

Michelange Mukendi

## **Inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse**

En kvalitativ observasjonsstudie om hvordan lærere tilpasser opplæringen for inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Carla C. Ramirez

Juni 2021



Michelange Mukendi

## **Inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse**

En kvalitativ observasjonsstudie om hvordan lærere tilpasser opplæringen for inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse.

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Carla C. Ramirez  
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Norge omtales som et flerkulturelt land (NDLA, 2020). Det innebærer at samfunnsordninger og samfunnsinstitusjoner fungerer på en måte som fremmer fellesskap og solidaritet til tross for kulturforskjeller. Dette prosjektet tar utgangspunkt i skole som en samfunnsinstitusjon som vektlegger rett til utdanning uavhengig av elevenes forutsetninger til å lære og yte på skolen. Retten til skolegang er lovfestet gjennom en rekke styringsdokumenter som argumenterer for inkludering av alle elever i læringsfellesskapet. Med utgangspunkt til denne retten ønsker jeg å undersøke hvordan lærere organiserer undervisning slik at det fremmer inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse. Problemstillingen er følgende «*På hvilke måter tilpasser lærere undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever i innføringsklasse?*».

Fremgangsmåten jeg mente var best egnet for denne studien var en kvalitativ forskningsmetode, med bruk av observasjon for datainnsamling. Observasjonene mine ble utført på en ungdomsskole i en stor kommune med et betydelig antall elever med minoritetsbakgrunn. Informantene mine var ulike lærere i en innføringsklasse, to kontaktlærere og tre tospråklige lærere. Observasjonen ble utført over en periode på to uker. I denne studien ble det benyttet en abduktiv tilnærming på grunn av at det var umulig å utføre en fullstendig induktiv kvalitativ studie, da jeg ble preget av egen erfaring og tilegnet kunnskap gjennom utdanningsløpet. Analysen ble personsentrert fordi jeg retter oppmerksomhet mot personer og situasjoner, som i dette tilfelle var lærere og deres måte å organisere undervisningen på. Etter gode refleksjoner over de kategoriene som best kunne beskrive lærerens bruk av tilpasset opplæring, endte jeg opp med disse begrepene: *felles undervisning, differensiert opplæring og tospråklig opplæring*.

Disse begrepene gjenspeiler de sentrale temaene i prosjektet. De representerer både temaer som har direkte referanse til problemstilling og temaer som har blitt utviklet gjennom analyse. Et av mine viktigste funn er at innføringstilbud er dannet med gode intensjoner, men gjennomføring av dette kan kritiseres. Mitt hovedfunn gjennom denne studien er at skolen og lærernes forståelse av innføringstilbud, tospråklig opplæring og morsmålsopplæring er avgjørende for minoritetsspråklige elevers læring og utvikling.

# Abstract

Norway is referred to as a multicultural country (NDLA, 2020). This means that social arrangements and social institutions function in a way that promotes community and solidarity despite cultural differences. This project is based on school as a social institution that emphasizes the right to education regardless of the students' prerequisites for learning and performing in school. The right to schooling is enshrined in law through several governing documents, which argue for the inclusion of all students in the learning community. Based on this right, I want to examine how teachers organize teaching so that it promotes the inclusion of minority language students in an introductory class. The problem is the following "In what ways do teachers adapt teaching to include minority language students in introductory class?"

The procedure I thought was best suited for this study was a qualitative research method, using observation for data collection. My observations were made at a upper secondary school in a large municipality with a significant number of students with a minority background. My main informants were the various teachers in the introductory class, two contact teachers and three bilingual teachers. The observation was performed over a period of two weeks. In this study, an abduction approach was used due to the impossibility to carry out a completely inductive qualitative study, as I was characterized by personal experience and acquired knowledge throughout the educational process. The analysis was person-centered. This is because I pay attention to people or situations, which in this case were teachers and their way of organizing the teaching. After good reflections on the categories that could best describe the teacher's use of adapted education, I ended up with these terms: common teaching, differentiated education and bilingual education.

These concepts reflect the central themes in the project. They represent both themes that have a direct reference to the problem and themes that have been developed through analysis. One of the most important findings, was that introductory offers are formed with good intentions, but the implementation of this can be criticized. My main finding through this study is that the school and the teachers understanding of introductory offers bilingual and mother tongue education, is crucial for minority language pupils' learning and development.

# Forord

Denne masteroppgaven konkluderer mine fem år med utdanning i pedagogikk med vekt på interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgaven er en videreutvikling av bacheloroppgaven min, som er basert på min interesse for minoritetsspråklige elever som meg selv. Egne erfaringer som minoritetsspråklig elev i en innføringsklasse har motivert meg til å analysere hvordan elever som meg blir undervist på skolen. Et viktig mål med prosjektet er å synliggjøre utfordringer lærere og elever møter i innføringsklasser. Å vise til aspekter ved innføringsklasser som fungerer og de som ikke fungerer.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Carla Chinga-Ramirez som har hatt tålmodighet og gode refleksjoner som har vært avgjørende for oppgaven. En stor takk til ledelsen, lærere og elever ved «Storevik ungdomsskole». Dette prosjektet kunne ikke blitt fullført uten dere! Jeg vil også takke Sigrid Monsen Alvestad som har støttet meg gjennom hele utdanningsløpet fra videregående skole til denne mastergraden. Hun har bidratt med perspektiv som har vært viktig for mine oppgaver og for min egen motivasjon. En stor takk til min søster Deborah Mukendi, som gjennom gode samtaler har motivert meg til å synliggjøre realiteter til mennesker med minoritetsbakgrunn. Til slutt vil jeg takket min gode venn Shadreck Mbaya som har vært en god diskusjonspartner.

Trondheim, juni 2021

Michelange Mukendi





## Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling.....	2
1.2 Begrepsavklaring .....	3
1.2.1 Minoritetsspråklige og majoritetsspråkligelever .....	3
1.2.2 Morsmål og innføringsklasse .....	3
1.2.3 Tilpasset opplæring og inkludering .....	3
1.2.4. Induktiv, deduktiv og abduksjon.....	4
1.3 Disposisjon for oppgaven .....	4
2 Kontekstualisering.....	5
2.1 Historisk oversikt over tilpasset opplæring.....	5
2.2 Tilpasset opplæring og tidlig innsats.....	6
2.2.1 Særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring.....	7
2.2.3 Innføringstilbud for nyankomne.....	8
3 Teori.....	10
3.1 Tidligere forskning .....	10
3.3 Inkludering i et historisk perspektiv.....	11
3.4 inkluderingsdimensjoner.....	12
3.5 Ressursorientert og problemorienterte skoler.....	12
3.6 Interkulturell kompetanse.....	13
3.7 Relasjonsbetydning for læring.....	14
3.8 Konstruktivistisk læringsteori .....	15
3.9 Oppdragelse som et vågestykke.....	17
4 Metodisk tilnærming .....	18
4.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	18
4.2 Den kvalitative forskningsmetode.....	18
4.2.1 Observasjon .....	18
4.3 Valg av skole og deltakerne .....	19
4.4 Forskningsprosess .....	20
4.5 utfordringer ved deltakende observasjon.....	21
4.6 Analyseprosessen .....	21
4.7 Forskningsetikk.....	22
4.8 Kvalitet i forskningsprosessen .....	24
5 Presentasjon av funn og analyse av empiri.....	26
5.1 Synliggjøring av mangfold .....	26

5.2 Innføringsklasse .....	27
5.3 uformelle samtaler .....	27
5.4 Organisering av fellesundervisning.....	27
5.4.1 Lærer Marthe i organisering av fellesundervisning .....	28
5.4.2 Lærer Leyla i organisering av fellesundervisning .....	29
5.4.3 Lærere Leyla og Marthe i samarbeid.....	30
5.6 Organisering av differensiert undervisning.....	30
5.6.1 Lærer Marthes organisering av differensiert undervisning i gruppe A.....	31
5.6.2 Lærer Marthes organisering av differensiert undervisning gruppe B.....	33
5.6.2 Lærer Leylas organisering av differensiert undervisning i gruppe A.....	34
5.6.3 Lærer Leylas organisering av differensiert undervisning i gruppe B.....	35
6 Tospråklig og morsmålsopplæring .....	38
6.1 Hvilke muligheter har lærere for å organisere tospråklig opplæring, slik at den fremmer faglig og fysisk inkludering av minoritetsspråklige elever?.....	38
6.2 På hvilken måte er morsmålsopplæring et viktig tiltak for inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse? .....	40
7 Avsluttende refleksjoner .....	42
8 Referanse.....	45
Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD.....	49
Vedlegg 2. Samtykkeerklæring .....	52
Vedlegg 3. Informasjon til elevene og foresatte.....	54

# 1 Innledning

Inkludering av innvandrere har i de senere årene blitt omtalt tema i media og politiske diskurser. I 2019 ble det registrert 4390 innvandrere som hadde ankommet til Norge etter ssb.no (Kirkeberg, 2020). Det er registrert opptil 997 943 innvandrere og norskfødt med innvandrerforeldre i 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2021). For å kunne imøtekomme det store mangfoldet i samfunnet har regjeringen satt i gang en integreringspolitikk, med målet å legge til rette for at innvandrere i stor grad skal kunne delta i samfunns- og arbeidsliv for å sikre sosial og økonomisk bærekraft (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Kunnskapsdepartementet (2018) hevder at utdanning er avgjørende for integrering av nye borger og skolen blir dermed også en arena for integrering. I tillegg er skole en arena hvor barn identitets og behov for sosial tilhørighet utvikles. I skoleklassen møter vi det mangfoldet vi består av i samfunnet, og til sammen utgjør vi det samfunnet (Safo, 2021). Dette skal gjelde også for minoritetsspråklige elever.

Gjennom opplæringsloven fra 1998 gis rett og plikt til grunnskoleopplæring til alle barn i Norge. Videre på opplæringsloven §2-1 står det at loven gjelder alle barn som skal være bosatt i Norge i mer enn tre måneder. Loven påpeker at verken foreldrene eller barn kan velge bort tilbudet, dette tilbudet skal gis både på godkjente private skoler, offentlige skoler og gjennom hjemmeundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I 1975 skjedde det en lovendring som opphevet skillet mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige elever i Norge. Segregeringskoler som hadde eksistert siden 1889 ble erstattet med en inkluderende skole, hvor alle fikk lik adgang til grunnskole. Dermed ble det fort behov for et pedagogisk differensieringsprinsipp for å inkludere et heterogent elevfelleskap (Engen, T.O. 2010).

Man skiller mellom to former for differensiering i skole. Pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering. Den pedagogiske differensieringen innebærer å tilpasse undervisning til elevenes faglige nivå og den organisatoriske differensiering innebærer å tilrettelegge for elever utenfor det ordinære klasserommet (Imsen, 2016). I denne forbindelsen ble det lansert prinsippet for tilpasset opplæring (Engen, T.O. 2010)

Tilpasset opplæring og tidlig innsats er viktige innsatsområder for å skape et inkluderende læringsmiljø der alle opplever tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). I Meld. St.6 argumenterer regjeringen for tidlig innsats som grunnleggende prinsipp i opplæringen. Alle fortjener en god start og tidlig innsats kan ses som et pedagogisk tilbud fra tidlig møte med barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020)

Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever kan tolkes i rammen av tilpasset opplæring og tidlig innsats for minoritetsspråklige elever. Lovendring i 2012 gir kommunen ansvar for å tilby særskilte opplæringstilbud for nyankomne elever i tråd med opplæringsloven fra 1998, §2-8 første og femte ledd (Nordahl, T. mfl., 2018). I henhold til første ledd har grunnskoleelever med annet morsmål enn norsk og samisk, rett til særskilt språkopplæring. Dette kan være i form av særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og om nødvendig morsmål opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Retten gjelder til minoritetselever har tilstrekkelige ferdigheter i det norske språket, nok til å følge den vanlige opplæringsform i skolen. Ute i felten ble det observert elever som hadde rett til tospråklig fagopplæring i tillegg til særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Videre skal kapittelet bekgrunn motivasjon for valg av tema og problemstilling.

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Denne oppgaven bygger på min bacheloroppgave, som var en begrenset litteraturstudie med søkelyset på begrepene tilpasset opplæring, inkludering og minoritetsspråklige elever. Gjennom besvarelse av problemstillingen ble feltobservasjon via egne øyne savnet. Derfor i masteroppgaven var det avgjørende med en utdypende undersøkelse innenfor lærernes arbeidsmåter i inkludering av minoritetsspråklige elever.

Kvalitativ forskningsmetode med observasjon som datainnsamling ble foretrukket for bedre forståelse av hvordan lærerne praktiserer tilpasset opplæring i praksis, for å inkludere minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse. Valget av tema ble delvis påvirket av min egen bakgrunn og møte med det norske skolesystem som minoritetsspråklig elev i en innføringsklasse.

For å kunne besvare problemstillingen kan det lønne seg med tilbakeblikk på tidligere forskning på området. Ved å se på hvordan andre forskere har gjennomført undersøkelse, kan dette gi meg et utgangspunkt. Det har blitt gjort en del forskning innenfor minoritetsspråklige elever i skole av (Haug, 2014; C. Ramirez, 2015; Hauge, 2014) disse blir anvendt senere i prosjektet.

I tillegg til de fire tidligere studiene har jeg valgt å supplere med Rambøll (2016) og Hilt (2020) for å styrke prosjektet mitt. Per dags dato er det lite forskning direkte innenfor innføringstilbud for nyankomne minoritets elever. På tross av det har jeg funnet to tidligere studier som kan brukes som sammenligningsgrunnlag for min studie, for å kunne styrke prosjektet mitt.

