange tospråklige lærere, og elevene har mulighet for både tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Elevene som går i mottaksklasse deltar i noen klassetimer på trinnene de tilhører aldersmessig. På trinnet der jeg observerte hadde de en mottaksklasse med elevene som aldersmessig tilhørte dette trinnet. De andre elevene ved trinnet var delt inn i to hovedklasser, som også ofte var delt i tre klasser. I klasserommet var det som oftest en lærer og en eller flere assistenter, avhengig av fag, undervisningsopplegg og tilgjengelighet. Videre vil jeg forklare kort om de to lærerne jeg observerte på mellomtrinnet i den ordinære klassen.

Lærerne

LærerTorill og LærerArne har to nokså ulike utgangspunkt, da Arne har arbeidet ved skolen i noen år, mens Torill har flere tiårs erfaring ved skolen. I oppstart av observasjonene så jeg på dette som en potensiell mulighet til å gjøre en sammenligningsstudie mellom en lærer med lang erfaring og en med kortere erfaring ved en mottaksskole. Etter noen dager så jeg ikke de helt store forskjellene mellom lærerne, og la fra meg denne ideen. LærerArne hadde matematikk, naturfag og gymnastikk, mens LærerTorill hadde engelsk, musikk, kunst og håndverk og ansvar for mye av det sosialpedagogiske og spesialundervisningen. I ettertid oppdaget jeg at jeg kunne fått mange interessante observasjoner dersom jeg hadde observert en faglærer i norsk. På denne måten kunne jeg sett mer på det språklige aspektet, i språkopplæringen, og fått et enda dypere innblikk i tilpasset opplæring der mange av elevene trenger det mest. Samtidig satt jeg igjen med et rikt datamateriale, og så derfor ikke behovet for å observere flere lærere.

2.3.2. Innsamling av observasjoner og forskningsprosessen

I arbeid med å utvikle et forskningsprosjekt vil tema være styrende for problemstillingen som er grunnlaget for hvilke observasjoner som er aktuelle for forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Da jeg startet observasjonene ved skolen ønsket jeg å finne svar på følgende problemstilling; «hvordan arbeider to lærere på mellomtrinnet med inkludering av minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet». Etersom jeg hadde en konkret problemstilling som baserte seg på at jeg ønsket å fylle et av mine egne kunnskapshull, da jeg mener jeg gjennom lærerutdanningen har lært lite om hvordan man arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever. Hammersley & Atkinson (1996) presiserer at det er mulig at

problemstillingen endres eller forkastet til fordel for en annen etter man har gjennomført datainnsamlingen. Dette var ikke tilfellet for dette prosjektet, da jeg har samlet inn mange observasjoner som var veldig sentrale for problemstillingen.

For å innhente observasjoner måtte jeg informere lærerne om prosjektet mitt og innhente deres skriftlige samtykke til deltakelse i prosjektet. Jeg reflekterte en del omkring hvor mye informasjon jeg skulle gi lærerne. Jeg bestemte meg for å gi dem innsyn i problemstillingen min, og forklarte at jeg ønsket å se på hvordan de arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å samtale åpent om temaet med dem gjennom hele datainnsamlingsprosessen. Jeg var litt bekymret for at dette kunne påvirke lærerne, med tanke på at de visste konkret hva jeg skulle se etter. Min tilstedeværelse kan ha påvirket lærerne, men jeg opplevde at de var vant til å ha både praksisstudenter, masterelever og ulike fagfolk i klasserommet for å observere lærerne og elevenes atferd. Samtidig er inkluderingsbegrepet svært vidt, så konkret hva jeg ønsket å observere ble ikke helt tydelig. Lærerne forklarte og diskuterte også ofte ulike valg de hadde tatt i situasjoner som de trolig tenkte jeg ville bite meg merke i. Med dette tolket jeg det som at de ikke ble påvirket i selve situasjonen, men heller tenkte en del over det i etterkant, og kanskje ville gi sin forklaring på det som skjedde i lys av mange tidligere hendelser. Dette gjorde også at jeg fikk et rikere datamateriale, da jeg fikk mange uformelle samtaler med lærerne som kunne gi meg et enda bedre innblikk i egne observasjoner.

I mitt forskningsprosjekt hadde jeg åpen observasjon, da jeg ønsket både av praktiske og etiske årsaker å være tilstede i felten (Thagaard, 2018). Dette ga meg tilgang til mange gode samtaler med både elever og lærere ved trinnet, som ga meg et dypere innblikk i ulike situasjoner og hendelser. Jeg introduserte meg for elevene, og fortalte dem at jeg var der for å observere lærerne deres, slik at jeg ikke skapte noe ubehag for dem. På denne måten fikk jeg tilkjennegjort meg for elevene, noe som er viktig for å oppnå åpen observasjon (Thagaard, 2018). Jeg var også i dialog med lærerne på kontoret som også var nysgjerrige på om jeg fant svar på det jeg ønsket og som var utrolig hyggelige og imøtekommende. Observasjonene ved skolen foregikk i to uker, og jeg var til stede i de aller fleste timene til begge lærerne. Begge lærerne var veldig fleksible i forhold til meg og når jeg var til stede i deres undervisningstimer, og jeg fikk være med inn i alle timene jeg ønsket. Etersom trinnet ofte var delt i både to og tre klasser, og lærernes undervisning kunne overlape hverandre forsøkte jeg så godt jeg kunne å ha lik tilstedeværelse i de to lærernes timer. Jeg fikk bred tilgang til

feltet jeg ønsket å studere, og fikk også være med på både skidag, og andre aktiviteter i skolegården og i friminuttene. Dette ga meg mulighet til å observere lærerne på andre arenaer enn bare i klasserommet, noe som gjorde at jeg samlet et enda bredere datamateriale.

Før jeg begynte arbeidet i felten leste jeg mye teori om observasjon, og andre forskeres erfaringer med observasjon som metode. Jeg ble raskt oppmerksom på at man burde bruke flere registreringsteknikker for observasjonsnotatene, for å enklere kunne se tilbake på de ulike observasjonene, og hvilke meninger og refleksjoner jeg gjorde meg omkring dem. Etter endt skoledag satt jeg meg ned å skrev ned observasjonsnotatene mine på PC. Først skrev jeg dem ordrett i et dokument slik jeg hadde skrevet dem for hånd i felten, for å kunne se tilbake på observasjonene. Nilssen (2014) påpeker at notatene man gjør av ulike observasjoner inneholder forskerens tolkning, da det er forskeren som velger dem ut, og hvordan de er skrevet ned også er en form for tolkning i seg selv. Likevel ønsket jeg å ha en versjon av feltnotatene som var så lite tolket som mulig, før jeg skrev en utdypet versjon av notatene i et annet dokument og supplerte med mine tanker og refleksjoner omkring dem. I tillegg skrev jeg en forskerlogg, som gjorde at jeg fikk vært i dialog med meg selv gjennom prosessen, der jeg kunne se tilbake på hva jeg mente og følte i ulike situasjoner (Nilssen, 2014). Det var gjennom forskerloggen jeg fikk reflektert rundt min største utfordring i datainnsamlingsprosessen, som jeg vil beskrive i neste delkapittel.

2.3.3. Utfordringer ved datainnsamlingen

Den største utfordringen jeg støtte på i felten var forskerrollen. Kleven (2014b) påpeker at man observerer hver eneste dag, og som forsker er det derfor viktig å ha fokus på forskningen og forskerrollen. Forskeren selv er det viktigste instrumentet innenfor kvalitativ forskning, ettersom man som forsker kan stille spørsmål, respondere og tilpasse seg ulike situasjonen slik at man får mest mulig meningsfull informasjon (Nilssen, 2014). Jeg synes det var utfordrende å være i et klasserom uten å være i lærerrollen slik jeg er vant til gjennom å arbeide som lærervikar og har vært student i praksis på mange ulike skoler. Det ble vanskelig å skille mellom rollen som forsker og rollen som lærer/assistent, fordi jeg ikke har så mye erfaring som forsker i klasserommet. For å få innsyn i felten og bli akseptert som en del av miljøet er det viktig å skape en rolle som gjør at en ikke blir oppfattet som fremmed. Samtidig skal man ikke skape nære vennskskapsrelasjoner, da de kan gjøre det vanskelig å observere fordi man får

for liten distanse mellom seg selv og deltakerne (Thagaard, 2018). Dette var en utfordring gjennom hele datainnsamlingen, og jeg følte jeg sjonglerte mellom to roller.

Min datainnsamling tror jeg er påvirket av min forståelse av forskerrolle, altså min posisjon eller rolle i felten. De første dagene i felten forsøkte jeg å holde meg til forskerrollen, og ikke gå inn i lærerrollen ved å hjelpe elevene eller ta del i aktivitetene. Denne polariserende forståelsen av roller i felten tror jeg gjorde at jeg de første dagene hadde størst fokus på meg selv som forsker. De første dagene brukte jeg dermed på å bli kjent med forskerrollen, lærerne, elevene og miljøet på skolen. Jeg brukte mye tid på å iredette meg etter bestemte roller, og tvilte på meg selv i situasjoner hvor jeg brukte mye tid på å ta del i ulike aktiviteter. Da jeg hadde uformelle samtaler med elevene brukte jeg for eksempel mer tid på å tenke over om jeg burde holdt meg mer utenfor, enn å faktisk tenke over hva elevene sa, og være der i en lærerrolle for dem. Etter noen dager fant jeg imidlertid ut at dette ikke er riktig. Jeg er ikke i en bestemt rolle hele tiden. For å kunne samle gode observasjoner må jeg også være en naturlig del av skolehverdagen. Dette krevde at jeg snakket med elevene, lærerne og tok del i aktiviteter der det var nødvendig, som for eksempel på skidag, og i situasjoner der elever trengte hjelp til en arbeidsoppgave og lignende. Etter noen dager følte jeg at jeg fant min plass, og forstod min rolle i det hele.

2.4. Analyseprosessen

Som forsker er det viktig å bevisstgjøre leseren om hvilke tanker og refleksjoner man har gjort omkring analyseprosessen. Derfor vil jeg nå gi en nærmere beskrivelse av hvordan jeg arbeidet med datamaterialet, og hvordan jeg organiserte og kategoriserte aktuelt materiale før analysen ble utført.

Å analysere innebærer å fokusere på noe, og i denne sammenheng vil det være å velge ut observasjoner som er spesielt relevante for problemstillingen (Bjørndal, 2015). Da jeg var ute i felten valgte jeg å skrive observasjonene utfyllende på PC hver dag for å være sikker på at jeg fikk så detaljerte beskrivelser som mulig. I følge Nilssen (2014) starter analyseprosessen allerede i innsamlingen av observasjoner, noe jeg merket da jeg leste over observasjonsnotatene mine. Jeg var veldig glad for at jeg hadde skrevet ned observasjonene så lite fortolket som mulig, og deretter skrevet en ny og mer detaljert versjon. På denne måten kunne jeg lese konkret hva som hadde skjedd, og deretter lese hvordan jeg tolket dem

ytterligere. Dette kunne jeg igjen supplere med forskerloggen min som inneholdt tanker, ideer og følelser jeg hadde i felten. Notatene ble lest gjennom mange ganger, og jeg markerte ulike observasjoner med fargepenn og noterte noen stikkord der jeg hadde behov for det. På denne måten fikk jeg sortert observasjonene og ble godt kjent med datamaterialet.

For å kode og kategorisere datamaterialet benyttet jeg en induktiv tilnærming, som vil si at man tar utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle begreper som man arbeider med analytisk (Thagaard, 2018). Formålet med forskningen er å finne ut hvordan lærere arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever, for å få kunnskap, innsikt og dypere forståelse for hvordan lærere arbeider med dette. Dersom jeg hadde tatt i bruk en deduktiv tilnærming kunne jeg fått et presist fokus for observasjonene mine, da jeg hadde hatt begreper fra annen teori eller prosjektets problemstilling å ta utgangspunkt i (Thagaard, 2018). Fullstendig induktiv kvalitativ forskning er likevel umulig, da forskeren alltid er preget av egen forforståelse, erfaringer og kunnskap, som i denne studien er redegjort for i innledningen. Induktiv tilnærming bør i følge Nilssen (2014) heller forstås som at man ikke lar forhåndsdefinerte kategorier bestemme kategoriseringen av datamaterialet, men heller skaper dem gjennom forskerens kunnskap og erfaringer. På denne måten vil kategoriene som er utformet på bakgrunn av datamaterialet være med å styre valg av teori. Min forforståelse kan påvirke det jeg ser i feltet ved at jeg generelt har en positiv holdning til lærere, og tror mange lærere gjør mye bra for å inkludere minoritetselevne. Samtidig har jeg som elev selv sett tydelige skiller mellom majoritets- og minoritetselever, som kan gjøre at jeg fokuserer på å se etter slike skiller. En svakhet ved dette er at jeg kan ha fokus på elevperspektivet i stedet for lærerens perspektiv. Å stille meg kritisk til lærernes praksis og også ha fokus på å observere lærerperspektivet er noe jeg vil etterstrebe gjennom hele forskningsprosessen.

Kodene i dette datamaterialet ble skapt gjennom nøye gjennomgang av alle observasjonsnotatene, for å finne tema som var gjennomgående. Etter å ha sett på fellesnevnerne i datamaterialet kategoriserte jeg dem gjennom tre tema som jeg mente var sentrale og som kunne vise frem flere sider ved lærernes arbeid med inkludering. Med dette benyttet jeg en temasentrert analytisk tilnærming, da jeg ønsket å gå i dybden på hvert tema og se sammenhenger mellom dem slik at jeg kunne oppnå en helhetlig forståelse for lærernes arbeid med inkludering av minoritetsspråklige elever (Thagaard, 2018). Temaene jeg fant sentrale har jeg valgt å kalle «fysiske betingelser, undervisning og holdninger som fremmer

inkludering» «tilpasset opplæring», samt «sosial tilhørighet». Videre vil jeg redegjøre for hvorfor jeg utformet akkurat disse temaene.

Etter å ha tilbragt to uker ved skolen satt jeg igjen med mange inntrykk av at lærerne arbeider for å fremme mangfold både gjennom det fysiske rommet, musikk, dans og språk. I det første temaet ønsket jeg derfor å ta for meg de fysiske betingelsene for inkludering, undervisningen og undervisning som fremmer inkludering gjennom identitetsbekreftelse. Jeg hadde også observasjoner som gjorde det interessant å se på lærernes holdninger til flerspråklighet. Med dette ønsket jeg å se hvilken tilnærming lærerne hadde til mangfold, og derfor ble det første temaet «fysiske betingelser, undervisning og holdninger for inkludering». Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen og alle elever har rett til opplæring slik at de kan oppleve mestring i skolen (Opplæringslova, 1998 § 1-3). Mange av observasjonene mine var naturlig nok knyttet til lærerens valg av undervisningsmetoder og arbeidsoppgaver. Dette kan skape både utfordringer og muligheter for minoritets elever, som jeg ønsket drøfte gjennom temaet «tilpasset opplæring». Sentralt i mine observasjoner var hvordan lærerne arbeidet for å skape et fellesskap der alle elevene kunne oppleve tilhørighet til gruppa eller klassen. Etersom det å høre til et fellesskap og oppleve å føle seg trygg i en sosial gruppe er viktig for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2014), ble «sosial tilhørighet» det tredje temaet. Disse tre temaene danner utgangspunktet for forskningsspørsmålene som er utarbeidet på bakgrunn av datamaterialet. Disse forskningsspørsmålene vil være utgangspunktet for analysedelen, der jeg vil drøfte dem opp mot relevant teori:

- Hvilken betydning har de fysiske rommene, lærernes undervisning og holdninger for inkludering?
- Hvordan arbeider lærerne med tilpasset opplæring for minoritets elever som har en annen språklig og kulturell bakgrunn?
- Hvordan legger lærerne til rette for at minoritets elevene skal oppleve sosial tilhørighet?

Til nå har jeg begrunnet min vitenskapsteoretiske posisjonering, valg av metode, presentert deltakerne i prosjektet og reflektert rundt forsknings- og analyseprosessen. Videre vil jeg diskutere mitt etiske forskningsansvar ved å vise til hvilke forskningsetiske hensyn jeg har måttet tatt i min forskningsprosess og forklare hvordan jeg sikrer kvalitet i forskningen.

2.5. Etisk forskningsansvar

Som forsker har man ulike forskningsetiske retningslinjer å forholde seg til. NESH (2016) gir fyldige beskrivelser av retningslinjer som tar utgangspunkt i forskning som blir gjort i samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, herunder pedagogikk og psykologi. Ettersom pedagogikk handler om mennesker, og man innenfor pedagogisk forskning bruker mennesker som informanter eller deltakere, har man plikt til å respektere menneskeverdet (Kleven, 2014b). Alle forskningsprosjekter som omhandler mennesker skal derfor meldes til NSD, Norsk senter for dataforskning, for å sørge for at prosjektet, og spesielt datainnsamlingen, er i tråd med forskningsetiske retningslinjer. I meldeskjemaet til NSD ble samtykkeskjema og informasjonsskriv til elever og foreldre vedlagt, og etter kort tid vurderte NSD at prosjektet var i samsvar med personvernlovgivningen, da jeg ikke skulle samle personidentifiserende opplysninger under observasjon i klasserommet (se vedlegg 1).

Ved observasjon i klasserommet vil det være nær kontakt mellom forsker og deltaker, og forskeren vil da ha et spesielt etisk ansvar (Thagaard, 2018, s. 22). Basert på etiske retningslinjer som er spesielt viktige innenfor kvalitativ forskning presenterer Thagaard (2018) tre punkter for etiske retningslinjer som er relevante for dette forskningsprosjektet, og som også Kvale & Brinkmann (2015) utdyper, men da i sammenheng med intervju som metode. Det første punktet handler om informert samtykke. Deltakerne har krav på utfyllende informasjon om forskningen, at deltakelsen er frivillig, og at de når som helt kan trekke seg fra prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med etiske retningslinjer og NSDs krav innhentet jeg informert samtykke både fra mine to deltakere (se vedlegg 3), men også rektor for å sørge for å ha tillatelse fra skolens ledelse for å gjennomføre observasjoner ved skolen (se vedlegg 2). NSD presiserte at jeg ikke trengte samtykke fra elevene eller deres foreldre, men oppfordret til å gi informasjon om at det skulle foregå observasjon i det gitte tidsrommet. Derfor sendte jeg det forhåndsgodkjente informasjonsskrivet til Lærer2, slik at foreldre og elever fikk det før jeg startet observasjonen i klasserommet (se vedlegg 4).