Gjennom Rambøll (2016) evalueringsrapport av særskilt språkopplæring og innføringstilbud, er det ønskelig å undersøke innføringstilbud gjennom lærer perspektivet. Prosjektet har søkelys på hvordan lærere inkluderer minoritetsspråklige elever i praksis.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å belyse hvordan lærere i en innføringsklasse møter minoritetsspråklige elever, samt hvordan lærere jobber med å tilpasse opplæring for å inkludere minoritetsspråklige elever både fysisk, sosial og faglig. Derfor har jeg valgt å formulere problemstillingen min slik: *På hvilke måter tilpasser lærere undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse?*

I dette prosjektet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Fremgangsmåten jeg mener er best egnet til å svare på problemstillingen er en deltakende observasjon, med hovedfokus på hvordan lærere organiserer undervisningen for å imøtekomme minoritetsspråklige elevenes behov i en innføringsklasse.

Målet er å observere en innføringsklasse i en to-ukers periode. Jeg har konkludert med å observere elever i niende og tiende trinn, grunn til dette er at i Storevik ungdomsskole inneholdt innføringsklassen både 9. og 10. trinn. Jeg valgte å bruke feltnotater, der funnene ble notert i en notatbok. For å kunne presentere studiens teoretiske rammeverk, er det nødvendig med begrepsavklaring. Begrepsavklaring bidrar med en bedre forståelse av de ulike begrepene som er sentrale i besvarelse av oppgaven.

## 1.2 Begrepsavklaring

I denne delen skal jeg kort definere begrepene som skal anvendes senere i prosjektet. Gjennom besvarelsen av prosjektet vil det også oppstå andre relevante begreper som vil avklares direkte i teksten.

### 1.2.1 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever

Øzerk (2006) definerer minoritetsspråklige elever, som elever med et annet morsmål enn land der de er bosatt. I oppgaven vil begrepet minoritetsspråklige elever brukes til å referere til elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Majoritetsspråklige elever skal referere til elever med enten norsk eller samisk som morsmål (Aamodt, 2017). I denne oppgaven minoritetsspråklige omfatter ikke flerspråklige elever, ettersom flerspråklig er et flertydig begrep som beskriver også tospråklighet. I besvarelsen vil jeg omtale elever som ikke snakke flytende norsk for minoritetsspråklige elever, fordi at jeg anser det riktig å bruke minoritetsspråklige for et mer dekkende begrep (NOU 1995:12, S.43)

### 1.2.2 Morsmål og innføringsklasse

Engen, T.O. og Kulbrandstad, L.A. (2004) definerer morsmål som det språket barnet lærer først og for tospråklige familier, blir morsmål det språket barnet betrakter som sitt eget. I denne oppgaven vil morsmål beskrives som det språket barnet har mest tilknytning til.

Nordahl og ekspertgruppen (2018) definerer innføringsklasse som innføringstilbud for minoritetsspråklige elever som ikke har tilstrekkelig norsk kunnskap til å følge den ordinære opplæring, dermed åpner opplæringsloven opp for å organisere innføringstilbud, som er opp til kommune å bestemme hvordan dette skal organiseres, kan enten utføres i gruppe, individuelt eller i ordinær klasse (Nordahl, 2018)

### 1.2.3 Tilpasset opplæring og inkludering

Jf. Skogen og Holmberg (2002) som definerer tilpasset opplæring som et virkemiddel og ikke et mål for læring. De argumenterer for at tilpasset opplæring skal foregå i all form for opplæring. Prinsippet for tilpasset opplæring kan tolkes som ethvert tiltak på individ-, kulturnivå eller organisasjon, som bidrar til at elevene får den gunstige muligheter som skal hjelpe dem til selvrealisering av sin læring og utvikling (Engen, T.O. 2010). Engen (2010) hever at begrepet tilpasset opplæring er ganske nær inkluderingsbegrepet. Det er umulig å skille disse begrepene fra hverandre, begge har som hovedansvar å sørge at alle føle seg inkludert og likeverdige.

Det sentrale ved inkludering er at enkeltmennesker skal oppleve anerkjennelse som en likeverdig deltaker (Thygesen, mfl., 2011). I St. Meld. 18 *læring og felleskap* (2010-2011) hevdes det at inkludering er en utdanningspolitikk med hovedmål på at barn og unge med ulike sosiale bakgrunn og etnisitet, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en skole som har høy kvalitet, og som har høye forventninger til læring for alle (Kunnskapsdepartement, 2010-2011). Salamanca erklæringen fra 1994 påpeker at inkludering er alles rett uavhengig av individets barriere (Olsen, H. M, Mathisen, A. R og Sjøblom, E. 2016, s. 14).

For en bedre forståelse på analyseprosessen er det nødvendig med kort definisjon på de ulike kvalitative tilnærming innenfor analyse struktur og koding av kategoriene

#### 1.2.4. Induktiv, deduktiv og abduksjon

Induktiv tilnærming innebærer at forskeren jobber fra data til begreper, fra datamaterialet til utvikling av teori. Forskeren tar utgangspunkt i empirien og utvikler en forståelse av de temaer som utforskes. Deduktive tilnærming innebærer å knytte begreper fra andre teoretiske bidrag til den teksten som skal analyseres. Teoretisk fordykning gir inspirasjon til videre analyse.

Abduksjon tilnærming er preget av et samspill mellom induktiv og deduktiv. Etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen, og analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018). En slik definisjon vil gjøre det lettere for leseren å navigere seg i analysedelen.

#### 1.3 Disposisjon for oppgaven

Prosjektet er inndelt i 7 overordnede deler, hvorav 1. kapittel er innledning. kapittel 2 kontekstualisering som handler om prosjektet relevans, ved å presentere nødvendige informasjon til leseren. Kapittel 3 presentasjon av teoretiske perspektiver som kommer til å bidra til å analysere de empiriske funnene i felten. Kapittel 4 metodisk tilnærming, det skal redegjøres for valg av metode, presentasjon av prosjektets deltakere og vurderingene mine gjennom forskningsprosessen. Kapittel 5 presentasjon av analyse av funn. Kapittel 6 analyse i lys av tospråklig og morsmålsopplæring, da dette er relevante funn i denne studien. kapittel 7 refleksjon over prosjektet og samtidig bruke tidligere forskning for å støtte prosjektet.

## 2 Kontekstualisering

Dette kapitlet handler om prosjektets relevans. Det er viktig med kontekstualisering for å presentere nødvendige informasjon til leseren. Kapitlet skal gi et kort tilbakeblikk om historien bak tilpasset opplæring og hvorfor den i dag inngår i all form for opplæring, samt hvilke lovverk som legger føringer for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Kontekstualisering skal først presentere ulike læringsplaner og deres innhold. Senere skal det redegjøres for morsmål, særskilt norskopplæring og avsluttes med innføringstilbud for nyankomne.

### 2.1 Historisk oversikt over tilpasset opplæring.

I 1975 skjedde en lovendring som førte til oppheving av skillet mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige elever i Norge. Privatskoler som hadde eksistert siden 1889 ble erstattet av enhetsskolen, hvor alle barn fikk lik adgang til grunnskolen, dermed ble det behov for et pedagogisk differensieringsprinsipp for å inkludere alle, med tanke på at man hadde en heterogen elevgruppe. Det var viktig at differensiert opplæring ikke skulle påvirke evnerike eller faglige svake elever negativt, men skulle bidra til motivasjon og læring for disse gruppene (Engen, 2005; JF. Haug, 1998).

I denne forbindelsen ble det lansert prinsippet for tilpasset opplæring (1975), med motiv at undervisningen ikke skulle være en kollektivt orientert aktivitet for hele klassen, men skulle tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger (Engen, 2005; JF. Haug, 1998). Prinsippet ble først introdusert i norsk og nasjonal læreplan. Planen omhandlet aktivisering av iboende evner som hver enkelt elev har gjennom skoleopplæring, og tilpasset opplæring skulle være redskap til dette (Engen, 2005; JF. Haug, 1998).

Mønsterplan for grunnskolen i 1974 (M74) gav lærerne frihet og fleksibilitet til å velge stoff, eller erstatte dette med annet tjenlig stoff (Aamodt, 2017). Lærerne fikk dermed større ansvar for opplæringsinnholdet enn før og kunne variere undervisningen slik at det passet for hvert enkelte elev innen klassens ramme. Dette var den første skritt mot en såkalt «pedagogisk differensiering» (Imsen, 2016). Læreplanen (M74) hadde også et kapittel der samiske elever fikk rett til opplæring i sitt morsmål. Det er ikke før 1979 norsk som fremmedspråk ble gjennomført som tiltak (Aamodt, 2017)

Mønsterplan for 1987 (M87) var elevsentrert med søkelys på hvordan elevene kunne best mulig bruke oppnådde kunnskap. Den hadde også søkelys på hvordan opplæring kan tilpasses minoritetsspråklige elever, med fagplaner som omhandlet opplæring i norsk som andrespråk, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring (Aamodt, 2017, s. 15). Målet med læreplanen var å sørge for at minoritetsspråklige elever blir funksjonelt tospråklige. Funksjonelt tospråklige bli definert som nøkkel til å beherske to språk både muntlig og skriftlig, de to språkene skal kunne brukes som redskap for styrke elevenes kunnskap (Øzerk, 2006).

Læreplanverket fra 1997 hadde som hovedmål å ha et inkluderende felleskap på skolen, hvor alle elevene kunne delta i det sosiale, kulturelle og faglige felleskapet på en likeverdig måte (Raaen, F.D. 2012). Læreplanverket videreførte faget norsk som andrespråk fra M87 og gjorde dette om til norsk som andrespråk for minoritetsspråklige. I læreplan K06 (kunnskapsløftet, 2006) ble norsk som andre språk erstattet med grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever. Dette har ført til at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kun ble gitt til elever som ikke hadde tilstrekkelig norskferdigheter (Aamodt, 2017).

I den nåværende læreplan Lk20 (Kunnskapsløftet, 2020) i grunnleggende norsk for språklige minoriteter som gjelder for både grunnskolen og videregående opplæring, argumenter regjeringen for at læreplan skal ha som hovedmål å tilrettelegge for at minoritetsspråklige elever skal få lære fagspråk i alle skolens fag. Det er viktig at språkopplæringen skal ses i sammenheng med opplæring i fag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Språk- og kulturkompetanse og de erfaringene og ferdighetene elevene tar med seg i skolen skal ses som ressurs for egen læring, for medelever, og samfunnet. Derfor er det viktig at skolen anerkjenner å bruke elevenes språkkompetanse som ressurs i opplæringen. I motsetning til M87 der målet var at minoritetsspråklige elever skulle bli funksjonelt tospråklige, fokuserer LK20 på at minoritetsspråklige elever skal fortst mulig lære seg norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lk20 hevder at kommunikative ferdigheter er avgjørende både muntlig og skriftlig dermed må læreplanen sørge for å gi dette til minoritetsspråklige elever, og dette kan gjennomføres i form av en kreativ språklæring. Det som skiller LK20 fra LK06 er opplæringsnivået. LK20 justerte ned opplæringsnivået for å imøtekomme nyankomne elevers behov helt fra begynnernivå og til nivået det trengs for å gå over til ordinære opplæring. En av de endringene er åpning av målene, slik at lærere kan selv ta beslutning på faglig innhold. Dette sørger for at nyankomne elver får rom til å gå i dybden i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Læreplanen anerkjenner ikke tospråklighet og minoritetselvenes kulturelle kunnskaper, dette er ikke en viktig dimensjon i læreplanene. Kunnskapsløftet 20 vektlegger kun minoritetsspråklige elevers kommunikative ferdigheter på norsk, både muntlig og skriftlig, derfor er språklæring i grunnleggende norsk for språklige minoriteter foretrukket fremfor tospråklige og morsmålsopplæring.

## 2.2 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Stortingsmelding (2006-2007) påpeker at det er skoleledelsens ansvar å organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt. Dette kan ta form ved at lærere støtter elevenes selvstendige arbeid, ved å utfordre elever til å lage egne arbeidsplaner som kan bidra til økende kunnskap og erfaring i å planlegge og gjennomføre (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Opplæringsloven §1-3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats er omtalt slikt:

*«Opplæringen skal tilpasses evnene og føresetnadene hos den enkelte eleven, læringen og lære kandidaten» (Stette, 2013)*

Dette prinsippet skal gjelde alle elever og skal brukes i all opplæringsform. Tilpasset opplæring er ikke et enkelt vedtak, den omfatter både ordinær opplæring og spesialundervisning. Begrepet kan også forstås som differensiert opplæring, som betyr å gjøre forskjell og å adskille (Engen, T.O. 2010)

I forskningsrapport nr. 62 (2006) av Bachmann og Haug ble det fremhevet skille mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen av tilpasset opplæring er ofte knyttet til en presentasjon av tilpasning i ulike former for konkrete metoder, tiltak og bestemte måter å organisere undervisningen på, og dette kan registreres og direkte iverksettes. Nordahl (2004) argumenterer for at slik forståelse fører til at det settes i gang tiltak som gir enkeltelever en god opplæring. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er mer omfattende, det er en ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet (Haug, 2004a).



Det krever en mer omfattende og overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet, med utgangspunkt i at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Haug, 2006). Denne oppgaven bygger på en vid forståelse av tilpasset opplæring. Prosjektproblemstillingen har søkelyset på lærernes organisering av undervisning. Prosjektet vektlegger ikke de konkrete metodene og tiltakene lærerne foretar.

Lærere kan differensiere opplæringen ved å gi ulike typer oppgaver, med ulik vanskelighetsgrad. Oppgavene kan lages ved å ta utgangspunkt i elevenes interesse og evner. Måten læreren legger opp undervisningen er avgjørende og øker sjansen for å lære. Elevens egen innsats kan også stimuleres av læreren (Werner, 2014). Hattie (2012, s. 22) fremhever at det finnes ikke en oppskrift som sikrer en god undervisning, det handler mer om lærerens rolle og vurdering av effekt lærere har på elevene.

Ved å praktisere tilpasset opplæring er det viktig at lærere lager en tilpasset arbeidsplan som er utfordrende samt realistisk å nå, slik at elever kan ha noe å strekke seg til. Lærere må være ganske bevisst i valg av virkemidler og alltid ha i baktanke å fremme den enkeltes og felleskapets læring. Man skal ikke bare tilpasse fag og lærestoff, alder og utviklingsnivå må tas i betraktning og læringsmiljøet må brukes som ressurs i læring (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Det er viktig å påpeke at prinsippet om tilpasset opplæring først og fremst er et politisk og ideologisk mål med uklare og vage føringer for praksis. Det er derfor mulig å endre innholdet med ulike politiske regime og begrepet blir tolket veldig ulik i de forskjellige skoler (Bachmann & Haug, 2006).

I Meld. St. nr.6 ønsker regjeringen at skoler og barnehager skal komme tettere på barna og elevene. Derfor la det nye kunnskapsløftet vekt på tidlig innsats. Tilpasset opplæring, inkludering og tidlig innsats er viktige prinsipper for regjeringens arbeid med forbedring av utdanningssystemet. I opplæringsloven (1998) §1-4 lyder krav om tidlig innsats slikt:

*«På 1. til 4. årstrinn skal skole sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, får rask egen intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd» (Slette, 2013)*

Regjeringen argumenterer for at tidlig innsats skal forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og i førskolealder skal tiltak settes inn umiddelbart når problemer oppstår eller avdekkes. Denne prosessen skal gjelde også i løpet av grunnopplæringen og voksenalder. Tiltakene kan variere ved å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet eller ved å sette inn særskilte tiltak. Dette skal praktiseres også når det oppstår nye vansker underveis i utdanningsløpet. Skolen skal gripe raskt inn med hjelp og tilrettelegging for å unngå at vanskene utvikler seg. Regjeringen påpeker at alle skal føle seg verdifulle for samfunnet og skal få den hjelpen de trenger tidligst mulig, slik at alle skal ha forutsetningene som trengs til å utvikle seg til aktive samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020)

### 2.2.1 Særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring

I opplæringsloven (1998) får minoritetsspråklige elever rett til å ha særskilt norsk opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger. Opplæringsloven (1998) §2-8 første ledd står det at.

Elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk har krav til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig norskkunnskap til å kunne følge den ordinære undervisningen. Om nødvendig har disse elevene også rett til morsmål, tospråkopplæring eller begge.

I fjerde ledd hevdes det at kommunen skal kartlegge elevenes kunnskap i norsk før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring (opplæringsloven, 1998). Kartlegging skal utføres underveis i opplæringen for elever som får særskilt språkopplæring. Dette skal påpeke hvor eleven befinner seg og om elevene har tilstrekkelig norsk kunnskap til å følge den ordinære opplæringen.

Videre i femte ledd presiseres det at kommunen har ansvar for å organisere særskilt opplæring for nyankomne elever, og dette tilbud har varighet inntil to år og kan bare utføres et år om gangen (Stette, 2013).

### *2.2.1.1 Morsmålsopplæring*

Det finnes ikke en universell definisjon på morsmål. Morsmål kan bety det språket barnet tilegner seg først eller det språket barnet snakker best. Morsmål begrepet er komplisert å ta i bruk når det gjelder tospråklige familier, der begge foreldre kan ha forskjellige morsmål (Engen, T.O. & Kulbrandstad, L. A. 2004, s. 183).

Vi har også unntak der barnet assosierer seg med lokale språk andre enn tilegnet språk fra foreldrene. Eksempel på dette er i Sør-Afrika hvor man finner hvite barn som assosierer seg mer med lokalspråket (zulu) enn engelsk (Engen, T.O. & Kulbrandstad, L. A. 2004, s. 183). Den mest universelle definisjon på morsmål er det språk man behersker best, ulemper med slik definisjon er at minoritets elever behersker majoritetsspråket bedre sitt eget morsmål, dermed blir det feil å konkludere med en slik definisjon (s. 183). Derfor i dette prosjektet velger jeg å definere morsmål som det språket barnet har mest tilknytning til.

Romaine (1995:20) argumenterer på formålet med undervisning på elvs morsmål.

On educational grounds we recommend that the use of the mother tongue be extended to as late a stage in education as possible. Pupils should begin schooling through the medium of the mother tongue, because they understand it best and because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible (s. 183)

Hauge (2014) argumenterer for at morsmålsopplæring styrker grunnleggende ferdighetene hos elevene i arbeid med de ulike fagene. Å redusere språkbarriere mellom skole og hjemme kan øke sjansen for at foreldrene involveres i barns opplæring. Wong Fillmore (1991:343) argumenterer for hvor avgjørende opplæring på morsmål er for både barna og foresatte.

When parents are unable to talk to their children, they cannot easily convey to them their values, beliefs, understandings, or wisdom about how to cope with their experiences: the language is an important link between parents and children: it is the only way parents impart their culture to their children (Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. 2004, s. 184)

Morsmålsopplæring kan brukes til å redusere avstand mellom hjem og skole, samt bidra til et inkluderende felleskap på skolen.

Her skal det kort redegjøre for innføringstilbud for nyankomne.

### **2.2.3 Innføringstilbud for nyankomne**

Nordahls rapport (2018) definerer innføringstilbud som tilbud om språkopplæring til nyankomne minoritetsspråklige elever i grunnskole og videregående opplæring. De argumenterer for at dette kan ses som en akselerasjonsbane til å lære seg tilstrekkelig norsk til å følge ordinære undervisning i alle fagene.

Innføringstilbudet kan tolkes i rammen av opplæringsloven (1998) §2-8. Loven sørger for at minoritetsspråklige elever opplever mestring, i grad som innebærer likeverdige muligheter til oppnåelse av læring og utviklingspotensialet. Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, kulturnivå eller organisasjon, som bidrar til elevene får gunstige muligheter som bidra til selvrealisering av sin læring og utvikling (Engen, T.O.2010, s.52)

Derfor ved å iverksette §2-8 sørger skolen for at minoritetsspråklige elever føler seg inkludert og få mulighet til å oppleve mestring på lik linje som majoritets elever (Engen, T.O.2010, s.52) Videre i neste kapittel skal jeg redegjøre for teoretiske rammeverk som skal være med å besvare problemstillingen.

## 3 Teori

For å belyse problemstillingen skal jeg presentere de ulike teoretiske utgangspunktene som skal bidra til å analysere de empiriske funnene i felten. I dette prosjektet ble det brukt en abduksjon tilnærming for innhenting av teorien. Jeg leste og skrev teorien i forkant av feltperioden og samtidig var jeg åpen for andre og nye funn gjennom observasjonsperioden.

Derfor gjennom dette kapitlet skal det lages en teoretisk forståelsesramme rundt tidligere forskning, inkludering i historisk perspektiv og dets dimensjoner. Etter hvert skal det redegjøre for problemorientert, ressursorientert og interkulturell pedagogikk. Videre skal det introduseres relasjonsbygging og hvorfor dette er avgjørende i barns læring og utvikling. Kapitlet skal avsluttes med en kort redegjøring av konstruktivistisk læringsteori.

### 3.1 Tidligere forskning

For å kunne besvare problemstilling kan det lønne seg med tilbakeblikk på tidligere forskning på området. Ved å se hvordan andre forskere har gjennomført undersøkelser, kan dette gi meg flere utgangspunkter. Gjennom tidligere forskning fant jeg motivasjon og inspirasjon på valg av teorier.

Hilt (2020) hevder at når elevene blir plassert i innføringsklasse, mister de mulighet til å dialog og nær kontakt med majoritets elever. Innføringsklasse kan virke homogeniserende og kan ses som en oppbevaringsplass for minoritetsspråklige elever som ikke har tilstrekkelig norskkunnskap til å delta i «ordinære klasse». I feltarbeid observert Hilt (2020) at elevene i innføringsklasse isolerte seg og kun snakket med medelever. Minoritetsspråklige elever var ikke komfortabel nok til å snakke med majoritets elever. Det ble også observert grupperinger inne i innføringsklassene. Elever tenderer mot å kun snakke sitt morsmål (Hilt, 2020)

I Hilt (2020) studie får vi lese tilbakemeldinger fra tidligere elever som har vært i innføringsklasse. Ahmed 20 år, klok, høflig og grei, med 11 år skolebakgrunn, opplever innføringsklassen som svak i forhold til det han har tidligere i hjemlandet. Han har følelsen å ha mistet 5 år av sitt liv (Hilt, 2020)

I 2013 gjennomførte Rambøll kartlegging av innføringstilbud. Ifølge Rambøll (2016) er det tre former for innføringstilbud som er vanlig å praktisere i Norge. Et *delvis integrert tilbud* som består av at eleven har tilhørighet i ordinær klasse, men får deler av opplæringen i egne grupper. Det andre bygger på at minoritetsspråklige elever har egne klasser i ordinære skoler. Det siste bygger på at minoritetsspråklige elever går på egne skoler (Rambøll, 2016).

Rambølls (2016) kartlegging viser at kommunens størrelse er ganske avgjørende for hvilke typer organisering kommunen velger å iverksette. Store kommunene med flere minoritetsspråklige grupper benytter egne innføringsklasser eller egne skoler. Mens mindre kommunene velger delvis integrerte tilbud (Rambøll, 2016).

Det er fordeler og ulemper innenfor disse ulike organiseringene. I intervju av lærere og elever viste det seg at de foretrekker særskilte innføringsklasser, ettersom de opplever det som stimulerende for elevenes språklæring og bidrar til trygghet og tilhørighet. Rapporten illustrerer mangler ved innføringstilbud, blant annet at tilbudet ikke er tilpasset alle elevene i klassen og at manglende kompetanse hos læreren kan avgjøre hvordan elevene lærer (Rambøll, 2016).

For en bedre forståelse av hva som skal til for å skape et inkluderende fellesskap, vil oppgaven ta utgangspunkt i (Haug, P. 2014) ulike kriterier som skal oppfylles for at skole skal kunne kalle seg for inkluderende. Prinsippet om en inkluderende skole gjelder også inkludering av minoritetsspråklige elever gjennom tilpasset opplæring.

Inkluderingsrammen er iverksatt for en likeverdig skolegang for alle elever uavhengig sosiale, kulturelle og økonomisk bakgrunn. Haug (2014) illustrerer hvordan skoleledelsen kan jobbe mot et inkluderende fellesskap via hans inkluderingsmodell.

Haug (2014) argumenterer for at for å skape et inkluderende fellesskap må skolen oppfylle ulike kriterier som inkludere alle uavhengig av sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn. Tilpasset opplæring er et kriterium som må oppfylles for at skolen skal være inkluderende for minoritetsspråklige elever. Andre kriterier er at lærere skal sikre elevenes medvirkning i sin læring, stemmen til både elevene og foresatte skal bli hørt og tas med i vurdering, dette skal være med å bidra til hvordan opplæringen skal formidles (Haug, P., 2014)

Minoritetsspråklige elever skal få utbytte av opplæringen ved å sikre rettigheter til sosiale og faglig opplæring, slik at skolen skal ha en positiv innflytelse i deres videreutvikling. Haug (2014) insisterer på at skolen kan ikke kalle seg for inkluderende der det ikke fyller disse kravene, disse kriteriene skal til for å bygge en flerkulturell klasse. Han avslutter med at en flerkulturell lærer skal se på mangfoldet som ressurs og ikke som problem, dermed at opplæring skal tilpasses elevenes forutsetninger og ikke det motsatte (Haug, P., 2014)

Sosial ulikhet er et aspekt som er relevant for utdanning og mulighet til utdanning. I utdanningssystemet argumenterer Chinga-Ramirez (2015). i sin avhandling *Skolen ser ikke hele meg!* at minoritets elevene ofte blir fremmedgjort. Selv om skolesystemet og lærere har gode intensjoner i gjennomføringen av tilpasset opplæring, er maktstrukturer i samfunnet avgjørende på hvordan minoritets elever blir oppfattet av andre elever og i hvilken grad de blir inkludert (Chinga-Ramirez, C. 2015).

### 3.3 Inkludering i et historisk perspektiv

I forrige del presenterer jeg ulike forskeres tilnærming til inkludering i skole. I denne delen vil jeg redegjøre for hvordan inkludering har blitt forstått gjennom historien og dets ulike dimensjoner.

Begrepet Inkludering dukket ganske uventet opp for å erstatte begrepet integrering i læreplanverket for reform 1997 (L97). Iblant kan disse begrepene brukes om hverandre og kan være vanskelig å skille. Inkluderingsbegrepet har vokst fra definisjonen til Blomkomiteen (lovregler for spesialundervisning, 1970) som har sin opprinnelse fra Haug (1999) definisjon på integrering. Integrering betyr at alle medlemmer av samfunnet skal få tilgang til å bli en del av sosialt fellesskap. Inkludering på skole handler om at skolen skal være et fruktbart fellesskap for alle. I skolen handler begrepene om at skole skal være stedet der barna opplever deltaking, medbestemning, fellesskap og utbytte (Haug, P. 2014)

Inkludering som prinsipp for skolens arbeid har en lang tradisjon i Norge. Man har alltid vært opptatt av å ha en skole for alle, men i praksis er det ikke «alle» som blir inkludert. Enkelte har vanskelig å finne seg til rette, og har blitt holdt utenfor fra denne forståelse «skole for alle». Et eksempel på dette er spesialskoler som ble lagt ned fordi at de var i strid med inkluderingsprinsippet (Olsen, H. M, Mathisen, A. R og Sjøblom, E., 2016).