Det informerte samtykket kan også skape utfordringer for forskeren, da det er vanskelig å vite hvor mye informasjon om prosjektet man skal gi til deltakerne. Dersom man gir detaljert informasjon om prosjektet kan dette påvirke deltakernes handlinger, slik at man ikke får observert den daglige praksisen man ønsker (Thagaard, 2018). Jeg ga lærerne innsyn i min tentative problemstilling, og sa at jeg ønsket å se på samspillet mellom dem og de minoritetsspråklige elevene ved trinnet. I informasjonsskrivet til elevene og foreldrene skrev

jeg at jeg ønsket å se på samspillet mellom læreren og elevene, med fokus på inkludering. For at min tilstedeværelse ved skolen ikke skulle skape ubehag for de minoritetsspråklige elevene i klasserommet, forklarte jeg i informasjonsskrivet at jeg skulle observere lærernes arbeid med inkludering.

Konfidensialitet er det andre prinsippet for etisk forsvarlig forskning som Thagaard (2018) beskriver. Dette omhandler både anonymisering av deltakerne, men også forsvarlig lagring av eventuelle personidentifiserende opplysninger. For å opprettholde konfidensialiteten valgte jeg å ikke notere ned noen former for personopplysninger i observasjonsnotatene mine. I stedet valgte jeg å anonymisere lærerne ved å benytte «Lærer1» og «Lærer2», eller forkortelsene «L1» og «L2» i notatene mine. I utforming av analysedelen valgte jeg å benytte de fiktive navnene LærerTorill og LærerArne for å markere tydelig at det er lærerne jeg skriver om. Første dag i felten ga jeg hver minoritetsspråklig elev en farge, og brukte dette som et slags pseudonym, da jeg ikke hadde lært meg navnene på alle elevene enda, og derfor ikke ønsket å bruke navn som pseudonymer. Dette var jeg veldig glad for senere, da elevene synes det var veldig spennende å se hva jeg noterte ned i timene. Jeg ga dem fullt innsyn i alt jeg hadde skrevet selv om de ikke forsto så mye, da jeg brukte mange koder og symboler som var vanskelig for dem å skape noen sammenheng av. Senere skrev jeg som sagt notatene mine mer utfyllende på PC, og fortsatte å bruke pseudonymene jeg lagde første dag. Da jeg skrev analysedelen fant jeg det mest hensiktsmessig å gi de minoritetsspråklige elevene fiktive navn for å gi et bedre virkelighetsperspektiv. Konfidensialitet omhandler også personlige forhold og sensitive opplysninger som jeg kan få innsyn i gjennom min observasjonsperiode (Thagaard, 2018) Jeg signerte taushetserklæring ved skolen første dag, som innebar at jeg ikke kan utnytte opplysninger som ikke er relevant for min forskning. Samtidig har jeg i høyeste grad forsøkt å anonymisere både skolen, deltakerne og elevene, både i masteroppgaven, men også i samtaler med familie og venner.

Thagaards (2018) siste punkt handler om hvilke konsekvenser som kan oppstå dersom man deltar i forskningsprosjekter. Forskeren har et ansvar overfor deltakerne i prosjektet, som ikke skal oppleve noen negative belastninger ved å delta i prosjektet. Deltakeren kan oppleve negative konsekvenser etter man har samlet inn og tolket data. Dersom man leser om egen atferd som er tolket av en utenforstående kan dette oppleves som fremmed og kanskje i mange tilfeller ikke riktig. Dersom deltakerne sitter igjen med en slik oppfatning etter de har lest masteroppgaven, kan dette skape en vanskelig situasjon som har medfølgende

konsekvenser for deltakeren (Thagaard, 2018). Dette har jeg forsøkt å imøtekomme så godt som mulig ved å dele notatene mine med deltakerne dersom de har ønsket det, og samtale med lærerne i situasjoner jeg synes har vært spesielt interessante, slik at jeg kan få en dypere forståelse for deres oppfatninger og meninger. I samtykkeskjema er også frivillig deltakelse uthevet og jeg presiserer at deltakeren når som helst kan trekke sitt samtykke til deltakelse uten å oppgi noen grunn, og at opplysningene som er samlet inn vil bli slettet.

2.6. Kvalitet i forskningsprosessen

I gjennomføring av et kvalitativt forskningsprosjekt er det viktig å være bevisst at man fremstiller en forståelse av fenomenene man studerer (Thagaard, 2018). Derfor er det umulig å måle kvaliteten av kvalitativ forskning. I følge Marshall & Rossman gjengitt etter Thagaard (2018) bør man i stedet forsøke å bevisstgjøre leseren om forskningens troverdighet, slik at man heller kan ha fokus på å vurdere fremgangsmåtene i prosjektet og resultatene man derav kommer frem til. For å vurdere forskningens troverdighet vil jeg derfor drøfte forskningen i lys av reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018).

Vurdering av forskningens pålitelighet refereres ofte til som reliabilitet, og handler om å gjøre rede for hvordan man i løpet av forskningsprosessen har utviklet data (Thagaard, 2018). I denne oppgaven har jeg derfor etterstrebet å forklare detaljert hvordan jeg har innhentet data gjennom observasjon og hvordan jeg utførte analysen av data. Ofte vil reliabilitet være forklart gjennom etterprøvbarehet, altså om det er mulig for en forsker å få de samme resultatene ved å utføre et prosjekt med de samme metodene som jeg har brukt. I kvalitative studier vil ikke etterprøvbarehet være like sentralt som i kvantitative studier, ettersom at forskeren i seg selv er en viktig del av et kvalitativt forskningsprosjekt, med tolkningsprosesser og tilstedeværelse i felten (Thagaard, 2018). Jeg har gått inn i felten med en målsetting om å være bevisst min egen forforståelse, og hvordan denne kan påvirke tolkningene jeg gjør meg underveis. Dette har ført til at jeg har valgt kritisk pedagogikk som en av hovedteoriene i teorikapitlet. En bevisstgjøring av mine egne holdninger, verdier og forkunnskaper har gjort at jeg også har stilt meg kritisk til mine egne observasjoner, og hvorfor jeg danner meg de meningene og tolkningene jeg gjør.

Validitet knyttes til gyldigheten av resultatene og hvordan man deretter tolker dem, nærmere forklart om de tolkningene vi kommer frem til er gyldige i forhold til det man studerer

(Thagaard, 2018). Ved å beskrive det teoretiske ståstedet i forskningen, vil man kunne redegjøre for mange av tankene som kommer frem i tolkningen av data, og dermed styrke prosjektets validitet. Dette kaller Silverman (2014, s. 84) for teoretisk gjennomskiktighet, eller transparens, og omhandler å vise grunnlaget for tolkningene og hvordan man gjennom analysen ser hvordan dette har påvirket resultatene av prosjektet. Frem til nå har jeg forsøkt å styrke validiteten ved å være kritisk til egne valg, og hvordan de har påvirket forskningsprosessen. Dette både gjennom valg av teori, men også en kritisk vurdering av datainnsamlingen, som i en viss grad er preget av egne fortolkninger. Jeg forsøkte så godt det lot seg gjøre å skrive ned observasjonene så atskilt som mulig fra min egen bevissthet om egne fortolkninger. Dette utførte jeg ved å beskrive hendelsen eller situasjonen først, og senere skrive ned nærmere forklaringer detaljert fra situasjonen, og deretter skrive ned egne meninger og tolkninger. Denne fremgangsmåten ga meg større mulighet til å gå tilbake i notatene, se hva som skjedde, og deretter se min egen tolkning på daværende tidspunkt.

Innenfor forskning blir det ofte stilt spørsmål ved forskningens generaliserbarhet, altså om funnene kan gjelde for andre enn deltakerne i det aktuelle prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom kvantitativ forskning er det ofte benyttet utvalg som er representative for populasjonen og som er av stor størrelse, slik at forskningen kan generaliseres. Innenfor samfunnsvitenskapene er det derimot uenighet til generaliserbarhet, da dette innebærer at all vitenskapelig kunnskap skal være gyldig for alle, alle steder og på alle tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom målsettingen innenfor kvalitativ forskning er å utvikle forståelse for fenomenene vi studerer, vil man derfor heller se etter tendenser som kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Målet med dette forskningsprosjektet er dermed ikke å generalisere mine funn, men vise til likheter eller tendensen som kan overføres til lignende situasjoner eller tilfeller. Ved å utføre dette forskningsprosjektet kan jeg gi et innblikk i hvordan lærere ved en mottaksskole arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever i klasserommet. Dette kan være relevant for andre studenter, lærere, og spesialpedagoger, da det bidrar til mer kunnskap innenfor dette forskningsfeltet.

I dette kapitlet har jeg presentert mine metodiske valg og refleksjoner omkring dem. Videre vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som ble valgt gjennom en induktiv tilnærming, da datamaterialet var styrende for valg av teori.

Kapittel 3. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske utgangspunktet for analysen av de empiriske funnene. Det teoretiske utgangspunktet består av tidligere forskning på området, hvilket lovverk som gjelder for minoritets elever og deres opplæring, samt min sosialkonstruktivistiske virkelighetsforståelse. Jeg vil også redegjøre for inkludering og tilpasset opplæring som er overordnede prinsipper i norsk skole. Til slutt vil jeg presentere kritisk pedagogikk for å stille spørsmål til hvordan verden er sosialt konstruert, og for å kunne gå mer i dybden på mine observasjoner.

3.1. Tidligere forskning

I oppstart av et forskningsprosjekt er det viktig å sette seg inn i tidligere forskning på området man ønsker å studere. På denne måten kan man se hvordan andre forskere har gjennomført undersøkelsene, og kanskje få noen referanserammer å ta utgangspunkt i. Man kan også bruke andre forskeres resultater og konklusjoner til å støtte opp under egen forskning. Gjennom tidligere forskning kan man også finne inspirasjon om hvilken teori som er brukt og hvilke metodiske valg andre forskere har tatt. Etter å ha lest teori og flere forskningsprosjekter på området har jeg funnet ut at det er skrevet mye om inkludering av minoritetsspråklige elever. Både nasjonale og internasjonale studier er gjort, og jeg vil skape en oversikt over det mest sentrale for mitt prosjekt. Flere aktuelle problemstillinger retter seg mot minoritetsspråklige elevers rettigheter i skolen. Opprettelse av innføringsklasser eller mottaksklasser er knyttet til rettigheten om språkundervisning, som ifølge Opplæringslova § 2-8 forklarer at elevene har rett til særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter til å kunne følge den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998).

Tove Steen-Olsen (2013) har gjennomført 7 intervjuer i fokusgrupper med totalt 41 elever med innvandrerbakgrunn i alderen 12-16 år om hvordan de opplever kulturell tilhørighet og inkludering ved 6 rurale skole i Norge der majoritetsbefolkningen var etnisk norske.

Hovedfunnet til Steen-Olsen (2013) var at minoritets elevene ikke opplevde kulturell tilhørighet blant majoritets elevene, da de ikke forsøkte å imøtekomme deres kulturelle ulikheter. Minoritets elevene følte imidlertid større tilhørighet i mindre grupper som bestod av andre minoritets elever som snakket samme språk, og hadde samme opplevelser av å være innvandrer i Norge. Minoritets elevene trakk frem at de mente det var viktig å anerkjenne og forstå ulike erfaringer, verdier og kulturelle bakgrunner. Dersom skolen og verden rundt

utøver respekt for kulturelle forskjeller, kunne dette bidra til å føle høyere grad av sosial tilhørighet (Steen-Olsen, 2013).

Sosial ulikhet i utdanningssystemet finnes det en del forskning på, for eksempel i Carla Chinga-Ramirez (2015) sin doktorgradsavhandling *Skolen ser ikke hele meg!* Hun utførte observasjoner i syv måneder og intervjuet 21 elever på tre videregående skoler i Norge. Hovedkonklusjonen var at selv om den norske skolen fremmer et likeverdighetsprinsipp, blir minoritetslevene ofte sett på som annerledes og unormale. Hun poengterer også at skolesystemet og lærere har gode intensjoner med blant annet inkludering og tilpasset opplæring, men at det er maktstrukturer i samfunnet som bestemmer hva som er riktig og normalt. Med bakgrunn i studier om sosial tilhørighet og sosial ulikhet ser man at minoritets elever ofte opplever utenforskap i skolen og opplever å bli sett på som annerledes og unormale, da både lærere og elever i skolen har forutinntatte bestemmelser om hva som er normalt og riktig i henhold til en norsk kontekst.

Hilde Lidèn har skrevet artikkelen «Underforstått likhet» som baserer seg på en studie ved to andreklasetrinn ved to barneskoler i Oslo. Lidèn (2001) gjennomførte deltakende observasjon, intervjuer og videoopptak i årene 1995-1996 for å undersøke skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn med fokus på likhet og likeverd. Selv om denne forskningen er utført før den nåværende læreplanen ble innført, er det interessant å se på utviklingen i skolen, med tanke på hvordan lærere arbeider med elevmangfoldet i skolen, og om jeg selv kan finne noen lignende tendenser i min forskning. Lidèn (2001) problematiserer likhetstanken, da fokus på likhet kan skape en assimilerende holdning der ulikhet blir usynliggjort ved for eksempel å fremstille minoritetslevers kunnskap og erfaringer som noe ukjent, eller noe som ikke er riktig. Oppsummert formidler Lidèn (2001) at skolen fremmer tydelig et fellesskap «vi» som skapes av bestemte forståelser og premisser som er likt og felles i en norsk kontekst og i norsk kultur. Dette viser hvordan maktrelasjonene råder, og at det alltid er noen som bestemmer hva som er riktig kunnskap, riktige holdninger, meninger og levesett. Med dette oppnår man et skille mellom det fellesskapet som skapes, «vi», og det som er annerledes eller ukjent, «de andre» (Lidèn, 2001). Dette synes jeg var interessant ettersom jeg selv observerte situasjoner der man tydelig kan se maktforhold i skolen, der den norske konteksten er rådende med hva som er riktig og hvilke forventninger man har til elevene, som ofte baserer seg på norske verdier og holdninger.

I Sverige har økningen i antall innvandrere vært større enn i Norge i mange år, og derfor er det interessant å se nærmere på forskning om inkludering av minoritetsspråklige elever i vårt naboland, da de har mer erfaring på dette området (Pettersen & Østby, 2013). Derfor vil jeg trekke frem en studie som er gjort av Jenny Nilsson Folke, som har studert hvordan nyankomne elever opplever å gå i mottaksklasse, og sett nærmere på overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse. Folkes (2015) hovedfunn var at elevene fra mottaksklassen opplevde høy grad av sosial trygghet og tilhørighet, mens da de begynte i ordinær klasse opplevde de ensomhet og utrygghet. Dette forklarte Folke (2015) som en praksis av ekskluderende inkludering, da elevene var inkludert i mottaksklassen, mens mottaksklassen er ekskludert fra resten av skolen. Opplæringen i det ordinære klasserommet ble dermed preget av integrering, da de minoritetsspråklige elever var tilstede fysisk, men opplevde at deres forutsetninger og behov ikke ble anerkjent eller ivarettatt (Folke, 2015). Denne studien gjorde meg bevisst på utfordringene som kan oppstå når elevene skal delta både i mottaksklasse og i ordinær klasse. Elevenes trygghet fra mottaksklassen blir forandret da de blir plassert i det ordinære klasserommet med andre elever og andre lærere. Dette er et nyttig perspektiv for denne studien, da jeg også observerte situasjoner der det ble skapt ekskluderende inkludering blant noen av elevene

For å se nærmere på internasjonal forskning om minoritetsspråklige elever vil jeg trekke frem den amerikanske forskeren James Banks. Han har skrevet flere bøker og artikler om *multicultural education*, som i Norge ofte blir oversatt til interkulturell pedagogikk (Lund, 2017). I boken *Multicultural Education: Issues and Perspectives* forklarer Banks (2010) at *multicultural education* er en idé, reform og kontinuerlig prosess som må skje i skolesystemet slik at alle elever i skolen, uavhengig av kjønn, rase, språklig eller kulturell bakgrunn, kan få like muligheter til å lære på skolen (Banks, 2010). Banks hevder at skolen er strukturert på en måte som favoriserer enkelte elever, og ikke gjør rom for at elever med annen bakgrunn kan lykkes. Derfor hevder han at skolen som sosialt system må endres på alle måter for at alle elever skal ha like muligheter til å lykkes. Med dette mener man ikke bare differensiert undervisning eller arbeidsoppgaver, men også vurderingskultur, hvordan man kan forstå minoritetslevers forutsetninger og virkelighet, lærernes holdninger til mangfold. Lærerne må også bli bevisste rundt egen praksis, med tanke på hvordan de forholder seg til mangfoldet (Banks, 2010). Dette mener jeg er et viktig perspektiv i dette prosjektet, da jeg gjerne ønsker å vite hvordan man kan arbeide med inkludering av minoritetsspråklige elever, og hvordan man eventuelt kan gjøre endringer som skaper et mer inkluderende læringsfellesskap.

Den tidligere forskningen som nå er presentert vil være med på å støtte opp drøftingen og mine hovedfunn fra observasjon i skolen. Videre i dette kapitlet vil jeg presentere Lev Vygotskys teori om sosiokulturell teori og kritisk pedagogikk i lys av Paulo Freire. Dette vil danne grunnlaget for den overordnede forståelsen jeg har for læring og inkludering i den flerkulturelle skolen.