NOU 2001:22 og UNESCO (1994) argumenterer for at inkludering er en prosess som skal foregå i alle dimensjonene og er en kontinuerlig prosess. Salamanca-erkæringen fra 1994 ble vedtatt for å styrke inkluderingsbegrepet. Erklæringen bygger på blant annet FNs verdenserklæring fra 1948 om menneskerettigheter og barnekonvensjonen fra 1989 og argumenterer for at inkluderingsbegrepet skal foregå på alle nivåer (Olsen, H. M, Mathisen, A. R og Sjøblom, E. 2016, s. 14)

### 3.4 inkluderingsdimensjoner

Nilsen (2019) agumenterer for ulike dimensjoner av inkludering. Han fremhever at man skiller mellom fysisk og organisatorisk dimensjon, sosial dimensjon og faglig-akademisk dimensjon. Disse skal blant annet bidra til å skape samhørighet og fremme gjensidig respekt – i skole og samfunnet og mellom personer med ulike bakgrunner og forutsetninger. Inkluderingsprinsippet gjelder alle elevene, men samtidig rettes ekstra oppmerksomhet mot elevene med særskilte behov, som kan være mer sårbare enn andre. Ved å ta utgangspunkt i inkluderingsdimensjoner er det ønskelig å observere hvordan lærere organiserer undervisning, slik at det fremme fysisk, sosial og faglig inkludering av minoritetsspråkligelever i en innføringsklasse.

*Fysisk inkludering* innebærer fysisk opplæring som tar utgangspunkt i læringsmiljøet og de ulike fysiske ting i skolen som må tilpasses slik at elevene kan få utbytte av opplæringen. Nilsen (2019) hevder at for å fysisk inkludere elever i skolen, må opplæringen tilpasses slik at elevene kan delta uavhengig av fysiske begrensninger, de skal føle at skolen møter dem og ikke det motsatte (Nilsen, 2019)

*Den sosial dimensjon* tar for seg viktigheten av relasjonsbygging for å skape et inkluderende fellesskap. Det gjelder både elev-lærer forhold og elev-elevforhold, da dette har stor betydning for elevenes opplevelse av trivsel, tilhørighet og samhold (Nilsen, 2019). I opplæringsloven (1998) §9 pålegger skolene å arbeide for et godt psykososialt miljø som skal fremme trivsel og læring for alle (Stette, 2013).

*Den faglig dimensjon* av inkludering argumenterer for viktigheten av elevens deltakelse og medvirkning i det faglig arbeidet som foregår i skolen. Eleven skal inkluderes og forstå at fellesskap og kommunikasjon er nødvendig i sosiale relasjoner (Nilsen, 2019) Haug (2014) mener at faglig inkludering innebærer at elevene får utbytte av opplæring, og dette skal fremme positive innflytelse hos elever (Hauge, P. 2014). Med kunnskap innenfor disse ulike inkluderings dimensjoner er det ønskelig, å observere hvordan lærere i en innføringsklasse organiserer opplæring, slik at det fremmer inkludering i disse ulike dimensjonene.

Gjennom studie av Hauge (2014) ved besøk på de ulike såkalte flerkulturelle skoler, hevdes det at skoler møter minoritets elever via enten en ressursorientert eller problemorientert tilnærming (Hauge, 2014). Neste underdelkapittel skal redegjøre for de to ulike tilnærminger, disse skal også anvendes senere i analysedel, for en bedre forståelse av skolens tilnærming til minoritets elever i Storevik ungdomsskole.

### 3.5 Ressursorientert og problemorienterte skoler

Det er bra for Norge at det bor mennesker i landet med tilknytning til andre land. Bakgrunn og kjennskap til andre land og kulturer er en ressurs for den enkelte og for samfunnet, og det er viktig å anerkjenne og ta i bruk ulike erfaringer og kompetanse. Innbyggere med kjennskap til andre språk og andre lands skikker og tradisjoner er ikke minst en ressurs for samhandling med andre land når det gjelder politikk og næringsvirksomhet (Hauge, 2014)

Skoler med høyt antall av minoritetsspråklige elever blir ofte omtalt som flerkulturelle av både skoleledere og lærere (Hauge, 2014). Gjennom besøk i ulike flerkulturelle skoler ble Hauge (2014) oppmerksom på at de forskjellige skoler omtalte seg som flerkulturelle, men hadde samtidig ulike forståelse på hva dette innebærer i praksis.

Hun ble møtt med flerkulturelle skoler som hevdet at elevenes manglende mestring av norsk oppleves som problematisk. Skolene ville at elevenes kompetanse skal tilpasses skolens tilbud. Studien viser også at det finnes flerkulturelle skoler der søkelyset er satt på hva elevene faktisk mestrer, og de bygger på kunnskapene og ferdighetene hvert enkelt har med seg til skolen. Hauge (2014) deler disse skolene i to kategorier og bruker terminologiene ressursorientert og problemorientert skole for å beskrive skolene (Hauge, 2014)

Problemorientert skole hevder å være flerkulturell på grunn av eksistens av minoritetsspråklige elever på skolen. Assimileringsprosessen er foretrukket i opplæring av minoritetsspråklige elever, med sikte på å få dem til å gli inn uten å behøve å forandre på noen skoletradisjoner. I problemorientert skole finner man homogen elevgruppe, verken elevs og foresatte språk eller kultur blir tatt i betraktning (Hauge, A.-M. 2014 s. 25-27).

De tiltakene som tas i problemorienterte skole for elevene som ikke kan nyttiggjøre seg for skolens tilbud, er persons endring. Elevene må endres slik at de kan nyttiggjøre seg skolens tilbud slik den utføres. Slike skoler ser på tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever som ekstra arbeid og trenger ekstra statlige ressurser for å gjennomføre dette. Problemorientert skoler har lett for å marginalisere tilpasset opplæring tilbud for minoritetsspråklige elever, på grunn av at dette er inkludert i det statlige overføringene til kommunen, hevder skolen at det er statlig ansvar og eleven skal behandles likt som majoritetselever (Hauge, A.-M. 2014 s. 25-27).

Ressursorientert skole vurderer kontinuerlig endringer som må tas for å imøtekomme og sørge for at minoritetsgruppen får utbytte av å gå på skole. I slike skoler møter man en heterogen elevgruppe, der skolen ser på ulike synspunkter og erfaringer hos den enkelte elev som en berikelse for felleskapet, her blir både foreldrenes og elevenes mening og kulturelle bakgrunn tatt i betraktning (Hauge, A.-M. 2014 s. 25-27).

Skolen tilpasser seg til elevene og ikke det motsatte. Tiltakene som tas i ressursorientert skole er å benytte ordinære ressurser for å berike felleskapet, og ved å utføre tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever gjennomføres dette ved å tilsette tospråklige lærere (Hauge, A.-M. 2014 s. 25-27). Hauge (2014) argumenterer for interkulturelle kompetanse er nøkkel til den ressursorientert skole. Dermed anses det viktig med en kort redegjørelse av interkulturell kompetanse og migrasjonspedagogikk.

### 3.6 Interkulturell kompetanse

Portera (2014) definerer interkulturelle kompetanse som kunnskap som gjør det mulig å håndtere mangfold på en ressursorientert måte. På en måte som beriker både den enkelte og samfunnet (Helleve, 2016). Interkulturell kompetanse innebærer å ha kunnskap og ferdigheter som gjør at man klarer å bygge relasjoner med mennesker fra ulike bakgrunn, kunnskapen gjør det mulig å tilpasse seg de ulike kulturelle kontekster (Helleve, 2016)

Portera (2014) hever også at med interkulturell kompetanse ser man ikke lenger på å delta i et multikulturelt samfunn som en risikofaktor, men derimot en berikelse via diversitet og annerledeshet (Helleve, 2016). Med slik kunnskap forstår man interkulturell

kompetanse som en dynamisk kompetanse, en kompetanse som er stadig i bevegelse i forskjellige arena. Det presiseres at interkulturelle kompetanse kan ikke regnes statisk, dette er avhengig av kontekst.

Læreres interkulturelle kompetanse har stor betydning i håndtering av elevene kognitivt, emosjonelt og atferdsmessig. Europarådet (2015) i tråd med Portera (2014) argumenterer for økende søkelys på interkulturelle kompetanse, for å kunne håndtere dagens samfunn med migrasjon, internalisering og mobilitet (Helleve, 2016). Brostrøm (2002) argumenterer for at interkulturell kompetanse skal sørge for at minoritetspråklige elever opplever opplæring på skole som en forlengelse og videreutvikling av det de har tidligere lært hjemmefra. Opplæring skal ha en sammenheng i deres liv (Hauge, A.-M. 2014 s. 25-27). Ved en kort redegjøring av interkulturell kompetanse, er det ønskelig å observere hvordan dette blir praktisert ut i felten.

Videre skal kapittelet redegjøre for hvor avgjørende er relasjonsbygging mellom lærer og elev for elevenes læring og utvikling.

### 3.7 Relasjonsbetydning for læring

Hattie (2008) mener en god lærer-elev-relasjon er avgjørende for elevens læring og utvikling. Når en lærer klarer å etablere og samtidig vedlikeholde gode relasjoner forutsetter dette en bred forståelse og håndtering av egne og elevenes følelser og behov (Fallmyr, 2020).

Lærer skal være oppmerksomt på at bedre forståelse og håndtering av elevs følelser som ligger under atferd, vil føre til bedre lære-elevrelasjon, og vil også ha en positiv påvirkning for læring, skolemotivasjon og selvregulering hos elevene (Fallmyr, 2020). I noen grad kan lærer-elevrelasjon sammenlignes med familie relasjon, dette er en relasjon som verken barn eller ungdom kan velge bort, der skole er pliktet til å arrangere en tett relasjon mellom voksen og barn, der voksne sin oppdrag er å påvirke barnet. Liu, Li, Cgen og Qu (2015) hevder at god lærer-elevrelasjon skal assosieres med en rekke positive gevinster for elevenes psykiske helse og en dårlig elev-lærerrelasjon er forbundet med negative konsekvenser for elevenes helse (Fallmyr, 2020)

Lærer-elevrelasjon er en relasjon med mange fasetter, der læreren har flere roller å ivareta, og eleven skal være på søk etter å finne sine. Viktigste funksjon innenfor relasjon er at den bidrar til læring og utvikling ved å bygge trygghet, glede, interesse og ikke minst mening. Fallmyr (2020) hever at en god lærer-elevrelasjon skal bygge på ni prinsipper: 1) pålitelighet: læreren skal være vennlig og skal gi uttrykk for positive forventninger, 2) tydelighet: gi dem ros for positive sider ved dem, 3) forutsigbarhet: bygge interesse i deres hobbyer, 4) åpenhet og involvering: spørre om informasjon om deres mening i ulike arena, slik de opplever at du er interessert, 5) anerkjennelse: dempe engstelse ved å informere dem at de kan alltid si ifra om de har vansker med å forstå eller får til oppgaven, 6) humoristisk sans og evne til å skape positive følelser, 7) konflikthåndtering: å kunne validere følelsene til elevene, 8) følelshåndtering: toleranse og forståelse 9) empati: forståelse på elevenes atferd på en ikke dømmende måte.

Disse prinsippene er avgjørende for å bygge en god relasjon, og Fallmyr (2020) definerer gode relasjoner som en relasjon som er preget av både tydelige forventninger, oppmuntring, mye ros og åpenhet. En relasjon der lærerne gir anerkjennelse for ønsket atferd slik at elevene føler seg sett og oppmuntret. Han insistere på at i tillegg til god



relasjon, skal lærerne bygge en utviklende relasjon. Dette innebærer aksept på alle elevenes følelser som kan både være negative eller positive. Læreren skal se eleven innenfra og utforske hva følelsene eleven uttrykker betyr (Fallmyr, 2020)

I en studie gjennomført av Jerome, Hamre og Pianta (2008) var søkelyset på om læringsresultater kan predikere lærer-elevrelasjon. forskningen fulgte elever fra skolestart til sjettede klasse og konkluderte med at de med svake læringsresultater ved skolestart hadde mer konfliktfylte relasjoner til lærer, og elever med gode faglige resultater ved skolestart, hadde en nær relasjon med lærere. Dette ble gjort uavhengig av familiebakgrunn som mors utdanningsbakgrunn eller familiens relasjon. I Mason, Hajovsky, McCune & Turek (2017) longitudinell studie ble det analysert gjensidige forhold mellom relasjonsvariablene nærhet og konflikt og prestasjonsvariablene i regning og lesing. Varighet var fra første til femteklasse. Studien konkluderte med at det var gjensidige innvirkningen på relasjonskvalitet og skolerresultater (Fallmyr, 2020). Lærer-elevrelasjon er avgjørende for elevens læring og utvikling, dermed var det viktig for meg å observere dette i praksis. Gjennom analyse av empiri var jeg opptatt av relasjonskvalitet som de ulike lærerne hadde med elevene, samt hvilken effekt dette hadde for elevs læring.

*En grei relasjon* skal ha minimum struktur og krav, der læreren er til å stole på og skal være tydelig og forutsigbar. Slike relasjoner kan ofte tyde på manglende emosjonell støtte og anerkjennelse. Dette betyr ikke at det er en dårlig lærer, det kan være en flink lærer som er forutsigbar, men som bare holder avstand. Læreren praktiserer kriteriene en, to og tre ved å forme en grei relasjon med elevene.

*En god relasjon* skal inneholde struktur, anerkjennelse og støtte. Lærer skal fremme tydelige forventninger til elevene, dette skal utføres i åpenhet og ros og oppmuntring. Ved ønsket atferd fra eleven skal læreren anerkjenne dette slik eleven føler seg sett og oppmuntret. Lærer skal kunne lese elevens usikkerhet på læreren anerkjennelse. Derfor skal lærer redusere eleven forvirrende følelser. I denne sammenheng er det kriteriene fire, fem og seks som bli praktisert.

*En utviklende relasjon* preges av struktur, anerkjennelse og empati eller følelse bevissthet. I denne fasen er det viktig med trygg måte å håndtere konflikter på uten at eleven føler seg overkjørt. Læreren skal akseptere elevenes følelser uansett om dette anses som negative i form av skam eller sinne. Relasjonen skal preges av læreren innsyn på eleven og utforske hva elevenes følelser betyr. Sterke negative følelser kan brukes som anledning til å bli bedre kjent med eleven (Fallmyr, 2020). I neste underkapittel skal det introduseres konstruktivistisk læringsteori, som også argumenterer for hvor avgjørende er interaksjon mellom lærere og elever for elevs læring og utvikling.

### 3.8 Konstruktivistisk læringsteori

Woolfolk (2014) definerer konstruktivisme som en tilnærming som har søkelyset på elevenes aktive rolle innenfor forståelse av informasjon. De fleste kognitive teoretikere bygger på antakelsen om at individer konstruerer sine egne kognitive strukturer etter hvert som de tolker sine erfaringer i ulike situasjoner (Palincsar, 1998)

Piaget argumenterer for at individer konstruerer sin egne forståelse ut ifra den virkeligheten de lever i. Læring er en konstruktiv prosess som krever at elever skal være aktive i læringsprosessen (Woolfolk, 2014 ). Ifølge Piaget har mennesker nedarvet to grunnleggende tendenser eller konstante funksjoner. Den ene er organisering- å

kombinere, rekombinere og reorganisere atferd og tanker i koherente systemer. Den andre tendensen er adaptasjon, som vil si tilpasning til omgivelsen (Woolfolk, 2014 )

Med organisering menes det at mennesker er født med kunnskap til å organisere sine tankeprosesser i psykologiske strukturer. Disse strukturer er med å påvirke våre systemer for å forstå og samhandle verden. I hans teori er skjemaene<sup>1</sup> de grunnleggende byggesteinene for tenkning. Når persons tankeprosesser blir mer organisert og nye skjemaer oppstår, blir atferd også mer sofistikert og bedre tilpasset omgivelsene. I tillegg til tendensen til organisering, ha mennesket også en medfødt tendens til å tilpasse seg omgivelsen, dette foregår gjennom to grunnleggende prosedyrer assimilasjon og akkomodasjon (Woolfolk, 2014 ).

Assimilasjon iverksettes ved at mennesker bruker sine eksisterende skjemaer for å forstå hendelser i verden. Det kan også forstås som å forstå nye kunnskap basert på tidligere erfaringer. Iblant må vi fordreie den nye informasjonen slik den passer inn. Som jeg observerte gjennom feltarbeid, minoritetsspråklige elever forvekslet gatekunst med tagging, på den måte prøver de å få den nye erfaringen til å stemme overens med et eksisterende skjema (Woolfolk, 2014 )

Akkomodasjon foregår ved endring av eksisterende skjemaer ved appropriering av ny kunnskap. dette kom også til uttrykk via feltarbeid, når elevene fikk lært seg forskjellen mellom gatekunst og tagging. Informasjon passet ikke inn med eksisterende skjema, dermed var elevene nødt å danne seg en mer passende strukturer og utviklet skjema (Woolfolk, 2014 )

Piaget mener at kunnskapskonstruksjonen styres av organisering, assimilasjon og akkomodasjon, gjennom disse blir ny kunnskap utviklet ved å ta utgangspunkt av gammel kunnskap. senere hever Piaget at kunnskap ikke er sann eller falsk, men kan bli mer konsistent og organisert gjennom utvikling og dette kan bli påvirket av både interne og eksterne faktorer (Woolfolk, 2014 ).

Videre beskriver Vygotsky (1978) kognitiv utvikling foregår gjennom kulturelle verktøy som for eksempel språk. Språket er grunnleggende for kognitive utvikling, etter som de kan brukes til å uttrykke tanker, begreper og skape sammenheng mellom fortid og fremtid (Das, 1995).

*«Den menneskelige språkevne gir barn muligheten til å skaffe seg ekstra verktøy når de står overfor vanskelige oppgaver, når de skal beherske sin impulsivitet, planlegge løsninger på problemer før de gjennomfører dem, og styre sin egen atferd.» (Vygotsky, 1978:28)*

Vygotsky (1978) hevder at sosial samhandling, kulturelle verktøy og interaksjoner med andre er med på å forme individets utvikling og læring. Sosiale interaksjoner er med å skape våre kognitive strukturer og tankeprosesser. Kultur kan være et verktøy som støtte individets tenkning (Woolfolk, 2014 ). Barn utvikler kunnskap, holdninger og verdier gjennom interaksjoner, gjennom interaksjoner tilegner barnet seg kulturens tankemåter og atferdsmønster. Derfor det er viktig at aktørene rundt barnet skal fungere som veileder, ved å formidle informasjon og være støttespiller for barnets intellektuelle vekst (Woolfolk, 2014 )

---

<sup>1</sup> Ifølge Piaget er skjemaene kognitive strukturer, som inneholder medfødte kunnskap som mennesket er i besittelse på for eksempel medfødte motoriske reflekser.

Kozulin & Presseisen, 1995 hevder at barna utvikler kunnskap, tanker, holdninger og verdier gjennom interaksjon, og deretter internaliserer måter å handle og tenke på som fins i kulturen, og som de dyktige kunnskapsrike medlemmer av samfunnet i gruppen behersker (Woolfolk, 2014 )

Vygotsky (1978) hevder at all mentale prosess på høyere nivå, slik som resonnering og problemløsning, blir oppnådd gjennom psykologiske verktøy i form av tegn, symboler og språk. Barn skal lære om disse verktøyene fra kunnskapsrike medlemmer av samfunnet, via dagligdagse aktiviteter, og barn skal internalisere dem. Hans teori fremhever at lærerens oppgaver omfatter mer enn å tilrettelegge for at elevene skal gjøre oppdagelser på egenhånd. Lærere skal ikke forvente at elever skal oppdage innsikter og kunnskap som allerede er tilgjengelig i deres kultur, de skal veiledes i sin læring og utvikling (Woolfolk, 2014 )

Dette illustrerer Vygotsky med den proksimale utviklingssonen også kalt den nærmeste utviklingssonen. Dette innebærer området der barnets selvstendige kunnskap ikke er tilstrekkelig nok til å løse oppgave på egenhånd, men lykkes under veiledning fra lærer, eller fra dyktigere jevnaldrende (Woolfolk, 2014 ). Det er ønskelig med dette å observere hvordan elevene i innføringsklasse konstruere kunnskapen deres, og hvilke rolle spiller lærere i deres læring og utvikling.

### 3.9 Oppdragelse som et vågestykke

Det som menes med oppdragelse som et vågestykke, er at oppdrageren skal anerkjenne at barnet/elev er et fritt vesen, og at lærere kan verken forutsette at barnet kan formes fullstendig slik som en bygning, etter som oppdrageren oppfatter at oppdragelse, danning og undervisning ikke er en produksjonsprosess, og at oppdrageren kan ikke få full kontroll over oppdragelsen. Ved å anerkjenne denne friheten betyr det samtidig å si «Ja» til oppdragelse som vågestykke (Bollnow, O. F. 1969). I denne oppgaven vil jeg ta stilling til Bollnow (1969) åpenhet vågestykket og autoritetsvågestykke for en beskrivelse av lærernes pedagogiske tilnærming.

Bollnow (1969) hevder at åpenhet vågestykket innebærer at oppdrageren går inn i situasjon uten beregning og kalkulering, dette impliserer at oppdrageren går inn med engasjement, nysgjerrighet og glød. Slik tilnærming kan ha negative konsekvenser også, oppdrageren kan være sårbar for andre vurderinger og kan lett bli avvist av elever (Bollnow, O. F. 1969).

Autoritets vågestykke innebærer å kunne utfordre elevene til positiv atferd uten å behøve tvangsmidler. I dette tilfelle stoler oppdrageren på elevenes lydighet. Oppdrageren må gjøres oppmerksom på at dersom det foreligger ikke noe gode grunner til eleven gjøre slik oppdrageren ønsker og oppdrageren heller ikke vil høre på elevenes beretning, kan oppdrageren miste anseelse. Ved bruk av tvang vil dette kun forsterke barnets avvising av oppdrageren. Derfor er det viktig for oppdrageren å kunne skille mellom autoritet og autoritær. Tvang er det som skiller disse to fra hverandre (Bollnow, O. F., 1969). Dette skal utdypes i analysedelen, ved å supplere med funnen fra observasjonene mine.

I denne delen har jeg presentert de teoretiske perspektivene som ble valgt gjennom en abduksjon tilnærming, der datamaterialet og grundig teoretiske refleksjon var styrende for valg av teori. Neste kapittel skal presentere valg av metode, og forskningsprosessen som jeg benyttet for datainnsamling.

## 4 Metodisk tilnærming

I denne delen vil jeg presentere den metodiske tilnærming valgt for å belyse problemstillingen. Dette skal jeg gjøre ved å først begrunne min vitenskapsteoretiske posisjonering. Deretter skal jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode, skole og deltakere. Videre skal jeg belyse utfordringer knyttet til den metodiske tilnærming som er valgt. Jeg vil avslutte med å diskutere forskningsprosess, forskningsetikk, kvalitet av forskningsmetoden og analyseprosessen

### 4.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

I følge Thagaard (2018) har forskerens vitenskapsteoretiske posisjonering betydning for hvilken informasjon man ser etter og forståelsesrammer som vil danne utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2018). Den er også med å beskrive hvordan virkelighet oppfattes (ontologi) og hva som anses for å være kunnskap (epistemologi) (Thagaard, 2018)

Prosjektet vil innta en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Sosialkonstruktivisme tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon hvor språket og kommunikasjon har grunnleggende betydning for hvordan virkeligheten blir konstruert (Hjardemaal, 2018). Tilnærmingen argumenterer med at kunnskap oppstår ikke i vakuum, men er en produksjon av menneskelig interaksjon (Thagaard, 2018). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i sosialkonstruktivisme for å kunne samle inn informasjon som omhandler samhandling mellom lærerne og minoritetsspråklige elever. Jeg forsøker å samle inn informasjon som belyser hvordan språk bidrar eller hindrer læring hos minoritetsspråklige elever. Samhandling mellom læreren og eleven er med å skape den virkeligheten de omgås i og hvordan de oppfatter hverandre (Thagaard, 2018)

### 4.2 Den kvalitative forskningsmetode

Jeg har valgt å utføre en kvalitativ studie for å få dypere kunnskap om hvordan innføringstilbudet for minoritetselever praktiseres i Norge. En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Hensikten med å utføre observasjon i innføringsklasser er å få en helhetlig forståelse for hvordan undervisningsopplegget er lagt opp til og hvordan elevene reagerer på det. Jeg ønsket også å observere om språket påvirker relasjon mellom læreren og minoritetselever, samt mellom minoritetsspråklige elever i innføringsklasse og andre elever.

Ettersom forskningsmetode ble valgt, var det viktig med datainnsamling som er mest egnet for problemstillingen. For å kunne belyse problemstillingen min konkluderte jeg med observasjon for datainnsamling. Observasjonsvarighet ble estimert til to uker. I henhold til problemstilling var det ønskelig å observere en innføringsklasse i to uker for en bedre forståelse av hvilke metoder lærere praktiserer for å inkludere minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse. Senere skal kapittelet redegjøre for observasjon og dets betydning innenfor datainnsamling.

#### 4.2.1 Observasjon

Observasjon er særlig godt egnet til å gi informasjon om praksis og om hvordan personer forholder seg til hverandre. Observasjon kan bidra med kunnskap om sosiale situasjoner som de involverte ikke er oppmerksomme på. Robert Dingwall (1997) hevder at observasjon er best egnet til å skaffe kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten. Oppmerksomheten til forskeren under observasjon skal være å lytte til hva situasjonen forteller (Dingwall, 1997:64).

Kleven & Hjordemaal (2018) hevder at når observasjon skal tas i bruk, skal en ta stilling til om det skal benyttes en strukturert observasjon eller ustrukturert observasjon. Jeg valgte en ustrukturert observasjon, fordi da hadde jeg fleksibilitet og rom til å endre fokus underveis etter hva som viser seg å være interessant. I felten ble det praktisert deltakende observasjon som er en underkategori av ustrukturert observasjon. Deltakende observasjon er anbefalt og utgjør en mellomting mellom fullstendig observasjon og fullstendig deltakelse (Thagaard, 2018).

Ved å utføre deltakende observasjon har jeg mulighet å oppholde meg i felten og deltar i aktiviteter sammen med deltakerne, det er nødvendig å etablere et tilstrekkelig nært forhold til deltakerne slik at jeg kan oppnå en forståelse av de kulturelle kodene deltakerne forholder seg til. Deltakende observasjon gir meg også mulighet til å holde distanse for å kunne se miljøet utenfra. Utfordringen som jeg er forberedt å møte ut i felten er å kunne kombinere deltakelse med observasjon, på en måte som sørger for at jeg forstå miljøet innenfra og samtidig opprettholde en analytisk distanse

Jeg velger også å benytte deltakende observasjon, pga. dette er mest egnet for problemstillingen min. Ved å benytte deltakende observasjon har jeg mulighet å variere fra fullstendig deltakelse i aktiviteter, eller distansere meg fra aktivitet for å reflektere over inntrykk jeg har mottatt.