3.2. Sosialkonstruktivism og Lev Vygotskij

Som nevnt tidligere i metodekapitlet er min vitenskapsteoretiske posisjonering innenfor sosialkonstruktivism. I en sosialkonstruktivistisk virkelighetsforståelse vil de sosiale prosessene være betydningsfulle for hvordan man oppfatter virkeligheten. Et eksempel på dette fra boken *Likhetens paradokser*, der Marianne Gullestad (2001) forteller om betydningen av ordene innvandrere og nordmann. Hun trekker frem at ordets konnotasjoner er avgjørende for hvordan man skal forstå ordene. Altså hvilke assosiasjoner får man til ordene, noe som blir påvirket av blant annet media og i hvilke sammenhenger man bruker ordene. Ordet innvandrere kan også få en underforstått betydning ved at man knytter noen sentrale tegn til det å være innvandrere, som for eksempel mørk hudfarge, hijab, rart navn, aksent (Gullestad, 2001). På denne måten kategoriserer man mennesker inn i grupper, og har ved hjelp av konnotasjoner til ord skapt en merkelapp for enkelte mennesker ved hjelp av ulike sosiale prosesser og språket. Som forsker har jeg gått inn i felten med sosialkonstruktivism som min virkelighetsoppfatning, for å kunne forstå de sosiale prosessene som ligger bak blant annet ord og begreper som blir brukt i skolen og hvordan dette forstås. Samtidig har jeg også et kritisk blikk på disse sosiale konstruksjonene ved å også bruke kritisk pedagogikk som en del av min virkelighetsforståelse. Videre vil jeg presentere Lev Vygotskij's teori om sosiokulturell læring for å gi et innblikk i hvordan man kan forstå læring ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Lev Vygotskij levde fra 1896 til 1934 og er blant annet kjent for sin teori om sosiokulturell læring (Imsen, 2014). Dette synet på læring skiller seg fra andre forskere på hans tid, da man ikke har fokus på hva elevene lærer gjennom egne handlinger og aktivitet, men heller fokuserer på hva mennesker gjør sammen. Vygotsky mente at de indre prosessene hos hvert enkelt individ skapes av de ytre aktivitetene man gjør sammen med andre (Strandberg, 2008). Tanken om den nærmeste utviklingssonen eller den proksimale utviklingssonen er ofte

forbundet med Vygotsky og sosiokulturell teori. Det eleven lærer i samarbeid med en voksen eller en dyktigere medelev i dag, kan eleven klare å gjøre selv i morgen (Strandberg, 2008). Skaalvik & Skaalvik (2014) beskriver dette som en form for tilpasset opplæring, da eleven vil utvikle seg gjennom å arbeide med elever som befinner seg i deres nærmeste utviklingszone. Ved å sette elever sammen i arbeidspar- eller grupper som er på omtrent samme utviklingsnivå, vil disse elevene kunne utfordre og hjelpe hverandre. Dette stiller store krav til at læreren kjenner elevene sine, og deres utfordringer og muligheter (Imsen, 2014). Læreren skal være med å støtte og veilede elevene, slik at de kan finne løsningen på oppgaven sammen med andre elever. Gjennom mine observasjoner fikk jeg en oppfatning av at lærerne ofte var usikre på hvor minoritetselvenes nærmeste utviklingszone lå, med tanke på språklige ferdigheter. Noen elever var faglig sterke, men manglet ofte språket for å uttrykke kunnskap, mens i andre tilfeller var det motsatt. Hvordan læreren organiserte elevgruppa hadde stor betydning for elevenes faglige utbytte i undervisningstimene, og er derfor et viktig perspektiv i denne oppgaven.

I det sosiokulturelle læringsmiljøet vil ulike hjelpemidler eller verktøy være viktige innenfor ulike aktiviteter. Det viktigste i denne sammenheng vil ofte være språket, da språket danner grunnlaget for kommunikasjon både faglig og sosialt (Lund, 2014). Språket fungerer både kommunikativt og sosialt, men har også en individuell og intellektuell funksjon, da man gjennom språklig samhandling vil danne grunnlag for tenkning (Strandberg, 2008). For minoritetsspråklige elever vil det være viktig å beherske majoritetsspråket for å kunne delta i samfunnet (Aasen, 2012). Ved at man samhandler med andre oppnår man kunnskaper og ferdigheter som gjør at man kan delta i samfunnet, og dialog med andre gjennom språk vil derfor være en viktig kilde til læring og utvikling (Strand et al., 2017). Derfor er det viktig at minoritetselvene får en god språklig opplæring som bygger på kunnskaper og ferdigheter de allerede har tilegnet seg gjennom morsmålet. Samtidig må de få opplæring på norsk slik at de får mulighet til å delta i den ordinære undervisningen og det sosiale som skjer på skolen (Aasen, 2012).

Til nå har jeg presentert tidligere forskning om inkludering av minoritetsspråklige elever og sosialkonstruktivisme, samt sosiokulturell læringsteori som er teorier denne oppgaven støtter seg til. Selv om jeg erkjenner at verden er sosialt konstruert, vil det være visse premisser som setter grenser for hva som er riktig og viktig, og hva som må endres eller utvikles for å oppnå inkludering. Videre vil jeg forklare Hauges (2014) begreper ressursorientert og

problemorientert tilnærming til mangfold. I sammenheng med disse begrepene vil jeg også beskrive kompensatorisk pedagogikk, som ofte blir brukt ved en problemorientert tilnærming til mangfold.

3.3. Ressursorientert eller problemorientert?

I boken *Den felleskulturelle skolen* gjør An-Magritt Hauge rede for begrepene ressursorientert og problemorientert, som er ulike forståelsesmåter når det gjelder mangfold i den norske skolen (Hauge, 2014). På ressursorienterte skoler vil lærere se på mangfoldet av språklig og kulturelle bakgrunner som en berikelse som danner grunnlag for nye læringsmuligheter, og det er nettopp den ressursorienterte læreren som skaper inkludering i skolen (Hauge; 2014; Moen, 2014). På skoler som har en problemorientert tilnærming til mangfoldet, vil lærerne i større grad anse ulike språk og kulturer som et problem, eller har et mangelsyn på minoritetsspråklige elevers ferdigheter og kompetanse (Moen, 2014). I et læringsmiljø der man fokuserer på hva elevene mangler eller ikke kan, vil minoritetslevne ofte oppleve mye perspektivutvidelse, da de norske referanserammene og språket vil være sentralt i opplæringen. Med en slik tilnærming vil ofte minoritetslevne bli møtt med en assimilerende holdning, der målet er at minoritetslevne skal tilpasse seg det eksisterende skoletilbudet som ofte er tilpasset etnisk norske elever og deres behov (Hauge, 2014). Samtidig vil jeg påpeke at selv om jeg presenterer disse synene som motsetninger, oppfatter jeg det som at ulike skoler og læreres holdninger i større grad befinner seg et sted mellom ressursorientert og problemorientert (Bjelland, 2016, s. 83).

Hauge (2014) bruker begrepene identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse for å skille ytterligere mellom den problemorienterte og den ressursorienterte skolen. En elev får identitetsbekreftelse om man kan kjenne seg i igjen i det som formidles i skolen, og opplever at opplæringen bygger på ens kunnskaper og ferdigheter. Dersom opplæringen i stor grad preges av norsk språk og norsk kultur, er det mange etnisk norske elever som opplever identitetsbekreftelse gjennom opplæringen (Hauge, 2014). Gjennom slik undervisning vil minoritetslevne oppleve perspektivutvidelse, ved at de for eksempel lærer om norske folkeeventyr og dyr i den norske faunaen. Undervisningen foregår på norsk, tekstene er skrevet på norsk, og innholdet består ofte av kulturelle markører eller elementer som majoritetslevne kan relatere seg til. På en skole med minoritetsspråklige elever er det derfor viktig at man tilpasser opplæringen slik at alle elevene kan oppleve identitetsbekreftende

opplæring. Anerkjennelse av elevenes morsmål og kulturelle bakgrunn vil gi minoritetslevne en positiv identitetsbekreftelse (Spernes, 2012, s. 108). Lærerne bør derfor fokusere på å inkludere språklige og kulturelle elementer i undervisningen som også kan gjøre at minoritetslevne kjenner seg igjen i det de lærer. Dette vil også kunne føre til en perspektivutvidelse for majoritetslevne i en flerkulturell sammenheng (Hauge, 2014). Lærere som gir både minoritetslever og majoritetslever identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse vil dermed være en skole som ser og bruker ressursene som finnes i det flerkulturelle klasserommet og være ressursorienterte (Hauge, 2014). Dette kan man se i sammenheng med Freires frigjøringspedagogikk som presenteres i delkapittel 3.6, hvor man ser betydningen av dialog og anerkjennelse.

Når flerspråklighet blir ansett som et problem ved eleven, vil man ofte forsøke å kompensere for mangler og feil gjennom pedagogiske strategier. Dette kalles kompensatorisk pedagogikk, og handler om at lærerne ofte finner det de selv anser som mangler ved eleven, og deretter iverksetter tiltak som kan kompensere for eller rette opp det som er «feil» (Gitz-Johansen, 2009). Dette eksemplifiserer Pihl (2010) gjennom skolens tospråklige undervisning, som forutsetter dokumentasjon av at eleven har mangelfulle ferdigheter på majoritetsspråket. På denne måten leter man etter feil ved flerspråklige elever, og iverksetter tiltak deretter. Røthing (2014) bruker begrepet majoritetsprivilegium for å forklare at majoritetslevne har fordeler i sin bakgrunn som minoritetslever ikke har samme tilgang til. Dette gjør at elevene ikke nødvendigvis har like muligheter til å lære, og kompensatorisk pedagogikk kan benyttes av lærere for å forsøke å utjevne forskjellene, for å kunne gi dem like muligheter for forståelse (Pihl, 2010). Derfor er det viktig at lærerne har et ressursorientert syn på minoritetsspråklige elever, slik at man har en opplæring som baserer seg på ulike perspektiver, og for at majoritetsprivilegiet ikke skal bli like stort. Elevene skal oppleve en likeverdig opplæring, der elevene opplever å møte en undervisning som baserer seg på deres evner, behov og forutsetninger (Aamodt, 2017). Derfor vil jeg videre redegjøre for begrepene inkludering og tilpasset opplæring, som er to begreper som ofte brukes til å beskrive et inkluderende læringsmiljø der elevene opplever mestring og trivsel.

3.4. Inkludering og tilpasset opplæring

Det sosiokulturelle perspektivet ble sentralt i Europa på slutten av 1800-tallet og i følge Strandberg (2008) bygger dagens forståelse av inkludering mye på Vygotskys teorier. Den

inkluderende skolen blir ofte presentert som et ideal i den norske skolepolitikken. I en inkluderende skole skal alle elever oppleve å føle seg verdsatt, akseptert og velkommen, ha mulighet til deltakelse og oppleve tilhørighet til både et sosialt og et faglig læringsmiljø (Ogden, 2015). Inkludering er en pågående prosess som man må arbeide med kontinuerlig, og tilpasse etter hvilken elevgruppe man har. Utfordringen med å skape en inkluderende skole for alle er å omsette alle disse idealene til praksis (Ogden, 2015). For hvordan vil dette være for minoritetsspråklige elever som har annen bakgrunn og snakker et annet språk? Hvordan skal lærerne sikre at de føler seg verdsatt og akseptert i den norske skole som formidler norske verdier og holdninger?

Bachmann & Haug (2006) ser inkludering i naturlig sammenheng med tilpasset opplæring, og mener begrepet inkludering i mange tilfeller kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Elevene har en lovfestet rett til tilpasset opplæring som innebærer at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). For å illustrere sammenhengen mellom inkludering og tilpasset opplæring trekker Bachmann & Haug (2006) frem en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. For å oppnå en mer inkluderende praksis må skolene arbeide med å tilpasse opplæringen slik at man kan øke elevenes opplevelse av fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. Målet er at alle elevene skal oppnå så høy kvalitet som mulig innenfor de fire områdene. Alle elevene skal oppleve å ta del i det sosiale fellesskapet i skolen sammen med andre elever i en klasse eller gruppe. Elevene skal kunne delta i fellesskapet ut fra egne forutsetninger, og alle skal ha muligheter til å påvirke egen hverdag ved å uttrykke seg og bli hørt. I tillegg skal elevene også ha en opplæring som gir dem både sosialt og faglig utbytte (Bachmann & Haug, 2006).

Engen (2014) påpeker også en sammenheng mellom tilpasset opplæring og inkludering, da pedagogisk differensiering er blitt mer gjeldende, nettopp for å sørge for et inkluderende læringsfellesskap. Pedagogisk differensiering innebærer at skoletilbudet skal føre elevene sammen i klasserommet, og at færre skal bli tatt ut i segregerte tilbud, også kalt organisatorisk differensiering. Tilpasset opplæring er nevnt i en rekke styringsdokumenter, men har ingen tydelige retningslinjer, og derfor kan det være svært utfordrende å vite hvordan man skal tilpasse undervisningen til hver enkelt elev slik at de opplever motivasjon og mestring. I NOU 2009:18 «Rett til læring» blir tilpasset opplæring beskrevet som måten man skal gi en likeverdig opplæring. Tilpasset opplæring blir videre forklart som måten man underviser på,

der valg av undervisningsmetoder, lærestoff og organisering sikrer at man tilrettelegger opplæringen (NOU 2009: 18).

Motivasjon og mestring er to store områder innenfor pedagogikk og psykologi, og det finnes flere teorier om både motivasjon og mestring. Gunn Imsen gir følgende forklaring av motivasjon: «Motivasjon er uløselig knyttet til følelser og til menneskelige behov, og i skolen er det å lykkes med skolearbeidet en viktig kilde til innsats» (Imsen, 2014, s. 293).

Motivasjon kan dermed forstås som en av midlene mot målet, da god innsats og tro på at man kan gjennomføre det en står overfor vil kunne skape en opplevelse av mestring. Dette er viktig i læringsaktiviteter, da man må være motivert for å lære og kunne se nytten i å mestre aktivitetene på skolen (Imsen, 2014). Skaalvik & Skaalvik viser til studier som dokumenterer at en god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes motivasjon, læring og trivsel, særlig i form av sosial støtte. Læreren må vise elevene både emosjonell støtte i form av å verdsette, akseptere og respektere elevene, men også instrumentell støtte gjennom råd, veiledning og praktisk hjelp på skolen. (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 223). På denne måten er læreren en pålitelig voksenperson som viser omsorg og anerkjennelse, men som også hjelper og støtter på mer praktiske områder.

I sin doktorgradsavhandling avdekket Marit Uthus (2014) sammenhengen mellom mestring og sosial tilhørighet i skolen. Hun påpeker at dersom ikke elever opplever å mestre læringsaktivitetene i skolen, kan de oppleve utestengelse eller ensomhet, da de ikke har opplevd fullverdig deltakelse i klasserommet. En fellesskapsfølelse der elevene opplever tilhørighet til en klasse eller en gruppe der alle kan bidra til fellesskapet er i følge Bachmann & Haugs (2006) vide forståelse av inkludering, sentralt i elevers opplevelse av inkludering. Derfor vil jeg videre presentere teori om sosial tilhørighet og anerkjennelse.

3.5. Sosial tilhørighet og anerkjennelse

Opplevelse av tilhørighet til et sosialt og faglig fellesskap i en klasse eller en gruppe i skolen er et viktig behov for elevene i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette kan forstås gjennom Maslows behovshierarki, som beskriver sammenhengen mellom ulike behov som kan forklare menneskers atferd (Imsen, 2014). Behovet for mat, drikke og trygghet må være tilfredsstillt før man kan tilfredsstillte behovet for sosial tilhørighet, og deretter andre behov som anerkjennelse, positiv selvoppfatning og selvrealisering (Imsen, 2014). Senere har ny

forskning blitt utviklet av Baumeister & Leary (1995) som mener at behovet for tilhørighet er mer grunnleggende enn hva Maslow foreslo, og like viktig som behovet for mat og drikke. Behovet for tilhørighet kan også knyttes til behovet for vennskap som Løhre (2018) beskriver som en beskyttende faktor for å unngå ensomhet og negativ utvikling.

Welstad (2014) påpeker at anerkjennelse er viktig for å utvikle selvrespekt og selvtillit, og en forutsetning for utvikling av ens identitet. Han forklarer anerkjennelse som «(...) menneskers behov for anerkjennelse – det å bli sett, hørt, men også korrigert av andre» (Welstad, 2014, s. 120). Elever som utmerker seg positivt i klasserommet vil ofte få anerkjennelse, en bekreftelse på at man er flink til noe. Det er viktig at læreren trekker frem og synliggjør minoritetslevenes bakgrunn og ferdigheter på en måte som skaper aksept for ulikheter. Dette kan være ved å markere ulike høytider, nasjonaldager, vise flagg og bruke språklig elementer fra elevenes morsmål (Lund, 2017). Skaalvik & Skaalvik (2017) skiller mellom å anerkjenne det en person gjør, og å anerkjenne personen i seg selv. Man kan anerkjenne hva elevene gjør i klasserommet, med tanke på bidrag til diskusjon og arbeidsoppgavene de utfører. Samtidig kan man anerkjenne en elevs språk og kultur gjennom å benytte ulike elementer som gjør at man opplever identitetsbekreftelse (Hauge, 2014). Dermed ser man at lærerens holdninger til mangfoldet også kan påvirke elevens opplevelse av å tilhøre fellesskapet og oppleve anerkjennelse, både av hva man gjør, men også hvem man er. På samme måte kan også fravær av anerkjennelse, at en blir underkjent, virke skadende på identitetsutviklingen og opplevelsen av tilhørighet (Welstad, 2014).

Inkludering, tilpasset opplæring, mestring, sosial tilhørighet og anerkjennelse er begreper som ofte blir brukt i skolen, og ofte brukt til å forklare hvordan elevene skal få en best mulig opplæring. Samtidig er dette vanskelige begreper å forstå, for hvem bestemmer egentlig hva som er god tilpasset opplæring? Og hvem bestemmer hvordan man best kan anerkjenne hver enkelt elev? Hvem har definisjonsmakt til å fortelle hva som er riktig eller galt? På bakgrunn av slike spørsmål som dukket opp i arbeidet med dette prosjektet har jeg valgt å se nærmere på kritisk pedagogikk for å kunne gå dypere inn i observasjonene mine, og drøfte dem på et dypere nivå. Derfor vil jeg til slutt i teorikapitlet presentere kritisk pedagogikk og Paulo Freires teori om undertrykkelse og frigjøring.

3.6. Paulo Freire og kritisk pedagogikk

Paulo Freire anses å være grunnleggeren av kritisk pedagogikk, som omhandler å frigjøre både de undertrykte og de som undertrykker (Westrheim & Hagatun, 2015). Freire hadde stort fokus på barn fra ressursvake familier, som han kalte «de undertrykte», og hans arbeidsmetode ble senere kalt «de undertryktes pedagogikk». Målet med dette arbeidet var at mennesker skal oppnå frigjøring ved å gjenvinne sitt menneskeverd (Freire, 1999). Dette vil derfor kunne betraktes i nær sammenheng med minoritetspråklige elever i skolen, da de er en minoritetsgruppe i skolen, og har derfor ofte annet et språk, en annen kultur og medfølgende ulike verdier, holdninger og normer, som kan skape en opplevelse av å være undertrykt. I skolen kan man se dette ved at det norske språket og den norske kulturen skaper en overordnet ramme for opplæringen, noe som gjør at lærernes praksis ikke er nøytral, men farget av bestemte premisser for hva som er «riktig» kunnskap. Derfor er det viktig å stille seg kritisk til utdanningens innhold og hvordan lærere utøver sin pedagogiske praksis i skolen (Westrheim & Hagatun, 2004).

For å kunne sette ord på virkeligheten man lever i, og stille seg kritisk til sin egen utdanning mente Freire at dialogen var det viktigste redskapet. (Westrheim, 2004). Læreren skal ikke gi elevene kunnskap som mottakende objekter eller beholdere som fylles av kunnskap, men kunnskap skal skapes i dialog med elevene, slik at de sammen kan skape utviklende prosesser. Med dette menes at kunnskap må utvikles sammen med elevene, slik at det de lærer på skolen tar utgangspunkt i elevenes liv og livssituasjon (Freire, 1999). Dette forklarer Aasen (2012) med at man skal oppnå innsikt gjennom dialog, som kan bidra til at man forsoner seg med ulikheter. I læring gjennom dialog vil ikke læreren være en autoritet som lærer bort til elevene, men læringen vil skje gjennom en gjensidig dialog der både læreren og elevene kan utvikle seg (Freire, 1999). Begrepsinnlæring er en forutsetning for dialog, da man gjennom dialog vil kunne bevisstgjøre hvilke forhold man undertrykkes av, og på denne måten tilrettelegge for endringer (Carstens & Lauridsen, 2011). Lærerens oppgave i skolen vil være å skape en læringsdialog som også inkluderer andre perspektiver enn de norske som ofte ligger til grunn. De lærerstyrte helklassesamtalene er noe Palm (2017) trekker frem som et av tiltakene som kan gi minoritets elever større mulighet til å delta i fellesskapet, så lenge de baserer seg på refleksjon, og ikke bare spørsmål om hva som er riktig eller galt. Læringen vil dermed kunne skje under flere elevers premisser, ved at de får mulighet til å dele erfaringer og reflektere over egen virkelighet og læring, og åpner opp for nye perspektiver som kan skape endringer i samfunnet på lengre sikt.

I dette kapitlet har jeg presentert relevante teoretiske perspektiver og min vitenskapsteoretiske posisjonering ytterligere. I neste kapittel vil jeg drøfte de teoretiske perspektivene opp mot sentrale observasjoner fra Løvhaugen skole.

Kapittel 4. Analyse av empiri

I analysedelen vil jeg presentere de mest sentrale observasjonene jeg gjorde på Løvhaugen skole og drøfte dem i lys av de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere. For å kunne finne ut hvordan lærerne arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet har jeg sett på samspillet mellom lærerne og elevene. Jeg har sett på hvordan lærerne håndterer ulike situasjoner og hvordan de underviser og snakker om og med minoritetslevne. I tillegg har jeg hatt noen uformelle samtaler med lærerne for å snakke om deres tanker rundt ulike situasjoner. For å anonymisere deltakerne har jeg valgt å gi dem fiktive navn, derav navnene LærerArne og LærerTorill, mens elevenes fiktive navn blir først presentert i anførselstegn. For å strukturere dette kapitlet har jeg valgt å dele analysen i tre hoveddeler: «Fysiske betingelser, undervisning og holdninger for inkludering», «Tilpasset opplæring», samt «Sosial tilhørighet». Disse temaene baserer seg på kategoriseringen som blir beskrevet i metodedelens kapittel 2.4.

4.1. Fysiske betingelser, undervisning og holdninger for inkludering

De første observasjonene jeg gjorde ved Løvhaugen skole var hvordan klasserommene og korridorene ved skolen var utformet og hvordan veggene og dørene var dekorert. På forhånd tenkte jeg at de fysiske rommene var dekorert med mye elevarbeid i form av tekster, tegninger og arbeid fra ulike prosjekter. Samtidig var jeg nysgjerrig på om det var ulike kulturelle elementer som ble brukt, da det språklige og kulturelle mangfoldet ved skolen er veldig stort. I dette delkapitlet vil jeg derfor se nærmere på hvordan skolen fysisk og gjennom undervisningen uttrykte det språklige og kulturelle mangfoldet blant elevene på trinnet. For å kunne drøfte dette vil jeg benytte An-Magritt Hauges teori om ressursorienterte og problemorienterte tilnærminger til mangfold. Jeg vil også bruke Røthings (2014) begrep om majoritetsprivilegium og drøfte dette opp mot observasjoner fra undervisningen. Samtidig vil jeg også trekke inn teori fra Freire (1999) for å drøfte hvordan lærerne gir opplæring i kritisk tenkning.

4.1.1. Klasserommens betydning for inkludering

I korridoren mellom klasserommene og lærernes kontor henger det ulike plakater fra NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) som blant annet forklarer hvordan man skriver «hei» på ulike språk, og en forklaring på hvordan man uttaler ordene. Dørene til hvert klasserom hadde en plakat med utklippede papirhender fra hver elev i klasserommet. Disse var

formet som et slags tre, og var farget både i rosa- og brune nyanser, og noen til og med blå. Elevene hadde tegnet på sin utklippte papirhånd, og man kunne se nøytrale papirhender, og noen mer personlige i form av tegninger, navn og ulike farger. I mine øyne var dette et bilde på mangfoldet i klasserommet, ikke bare gjennom hudfarge, men også interesser og elevenes ulike personligheter. Mitt førsteinntrykk av Løvhaugen skole var derfor at dette var en skole som verdsatte mangfoldet og som ga uttrykk for en inkluderende praksis gjennom de flerkulturelle perspektivene man fysisk kunne observere ved skolen, i korridorene og i klasserommene.

Etter å ha sett meg rundt noen dager og blitt kjent med de fysiske rommene og gangene på skolen, oppdaget jeg en stor kontrast til det positive førsteinntrykket jeg fikk av de fysiske rommene. Trinnet disponerte i hovedsak tre klasserom. Det ordinære trinnet ble oftest organisert i to ulike klasserom som hadde fått navnene «sol» og «måne» (fiktive navn). Det tredje klasserommet tilhørte de nyankomne elevene ved trinnet, og hadde ikke noe annet navn enn «mottak». Døren på dette rommet var også pyntet fine med en plakat med ulike former og mønstre, slik som dørene til de ordinære klasserommene. Jeg undret meg over disse navnevalgene, da mange aspekter ved det flerkulturelle ble synliggjort på positive måter i de fysiske rommene. For meg oppstod det et klart skille mellom klasserommene «sol», «måne» og «mottak». Jeg tenkte veldig på hvordan dette måtte føles for elevene i mottaksklassen, da de fulgte den ordinære undervisningen i ulike fag. Hvorfor kunne ikke klasserommet for de nyankomne elevene også fått et navn? Det kunne for eksempel blitt kalt *stjerner* eller noe lignende for å ikke skape et like tydelig skille. Kanskje var det enklere eller en gammel vane å referere til klasserommet som mottaksklasse eller elevene fra mottak?

Observasjonene av disse fysiske betingelsene for et inkluderende klasserom kan man se i lys av An-Magritt Hauges begreper: ressursorientert og problemorientert (Hauge, 2014). Plakater som viser hvordan man kan hilse på andre språk enn norsk og engelsk er en positiv synliggjøring av minoritetslevers morsmål. Skolen har plakater med skrift som minoritetslever kjenner igjen, eller som de har lest før, noe som for dem kan være identitetsbekreftende, ved at morsmålet blir anerkjent, og trukket frem som noe positivt, noe man vil henge opp på veggene (Spernes, 2012). I likhet med Bjelland (2016) mener jeg at man ikke enten er ressursorientert eller problemorientert, men at man hele tiden befinner seg et sted i mellom. Dette så jeg gjennom mine observasjoner, da jeg så fysiske betingelser i klasserommet som representerte et ressursorientert syn på mangfold, men også noe som viste

en mer problemorientert tilnærming. Å navngi klasserommet «mottak» skaper en større problemorientering ved å synliggjøre at dette er klasserommet for elevene som ikke kan norsk godt nok til å følge ordinær undervisning. Folke (2015) som studerte hvordan nyankomne elever opplever å gå i mottaksklasse, og overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse opplevde at flere elever som mente de ikke tilhørte skolefellesskapet, fordi de gikk i «förberedelsesklassen». Ord som innføringsklasse, forberedelsesklasse eller mottak gir også en problemtilnærming til mangfold, da man skal forberede seg til å begynne i ordinær klasse. Det gir en forventning om at elevene kommer utenfra og skal føres inn i skolen, forberede seg på å møte majoritets elevene, eller et slags stoppested før de oppnår fullverdig deltakelse på lik linje med andre elever.

Gjennom observasjoner ved Løvhaugen i to uker så jeg tydelig at både lærere og elever brukte disse navnene på klasserommene. Jeg mener dette skapte en større distanse mellom elevene på «sol» og «måne», og elevene på «mottak». For hvordan forstår man egentlig ordet *mottak*? Selv får jeg assosiasjoner til et asylmottak når jeg tenker på et *mottak*, noe jeg opplever som et nedverdiggende ord eller navn på klasserom for nyankomne minoritets elever. Gullestad (2001) forklarer at alle ord har konnotasjoner som blir skapt av menneskene som bruker ordene. Hvilke assosiasjoner vi har til ulike ord, både negative og positive, kan endre seg med tid og med tanke på hvordan man bruker ordene. Gullestad (2001) mener også at ordene «innvandrere» og «nordmann» står i motsetning til hverandre, og belyser en kontrast mellom mennesker i samfunnet. På samme måte oppstår det en kontrast mellom elevene i klasserommet *mottak* og elevene i klasserommene *sol* og *måne*.

I en rapport av Seeberg (2009) blir småbarns liv i asylmottak beskrevet som utrygt, med mange fremmede og ulike mennesker å forholde seg til. Rommene på asylmottaket blir beskrevet som små, sparsomt innredet og med dårlig standard. Asylsøkere som bor på disse mottakene har ikke rett til inntekt som barnetrygd, fødselspenger og får heller ikke lov å arbeide i landet. Noen vil kanskje assosiere ordet *mottak* med et liv utenfor samfunnet, et stoppested før man får tilgang til fellesskapet. Dette illustrerer også Folke (2015) gjennom sine undersøkelser av minoritets elevers opplevelse i det hun kaller forberedelsesklassen. Elevene opplevde at de ikke tilhørte fellesskapet ved skolen, og at de måtte bli mer som alle andre for å kunne flyttes til ordinær klasse og føle seg inkludert i fellesskapet. Ved å omtale dette klasserommet som noe annet, viser man også til større forskjeller som ikke anerkjenner elevenes plass i skolen på samme måte som i de ordinære klassene. Ved å gi klasserommene

navn som forberedelsesklasse, mottaksklasse, innføringsklasse viser man til noe negativt. Folke (2015) skrev blant annet om elever som følte skam over å gå i forberedelsesklassen, fordi det betydde at de ikke kunne noe, de måtte lære alt på nytt gjennom et nytt språk. Kanskje kan man gi disse klasserommene navn som viser til elevenes kompetanse, som fremhever elevenes mangfoldige bakgrunner? På denne måten kan de føle seg som en del av fellesskapet fordi deres kunnskap og ferdigheter blir trukket frem som en ressurs for skolen, i stedet for å bli underkommunisert som problemer eller feil ved elevene.

Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever har eksistert lenge, og det har ofte vært diskusjoner om hvordan man skal sikre et godt nok innføringstilbud. Kanskje må man starte med hvordan man omtaler innføringstilbudet? For hvilke signaler sender man ut til elevene og deres foresatte ved å kategorisere en elevgruppe og ett klasserom som «mottak» og «mottaksklassen»? En synliggjøring av minoritetselvenes unike kompetanse kan kanskje føre til at de føler seg mer inkludert i skolen, fordi deres kunnskaper og ferdigheter tillegges verdi. Verdi som kan berike skolefellesskapet og være en ressurs for alle elevenes læring og utvikling slik Hauge (2014) beskriver en ressursorientert tilnærming til mangfold.

4.1.2. Internasjonalisert undervisning

Å undervise elevene med et globalt perspektiv kaller Hauge (2014) internasjonalisering av opplæringen, og handler om at opplæringen tar for seg ulike globale perspektiver for å utvide elevenes referanserammer. For å gjøre dette bør man benytte sammenliknende tilnærminger for at elevene skal forstå forskjeller og likheter på ulike områder fra ulike stæder. I tillegg bør også undervisningen inneholde ulike kulturelle elementer slik at elevene opplever at deres kultur blir verdsatt og brukes som en ressurs i læringsaktivitetene (Lund, 2017). Dette kan være i form av det fysiske som henger på veggene i klasserommet og i gangene, men det kan også være arbeidsoppgaver eller ulike leker eller aktiviteter der minoritetselvenes unike kompetanse trengs for å fullføre. Man kan også samtale om ulike faglige temaer som åpner opp for refleksjon. Enten kan læreren ta initiativ til samtale, eller så kan elevene bevisst eller ubevisst stille spørsmål eller fortelle om egne erfaringer gjennom flere ulike kulturelle perspektiver. I forbindelse med dette vil jeg trekke inn en observasjon av «Irina». Hun er en elev som har gått på skole flere år i hjemlandet sitt. Da hun kom til Norge for noen år siden begynte hun i mottaksklassen, men går nå i ordinære klasse på Løvhaugen skole fordi dette er hennes hjemmeskole. I en matematikktime forklarer LærerArne at de skal øve til en matematikkprøve de skal ha om noen dager.

Irina rekker opp hånden og spør hvilken type prøve det er. LærerArne svarer at de får 10-15 regnestykker og at de må vise utregning. Irina får ikke svaret hun søker, og spør igjen: «Men hvilken prøve? Er det liksom skolen sin prøve eller er det for neste skole?». LærerArne svarer da at dette bare er skolen sin prøve og at han vil se hva de har lært, og hva de må lære mer av. De andre elevene ser litt spørrende på hverandre, og det ser ut som de ikke forstår hvorfor Irina spør om dette. Irina synker litt ned i stolen og stirrer ned i pulten. Jeg tolker det som om hun ble litt flau da elevene reagerte slik på spørsmålet hennes. Lærer1 forstår fort stemningen i klasserommet, og forklarer med en gang at i Irinas hjemland har skolene slike prøver man må gjennomføre før de begynner på ungdomsskole og videregående skole. Elevene nikker bekræftende, for å vise at de forstår og lytter videre på flere av LærerArne sine forklaringer rundt matematikkprøven.

Dette var en av situasjonene jeg observerte der en av de minoritetsspråklige elevene hadde spørsmål angående det norske skolesystemet. Det er fint at LærerArne forstår stemningen i klasserommet og forsvarer Irinas spørsmål ved å forklare hvordan skolesystemet fungerer i hjemlandet hennes. Tilsynelatende kan dette formidle en anerkjennelse av Irinas erfaringer og en perspektivutvidelse for de andre elevene, ved at de lærer noe nytt om skolesystemet i et annet land (Hauge, 2014). Dette er også noe Lidèn (2001) diskuterte gjennom sine undersøkelser, da lærere anerkjenner elevens kulturelle særpreg ved å fortelle om dette til de andre elevene i klasserommet. Samtidig blir dette gjort kortfattet og er preget av lærerens egen forståelse, og ikke minoritetselevens opplevelse. Forklaringen av skolesystemet i Irinas hjemland blir gjort av LærerArne som er en utenforstående og som har utdanning innenfor opplæring i Norge. Den enkle forklaringen han gir elevene danner et begrenset grunnlag for å kunne forklare hvordan Irinas opplæring har foregått i hjemlandet og blir fremmedgjort ved å bare trekke frem hvordan skolesystemet fungerer i Irinas hjemland. Lidèn (2001) påpeker at dette kan gi de andre elevene et begrenset grunnlag til å forstå Irinas erfaringer, da de blir sett på som noe annerledes, og ikke like verdifulle som de norske elevenes kompetanse.

LærerArne kommer ikke med noe eksempel på hvordan skolesystemet er i Norge for å gi Irina noen nærmere forklaring eller sammenligning.. Ut fra Irinas kroppsspråk så det ut til at hun synes dette var en ubehagelig situasjon. Dermed forsøkte LærerArne å stille henne i et bedre lys overfor de andre elevene. Han forsøkte å skape en forståelse mellom ulike kulturer, noe som elevene i Steen-Olsens studie mente var viktig for å anerkjenne og forstå ulike erfaringer og kulturelle bakgrunner, noe som igjen kunne føre til større grad av sosial tilhørighet blant elevene, og en mer inkluderende skolehverdag (Steen-Olsen, 2013). For å internasjonalisere undervisningen bedre kunne LærerArne gjort en sammenligning mellom det norske skolesystemet og skolesystemet i Irinas hjemland, og sette et godt eksempel på

enkle grep som kan gjøres for å utvide elevene referanserammer i små øyeblikk (Hauge, 2014).

I følge Hauge (2014) vil man kunne gi minoritetslevenes unike kompetanse verdi i klasserommet dersom man ser flere sammenhenger og likheter mellom ulike kulturer. På denne måten vil også minoritetslevene oppleve identitetsbekreftelse gjennom undervisningen, fordi deres erfaringer blir trukket frem som viktige perspektiver. Samtidig vil man kunne gi majoritetslevene perspektivutvidelse ved å samtale omkring det som er annerledes i ulike kulturer, og forsøke å reflektere over hvorfor slike forskjeller finnes. Ved å la minoritetslevene fortelle om dette selv, og gi dem tid og rom til å ha en samtale om dette vil det ikke bli fremmedgjort, og man vil kunne anerkjenne erfaringene ved å lytte og samtale om dem (Lidèn, 2001). Et eksempel på dette observerte jeg i en naturfagstime der elevene ble plassert i en sirkel, da LærerArne ville ha en samtalebasert undervisning om forelskelse og kjønnsidentitet. LærerArne forklarer elevene hva begrepene heterofil, homofil, lesbisk, bifil, transperson og LHBT (samlebetegnelse for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner) betyr. Videre forklarer han at dersom man er skeiv er man født slik og at det er helt normalt om man er forelsket i det samme kjønn, og at dette gjelder mennesker i hele verden, i alle land.