Hammersley & Atkinson (2004) råder forskeren å være fleksibelt nok til å endre feltrollen underveis i prosjektet. Jeg byttet mellom forsker og lærerrollen, dette hadde positive konsekvensene i felten, der jeg iblant var full deltaker i felten og iblant klarte jeg å holde en passelig analytisk distanse fra felten for å reflektere over de inntrykk jeg hadde registrert.

For å holde en passelig analytisk distanse satt jeg bakerst i fellesundervisning for en bedre oversikt over lærernes undervisningsmetode. I differensiert opplæring der klassen ble delt i to grupper, satt jeg i midten for en bedre oversikt over begge gruppene. I analysedelen kommer jeg til å forklare hvordan klasserommet var fysisk organisert.

### 4.3 Valg av skole og deltakerne

På bakgrunn av problemstillingen min var det nødvendig med forhåndsjekk på de ulike skolene, jeg var på leit etter en spesifikk skole som oppfylte kriteriene for datainnsamling, som i denne tilfellen en skole som organiserte innføringsklasse. Jeg tok kontakt med skolen via e-post, og presenterte prosjektet mitt, etter hvert kom jeg med forespørsel om å utføre datainnsamling i deres innføringsklasse.

Administrasjonen drøftet dette med lærere i innføringsklassen, etter kort tid fikk jeg positiv respons, lærerne var åpne for å ha meg og hadde videre informert elevene at det kommer en masterstudent på NTNU som skal være med klassen i to ukers tid. Dermed sendte jeg både informasjon om prosjekt og samtykkeerklæring som skulle skrives under før observasjonstart. I samtykkeerklæringen ble lærerne informert at de kommer til å bli identifiserbar i materialet mitt fram til prosjektets slutt, men i oppgaven skal anonymiteten deres ivaretas. For bedre forståelse av valg av denne skole, er det nødvendig med en kort forklaring om skolen og lærerne i innføringsklasse.

#### *Storevik ungdomsskole*

Jeg velger å bruke det fiktive navnet Storevik ungdomsskole for å ivareta skolens anonymitet. Storevik ungdomsskole er en skole med søkelys på elevens trivsel. På skolens hjemmeside hevdes det at Storevik ungdomsskole satser på estetiske fag og driver med fellesarrangementer for å inkludere en heterogen elevgruppe. Skole vektlegger relasjonsbygging og sammenhengen mellom relasjoner og læringsmiljø.

På hjemmesiden blir det argumentert for bruk av det nye kunnskapsløftet 20 (Lk20). I samsvar med LK20 fokuserer Storevik ungdomsskole på digital undervisning, elevene hadde egen Chromebook. Dette var enklere for både elevene og ansatte å ta i bruk i undervisning. Skolen fremhever å ha et symmetrisk relasjonsforhold med elevenes foresatte, med god dialog som innebærer at foresatte kan alltid ta kontakt om de er noe som trenger oppklaring eller om det er noe som må gripes tak i, og foresatte er velkomne til å komme med tilbakemeldinger på hva som fungerer best og hva som kan forbedres.

På grunn av korona var de fleste skolene stengt, dermed ble undervisning i både grunnskolen og videregående skoler digitalisert i perioden med helt eller delvis stengt. I Storevik ungdomsskole var det usikkerhet på om skolen ble værende åpen eller ikke. Den første uke var skolen stengt for alle elever med unntak for innføringsklasse det var ikke før andre uken at skolen var åpen for alle. På grunn av språkproblemer og lite IT kompetanse konkluderte rektor med at skolen skulle holdes åpent for minoritetsspråklige elever i innføringsklasse, dermed kunne jeg være fysisk til stedet i de to ukene for å observere.

### *Lærerne*

I innføringsklassen var det to kontaktlærere og tre tospråklige lærer som organiserte tospråklig opplæring to ganger i uken. Jeg har valgt å bruke de fiktive navnene Marthe og Leyla for å ivareta kontaktlærernes anonymitet. Det som skilte lærerne fra hverandre, var deres tilnærming til undervisning. Lærer Marthe hadde en åpen pedagogisk tilnærming, mens Lære Leyla hadde en mer autoritets pedagogisk tilnærming. Lærerne hadde nokså ulike utgangspunkt. Lærer Leyla hadde tidligere jobberfaring innenfor innføringsskoler som hun mente var avgjørende i den nåværende stilling, mens lærer Marthe hadde ingen direkte erfaringer innenfor innføringsklasse, men på bakgrunn av utdanningen og gjennom hennes resultater som vikar fikk hun jobb. For å beholde tospråklige læreres anonymitet har jeg valgt å nummerer dem fra lærer1 til lærer3.

## 4.4 Forskningsprosess

Thagaard (2018) hever at problemstillingen er avgjørende for hvilke observasjoner som er aktuelle for forskningsprosjektet. Dette var gjeldende når jeg var ut i felten, jeg prøvde så godt som mulig å ikke bli styrt av problemstilling og hadde et åpent syn på hva som skulle observeres. Thagaard (2018) fremhever at utforming av problemstilling må anses som en kontinuerlig prosess i forskningsarbeidet, derfor var det viktig å ha et åpent syn om å bytte problemstilling om nødvendig.

Jeg endte opp med å finne svar på følgende problemstilling; «På hvilke måter tilpasser lærere undervisningen for å inkludere minoritetsspråkligelever i en innføringsklasse?». Med en slik problemstilling var søkelyset på bredere kunnskap og forståelse i praksis.

For å kunne utføre observasjon var det viktig å informere skolen om forskningsprosjektet. Det ble nødvendig med en kort drøfting med veilederen om hvilke informasjonen skulle gis til lærerne, slik at det ikke har en direkte påvirkning på datamaterialet. Jeg var redd for at lærere ikke skulle oppføre seg autentisk og tilpasse opplæring basert på behovene mine. Samtidig var det viktig å informere dem om problemstilling for å bygge tillit, slik at jeg kunne få adgang å følge dem i deres gjøremål.

Det kan diskuteres om i hvor stor grad min tilstedeværelse var med å påvirke lærernes arbeid. Under observasjon var jeg ikke bekymret for elevene, da jeg presenterte meg, og informerte elevene at jeg skulle kun observere læreres arbeidsmåter, og at de hadde ingenting å bekymre seg over.

Jeg ble godt tatt imot, jeg tror og at elevene er vant til å ha ulike fagfolk i klasserommet. I opplærings overgang tenderte lærerne ofte mot å forklare hvorfor de valgte ulike undervisningsmetoder. For eksempel når elevene skulle deles i gruppe, hevdet lærerne at dette kan ses som tilpasset opplæring.

Ved å utføre deltakende observasjon hadde jeg frihet til å kunne delta i ulike aktiviteter, dette førte til at jeg bygget en sterkere relasjon med både lærerne og elevene. Relasjon med lærerne var avgjørende i datainnsamling, ved å bygge en sterk relasjon, kunne jeg legge merke til hvor avslappet og naturlig holdning var etter hvert i sammenligning av første dagen. Når klassen gikk på utflukt kunne jeg og lærerne holde uformelle samtaler, gjennom samtalen ble jeg informert om ulike tilnæringsmåter som ble gjennomført og hvilke påvirkninger det hadde for minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse. Fordeler med å delta i ulike utflukt var å kunne observere lærerne i andre arenaer enn klasserommet

I dialog med lærere ble det stilt spørsmål om jeg fikk respons på det jeg var ute etter. Det ble gjort observasjon på de aller fleste timene til kontaktlærer og tospråklige lærere. Det ble observert hvor tilpassningsdyktig disse lærere var i forhold til min tilstedeværelse i de ulike undervisningstimer. Jeg fikk adgang til å observere både teoretisk og praktisk opplæring.

#### 4.5 utfordringer ved deltakende observasjon

Ved å benytte observasjon som datainnsamlingsmetode, er det alltid mulighet for at forskeren påvirker situasjonen Kleven og Hjørdemaal (2018). Situasjon kan lett bli unaturlig med observatøren til stedet. I dag en var atmosfære annerledes enn for eksempel dag tre, elevene var beskjedne, det var lite deltakelse i plenum. Etter hvert løsnet dette seg opp, elevene ble vant til å ha meg i klassen. Elevene benyttet seg av min ekspertise i de ulike arbeidsoppgaver.

I observasjonsfelt ble det brukt feltnotater i registrering av hendelser og reaksjonene. Det var viktig med gode notater for å studere det sosiale interaksjon som foregikk i klassen. Jeg organisert skrivingen via en loggbok der jeg førte alle opplysninger, dette var nødvendig for i ettertid kunne tidfeste og rekonstruere det sosiale interaksjonshelhet. Det ble notert i klasserommet mens elevene hadde undervisning. I innføringsklassen ble elevene oppfordret til å skrive for hånd, dermed konkluderte jeg med å ha en notatbok for å ikke forstyrre undervisning ved bruk av tastaturet. Gjennom feltnotater kunne jeg overføre mine erfaringer fra felten til tekst. Notatene inneholdt hendelser som ble observert og reaksjonene som ble samlet i løpet av oppholdet i felten. For best mulig datafunn valgte jeg oppholder meg i felten hele undervisningsdag, med ønske å samle funn på lærernes undervisningsmetode i alle fagene. Funn ble registrert i episoder av undervisning. Gjennom teksten kunne jeg studere, vende tilbake for å gjenskape situasjonene slik jeg husket dem. Fangen (2010) oppfordrer forskeren ut i felten om å skille mellom beskrivelse av hva som skjedde, og de vurderinger en har av situasjonen. Jeg valgte først å kun beskrive hendelse på et autentisk vis for deretter analysere det i senere tid.

Utfordringen jeg møtte ved å kombinere deltakende observasjon og passiv tilbakeholdt observasjon var rolleskifting. Det var viktig for meg å kunne konstant bytte rolle for en bedre oversikt på miljøet innenfra ved å delta i aktiviteter og samtidig opprettholde en analytisk distanse som innebærer en passiv tilbakeholdt observasjon.

#### 4.6 Analyseprosessen

Thagaard (2018) hever at forskeren er allerede i gang med analysen i sitt første møte med felten. Analysen ble dels påvirket av mine erfaringer og utdanningsbakgrunn. Som minoritetsspråklig har jeg erfaringer som elev i innføring skole, dermed ble det lett for

meg å sammenligne dette med mine egne opplevelser av innføringsklasse. Gjennom utdanningsløpet har jeg tilregnet meg kompetanse innenfor interkulturell pedagogikk og ulike etiske dilemmaer og juridiske rettigheter innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, som er utgangspunkt for analyse og fortolkninger i prosjektet.

Silverman (2010:222) hevder i boken "*Doing Qualitative Research*" at analyse starter først og fremst ved å stille sentrale spørsmål til materialet. Da det er nødvendig å først stille seg spørsmål om hvordan og hva, før jeg stiller meg spørsmål om hvorfor. Analysen skal bidra med å utvikle en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold. I vurdering på hvordan jeg skulle analysere data, var det viktig å ta stilling til hvordan jeg ønsket å framstille resultatene mine. Det var enten å presentere temaer som er sentrale i undersøkelsen, eller legge vekt i analysen av personer. Ved å rette oppmerksomheten mot temaer i materiale, blir jeg avhengig av å analysere informasjon fra alle deltakere om hvert tema. Men ved å ta i bruk personsentrert tilnærming, vil jeg rette oppmerksomhet mot personer eller situasjoner. Prosjektet handler om lærernes metoder innenfor inkludering av minoritetspråkligeløvere, dermed er personsentrert tilnærming best egnet for prosjektet, som har søkelys på lærernes arbeidsmetoder

I analyse prosessen valgte jeg å analysere og vurdere det materiale jeg hadde på lærerne, deretter skrev jeg ned noen ideer og forslag til tolkning i tilknytning til de forskjellige lærerne. Thagaard (2018) mener at det er lønnsomt å utføre analyse på en systematisk måte, slik en får et mer fundament for hvordan materialet skal tolkes. Det neste trinn i analyse innebærer at vi klassifiserer de utsnitt av data vi har kode, i kategorier.

For å kode og kategorisere datamateriale benyttet jeg en abduksjon tilnærming, pga. det var umulig å utføre en fullstendig induktiv kvalitativ forskning, da jeg ble preget av egne erfaringer og tilegnet kunnskap gjennom utdanningsløpet også teoretiske perspektiver som var med å påvirke analyse og tolkning av data (Thagaard, 2018). Derfor var det viktig å lese grundig gjennom feltnotateter før jeg startet med å dele inn og klassifisere data. Strauss (2008) mener at det sentrale i kvalitative analyse er å reflektere hvordan teksten kan forstås, samtidig finne frem til hvilke begreper som er best egnet til å uttrykke meningsinnhold. Etter å ha reflektert over de kategoriene som best kunne beskrive lærerens bruk av tilpasset opplæring i sin undervisning, endte jeg med disse begrepene som beskriver de viktigste dimensjoner i lærerens organisering av undervisning og bruk av tilpasset opplæring: *Felles undervisning, differensiert opplæring og tospråklig opplæring*

I Thagaard (2018) argumenteres det for at kategoriene skal betegnes med begreper som gjenspeiler sentrale temaer i prosjektet. Disse skal representere både temaer som skal ha direkte referanse til problemstillingen, og temaer som har blitt utviklet gjennom analyse. Derfor i analyse delene har jeg lagt vekt på hvordan lærerne organiserer undervisning. Alt fra felles undervisning til differensiert undervisning, på slutten har jeg supplert med kritisk syn på organisering av tospråklig opplæring.

## 4.7 Forskningsetikk

Forskeren i all vitenskapelig virksomhet har krav å forholde seg til etiske prinsipper i forskningsmiljøet så vel i relasjon til omgivelsene, det skal også respektere etiske regler knyttet til forholdet mellom forskere og deltakerne, der forskeren skal utvise redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater og i vurderingen av andre forskeres arbeid. Disse normene er definert og presisert i «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH 2006). I dette forskningsprosjektet er observasjon brukt som metode for datainnsamling, dermed er det viktig at jeg som forsker forholder meg til de etiske



sidene ved forholdet til deltakerne, og hvilke rettigheter deltakerne har i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2018)

NESH understreker i sin forskningsetikk retningslinjer at forskeren skal utføre datainnsamling ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Pedagogisk forskning handler om mennesker som deltakere eller informanter, derfor er jeg forpliktet å respektere menneskeverdet. Dette innebærer at jeg i felten skal blant annet respektere deltakernes integritet, medbestemmelse og frihet, jeg står ansvarlig for at deltakerne ikke skal utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (Kleven & Hjordemaal, 2018)

NESH beskriver særskilte etiske forholdsregler som gjelder for studier som innebærer nær kontakt mellom forskere og deltakerne, som for eks. deltakende observasjon. Videre i (NESH, 2006:14) blir personopplysninger definert i to kategorier, direkte og indirekte. Person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn og indirekte personopplysninger er opplysninger som registreres med et referansenummer. Senere insisterte NESH på at lister med identifiserbare opplysninger om deltakerne, skal oppbevares nedlåst mens prosjektet foregår, og skal destrueres når prosjektet er avsluttet. Forskeren er ansvarlig å melde om registrering av personopplysninger, dette kan meldes inn til datatilsynet eller lokale personvernombud. Jeg meldte meldeskjemaet til (NSD) personvernombudet for forskning ved norsk senter for forskningsdata (Ringdal, 2018).

I Thagaard (2018) finner vi tre hovedpunkter for etisk retningslinjer for forskningsprosjektet samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter. Disse punktene er blitt tatt i bruk i prosjektet.

### *Samtykke*

Forskning kan ikke settes i gang før deltakerne informeres om prosjektet og fra eget initiativ samtykker. Det er viktig å informere deltakerne at i enhver tid har de rett til å trekke seg, uten at vedkommende opplever negative konsekvenser. Dette finnes mer detaljert i vedlegg 1.

Meldeskjemaet inneholdt samtykkeskjema og informasjonsskriv til elever, foresatte og lærere, jeg informerte NSD at jeg ikke skulle samle personidentifiserende opplysninger under observasjon i innføringsklasse, men informerte både NSD og lærerne i et samtykkeskjema at lærere blir identifiserbare i notatene mine til prosjektet er avsluttet.

Ulempe med dette er at samtykke kan være med å redusere autentisitet i sosiale interaksjon. Samtykkeerklæring som ble gitt til lærere inneholdte informasjon om at, prosjektet var nysgjerrig på hvilken måter lærere praktisere undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse, samt kommer prosjektet til å legge vekt på lærer-elevrelasjon. Informasjon som ble gitt til elever og foresatte var en kort oppsummering av hva prosjektet handler om, med hovedfokus på samspill mellom elevene og læreren. For å ikke være en distraksjon for dem, ble de informert at læreren er hovedmålet og at de trengte bare å oppføre seg naturlig og jeg forventet ingenting fra dem.

### *Konfidensialitet*

Konfidensialitetsprinsippet handler om å behandle all forskningsinformasjon konfidensielt. Forskeren er ansvarlig for å hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på, dermed må forskningsmaterialet anonymiseres. Gjennom

feltnotatene mine var det viktig å opprettholde konfidensialitet av deltakerne, derfor i feltnotatene mine var det ikke personopplysninger, kun lærere som kunne identifiseres i materialet frem til prosjektet slutt (Thagaard, 2018). Ved å bruke fiktive navn på både skolen og lærerne respekterer jeg konfidensiell prinsippet.

#### *Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter*

Forskeren er ansvarlig å unngå at deltakerne utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (NESH 2006:12).

### 4.8 Kvalitet i forskningsprosessen

I motsetning til kvantitativ forskningsmetode der en kan måle kvaliteten i forskningen, legger kvalitativ forskningsmetode søkelys på bevisstgjøring av leseren om forskningskvalitet. Ved vurdering av fremgangsmåtene i prosjektet og dets resultater som forskere ender opp med. Derfor senere skal det vurderes forskningskvalitet ved å drøfte forskningen i lys av validitet, reliabilitet og overførbarhet (Thagaard, 2018)

Reliabilitet er knyttet til spørsmålet om forskningens pålitelighet. Begrepet refererer også til repliserbarhet som innebærer om en annen forsker hadde utført det samme metode, ville forskeren komme frem til sammen resultat? i motsetning til kvantitativ forskningsmetode legger ikke kvalitativ forskningsmetode som mye vekt på repliserbarhet. Thagaard (2018) hever at i kvalitativt forskningsprosjekt er forskerens rolle i felten og tolkningsprosessen avgjørende for datainnsamlingen. Jeg har nevnt tidligere at både min utdanningsbakgrunn som interkulturell pedagog og erfaringer som elev i innføringskole, var med å påvirke på en viss grad min forståelse av innsamlet data. Dette har konkludert til at jeg har valgt å legge vekt på den interkulturelle kompetanse og inkluderingsdimensjonene som hovedteori. Med erfaring innenfor interkulturell pedagogikk, har jeg bygget en kritisk tanke rundt ulike opplæringsformer. Ved å kombinere interkulturell kompetanse og mine erfaringer sørger jeg at leseren får en bedre forståelse av mine kritiske meninger og tolkninger

Validitet er knyttet til hvordan forskeren tolker data, det handler også om gyldighet av de tolkningene forskeren kommer frem til. Validitet kan også vurderes ved henblikk på spørsmålet om funnet, hvor gyldig er dette i forhold til den virkelighet vi har studert (Thagaard, 2018). Jeg velger å styrke prosjektet validitet gjennom teori valgene mine, disse er med å konstruere tankene som kommer frem i tolkingen av data. Silverman (2011:360) hever at forskningens validitet kan styrkes ved begrepet gjennomsikt. Begrepet innebærer at jeg tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner jeg ender opp med. Gjennom forskningsprosessen har jeg prøvd å styrke validiteten ved å være kritisk til egne valg, blant annet kritisk til valg av teorier som har ført til en del endringer på hvilke teorier som er mest adaptert til prosjektet, jeg har også vært kritisk i vurdering av datainnsamlingen, der det var vanskelig å ikke la mine erfaringer være med å styre dette. For å kunne skrive observasjon atskilt fra egne fortolkninger var det avgjørende å skrive situasjonen så autentisk som mulig, og deretter skrive en mer detaljert forklaring fra situasjonen i ettertid.

I kvalitative forskningsmetode har begrepet overførbarhet en direkte tilknytning på hvordan forskeren argumenterer for tolkninger som jeg utvikler innenfor denne prosjektet, skal kunne gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Først og fremst er ikke målet med dette forskningsprosjektet å generalisere funnene mine, men vise til like momenter eller retninger som kan overføres til lignende tilfeller eller situasjoner.

Målet med prosjektet er å bidra med en visning på hvordan lærerne tilpasser undervisning for å inkludere minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse. Med bakgrunn innenfor interkulturelle pedagogikk mener jeg at dette kan være relevant, for andre studenter og lærere. Funnene kan dermed også overføres til andre lignende sosiale og utdanningskontekster.

## 5 Presentasjon av funn og analyse av empiri

I dette kapittelet skal presenteres funn på observasjonene som ble utført i innføringsklassen, sammen med informasjon som ble hentet gjennom samtaler med lærerne og administrasjon. Senere skal det analyseres funn i lys av teoretiske perspektiver som er presentert tidligere og om nødvendig blir det supplert med nye teorier.

For bedre forståelse av hvordan lærerne tilpasser undervisning for å inkludere minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse, var det nødvendig med to-ukers observasjon, der søkelyset var på interaksjon mellom lærerne og elevene. På grunn av Covid-19 var lærerne begrenset med hva de kunne tilby elevene, nesten all fysisk undervisning ble nedprioritert pga. pandemien.

### 5.1 Synliggjøring av mangfold

I henhold til § 9A av opplæringsloven fra 1998 gis elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring. Eleven har rett til å delta i å gjennomføre og planlegging av arbeidet for å skape et godt og trygt klassemiljø. En av mine første observasjoner på veien mot klasserommet, var at alle veggene i korridoren og dørene var pyntet og dekorert. Skolen ble dekorert med kunst og håndverk elevene laget i kunst og håndverktimene. Motivene tok utgangspunkt i flerkulturelle tema, og arrangementer som skjer globalt. Noen motiver symboliserte fred, hvor voldelige ord var erstattet med fredelige ord. For eksempel «spread war» ble til «spread love».

Disse dekorasjonene hjalp med å synliggjøre mangfoldet i skolen. Lærerne mente at denne positive presentasjonen av mangfoldet førte til redusering av fordommer. Jeg ble informert av innføringsklasseelver at før pandemien, pleide de å holde fremføringer som inkluderte positive budskap om deres kulturverdier og landet de kommer fra. Disse presentasjoner vekket interesse for andres kultur og aksept hos majoritetselevene. I tillegg ble det arrangert matsmaking av flerkulturell mat.

Spernes (2013) er kritisk til bruken av spesielle aktiviteter for å synliggjøre mangfoldet, ettersom dette kan presentere deres kultur og identitet som en underholdning. Han oppfordrer derfor skole til å inkludere flerkulturelle elementer i alle elevene hverdag, slik at disse elementer kan bli normalisert. Skolens visjoner og overordnede målsetting bør være å synliggjøre mangfoldet og skape bevissthet hos alle, lærere, elever og foreldre. En slik tilnærming fører til at mangfoldet blir en naturlig del av skolehverdagen (Spernes, K. 2013).

Min observasjon viser at skolen forsøkte å skape en inkluderende skole som verdsetter mangfoldet. Den inkluderende praksis kommer til uttrykk gjennom inkludering av flerkulturelle motivene i skolen. I NOU 1995:12. (1995) fremheves det at det fysiske skolemiljøet inkluderer inne- og utemiljø og skolen er pålagt å tilrettelegge for at minoritetsspråklige elever skal følge seg trygge og anerkjente (Nou 1995: 12).

Spernes (2013) argumenterer for at skoleledelsen har ansvar for at lærerne har den nødvendige flerkulturelle kompetanse i møte med minoritetselever. Målet er at elever i innføringsklasse skal starte i en «ordinære klasse», lærerne i den klassen må også ha flerkulturell kompetanse for å kunne bringe frem elevenes egne ressurser. Skolen bør vise nulltoleranse for rasistisk ytringer og diskriminerende atferd. Det skal være konsekvenser for å ytre rasistiske uttrykk (Spernes, K. 2013). På Storevik ungdomsskole ble dette illustrert ved å henge plakater mot hatefulle ytringer over hele skolen.

## 5.2 Innføringsklasse

I skolen jeg utførte feltarbeidet mitt var det vanlig med særskilt innføringsklasse. Skolen argumenterte at det er en god organisering av innføringstilbud som gjør det lettere å stimulere elevenes språklæring og øke elevenes trygghet og tilhørighet. Samtaler med lærere og elever ga meg inntrykk av at det sosiale miljøet i innføringsklassene var godt og elevene ble svært sammensveiset i løpet av det året de går i klassen. Dette ble også observert under feltarbeidet, elevene virket trygge og følte tilhørighet i klassen. Den første uken i felten var skolen stengt for andre elever, dermed hadde innføringsklasse elevene hele skole for seg selv. Elevene deltok i forskjellige aktiviteter i friminuttene, men valgte å isolere seg i eget klasserommet da de andre elevene var tilbake. De uttrykker at de følte seg mest trygge og komfortable i deres klasserom. I studien gjennomført av Hilt (2020) observert hun at minoritetsspråklige elever valgte å isolere seg fra majoritets elever. Fordi at de følte seg ikke komfortabel nok til å etablere kontakt med majoritets elevene (Hilt, 2020)

Innføringsklasserommet jeg utførte undersøkelsen i var stort og dekorert med elevene faglige arbeid og elevenes interesser. Klasserommet var delt i to den ene del ble brukt til differensiert opplæring eller selvstendig arbeid. Den andre delen, var mindre enn den første, var dekorert med kunst og håndverk laget av elever. Fellesundervisning foregikk i den store del av klasserommet, syv elever deltok i undervisning. Noe som gjorde det enklere for læreren å ha oversikt over hele klassen. Under min tid i feltarbeidet ble alle skoleoppgavene utført i klasserommet og delvis i musikkrommet

## 5.3 uformelle samtaler

I tillegg til å observere samhandling i klasserommet, tok jeg et par uformelle samtaler med lærerne og skoleledelsen. Dette ble gjort for avklaring og kontekst for det som ble observert. Disse samtaler foregikk i pauserommet, klasserommet og ble registrert via feltnotater. I utgangspunktet skulle informasjon kun samles via observasjon, men det oppsto situasjoner som trengte en dypere forklaring enn min egen tolking. Uformelle samtaler ble ikke gjort i form av intervju, derfor var det ikke nødvendig med transkripsjon.

Samtalene med ledelsen og lærerne ga meg et bedre innblikk i hvordan innføringsklasse er organisert. Jeg observert at enhver onsdag ble det holdt et tverrfaglig møte med kontaktlærerne, tospråklige lærerne og ledelsen. Møtet har som mål å få bedre oversikt over elevenes nåværende nivå og avklare forventninger og mål hvert enkelte aktører har for elever. Det kom frem fra disse uformelle samtaler at kontaktlærerne deler ut arbeidsplaner til tospråklige lærerne, slik at de kan få oversikt over ukeplanen til elevene og hvordan de kan planlegge tospråklig opplæring ut ifra det.