«Ali» rekker opp hånden og sier: «Men det er jo ikke så vanlig i utlandet da»

LærerArne svarer: Jo, det er like vanlig. Det er bare at i mange land kan man få straff for å være skeiv»

«Ahmed» rekker opp hånden og sier: «I *(hjemlandet hans) kan man bli drept for å være homo»

LærerArne forklarer for elevene at det er forskjellige lover og regler i mange land, men at det er feil å straffe mennesker fordi de er skeive. Videre forklarer han: «Vi er alle sammen mennesker og vi er verdt like mye selv om vi har forskjellige hudfarger, bruker forskjellige klær, ber til ulike guder og synger ulike nasjonalsanger». LærerArne tok seg videre god tid til å lytte til alle elevene som ville fortelle noe, da dette utviklet seg til en god læringssamtale mellom elevene i gruppa.

Etter denne timen forklarte LærerArne meg at han ikke hadde forventet så stort engasjement for dette temaet. Han hadde egentlig planlagt flere samtaleemner, men ettersom elevene var så engasjerte og fikk muligheten til å samtale omkring ulike kulturer og levesett bestemte han seg for å fokusere på denne gode samtalen. Dette gjorde at elevene kunne sette ord på virkeligheten de lever i, og stille seg kritisk til egen og andres kultur og levesett. LærerArne åpnet dermed opp for læring gjennom dialog med elevene, som ble overordnet styrt av

LærerArne, men elevene kom med innspill fra egne liv og livssituasjoner som Freire (1999) beskriver som viktig for å utvikle kunnskap. Gjennom slike aktiviteter får også lærerne innsyn i elevenes virkelighet og hva de oppfatter og mener, slik at man enda bedre kan skape gode læringsbetingelser for elevene. Samtidig undret jeg meg over hvordan en slik samtale kunne føles for noen av elevene. Selv er jeg enig med LærerArne i hvordan han formidler kunnskap om informasjon om skeive. Samtidig vet jeg at dette er et vestlig syn, som kanskje mange elever fra strengere religiøse hjem opplever som vanskelig å forholde seg til. Skolen formidler visse holdninger, mens kulturen og religionen man er oppvokst med formidler noe annet (Steen-Olsen, 2013) Dette er en vanskelig diskusjon, og tema som er vanskelig å formidle, fordi det er så mange hensyn som må tas. Kanskje er det en eller flere elever som sitter og tenker på at de kanskje er, eller vet at de er homofile eller lesbiske? Samtidig kan en slik samtale få elever til å føle seg fanget mellom to kulturer, og gjør det vanskelig å skille mellom hva som er riktige holdninger for dem selv, med tanke på hva som formidles på skolen og hva som kanskje formidles av familien hjemme.

Bjelland (2005) beskriver det å være mellom to kulturer som tokulturell identitet. For minoritets elever er det derfor viktig å utvikle sin identitet i tråd med både majoritetskulturen og minoritetskulturen. Minoritets elevene vil i følge Bjelland (2005) alltid utvikle deres tokulturelle identitet og påvirkes kontinuerlig av begge parter. Derfor er det viktig at læreren anerkjenner deres kompetanse fra hjemlandet som et positivt innslag i undervisningen. Man gir verdi til minoritets elevenes tokulturelle kompetanse, som gir dem en unik evne til å reflektere i samtaler som det LærerArne tok opp. På denne måten stiller minoritets elevene seg kritisk til også lærernes forståelse og fremstilling av ulike temaer, og får mulighet gjennom dialog til å utvikle seg. Dette beskriver Freire (1999) som en utviklende prosess for alle elevene, men også for læreren, da alle får utvidet sine referanserammer, og kan delta på lik linje. Slike samtaler kan også være med på å forsones seg med ulikheter, ved å oppnå reell innsikt i ulike menneskers liv og bakgrunner. Dette kan igjen være med på å bryte ned fordommer om ulike kulturer eller religioner, som gjør elevene mer tolerante og innsiktsfulle (Aasen, 2012)

Hvilke holdninger lærerne har til mangfold og hvor mye kompetanse de har om minoritetspråklige elevers opplæring varierer. Det viktigste er trolig at lærerne gir rom for at elevene kan samtale om både likheter og forskjeller mellom ulike kulturer, språk og andre tema i skolen. Ved at man har dialog om ulike temaer kan man oppnå kunnskap og innsikt

som gjør at man klarer å forson seg med ulikhetene som finnes (Aasen, 2012).

Undervisningen som lærerne gjennomfører kan være viktig for om minoritetselvene opplever en opplæring som også gir dem identitetsbekreftelse, men dette krever at lærerne innhenter kunnskap om andre kulturer og bruker dette aktivt i undervisningen (Hauge, 2014). Dette kan være ulike eventyr som er typiske innenfor enkelte kulturer, ulike spill eller aktiviteter man kan gjøre i gymtimen eller i friminuttene. Lærerne må se mulighetene de har i det store mangfoldet, og bruke det som en ressurs som gagnar alle elevene. I lærernes unike posisjon til å utføre en internasjonalisert undervisning kan de fremstå som trygge voksenpersoner som viser interesse for minoritetselvenes språk og bakgrunn, og tillegger deres unike kompetanse verdi i klasserommet som alle kan ha nytte av (Hauge, 2014)

4.1.3. Lærernes holdninger til flerspråklighet

Den første uken på Løvhaugen skole observerte jeg at flere av jentene ved trinnet kommuniserte internt på engelsk. Både i friminuttene og i samarbeid om skolearbeid brukte de engelsk til kommunikasjon, men bare mellom seg. Den første uken bestemte jeg meg derfor for å observere dem nærmere og kartlegge hvor mange jenter det gjaldt før jeg snakket med lærerne om det. Etterhvert observerte jeg at det var en større jentegjeng som bestod av både etnisk norske og minoritetsspråklige elever, som alle snakket både norsk og engelsk, og noen også morsmål i tillegg. LærerTorill fortalte meg at dette startet da «Vanessa» begynte i mottaksklassen for litt over ett år siden. Hun hadde gått på skole i hjemlandet sitt og snakket både morsmålet sitt og engelsk. Elevene hun ble venner med kommuniserte med henne på engelsk før hun lærte seg norsk, og dette ble trolig en vane for dem. Etter Vanessa flyttet til hjemmeskolen sin fortsatte jentegjengen å kommunisere på engelsk. De snakket norsk i samtaler med andre elever både faglig og sosialt, mens de snakket engelsk med hverandre ellers. LærerTorill fortalte at kontaktlærerne på trinnet hadde hatt en diskusjon om dette, da jentegjengens bruk av engelsk kunne være ekskluderende for andre elever som ikke behersket engelsk like godt. I tillegg var de redde for at enkelte minoritetsspråklige elevers norskutvikling kunne påvirkes negativt av å praktisere mest engelsk.

I det sosiokulturelle læringsmiljøet der menneskelig samhandling er sentralt, vil språket være viktig for å kunne kommunisere og for de sosiale relasjonene som skapes mellom elevene (Lund, 2017). Det er viktig å beherske majoritetsspråket slik at man kan ta del i det sosiale på skolen, men også for læringen som skjer i klasserommet (Aasen, 2012). Jentegjengen hadde selv funnet en måte for Vanessa å ta del i det sosiale fellesskapet på skolen, og dermed selv

hatt en ressursorientert tankegang. Hvordan hadde det vært for Vanessa dersom ingen hadde villet snakke på engelsk med henne? Eller dersom lærerne ikke tillot det? At «Vanessa» hadde mulighet til å kommunisere med andre elever fra første dagen hun startet på Løvhaugen skole gjorde at hun fikk et godt utgangspunkt for læring, da hun fikk nære venner også i det ordinære klasserommet. Et av Jenny Nilsson Folkes hovedfunn var nemlig at elevene i mottaksklassen opplevde å ikke bli inkludert i det ordinære klasserommet fordi de har en trygghet og vennskap med elever i mottaksklassen, som de ikke opplevde i det ordinære klasserommet (Folke, 2015). Dersom man kommer inn i en ny klasse med elever man aldri har snakket med før, kan det være vanskelig å finne sin plass, selv om man har gått på samme skole i lengre tid. På grunn av Vanessas språklige kompetanse hadde hun mulighet til å bli kjent med elevene i den ordinære klassen før hun lærte norsk, noe som gjør at man ikke føler seg som en helt ny elev i det ordinære klasserommet, da man allerede har venner man kan arbeide og være sammen med.

Da Vanessa var elev ved Løvhaugen skole snakket jentegjengen engelsk for å inkludere henne sosialt. Lærernes diskusjon omhandlet hvorfor jentegjengen skulle fortsette å kommunisere på engelsk etter Vanessa hadde flyttet til nærskolen sin, dersom det kunne føre til utestengelse av andre elever? Man kan tolke dette spørsmålet på flere måter, men jeg fikk inntrykk av at lærerne hadde denne diskusjonen for å sikre at alle elevene hadde mulighet til å delta sosialt, og de ønsket å diskutere hvordan de skulle håndtere denne situasjonen. Denne situasjonen kan fremme en problemorientert holdning til flerspråklighet, fordi man diskuterer om elevene skal få lov å bruke et annet språk enn norsk i sosialt samspill. Hvilke signaler vil dette sende til elever med andre morsmål? Får ikke de heller lov å snakke morsmål på skolen? Dette kunne skapt en uheldig form for maktbruk, der lærerne bestemmer hva som er «riktig» språk og hvordan man skal kommunisere med hverandre på skolen (Westrheim & Hagatun, 2004). I slike tilfeller er det derfor viktig å stille seg kritisk til bestemmelsen av elevenes sosiale språkbruk.

På Løvhaugen skole, som er en mottaksskole for nyankomne elever er det viktig at man er åpen for ulike språklige og kulturelle bakgrunner, og derfor er det uheldig dersom norsk blir fremstilt som det «riktige» språket å bruke i klasserommet. Røthing (2014) bruker begrepet majoritetsprivilegium når hun drøfter hvor viktig det er at flere språk og kulturelle referanser blir tatt i bruk av lærerne i klasserommet. Dersom elevene kun får lov til å snakke norsk på skolen vil dette kunne skape et enda større majoritetsprivilegium for majoritets elevene som

allerede har mange fordeler ved at de er oppvokst i den norske kulturen og med norsk som morsmål (Røthing, 2014). På denne måten vil man kunne oppleve en assimilerende praksis, der man må være mest mulig norsk for å kunne bli inkludert i fellesskapet (Lund, 2017). Dette gjør at elevene må tilpasse seg skolen, mens skolen ikke tilpasser seg elevene, deres ønsker og behov (Hauge, 2014). Majoritetselevne behøver ikke å tilpasse seg skolen, fordi skolen i stor grad er tilpasset dem, som allerede mottar mye identitetsbekreftelse gjennom undervisning som ofte baserer seg på en norsk kontekst (Røthing, 2014). Dette innebærer elementer de er kjent med fra tidligere, som å gå på ski eller skøyter i gymtimen, lese eventyr fra Asbjørnsen & Moe, og regne tekstoppgaver i matematikktimen som er utformet på norsk med norske referanser. Deres språk og kultur blir kontinuerlig anerkjent fordi de ofte har de samme referanserammene som lærerne sine, og er kjent med den norske kulturen, det norske skolesystemet og hva som forventes av dem som elever. Hvordan vil dette være for minoritetsspråklige elever i en skole som favoriserer det norske språket og viser en slik holdning til flerspråklighet? De kan ende opp som en undertrykt gruppe i skolen, og føle at deres kultur, språk og identitet ikke blir anerkjent og ansett som like verdifull som andres (Freire, 1999).

Med en ressursorientert holdning vil man kunne se mulighetene som ligger i at en elevgruppe velger å bruke engelsk kommunikativt. De får utviklet sine språklige ferdigheter, samtidig som de også får utviklet kompetanse i et av skolens fag, engelsk. At en jentegjeng med både etnisk norske og minoritetselever snakker engelsk vil også kunne føre til at å snakke et annet språk enn norsk kan føles trygt for andre elever, og godtatt. I samtale med LærerArne om denne situasjonen, fremmet han en ressursorientert holdning. Han mente at dersom noen elever følte seg utestengt på grunn av jentegjengens bruk av engelsk, kunne dette være en god mulighet til å lære seg engelsk bedre. I følge Hauge (2014) vil et ressursorientert syn på mangfold se muligheter for å lære gjennom mangfoldet av språk og kulturer. Å høre engelsk bli snakket rundt seg kunne også være bra for å bli kjent med språket, også i sosiale og mer uformelle sammenhenger enn i undervisning. Selv om engelsk er et fag i skolen kan dette også skape ringvirkninger på elevers bruk av morsmål. Man anerkjenner at alle språk er verdifulle, og kan skape muligheter for språkutvikling og en følelse av sosial tilhørighet for nyankomne elever. Dersom minoritetselevne føler at deres språklige og kulturelle bakgrunn blir anerkjent og noe positivt for fellesskapet vil de kunne oppleve identitetsbekreftelse som gir et bedre utgangspunkt for læring og utvikling (Spernes, 2012). Man ser også at det skjer en endring i for eksempel lærebøker, der navn som Ida, Hans og Per har fått tilskudd av navn

som Muhammed, Ali, Nadija, som er med på å skape inkludering i lærestoffet som blir formidlet. Dette er en viktig endring i lærebøker som gjør at flere minoritets elever kan kjenne igjen sine navn i lærestoffet som formidles, og dermed blir inkludert som en del av den norske skolen.

I dette delkapitlet har jeg presentert observasjoner som viser hvordan det fysiske klasserommet kan ha betydning for opplevelsen av inkludering. Tilsynelatende var dette positivt ved Løvhaugen skole med plakater, bilder og illustrasjoner som fremmet det språklige og kulturelle mangfold ved skolen. Samtidig representerte navnene på klasserommene et større skille mellom elevene i mottaksklassen og elevene i de ordinære klassene, noe jeg opplevde som mindre inkluderende. Jeg har også diskutert hvordan lærerne møter elevenes flerspråklighet ut fra både ressursorienterte og problemorienterte perspektiver. I neste delkapittel vil jeg se nærmere på begrepet tilpasset opplæring, og hvordan lærerne ved Løvhaugen skole tilpasset undervisningen for de minoritetsspråklige elevene.

4.2. Tilpasset opplæring

Å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev kan være utfordrende, og krever at læreren kjenner elevenes forutsetninger og behov. For minoritets elever kan det være særlig utfordrende dersom de ikke forstår norsk og har en annen kulturell bakgrunn enn læreren, fordi læreren skal tilrettelegge undervisningen ut fra elevens evner, behov og forutsetninger slik at alle opplever mestring (Aamodt, 2017). Først vil jeg derfor trekke inn en observasjon som er gjort av «Ahmed». Han er en elev som tidligere har gått i mottaksklassen på Løvhaugen skole, men som nå går i ordinær klasse fordi dette er hans hjemmeskole. LærerArne forteller at Ahmed synes matematikkfaget er utfordrende, og trenger mye hjelp og støtte for å komme i gang med og fullføre arbeidet. Han har lite tro på egne ferdigheter og har opplevd lite mestring i matematikktimene. Samtidig forteller LærerArne at han ikke ønsker han å ha en-til-en undervisning med assistent, lærer eller spesialpedagog, fordi han ikke vil skille seg ut fra de andre elevene. I den ene matematikktimen jeg observerer organiserer LærerArne klasserommet slik at elevene arbeider i læringspar eller mindre grupper, basert på elevenes proksimale utviklingssone. På denne måten blir elevene plassert sammen med noen som er på omtrent samme nivå som dem selv slik at de kan hjelpe hverandre (Strandberg, 2008). LærerArne oppfordrer også til samtale om oppgavene, og at elevene kan regne en

oppgave og deretter snakke om hvordan de kom frem til svaret. I slutten av timen overhører jeg en samtale mellom LærerArne og Ahmed.

Ahmed kommer bort til LærerArne som står ved tavla i klasserommet.

LærerArne: «Hvordan har det gått denne timen?»

Ahmed: «Jeg har aldri regnet så mange oppgaver før. Jeg regnet seks oppgaver med fire deloppgaver i hver. Det blir jo ...» (Ahmed må regne over i hodet) «Tjuefire oppgaver» uttrykker han stolt og smiler fra øre til øre.

LærerArne: «Kjempebra, Ahmed! Så du likte å arbeide på denne måten?»

Ahmed: «Ja, for nå får jeg forklart enkelt hva jeg gjør feil, og andre gjør også feil så kan vi liksom lære hverandre. Jeg skjønner endelig deling!»

Denne måten å arbeide på fungerte som god tilpasset opplæring for Ahmed, som trenger konkrete eksempler og enkle forklaringer for å forstå hvordan han skal regne divisjon.

Ettersom Ahmed synes matematikk er vanskelig, får han mye hjelp av å arbeide sammen med andre. Å organisere slike arbeidstimer der elevene arbeider sammen kan være en enkel form for tilpasset opplæring, da elevene styrer mye av læringsarbeidet selv (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Samtidig er det viktig at elevene har fått tydelige instruksjoner om hva de skal gjøre, og at læreren kjenner elevene sine godt nok til å kunne sette sammen gode læringspar eller læringsgrupper. Ahmed fikk med dette oppleve en positiv mestringsopplevelse, da han satt sammen med andre elever som klarer å regne oppgaver sammen. Ved å ha en slik opplevelse i matematikktimen vil forhåpentligvis Ahmed ha motivasjon for videre arbeid i matematikk, da han erfarer at han lærer av å arbeide med oppgaver sammen med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2014). LærerArne har også lært hva som motiverer Ahmed og hvordan han kan tilpasse undervisningen til hans forutsetninger og evner i matematikk.

I en annen matematikktime skal elevene ha stasjonsarbeid i tre ulike grupper. En av stasjonene er et matematikkspill om divisjon med ulike nivåer elevene kan velge mellom. I det LærerArne skal dele klassen i tre, kommer «Ali» inn i klasserommet. Han kommer fra mottak og vet ikke hva han skal gjøre, bare at han skal være med i LærerArnes undervisning. Ali blir plassert på en gruppe med fire andre gutter. De fire guttene på gruppa til Ali henter et spill på nivå 3. LærerArne observerer dette og ber dem om å ta spillet med nivå 1, slik at Ali også kan være med. Guttene blir oppgitte, og mener det er for enkelt, men gjør som LærerArne sier og tar med seg spillet med nivå 1 tilbake til bordet. Guttene setter seg rundt bordet og Ali står litt bak og ser på dem. Ingen har hjulpet eller snakket med Ali etter han ble plassert på gruppa.

Ali står hele timen bak guttene og ser på at de tøyser med hvor enkelt og kjedelig spillet på nivå 1 er. For de andre guttene virker dette meningsløst og lite motiverende. Ali oppnådde heller ingenting ved dette stasjonsarbeidet, da han ikke ble invitert med på spillet.

Imsen (2014) forklarer at pedagogisk differensiering handler om hvordan læreren gir ulik undervisning til ulike elever i det samme klasserommet, basert på deres forutsetninger. Det som er interessant ved disse to observasjonene er forskjellen mellom den pedagogiske differensieringen som læreren gjør. Ahmed er elev i ordinær klasse, mens Ali er elev i mottaksklassen. Man ser en tydelig forskjell på hvordan den pedagogiske differensieringen blir håndtert. I Ahmeds tilfelle blir han plassert sammen med elever i hans nærmeste utviklingssone, som gjør at han opplever et faglig og sosialt utbytte gjennom læringsaktiviteten, noe han ikke hadde opplevd på samme måte om han hadde sittet alene (Strandberg, 2008). Ved at LærerArne tilpasser undervisningen på denne måten opplever Ahmed også deltakelse hvor han får være med å påvirke sin egen læring, da han ønsker å være en del av klassen og ikke bli tatt med ut på gruppe. Dette er i tråd med Bachmann & Haugs (2006) forståelse av tilpasset opplæring og inkludering som blir forklart gjennom opplevelse av fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. Ahmed opplever å være en del av et fellesskap der han lærer på bakgrunn av sine forutsetninger. Ali derimot, kommer inn i en klasse han ikke er like vant til å være i. Han blir plassert sammen med elever som ikke er i samme utviklingssone som seg selv, og får ikke en gang være med på matematikkspillet. Hvordan lærere legger til rette for undervisning for elever i ordinære klasse og mottaksklasse er dermed ganske forskjellig. Dette så jeg ved flere anledninger, da minoritets elever fra mottaksklassen ikke får like god tilretteleggingen som minoritets elever i den ordinære klassen. Det kan være mange årsaker til dette. Kanskje lærerne ikke kjenner elevene fra mottak godt nok, og dermed ikke vet hva som skal til for å tilrettelegge undervisningen basert på deres forutsetninger? Kanskje er det noen underliggende strukturer som er med på å avgjøre hvordan undervisningen tilrettelegges?

Pihl (2010) bruker begrepet etno-najonalisme til å beskrive hvordan skolen og dens læreplan tar utgangspunkt i mennesker med felles språk, kultur og historie, en tanke om likhet mellom elevene i skolen. Denne likhetstanken problematiserer både av flere forskere og omtales som en form for assimileringssprosess, der de minoritetsspråklige elevene må tilpasse seg skolens opplæringstilbud (Pihl, 2010; Lidèn, 2001). For lærerne kan det være vanskelig å forstå hvordan man skal tilrettelegge undervisningen for minoritets elever med andre forutsetninger

for læring enn hva mange majoritetselever har. Ser man dette i lys av Freires (1999) teori om kritisk pedagogikk, kan man betrakte minoritetselever som en undertrykt gruppe i samfunnet. Lærerne formidler kunnskap gjennom sin unike posisjon som fortellende objekt og fyller elevene med kunnskap om hva som er «riktig» basert på bestemte premisser (Westrheim & Hagatun, 2004). Dersom man ser dette i lys av observasjonene av Ahmed og Ali kan man tenke seg at minoritetselevne må bli «norske nok» før lærerne klarer å tilrettelegge undervisningen for dem. På denne måten vil man se en tydelig problemorientert tilnærming til mangfoldet, hvor elevene må tilpasse seg det norske språket og den norske kulturen før de får lære og utvikle seg på lik linje med majoritetselevne (Hauge, 2014)

4.2.1. Kompenserer lærerne for elevenes manglende språkferdigheter?

En forutsetning for å ta del i det sosiokulturelle læringsmiljøet der man arbeider sammen for å lære, er kommunikasjon gjennom språk (Lund, 2014). I en naturfagstime observerer jeg en elev som ikke har språklige forutsetninger til å forstå hva LærerArne gjennomgår. «Thuay» er en elev som tidligere har gått i mottaksklassen, men som nå er i den ordinære klassen. I naturfagstimen skal LærerArne gjennomgå et nytt tema, men han må først oppsummere temaet de tidligere har arbeidet med, ettersom disse henger sammen. I undervisningen blir det brukt flere vanskelige begreper som jeg tenker kunne vært forklart bedre gjennom bilder eller illustrasjoner. LærerArne stiller spørsmål til temaet han gjennomgår og elevene rekker opp hånden for å svare. Den eneste gangen LærerArne henvender seg direkte til en elev med et spørsmål er til Thuay i slutten av oppsummeringen.

LærerArne: «Thuay. Hvis det er to positivt ladede proton i grunnstoff 2, hvor mange positivt ladede protoner vil det da være i grunnstoff 1?»

Thuay svarer: «2» litt undrende og ser på LærerArne for bekreftelse

LærerArne gjentar spørsmålet litt saktere og tydeligere på en måte som leder Thuay til svaret. Mange andre elever rekker opp hånden ivrige etter å svare.

Thuay svarer «1», raskt og forsiktig, mens han ser ned i pulten sin.

LærerArne: «Ja, riktig» og fortsetter undervisningen.

Jeg undret meg over hvordan dette føltes for Thuay. Han blir stilt et direkte spørsmål og ser ut til å ikke forstå hva LærerArne mener. Mens mange andre elever rekker opp hånden, blir han stilt spørsmålet en gang til på en måte som ut i fra kroppsspråket hans virker som han synes var pinlig. Da LærerArne stiller spørsmål på denne måten ser jeg et ubehag i kroppsspråket til Thuay som kan være med å påvirke hans mestringsopplevelser. Strand, Berge & Steen-Olsen

(2017) forklarer at det er viktig at elevene erfarer autentiske mestringsopplevelser som de knytter positive erfaringer med og får sosial støtte fra læreren for at de skal kunne ha motivasjon for videre læring og utvikling. For Thuay oppleves dette trolig ikke som en mestringsopplevelse, da han ikke får mulighet til å vise hva han kan. Med riktig støtte fra LærerArne, både emosjonelt i form av aksept for sine språklige forutsetninger og instrumentell støtte gjennom mer veiledning kunne dette utspilt seg på en bedre måte for Thuay (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Thuay kan egentlig svare på dette spørsmålet, men det er vanskelig for han å forstå hva LærerArne spør etter. LærerArne kunne forklart spørsmålet bedre ved å vise til illustrasjoner eller modeller av protoner og grunnstoffer slik at Thuay også fikk en visuell fremstilling av spørsmålet.

Åsa Möller (2012) har forsket på kompensatorisk pedagogikk, og skrevet en artikkel som baserer seg på arbeid med hennes doktorgradsavhandling. Möller (2012) beskriver kompensatorisk pedagogikk som pedagogiske strategier som brukes for å kompensere for sosial eller kulturell ulikhet. Dette kan man også forstå som at man finner «mangler» eller «feil» ved elevene, og deretter forsøker å rette opp på dem (Gitz-Johansen, 2009, Pihl, 2010). I stedet for å skape en mestringsopplevelse for Thuay, kompenserer LærerArne for manglende språkferdighetene hans ved å lede han til svaret på en måte som jeg tolket som nedlatende. Dersom LærerArne formidler dette på en nedlatende måte viser han både til Thuay og de andre elevene at han «mangler» norskferdighetene som kreves for å kunne svare. I stedet for å forsøke å forklare det på en annen måte ved hjelp av illustrasjoner eller en nærmere forklaring, gir han Thuay svaret. Med dette fremstiller han Thuay på en måte som gjør at utfordringene hans blir synlige for resten av klassen. Kanskje sitter han igjen med en følelse av at hans utfordringer ikke er viktige nok til å få hjelp med, ettersom han ikke mottar den støtten fra læreren som han trenger?

Et annet eksempel på hvordan lærerne brukte kompensatorisk pedagogikk som pedagogisk strategi observerte jeg i stasjonsarbeid elevene hadde i matematikk. På stasjonen skulle elevene diskutere hvor kommaet skulle plasseres i ulike divisjonsregnestykker. En slik oppgave oppfordrer elevene til å bruke språket for å forklare hvor de vil plassere kommaet og hvorfor. «Alenka» har gode ferdigheter i matematikk, men har vansker med å uttrykke seg muntlig på norsk, ettersom hun har bodd i Norge i bare noen år. Alenka svarer først av alle på gruppa og forsøker å forklare sitt resonnement om hvorfor hun plasserte kommaet der hun gjorde. Dette tar ganske lang tid, da hun har vansker med å finne de rette ordene til å forklare.

Alenka bli avbrutt av Ida midt i forklaringen sin, og Ida fortsetter på Alenkas resonnement. Ida er en elev som har gode ferdigheter i de aller fleste fagene. LærerTorill gir deretter Ida skryt for godt resonnement og riktig svar, og nevner ikke Alenka. Ut i fra Alenkas ansiktsuttrykk tolker jeg at hun blir veldig skuffet, da hun nærmet seg en konklusjon og et riktig svar før Ida avbrøt henne.

At Alenkas forklaring ikke en gang ble anerkjent av læreren er etter min mening kritikkverdigg. Hun får ikke mulighet til å vise hva hun kan, fordi hun bruker for lang tid på forklaringen, og dette er ikke etter LærerTorill sine forventninger. Gjennom å ikke få noen respons, forteller LærerTorill implisitt at Alenka tar feil, og dette er med på å usynliggjøre Alenkas kompetanse. Lidèn (2001) forklarer dette med at elever som tilhører det som er ukjent for læreren ofte blir usynlige og blir ofte oppfattet som mangelfulle. Pihl (2010) forklarer at elevenes kompetanse og ferdigheter ofte blir målt gjennom deres språklige kompetanse. Elever som egentlig har behov for tilrettelagt språklig opplæring kan ofte bli diagnostisert med et særskilt behov, og derfor er ofte minoritets elever ofte overrepresentert innenfor spesialundervisningen (Pihl, 2010). Dette er med på å usynliggjøre elevenes kompetanse. For Alenka som har gode ferdigheter i matematikk ser man tydelig at hennes kompetanse blir undervurdert, fordi hun ikke formulerer seg raskt eller godt nok i henhold med LærerTorill sine forventninger. LærerTorill kunne oppmuntret Alenka til å fortsette sin forklaring, og støttet henne gjennom den, og dermed gitt henne en positiv mestringsopplevelse, som kunne ført til en forventning om å mestre senere (Strand, et al., 2017). På denne måten hadde hun fått uttrykt og delt kunnskapen sin med de andre elevene, og hadde bevist både for seg selv og andre hva hun kan.

4.2.2. Kritisk blikk på tilpasset opplæring

Til tross for at jeg stiller meg kritisk til mange av lærernes handlinger i klasserommet er det viktig å påpeke at jeg mener lærerne hadde gode intensjoner, og jeg tror ikke bruk av kompensatorisk pedagogikk var en bevisst måte å finne feil eller mangler ved de minoritetsspråklige elevene. Det ser ut til at dette ble brukt i situasjoner der lærerne ikke visste hvordan de skulle håndtere situasjonen. I Carla Chinga-Ramirez (2015) sin doktoravhandling finner hun at skolen ubevisst og uten dårlige intensjoner usynliggjør elevene på en måte som fører til at de ikke blir godtatt for hvem de er. Lærerne har gode intensjoner med inkluderingsarbeidet, men mangler kompetanse om undervisning av minoritets elever. Dette er med på å skape en undertrykt gruppe, som har en underordnende

posisjon i skolen fordi de er annerledes (Freire, 1999). For å utfordre lærernes praksis i dag vil det være viktig med mer interkulturell pedagogikk i skolen, som sørger for at ulike kulturer og bakgrunner synliggjøres (Lund, 2017). I likhet med Freire (1999) er dialog og diskusjon viktig for å kunne reflektere over forskjeller og likheter mellom hvordan samfunnet er bygd opp, hvilke holdninger, tradisjoner og verdier skolens praksis bygger på (Lund, 2017). Observasjonene under dette temaet fikk meg til å reflektere mye over hva tilpasset opplæring egentlig er. For slik jeg forstår det gjennom litteraturen jeg har lest og utdannelsen jeg har tatt, handler det om å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev. Dette innebærer hvilke arbeidsmetoder og lærestoff man velger, og hvordan undervisningen organiseres, slik det beskrives i NOU 2009: 18 «Rett til læring». Dersom dette gjøres riktig kan elevene oppleve fellesskap, deltakelse, demokratisering samt sosialt og faglig utbytte (Bachmann & Haug, 2006). Det skrives mye om at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og evner, men hvilke forutsetninger og evner har egentlig en etnisk norsk lærer til å tilrettelegge undervisningen for minoritetsspråklige elever? I studiene til både Hilde Lidèn (2001) og Jenny Nilsson Folke (2015) er et av hovedfunnene at minoritets elevene ikke opplever at deres forutsetninger, kunnskaper og ferdigheter blir anerkjent eller ivaretatt. Dette er også gjennomgående blant mine funn, da det kan se ut som lærerne ikke har kompetanse til å kunne anerkjenne eller ivareta minoritets elevenes kunnskap og ferdigheter.

Tilpasset opplæring er et komplekst og vanskelig begrep å definere. Derfor er det også vanskelig å finne tydelige retningslinjer for hvordan tilpasset opplæring skal utføres. Tilpasset opplæring blir ofte forklart som hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen for hver enkelt elev, slik at de opplever mestring i læringsaktivitetene, blir motiverte for videre læring og opplever å få ta del i fellesskapet i skolen (Bachmann & Haug, 2006). Men kanskje tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig for at elevene skal oppleve å føle seg inkludert? Hva som må til for at majoritets elevene føler seg inkludert er ikke nødvendigvis det samme som for minoritets elevene. Kanskje må det en større endring til på flere områder enn lærernes praksis? Interkulturell pedagogikk dukker med dette opp som et alternativ, og handler om at lærerne må ha en kompetanse som innebærer innsikt i og kunnskap om det kulturelle mangfoldet, samt kunnskap om kulturelle endringsprosesser (Moen, 2014). Dette kan man se i sammenheng med James Banks teori om «multicultural education» som også handler om å være bevisst den kontinuerlige endringsprosessen som må skje i hele skolesystemet for at skolen skal tilpasse seg det store mangfoldet av elever (Banks, 2010).

Man kan diskutere om tilpasset opplæring som overordnet begrep i skolen hindrer at interkulturell pedagogikk blir tatt i bruk. Tilpasset opplæring, inkludering, motivasjon, mestring, læring og fellesskap er alle begreper som forstås og forklares ut fra en norsk kontekst. Hva betyr det for nordmenn å være inkludert eller tilhøre et fellesskap? Selv er jeg en del av majoritetskulturen, og er en av dem som har definisjonsmakt. Med definisjonsmakt mener jeg makt til å bestemme hva som er «riktig» kunnskap, holdninger, levesett, som i Norge baserer seg på hvordan det norske samfunnet er bygd opp (Westrheim, 2004). Som velferdsstat har man i Norge bygd opp en fellesskole, som baserer seg på at alle elever skal ha like muligheter, og er opp gjennom historien vært opptatt av likhet. Likhetstanken blir mer og mer utfordret gjennom globaliseringen som har oppstått og som øker år etter år. Denne likhets- eller likeverdstanden er noe Lidèn problematiserer (Lidèn, 2001). De norske lærerne har definisjonsmakt og har dermed skapt bestemte premisser for hva som er en god elev, hva som er riktig kunnskap og hvordan elevene opplever motivasjon og mestring. Med minoritetsspråklige elever er det ikke nok å endre på arbeidsmetode eller lærestoff. Som lærer må man anerkjenne at man har bestemte forutanelser om hva som er riktig, og man må selv utfordre disse i møte med et mangfoldig klasserom.

I likhet med Chinga-Ramirez (2015) er det ingen tvil om at alle lærere har gode intensjoner, selv om de ubevisst bruker kompensatorisk pedagogikk for å forsøke å rette opp i «mangler» ved minoritets elever. Bruk av kompensatorisk pedagogikk vil gjøre at elevene opplever sosial ulikhet ved at de må «rette» på mangler som lærerne konstruerer for dem, slik som i observasjonene av Thuay og Alenka (Möller, 2012). Veien å gå er kanskje gjennom mer og ny kunnskap gjennom interkulturell pedagogikk? Ofte blir det tatt for gitt at det finnes ulike former for motivasjon og mestring. Dersom man ikke anerkjenner dette, vil man kunne oppleve assimilerende praksiser, der man møter elever med norske perspektiver, der det norske blir ansett som det eneste rette, fordi det er det eneste man kjenner til (Aasen, 2012; Pihl, 2010; Lidèn, 2001). Man må anerkjenne at alle elever er som de er, uavhengig av hvilke hudfarger, språk, religiøse ståsted eller kulturelle bakgrunner de har. Kanskje må det større endringer til, slik at man får utfordret hvordan menneskene som arbeider i skolen utvikler skolesystemet, slik Freire beskriver gjennom teori om de undertrykte (Freire, 1999). Kanskje er ikke tilpasset opplæring tilstrekkelig til å kunne følge samfunnsendringene der flere minoritets elever blir en del av den norske skolen og det norske samfunnet? Dersom vi alle skal leve sammen er det viktig at man ikke behøver å bli mest mulig norsk for å bli inkludert i skolen. I tråd med Hauges (2014) tilnærminger til mangfold er det viktig at lærerne har et

ressursorientert perspektiv, og tilpasser undervisning og læringsfellesskap til den elevgruppen de har. Alle elevene skal føle at det er nok å bare være en selv, og derfor må skolen endres slik at den tilpasser seg det store mangfoldet av elever.

4.3. Sosial tilhørighet og anerkjennelse

I dette delkapitlet ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærerne arbeidet med å legge til rette for og skape gode forutsetninger for at elevene skal oppleve sosial tilhørighet på skolen.

Baumeister & Leary (1995) presenterer gjennom empirisk forskning at behovet for tilhørighet er like viktig som behovet for mat og drikke. I forskning om inkludering blir også sosial tilhørighet fremhevet som viktig, da barn som ikke opplever å få venner eller bli akseptert fordi de er annerledes, kan oppleve en vanskelig skoledag, ensomhet og negativ utvikling (Løhre, 2018; Strand, et al, 2017). Derfor er det viktig at elevene opplever anerkjennelse av den de er, uavhengig av ulikheter for at man skal oppleve å tilhøre fellesskapet (Hauge, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

I en undervisningstime jeg observerte var det veldig få elever tilstede, da mange øvde på innslag de skulle fremføre i anledning morsmålets dag. Det var tre jenter og fire gutter i klasserommet, da LærerTorill skulle ha engelskundervisning. Blant dem var «Amina», ei jente fra mottak. Det er ganske sent på dagen, og elevene har hatt en lang dag med mange undervisningstimer. LærerTorill forteller elevene at de kan arbeide med lekser denne timen, ettersom de er så få, og kan derfor bestemme selv hvem de vil arbeide sammen med. To av jentene i klassen, «Hanne» og «Ada», setter seg sammen med en gang på en tomannspult, mens Amina setter seg på bordet en halv meter ved siden av dem. Ut i fra kroppsspråket til elevene i klasserommet var det et stort høydepunkt å få velge selv hvem de ville arbeide med.

Ut i fra Aminas kroppsspråk ønsket hun å sitte sammen med de to jentene. LærerTorill observerer dette med en gang, og ber Amina om å sette seg sammen med de to jentene, i stedet for på pulten ved siden av. Amina ser litt usikker ut, men henter seg en stol forsiktig mens LærerTorill sier: «Så blir dette et skikkelig girl-power-bord her borte med dere tre» mens hun smiler oppmuntrende til jentene. Jeg ser at usikkerheten til Amina forsvinner raskt da hun ser bort på de to jentene som smiler og responderer: «Yes, girl-power!»

Jeg synes dette er et godt eksempel på hvor enkle grep man kan gjøre for at alle elevene skal føle seg inkludert, og føle at de også har noen å være sammen med i klasserommet.

LærerTorill legger til rette for at elevene kan arbeide sammen med leksene, noe som ut fra et

sosiokulturelt perspektiv vil være positivt for elevenes læring, da de kan hjelpe hverandre (Strandberg, 2008). Jeg mener også at dette skapte et fellesskap blant elevene som ikke tok del i planlegging av ulike innslag for morsmålets dag. På denne måten ble det ikke en negativ opplevelse for elevene som virket som de var veldig fornøyde med denne arbeidstimen. Jeg synes LærerTorill løste dette veldig godt, og hun forklarte meg at hun var opptatt av å aktivt arbeide for at elevene opplevde sosial tilhørighet og at alle hadde venner. I følge Løhre (2018) er det viktig at elevene har venner på skolen for at de ikke skal oppleve ensomhet eller en følelse av å ikke passe inn. Uthus (2017) påpeker også at det er sammenheng mellom elevenes tilhørighet og mestring, og at dette påvirker hverandre gjensidig. LærerTorill fortalte meg etterpå at Hanne og Ada er veldig gode venner, mens Amina ikke kjenner dem like godt. Derfor var dette en god mulighet for Amina til å bli kjent med jentene. Dersom man øker Aminas følelse av tilhørighet, kan hun i følge Uthus (2017) også oppleve mestring i større grad. Dette er også i tråd med sosiokulturell læringsteori, som presiserer at elever som arbeider sammen om en oppgave, kan utvikle de indre prosessene for læring og utvikling (Strandberg, 2008). LærerTorill kunne bedt Amina sette seg sammen med de andre jentene, men i stedet for gjør hun det til noe kult å arbeide sammen. Denne situasjonen er også et godt eksempel på hvordan LærerTorill anerkjenner Amina og hennes ønske om å arbeide med jentene, ettersom hun flyttet seg fra plassen sin for å sette seg nærmere dem. LærerTorill støtter Amina i hennes utvikling av sosial tilhørighet i klasserommet, gjennom aksept og forståelse for hennes ønsker (Skaalvik & Skaalvik, 2014)

Gjennom de to ukene så jeg hvordan LærerTorill arbeidet aktivt for at Amina skulle føle seg trygg i klasserommet, og som en del av fellesskapet. Dette beskriver Bachmann & Haug (2006) som sentralt i arbeid med inkludering. Amina var ei blid og trivelig jente, men skilte seg fysisk ut fra de andre elevene fordi hun var den eneste som brukte hijab. En dag hadde Amina på seg en utrolig fin hijab med små stener i en nydelig farge. LærerTorill skrøt av hvor fin hijaben var, og Amina lyste opp som en sol. Med dette mener jeg LærerTorill anerkjente Amina og hennes families kultur og religiøse ståsted på en fin måte. Hun gjør det på en oppriktig måte, på samme måte som hun for eksempel gir en kompliment for den nye hårfrisuren til en elev, eller skryter av den nye genseren til en annen. Lund (2017) intervjuet 12 lærere om hvordan de arbeidet for god inkludering av elever. Hun trekker frem at det er viktig at læreren viser anerkjennelse og synliggjør elevenes bakgrunn og potensial på en positiv og bekreftende måte, spesielt for elevene som skiller seg ut fra majoriteten. Skaalvik & Skaalvik (2014) forklarer at det er forskjell mellom å anerkjenne det en person gjør, og

anerkjenne personene for den de er. LærerTorill anerkjenner Amina som person ved å naturlig og positivt synliggjøre den fine hijaben hun bar, og gir uttrykk for en positiv holdning til hennes bakgrunn. Å bli anerkjent for den personen man er vil være spesielt viktig for minoritetsspråklige elever, da etnisk norske elever opplever identitetsbekreftelse hver eneste dag. I skolen og i samfunnet forøvrig blir majoritetsspråket brukt, og de fleste bruker klesplagg, og har holdninger og verdier som samstemmer med det som formidles i skolen som ofte rammes inn i en norsk kontekst (Hauge, 2014). Da Amina får bekreftelse på at hijaben hun bærer er like fin som en annen elevs genser vil føles som identitetsbekreftende, da LærerTorill ikke gjør noen forskjell mellom elevene. Hun synliggjør ikke hijaben på en måte som fremmedgjør den eller skaper ulikhet mellom elevene, men gjør den til en del av det normale i klasserommet.

Minoritetselvene som går i mottaksklassen har segregert undervisning for å kunne oppnå språklige ferdigheter som gjør det mulig for dem å delta i ordinær undervisning senere. Men de tar også del i den ordinære undervisningen av og til. Da jeg startet observasjonene mine fortalte LærerArne meg at «Ibrahim», en gutt fra mottaksklassen skulle starte på hjemmeskolen sin om to uker. Han hadde derfor uttrykt et ønske om å være i den ordinære klassen de siste to ukene ved Løvhaugen skole. Lærerne så på dette som et positivt initiativ fra Ibrahim, da han ønsket å lære mer og oppleve å være en del av en «vanlig» klasse. Det ble derfor veldig interessant for meg å observere Ibrahim de to ukene jeg utførte mine observasjoner, da han hadde sine første uker i ordinær klasse. Dette oppfattet jeg som positivt, da lærerne lar Ibrahim ha medbestemmelse i sin egen skolehverdag. Han ønsket å oppleve hvordan det var å være en del av en vanlig klasse før han flyttet til nærskolen sin.

Ibrahims ønske om å ta del i den ordinære klassen og oppleve tilhørighet til majoritetselvene ser jeg i sammenheng med Jenny Nilsson Folkes (2015) forskning om minoritetselvers opplevelse av å gå i mottaksklasse og deres opplevelse av overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse. Hun forklarer sine funn gjennom begrepene ekskluderende inkludering, der de nyankomne elevene opplever inkludering i mottaksklassen, og gleder seg mye til å bli en del av den ordinære klassen (Folke, 2015). Dette viser hvordan det skapes et skille mellom elevene i ordinær klasse og i mottaksklasse, selv om de tilhører det samme trinnet og går på den samme skolen. I Folkes (2015) studie opplevde elevene overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse som vanskelig og preget av nye mennesker å forholde seg til, og en annen sosial virkelighet enn de var vant med fra mottaksklassen. Dette så jeg også i observasjoner av

Ibrahim. Han ønsket selv å ta del i den ordinære klassen de siste to ukene ved Løvhaugen skole for å forberede seg på å starte på nærskolen sin, men så ikke ut til å ha den samme sosiale tilhørigheten i den ordinære klassen som han hadde i mottaksklassen.

Jeg oppfattet Ibrahim som en sjenert gutt. Han ble plassert i det ordinære klasserommet på den eneste tremannspulten, sammen med to andre gutter. I undervisningstimene arbeidet han mye alene, og samarbeidet ikke med de to andre på samme pult. Det så ut som det ofte var vanskelig for han å forstå alle oppgavene, og det så ut som han opplevde lite mestring i det faglige arbeidet. Samtidig observerte jeg også Ibrahim i friminuttene, der LærerArne ofte var dommer ved fotballbanen. Ibrahim var nemlig en veldig god fotballspiller, og ble veldig populær i valg av fotballag i friminuttene. Fotballferdighetene til Ibrahim var noe LærerArne var flink til å skryte av. Ibrahim ble dermed anerkjent for sine ferdigheter, både av lærere og medelever. Samtidig er det viktig at han ikke bare blir anerkjent for sine ferdigheter i friminuttene, men også for det mennesket han er og andre ferdigheter han kan bringe med i fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Fellesskapet som Ibrahim var en del av på fotballbanen burde lærerne arbeidet med å få inn i klasserommet. Dette ser jeg i sammenheng med Marit Uthus sin studie, der mestring og tilhørighet i skolen påvirker hverandre gjensidig (Uthus, 2014). På denne måten tror jeg Ibrahim kunne opplevd en sterkere sosial tilhørighet. Kanskje kunne undervisningen i matematikk hatt tema fotball? På denne måten kunne man fått brukt Ibrahims forutsetninger og evner for å gi han en opplevelse av mestring, som igjen kunne fått han til å føle seg som en del av fellesskapet.

4.3.1. Norsk kultur og norske tradisjoner

Under min tid i felten fikk jeg være med på en skidag, som gjorde at jeg fikk mulighet til å observere lærernes arbeid med inkludering av minoritetsspråklige elever på en annen arena enn på skolen. Drugli (2012) påpeker at læreren ofte kan bli kjent med elevene sine på en annen måte og styrke lærer-elev-relasjoner gjennom turer og andre aktiviteter utenfor klasserommet. Elevene kan også få et nytt inntrykk av læreren i slike situasjoner, da man får sjansen til å bli kjent på en annen arena, under andre rammer enn den rutinepregede undervisningen i klasserommet.

På skidagen fikk elevene velge mellom å gå på langrennsski, stå på slalåmski og aking. Skolen og lærerne hadde mange ski til utlån, og LærerArne uttrykte at dette var viktig for at alle elevene kunne delta på skidagen. Med alle elevene tolket jeg det som han mente «også de minoritetsspråklige elevene», da han rett etterpå gikk inn på lageret sammen med flere av

minoritetselvene på trinnet for å finne ski de kunne låne. Utvalget av akebrett og langrennsski var stort, men skolen hadde ikke slalåmski til utlån. De fleste etnisk norske elevene stod på slalåmski, og det var få elever i langrennsløypa. Ali, en elev fra mottaksklassen, hadde lånt langrennsski fra skolen og bestemte seg for å ta skiheisen opp og stå på skiene nedover bakken. Han forsøkte flere ganger, men stupte på magen så lang han var hver gang. LærerArne instruerte Ali ved å forklare at skiene måtte peke fremover, for at skiheisen skulle dra han oppover. Dette skapte kø i skiheisen og flere av elevene var derfor misfornøyde, og mente Ali måtte gå ut av køen hvis han ikke klarte dette. Ali ble tydelig lei seg, og begynte å gå fra heisen i det LærerArne sa til elevene at de måtte vise litt respekt. Det var tross alt Alis første gang på ski, og han hadde ikke engang slalåmski å stå på. LærerArne hjalp Ali helt til han klarte det og han kjørte ned bakken i full fart tydelig glad og fornøyd.

May Britt Drugli (2011) har skrevet en artikkel som bygger på forskning om kvaliteten på lærer-elev-relasjonen, og påpeker at elever som har gode relasjoner til lærerne sine trives bedre og fungerer godt på skolen. Denne observasjonen av Ali i skibakken viser hvor viktig det er at lærerne har en god relasjon til elevene og er tilstede for å kunne støtte dem. Både med tanke på motivasjon, men også for å forklare situasjonen for de andre elevene. De fleste norske elevene har stått eller gått på ski hele barndommen, og dette er en stor del av den norske kulturen. For flere av minoritetselvene kan denne skidagen være deres første møte med en skiløype eller skibakke. Derfor er det ikke sikkert at elevene har forståelse for hvorfor dette er vanskelig for Ali. Lærerne må selv fremme et syn som viser at vi alle har forskjellige styrker og utfordringer, og derfor må vi vise hensyn til hverandre for å skape et inkluderende fellesskap for alle elevene (Aamodt, 2017).

Gjennom 41 intervjuer med minoritetsspråklige elever fant Tove Steen-Olsen (2013) ut at det ofte er store kulturforskjeller mellom minoritets- og majoritetselvene, og at det var vanskelig for begge parter å anerkjenne og forstå ulikhetene. Minoritetselvene opplevde å stå mellom to kulturer, med foreldre som hadde sterke tradisjoner og var skeptiske til norsk kultur blant ungdom. På bakgrunn av manglende referanserammer til å imøtekomme de kulturelle ulikhetene oppstod det dermed et skille mellom majoritetselvene og minoritetselvene. Minoritetselvene skapte tilhørighet blant andre med innvandrerbakgrunn, fordi de da kunne være sammen med elever som hadde forståelse for deres bakgrunn (Steen-Olsen, 2013). I Alis situasjon ser man at han forsøker i aller høyeste grad å ta del i den norske kulturen ved å stå på ski. Dessverre blir han ikke møtt med forståelse fra de andre elevene, når han ikke klarer å

stå i skiheisen. Her møtes elevene av LærerArne som forklarer dette for dem, og prøver å skape forståelse for at man har ulike forutsetninger for å mestre ulike aktiviteter. Denne hendelsen kunne LærerArne tatt opp i klasserommet neste dag, for å vise anerkjennelse for at Ali forsøker å stå på ski. På denne måten kan man forklare til elevene at alle har ulike forutsetninger, og at man må lære å anerkjenne dem for å skape aksept for at alle mennesker er ulike (Welstad, 2014).

Ved Løvhaugen skole var det mange ulike aktiviteter som pågikk under mine to observasjonsuker. I forbindelse med kroppsøvfaget hadde elevene skidag, de gikk på skøyter og spilte ishockey. I forbindelse med morsmålets dag fikk elevene mulighet til å lære seg ulike danser fra ulike kulturer, og synge om mangfold og fellesskap. Kanskje bør det bli større fokus på å innlemme elementer fra ulike kulturer. Kanskje er det ulike aktiviteter de gjør ved skolene i andre land som kan være aktuelle å utføre? For at alle elever skal ha en følelse av å høre til er det viktig at man har en god balanse mellom identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Hauge, 2014). På denne måten får man en bekreftelse på egen identitet som verdifull og noe som kan bidra til fellesskapet. Samtidig kan man lære om andre språk, kulturer og hvordan skolesystemet er i andre land (Hauge, 2014). Ved å leke leker med opprinnelse fra andre land vil elevene få et innblikk i hvordan det er å være barn i andre land enn i Norge. Med dette kan man kanskje også gi elevene forståelse for at det er vanskelig å sette seg inn i en helt ny kultur med andre regler og holdninger enn mange minoritetspråklige elever er vant til.

Hvordan man skal sørge for den riktige balansen mellom identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse kan være vanskelig. Moen (2014) problematiserer at mangfoldet ofte blir fremstilt som noe eksotisk, noe som kommer frem i form av ulike flagg som henger på skolen, feiringer av nasjonaldager og lignende. Minoritets elevene møter likevel en skole med sterke norske kulturbærende faktorer som er synlig både gjennom skolebygg, skolegård, innholdet i og organiseringen av undervisningen, hvilke ord og begreper man bruker – for å nevne noe (Moen, 2014). Er det ikke enda viktigere å endre på det som i utgangspunktet skaper forskjeller? De etnisk norske elevene og lærerne i skolen har definisjonsmakt, og gjennom forskning ser man at de som har definisjonsmakt også har større status i skolen, noe som skaper ulikhet, utenforskap og ensomhet blant mange minoritets elever (Freire, 1999; Lidèn, 2001; Steen-Olsen; 2013; Folke, 2015). For å kunne klare dette må lærerne ha mer

kompetanse om interkulturell pedagogikk som vektlegger samhandling mellom individer, i en kontinuerlig endringsprosess (Moen, 2014).

Kapittel 5. Avsluttende refleksjoner

Dette masterprosjektet har handlet om hvordan lærere inkluderer minoritets elever i skolen. Ettersom man har sett en økning i antall innvandrere i Norge, ser man også at skolene blir mer flerkulturelle, og lærerne har ansvaret for å inkludere dem i skolen. For å belyse dette temaet valgte jeg følgende problemstilling: «*Hvordan arbeider lærere på mellomtrinnet med inkludering av minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet?*». For å besvare denne problemstillingen valgte jeg kvalitativ metode og observasjon som datainnsamlingsmetode. Dette ga meg muligheten til å følge to lærere gjennom deres hverdag, samtidig som jeg fikk observert samspillet mellom lærerne og elevene. Etter nøye gjennomgang av datamaterialet kom jeg frem til tre sentrale temaer i observasjonene. For det første så jeg på hvordan de fysiske betingelsene på skolen og undervisningen var preget av ulike kulturelle elementer, og ønsket derfor å drøfte fysiske betingelser og undervisning som fremmer inkludering. Med dette ønsket jeg også å se nærmere på lærernes holdninger til flerspråklighet, da jeg observerte et større dilemma som lærerne hadde. For det andre var det også interessant å se hvordan lærerne tilrettela undervisningen for minoritets elevene, og derfor ble tilpasset opplæring et sentralt tema. Det var også interessant å observere hvordan lærerne la til rette for at minoritets elevene skulle oppleve sosial tilhørighet, og det ble analysens siste tema.

Det første jeg observerte ved Lynghaugen skole var hvordan det flerkulturelle ble presentert fysisk. Tilsynelatende så det først ut til å være positivt, med mange kulturelle elementer i form av plakater, bilder, flagg, ulike språk og lignende, som fremmer et ressursorientert syn på mangfold. Da jeg observerte nærmere og gjorde meg kjent med skolebygget, elevene og lærerkollegiet så jeg elementer som representerte et skille mellom elever i den ordinære klassen og nyankomne minoritets elever i mottaksklassen. Det samme observerte jeg i undervisningen, der elevenes kulturelle bakgrunn blir trukket frem, men ikke anerkjent på en ordentlig måte. Følelsen jeg satt igjen med etter disse observasjonene var at det flerkulturelle ble trukket frem som eksotiske elementer. Å se bilder av andre flagg, lære seg å si «hei» på ulike språk er korte innslag av flerkulturelle elementer, som ikke blir gjort til en del av skolens fellesskap. Ingen av lærerne uttrykte seg negativt om minoritetsspråklige elever, men jeg oppfattet det slik at lærernes kompetanse om minoritets elever ikke var god nok.

Gjennom tilpasset opplæring oppdaget jeg et tydelig skille mellom minoritets elevene i den ordinære klassen og elevene i mottaksklassen. Ettersom elevene fra mottak av og til tar del i

den ordinære undervisningen, var dette spennende for meg å observere. Der så jeg tydelige skiller med tanke på hvordan undervisningen ble tilrettelagt for elevenes forutsetninger, da elevene fra mottak ofte ble plassert i siste liten og fikk mangelfull forklaring på hva de skulle gjøre. Jeg undret meg en stund over om dette kunne være fordi lærerne i det ordinære klasserommet ikke kjente elevene fra mottak like godt. Kanskje kunne dette ha noe med grad av integrering? Var ikke minoritetselevne blitt norske nok, slik at lærerne kunne tilrettelegge undervisningen? I følge flere forskere (Lidèn, 2001; Moen, 2014; Røthing, 2014) er det majoritetsbefolkningen som har definisjonsmakt for hva som er riktig opplæring av elevene. Men uten god kompetanse om minoritetselever kan det være vanskelig å sette seg inn i hva som er riktig opplæring eller tilrettelegging for elever som ikke er en del av majoriteten i skolen. Elever som har andre perspektiver enn en selv, samt andre tanker og holdninger om hva som er riktig.

Oppfatningen av at lærerne og majoritetselevne sitter med definisjonsmakt så jeg også gjennom ulike sosiale aktiviteter. Elevene var blant annet på skidag, der en av elevene ble sett ned på for å ikke kunne stå på ski av medelevene. Dette er også en begrunnelse på hvor sterk definisjonsmakt man har som majoritet i skolen. Minoritetseleven hadde garantert andre ferdigheter som ikke de andre elevene hadde, men dette blir helt glemt, da dette ikke er tillagt samme verdi i det norske samfunnet. At elevenes ferdigheter ikke blir anerkjent i skolen skaper forskjeller mellom de som har de riktige referanserammene til å forstå og gjøre det som gjennom en norsk kontekst er riktig. For at minoritetselevne skal kunne bli inkludert sosialt og oppleve en sosial tilhørighet må også deres unike kunnskaper og ferdigheter anerkjennes som en del av fellesskapet. Min oppfatning er at lærerne gjør så godt de kan og har gode intensjoner for alle elevene. Jeg observerte det for eksempel i klassesamtalen LærerArne hadde med elevene om kjønn og forelskelse, og i måten LærerTorill anerkjenner Aminas hijab og behov for vennskap. Derfor tror jeg at det er noen større endringsprosesser som må foregå, fordi vi må forandre på de underliggende strukturene som skaper forskjeller mellom majoritetselevne og minoritetselevne.

Funnene jeg har presentert i analysekapitlet og min drøfting rundt dem er ikke generaliserbart for hele populasjonen, og de vil heller ikke være representative for alle mottaksskoler i landet. Skolen jeg valgte å utføre observasjoner ved er valgt ut fra bestemte kriterier, og er derfor ikke tilfeldig valgt. Jeg har også hatt begrenset tid i arbeid med dette prosjektet, og kan derfor bare si at funnene representerer trinnet jeg observerte i denne bestemte tidsperioden. På tross

av dette håper jeg at dette kan være interessant, gjenkjennbart eller kanskje bringe ny innsikt for noen. Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg vært farget av egne verdier og holdninger og interesseområder. Jeg har selv valgt ut observasjoner som jeg synes har vært spesiell interessante, og deretter drøftet dem i lys av teori jeg selv har valgt.

Denne forskningsprosessen har vært utrolig lærerik og jeg har fått mer kompetanse og bedre forståelse for tematikken jeg har forsket på. Jeg mener også at jeg har hatt en enorm utvikling selv gjennom denne perioden. Formålet med dette prosjektet var å dekke et av mine kunnskapshull, da jeg mener jeg har lært for lite om minoritetsspråklige elever gjennom lærerutdanningen. I starten av observasjonene var jeg opptatt av å finne knep eller strategier som kunne hjelpe meg i undervisning av mine fremtidige minoritets elever. I stedet for har jeg fått ny innsikt i et område av pedagogikken jeg ikke engang forstod at eksisterte da jeg startet dette prosjektet. Da jeg gikk inn i dette prosjektet tenkte jeg at dette var en masteroppgave innenfor spesialpedagogikk fordi jeg kunne tilegne meg kunnskap om forebyggende arbeid, slik at minoritets elever ikke blir feildiagnostisert, opplever ensomhet eller annerledeshet. I stedet for sitter jeg igjen med en form for forståelse som jeg vet vil være med meg i alle undervisningssammenhenger. Jeg har selv fått en ny forståelse av hva det vil si å være den norske majoriteten i skolen, hva det vil si å være «normal» og hva det vil si å være «annerledes». Med et kritisk blikk på underliggende premisser som trykker ned enkelte grupper mennesker i samfunnet og i skolen, kan jeg og forhåpentligvis gjøre noen endringer slik at mine fremtidige elever opplever å føle seg inkludert i skolens fellesskap.

Da jeg analyserte datamaterialet oppdaget jeg mange spennende og viktige tema som hadde vært interessant å gå mer i dybden på. Noen av observasjonene fikk ikke plass i denne masteroppgaven, mens andre hadde perspektiver som ikke var forenlige med problemstillingen i denne oppgaven. Dersom tidsaspektet ved dette prosjektet ikke hadde vært like begrenset kunne jeg også ha observert lærere over en lengre periode og deretter intervjuet dem. På denne måten kunne jeg fått et rikere materiale, med lærernes tanker og meninger om mine observasjoner. En annen tilnærming kunne vært gjennom etnografisk feltarbeid, der jeg hadde observert elevene. På denne måten kunne jeg fått et rikt materiale ved å se på det sosiale systemet eller grupperingene mellom elevene, og dermed fått et bedre innblikk i hva elevene mener skaper inkludering.

Jeg håper denne masteroppgaven kan være et bidrag til å øke bevisstheten rundt inkludering i skolen, og hvordan bestemte premisser for hva som er riktig og normalt kan skape forskjeller mellom grupper i skolen og i samfunnet forøvrig. Jeg håper også at dette prosjektet kan være med på å vise nødvendigheten av kompetanse om minoritetslevers læring og utvikling i skolen. Gjennom mer kompetanse og større bevisstgjøring kan vi forhåpentligvis unngå klasserom med stor sosial ulikhet der elever blir kategorisert som «oss» og «dem», og heller finne plass til alle i det inkluderende læringsfellesskapet.

Litteraturliste

- Aamodt, S. (2017) Inkluderende arbeidsmåter. I Lunde, M. & Aamodt, S. (red.) *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24- 52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Vallset: Oplandske Forlag.
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda: Møreforskning.
- Banks, J.A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J.A. Banks & C.A.M, Banks (red.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7. utg., s. 3-32). Hoboken, N.J:Wiley.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3): 497-529.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektivet. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89(4), 315-326. Hentet fra <https://www.idunn.no//npt/2005/04>
- Bjelland, C. (2016). Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom – monokulturelle eller interkulturelle? I V. Solbue, & Y. Bakken (red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*. (s. 83-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2015). *Det vurderende øyet*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carstens, F. N. & Lauridsen, S. K. (2011). *Ny kritisk pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes*. (Doktorgradsavhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim: NTNU

- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4, 26-32.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen T.O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten. I K. Westrheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold. En kritisk diskusjon om utdanningens rolle og skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56-95). Bergen: Fagbokforlaget
- Folke, J. N. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I N. Bunar (red.), *Nylända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 37-80). Stockholm: Natur & Kultur
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I O.K. Kjørven & B-K. Ringen (red.), *Teacher Diversity in Diverse Schools-Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 391-410). Vallset: Oplandske Forlag.
- Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. I M. Lien, H. Lidén & H. Vike (red.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. (s. 32-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson P. (1996) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hauge, A.-M., (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, I. M., Levang, L. E., Skaar, M., Tjora, A. (2017). *Vår sosiale virkelighet. En introduksjon til hverdagslivets sosiologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). «Vitenskapsteori». I T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2016). Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk. (Meld. St. 30 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>

- Kleven, T.A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 27-47.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T.A. (2014b). Forskning og forskningsresultater. I T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-26.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kommunal- og arbeiderdepartementet (St.meld. 74. 1979-80). Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1979-80&paid=3&wid=f&psid=DIVL134&s=False&pgid=f_0192
- Kommunal- og regionaldepartementet (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. (St. meld. nr. 49. (2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b98e1d0bbe9248cb94e00d1e935f2137/regjeringens-integreringsstrategi-20192022.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. Lien, H. Lidén & H. Vike (red.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. (s. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A.B. Lund (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (1. utg., s. 28-47). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lund, A. B. (2014). Tospråklige lærere – en ressurs i skolens interkulturelle praksis? I B.B. Moen (red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 183- 192). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde. & S. Aamodt (red.), *Inkludering og flerspråklig opplæring* (s. 53-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løhre, A. (2018). Betydningen av ensomhet og vennskap. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C.R. Haugen (red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv*. (1. utg., s. 107-131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, B. B. (2014). Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet. I B.B. Moen (red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 19-38). Bergen: Fagbokforlaget.

- Moen, B.B. & Lund, A.B. (2017). Samer og tatere – en del av skolens mangfold. I A.B. Lund (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (1. utg., s. 48-81). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Möller, Å. (2012). What is compensatory pedagogy trying to compensate for? Compensatory strategies and the ethnic "other". *Issues In Educational Research*, 22(1), 60-78.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer, for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring. I M. Lunde & S. Aamodt (red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 39- 52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk elevmangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, S.V. & Østby, L. (2013). Innvandrere i Norge, Sverige og Danmark. *Samfunnsspeilet, Statistisk sentralbyrå*, 27(5), 76-82. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-ogkriminalitet/ssp/attachment/157015?ts=143715dfa88>
- Røthing, Å. (2014). «Er de sinte eller vil de høre på der jeg har å si?» Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (red), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 70-88). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Seeberg, M. L. (2009). *Små barns hverdager i asylmottak* (NOVA-rapport 14/2009). Hentet fra http://www.nova.no/asset/3840/1/3840_1.pdf
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5. utg.). London: Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skrefsrud, T-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tilpasset-opplaring-i-det-flerkulturelle-klasserommet/>
- Steen-Olsen, T. (2013). Cultural belonging and peer relations among young people in multiethnic Norwegian suburbs. *Nordic Studies in Education*, Vol. 33, pp. 314-328. Oslo. ISSN 1891-5114
- Strand, G.M., Berge, Å.B. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A.B. Lund (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 116-135, 1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse – Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- SSB (2009). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2009. <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/arkiv/2009-04-30>
- SSB (2018). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. *En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet (2015). Prinsipper for opplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. 30. (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I Uthus, M. (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg., s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.
- Welstad, T. (2014). Elevenes faglige utdanning og menneskelige utvikling i skolen – rettslige utfordringer og praktiske dilemmaer. I K. Westrheim & A. Tolo. (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 119- 149). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen;

Noen sentrale perspektiv. *Nordisk Pedagogik*, 24, 212-226. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66196172/np_2004_03_pdf.pdf

Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99, 168-180. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66791565/npt_2015_03-04_pdf.pdf

Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Inkludering av minoritets elever i grunnskolen

Referansenummer

720376

Registrert

14.12.2018 av Alice Krogdal Berge - alicekb@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Carla Chinga-Ramirez, carla.chinga@ntnu.no, tlf: 73591995

Prosjektperiode

02.01.2019 - 15.05.2019

Status

21.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

21.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

OBSERVASJON I KLASSEROMMET

NSD forstår det slik at det ikke skal samles inn noen identifiserende opplysninger om elevene under observasjonen i klasserommet. Selv om det ikke samles inn personopplysninger om elevene minner vi om at det av forskningsetiske hensyn bør gis informasjon om at det skal foregå observasjon i klasserommet i det gitte tidsrommet til elevene og deres foreldre.

NSD forutsetter at det er innhentet tillatelse fra skolens ledelse til å gjennomføre observasjon på skolen.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2. Avtale med skole/rektor

Søknad om tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjekt ved ***** skole

Jeg søker med dette om tillatelse til å bruke ***** for gjennomføring av et masterprosjekt som omhandler hvordan lærere arbeider med å skape en inkluderende hverdag for elevene, med fokus på majoritets- og minoritetsperspektivet. Fokuset vil være på lærerens praksis, da formålet med prosjektet er å innhente kunnskap om hvordan lærere kan skape et godt samspill med elevene sine. Denne søknaden inneholder bakgrunn for oppgaven, en plan for hvordan prosjektet vil bli gjennomført, og en nærmere forklaring av hva det innebærer for ***** skole i perioden prosjektet pågår.

Den siste tiden har det vært stort fokus på hvordan man skal skape et inkluderende samfunn, og stor debatt omkring integrering av flyktninger i Norge. Dette gjør at det stilles større krav til skoler om en god integrerings- og inkluderingspraksis. Man ser en tydelig økning av minoritetsspråklige elever i skolen, noe som stiller større krav til lærernes pedagogiske tilnærming. Ettersom jeg har opplevd å få lite kunnskap om læreres arbeid med minoritets elever gjennom min utdanning som adjunkt, er dette temaet jeg har valgt for min masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg ønsker nærmere å undersøke hvordan lærere skaper en inkluderende hverdag for elevene, med fokus på majoritet- og minoritetsperspektivet. Det er lite forskning på akkurat dette området, og derfor ønsker jeg å sette dette temaet på dagsorden, da det er utrolig viktig for min fremtidige yrkeskarriere som lærer.

Grunnen til at jeg ønsker å ha ***** som forskningsarena, er at dette er en skole som har lang og bred erfaring som mottaksskole for minoritets elever. Ettersom formålet med prosjektet er å innhente ny kunnskap, vil dette være en arena som passer godt inn i mitt prosjekt. Min rolle vil være som en deltakende observatør i klasserommet og i friminutt, der jeg ønsker å få innsikt i lærerens rolle i klasserommet. Min studie krever at jeg observerer to lærere på mellomtrinnet i en periode på to uker. Jeg har selv avtalt med to lærere deltakere, informert dem om prosjektet og innhentet samtykke til deltakelse i studien.

Jeg er åpen for at kunnskapen som kommer ut av denne prosessen blir delt med ***** skole. Dette forskningsprosjektet vil ende opp i en masteroppgave ved NTNU, som etter planen vil avsluttes 15. mai 2019. Jeg lover selvfølgelig full anonymitet av både skole, deltakere og elever.

Samtykke erklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og godtar gjennomføring av masterprosjektstudie ved ***** skole:

Signatur og dato: -----

Vedlegg 3. Samtykkeskjema lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Denne masterstudien er tilknyttet «Masteroppgave i spesialpedagogikk» ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, Trondheim. I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan lærere arbeider med å skape en inkluderende hverdag for elevene, med fokus på majoritets- og minoritetsperspektivet. Jeg vil ha fokus på lærerens praksis både i klasserom og i friminutt for å lære mer om hvordan lærere arbeider med inkludering.

Den siste tiden har det vært stort fokus på hvordan man skal skape et inkluderende samfunn, og stor debatt omkring integrering av flyktninger i Norge. Dette gjør at det stilles større krav til skoler om en god integrerings- og inkluderingspraksis. Man ser en tydelig økning av minoritetsspråklige elever i skolen, noe som stiller større krav til lærernes pedagogiske tilnærming. Etersom jeg har opplevd å få lite kunnskap om læreres arbeid med minoritets elever gjennom min utdanning som adjunkt, er dette temaet jeg har valgt for min masteroppgave. Videre har jeg valgt å se nærmere på inkludering av minoritets elever, da alle har behov for tilhørighet og en følelse av å være inkludert i fellesskapet. Det er lite forskning på akkurat dette området, og derfor ønsker jeg å sette dette temaet på dagsorden, da det er utrolig viktig for min, og andres fremtidige yrkeskarriere som lærere.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Datainnsamlingen til denne studien krever at jeg får observere i klasserommet i to uker, der jeg ønsker å fungere som en deltakende observatør. Dette innebærer at jeg kan brukes som en ekstra ressurs i timene dersom du ønsker det, da jeg gjerne vil være i dialog med både deg og elevene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon jeg innhenter vil bli behandlet konfidensielt, da både skole, lærere og elever vil bli anonymisert. Ingen personopplysninger vil bli lagret eller brukt i denne masteroppgaven, da jeg ikke har behov for noen personopplysninger for å gjennomføre prosjektet. Eventuelle direkte personopplysninger som navn eller e-post vil kun bli brukt for å opprettholde kontakt gjennom prosjektperioden, og vil ikke lagres elektronisk noe sted.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet. Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2019.

Ettersom dette er et studentprosjekt vil jeg få oppfølging fra min veileder gjennom prosjektperioden. Min veileder er Carla Chinga-Ramirez, og kan kontaktes på e-post carla.chinga@ntnu.no.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4. Informasjonsskriv til elever og foresatte

Informasjonsskriv til elever og foresatte

Mitt navn er Alice Krogdal Berge, og jeg skal våren 2019 gjennomføre mitt mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Jeg er utdannet lærer, og ønsker derfor å skrive om lærerens rolle i klasserommet. Hovedfokus i oppgaven min er samspillet mellom læreren og elever, med fokus på inkludering. I all hovedsak er det lærerens praksis jeg skal observere. All informasjon jeg innhenter i dette prosjektet vil være og behandles anonymt, det vil si at det ikke er mulig for noen å vite hvilken skole jeg har gjennomført prosjektet på, og heller ikke noe om hvem dere er.

Jeg skal være sammen med dere i to uker i slutten av januar og begynnelsen av februar, og jeg gleder med til å bli kjent med dere ☺

Alt ved denne studien er avklart med personvernombudet for forskning, rektor og læreren deres.

Dersom dere har noen spørsmål om forskningsprosjektet må dere gjerne ta kontakt med meg på e-post (alicekb@ntnu.no), eller min veileder ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU Trondheim, Carla Chinga-Ramirez (carla.chinga@ntnu.no).

Vennlig hilsen

Alice Krogdal Berge