Jeg ble informert om at samarbeide med foresatte varierte, og møtene ble holdt opp til tre ganger i året. Den første møte er generelt informasjonsmøte hvor foreldrene blir informert om hva de kan forvente av skole og at de kan ta kontakt ved bekymring. Lærerne informere meg at oppstår utfordringer knyttet til språkbarrierer og foreldrenes utdanningsnivå som varierer fra høyere utdanning til analfabetisme. Analfabet foreldrene kunne ikke bestå elevene med skolearbeid hjemme, noe som hindrer elevenes utvikling og læreren evne til å bistå eleven.

## 5.4 Organisering av fellesundervisning

I denne delen av kapittelet skal prosjektet analysere hvordan lærerne organiserer fellesundervisning. Fellesundervisning er når lærere er ansvarlig for hele klassen. I den innføringsklasse jeg observert, byttet lærerne på ansvar innenfor fellesundervisning i de ulike fagene. Dette syns jeg var ganske interessant og førte til jeg fikk funn på begge lærernes perspektiver innenfor organisering av fellesundervisning.

#### 5.4.1 Lærer Marthe i organisering av fellesundervisning

Mitt første møte med innføringsklassen var lærer Marthe som var ansvarlig for fellesundervisning. Undervisningen ble organisert med god klasseledelse. Ogden (2009) definerer klasseledelse som lærernes kompetanse i å skape arbeidsro samt vekke elevenes oppmerksomhet og motivasjon i klasserommet.

Lærer Marthe praktiserte en åpenhet vågestykke pedagogikk. Bollnow (1969) hever at åpenhet vågestykke er når oppdrageren går inn i situasjon uten beregning og kalkulerer. Lærer Marthe var engasjert og hadde tillit til at elevene var i stand til å organisere seg på en strukturert måte. Det var ikke alltid lærer Marthe lyktes med dette og elevene misbrakte den tilliten iblant for eksempel når lærer Marthe gav elevene tillatelse til å bruke pc for å jobbe med skolearbeid, dette endte med at elevene søkte seg på andre nettsider som hadde ingenting med skole å gjøre. Lærer Marthe gikk ikke rundt for å dobbeltsjekke om eleven gjorde det de fikk beskjed om.

Senere når Lærer Marthe skulle presentere nytt stoff til elevene, var lærerne oppmerksom på elevenes fysiske tilstand. For å kunne inkludere elevene fysisk i undervisning, var det nødvendig for lærerne å få en oversikt på elevenes helsetilstand med bakgrunn av ramadan måned. Som Nilsen (2019) argumenterer for å fysisk inkludere elever, skal lærere ha kunnskap om elevenes fysiske tilstand for deretter kunne tilpasse opplæring til elevs fysiske forhold

Etter at Lærer Marthe hadde oversikt over elevenes helsetilstand ble opplæringen differensiert til elevene forutsetninger, som konkluderte med stort engasjement hos elevene. Det ble praktisert først sanger som elevene sang høyt i plenum, for å motivere dem ble elevene informert at når de er ferdig å synge høyt, skal de prøve å gjenskape dette ved hjelp av instrumenter. Instrumenter ble dermed brukt som redskap for fysisk inkludering av elevene i opplæringen. Gjennom fysisk undervisning der elevene fikk bruke instrumenter, ble de oppfordret å samarbeide med medelever. ved slik tilnærming øker lærer Marthe sjansen for at elevene inkluderes sosialt. I stor grad kunne en observere hvordan elevene arbeidet sammen, det var både god elev-elevrelasjon og lærer-elevrelasjon.

Elevene stortrives ved bruk av instrumenter i opplæringen og motiverte hverandre. Lærer Marthe klarte å tilrettelegge aktiviteter og faglige arbeid basert på elevenes nivå, alle elevene fikk dette til og hadde fått mestringsfølelse som skulle tas i bruk til neste timen. Det sosial bånd mellom elevene var ganske gjeldende under undervisning, lærer Marthe tenderte å bruke alt rundt henne som redskap i undervisning. Når lærer Marthe stilte spørsmål i plenum og ingen av elevene svarte, byttet lærerne strategi. Lærer Marthe stiller dermed spørsmålet direkte til den sterke sosiale eleven og oppfordret eleven til å gå på tavle og vise medelever hvordan oppgaven skal løses.

Lærer Marthe belønner eleven ved å oppmuntre medelever å gi eleven applaus. Det ble observert god lærer-elevrelasjon, Fallmyr (2020) definerer god lære-elevrelasjon som en relasjon som er preget av struktur som ble observert tidligere fra dag en, anerkjennelse og støtte som ble vist når den spesifikke eleven gikk opp i tavle. Gjennom dette ble det fremmet tydelige forventninger fra lærer Marthe til eleven og dette ble utført i åpenhet, ros og oppmuntring. Når Lærer Marthe stilte spørsmål til en spesifikk elev og eleven hadde ingen respons, svarte medelever for eleven. minoritets elever i innføringsklasse var godt sosial inkludert og dette kan også være pga. de var segregert fra resten av skole, dermed måtte de holde sammen og forsterke relasjonsbånd deres. Ved å segregere minoritetspråklig elever fra resten økte det deres sosialbånd, å kunne delta i klasse der

medlever har like forutsetninger gir trygghet og redusere redsel for å «dumme seg» ved for eksempel feil uttale.

Lære Marthe hadde en unik måte å praktisere overganger i de ulike fagene, og var opptatt at elevene skulle se sammenhenger mellom disse fagene. Lære Marthe kunne starte timen med kunst og håndverk og senere vende dette til geografi og avslutte med matematikk. Eksempel Lære Marthe informerte elever hvor viktig koordinater er, hvordan en kan finne geografiske områder gjennom koordinater og senere introdusere hun koordinat system, ved å introdusere det på en slik måte, vekke det oppmerksomhet fra elevene og motivere dem å forstå det systemet slik de kan være i stand til å lese geografiske koordinater. Tilnærmingen hadde en positiv effekt hos elevene, det vekket oppmerksomhet deres ved å leite etter sammenheng i de ulike fagene for deretter ta det opp i plenum.

#### 5.4.2 Lærer Leyla i organisering av fellesundervisning

Når lærer Leyla hadde ansvar for fellesundervisning forgikk dette i et autoritetsvågestykke. Bollnow (1969) hevder at lærerne handler med autoritetsvågestykke når hun utfordre elever til positive atferd uten å behøve å bruke tvangsmidler. Opplæringen har dermed søkelyset på disiplin, orden og regler. Allerede når lærer Leyla entret inn i klasserommet reiste elevene seg og satt seg ned etter Leyla hadde gitt tillatelse til dette. Klasserommet hadde et annet atmosfære, der elevene kunne ikke snakke fritt men skulle rette opp hånd og venter på tillatelsen. Jeg tenkte kanskje pga. lærer Leyla ville redusere avstand mellom den undervisningsmetode som elevene var kjent med fra hjemlandet.

Når lærer Leyla hadde ansvar for hele klassen var hun oppmerksom på at elevene fikk meg seg undervisning. Gjennom forklaringene hennes ble det brukt både kroppsspråk, peking og egen livserfaring for å formidle kunnskapen. Lærer Leyla tenderte å bruke elevenes kulturelle bakgrunn i opplæring, hun hadde en ressursorientert tilnærming. Hauge (2014) argumenterer for at ressursorientert tilnærming innebærer å se på minoritetspråklige elevs kulturbakgrunn som en berikelse for felleskapet. Derfor er lærer Leyla ved mistanke på at eleven ikke forstår, anvender hun henvisning til det elevene kjenner til. Ved å ta utgangspunkt i Portera (2014) definisjon for interkulturelle kompetanse, kan vi konkludere med at lærer Leyla har det kompetanse som gjør det mulig å håndtere mangfold på en ressursorientert måte. Hun tok bestandig i bruk elevenes morsmål i undervisning for å formidle kunnskapen, iblant tok hun i bruk medlever som hadde samme morsmål for å forklare begrep på morsmål til klassekamerat.

Når lære Leyla hadde ansvaret for hele klassen, oppfordret hun de avansert elevene om å jobbe selvstendig, for å forsterke deres autonomi. I organisering av fellesundervisning ble det observert både Bollnow tilliten og autoritetsvågestykke. Med tilliten som vågestykke innebærer det og gir eleven frihet og dermed også mulighet til å misbruke friheten. Elevene som skulle jobbe selvstendig med skolearbeid misbrakte tilliten ved å søke seg inn i andre sider som ikke var skolerelatert, men lærer Leyla hadde troen på at de ender opp med å gjøre skolearbeidene de fikk beskjed om. Mens de avanserte elevene jobbet selvstendig, bestemte lærer Leyla å tilpasse fellesundervisning til en lavere nivå, slik hun treffer de språklig svake elevenes forutsetninger. For eksempel når elevene skulle jobbe med adjektiv bruk, Leyla valgte å bruke utseende sitt til å forklare hva adjektiv er og hvordan man bygger setninger med adjektivene. Det ble brukt mye humor

for å motivere elevene, engasjerte dem til å jobbe med adjektivene og praktiserte dette på hverandre.

I naturfag timen hadde Lærer Leyla ansvaret for hele klassen, jeg var veldig nysgjerrig på hvordan dette skulle foregå, med tanke på at det var ganske stor nivåforskjell på elevene. Lærer Leyla startet opplæringen med muntlig oppgaver for å inkludere elevene faglig i undervisning. Faglig inkludering ble utført av Lærer Leyla ved å tilrettelegge muntlig aktiviteter for elevene, slik at elever skal forstå at fellesskap og kommunikasjon er nødvendig i sosiale relasjoner. Aktiviteter var basert på utflukt som ble gjort dagen før, de ble bedt om å forklare om utflukt i grupper, for deretter å gi en kort fortelling om sammenheng mellom det som ble observert ut i felten og undervisning. Når elever skulle svare, ble de oppfordret til å formulere lange og fullstendige setninger, og for elevene som hadde jobbet spesifikt med adjektivbruk, var Lærer Leyla ekstra oppmerksomt på setningsoppbyggingen deres.

Det ble også observert tillitens vågestykke når lærer Leyla delte ut oppgaver der elevene skulle jobbe i utgangspunkt selvstendig, men etter hvert pga. manglende forståelse begynte elevene å flytte på seg og snakke med hverandre, det ble brukt morsmålspråket i interaksjon med medelever, lærer Leyla grep ikke tak i dette, hadde tillit til at morsmålspråket ble brukt for å forklare oppgavene til hverandre. Etter at elevene ble ferdig med oppgavene, ble de testet gjennom kahoot, det førte til alle ble både fysisk og sosialt inkludert i opplæringen og konkluderte med at morsmålet språket ble benyttet i skolesammenheng.

#### 5.4.3 Lærere Leyla og Marthe i samarbeid

Begge lærerne var dyktige og handlet taktfulle i elevenes favør, takt defineres som en type omtenkksomhet i en sosial samhandling med barn (Van Mannen, M., 1993). Den handler om viten om å vite hva en bør gjøre i en sensitiv situasjon, å kunne handle raskt og hensiktsmessig for å avhjelpe situasjonen samtidig som en viser følsomhet og styrke. Takt består av egenskaper som viser seg som evne til å tolke oppfatninger og følelser ut fra indirekte uttrykk (Van Mannen, M., 1993). Dette ble observert i felten når elevene gav feil svar eller ved misforståelse av tema. Pedagogisk takt viste seg også ved at lærerne relaterte spørsmålene til elevenes hverdag. I sensitive tema, der elevene gjenfortalte bakgrunnshistorie, viste lærerne følelse ved å oppmuntring og vise trygghet ved å heve at «det er bra du er i Norge nå, så slipper dere å gjennomgå dette igjen»

Lærerne hadde en symmetrisk samarbeidsrelasjon, de hadde en strukturert undervisningsmetode der de brukte hverandre som ressurs for å utfylle hverandre. Et eksempel på dette er når den ene lærer Marthe gir elevene viktig informasjon om dagens aktivitet, sørger lærer Leyla for å holde ro i klassen, og for elevene som henger litt etter og trenger en mer detaljert forklaring, forklarer lærer Leyla dette til dem ved å bruke kroppsspråk og snakke veldig sakte og forståelig. Når lærer Marthe går å hente utstyr som skal brukes i aktivitet, tar lærer Leyla over fellesaktivitet og spør i plenum om elevenes forventninger til aktiviteten. En slik tilnærming sikrer lærer Leyla at elevene har fått med seg de nødvendige informasjonene.

#### 5.6 Organisering av differensiert undervisning

Lærere differensierte opplæring ved å dele klassen i to grupper A og B. Gruppe A var for ferske elever som hadde nylig kommet til Norge ergo var svake språklig, og gruppe B var for elevene har hatt norsk opplæring i mer enn ett år og som var stabil språklig. Opplæringen hadde som mål å treffe elevenes forutsetninger. Begge gruppene hadde egne IOP (individuelle opplæringsplan) med ulike arbeidsoppgaver, men dette var kun i



noen spesifikke fag. Gruppe A hadde hovedfokus på norskspråket og grammatikkbruk, mens gruppe B hadde fokus på engelsk, naturfag og for elevene som skulle overføres til den «ordinære klasse» til høsten fikk tilbud om å delta i «ordinære klasse» i aktivitet fag. I neste del-kapittelet skal det drøftes om hvordan kontaktlærer tilpasser undervisningen i de ulike gruppene for å inkludere minoritetsspråklige i en innføringsklasse

### 5.6.1 Lærer Marthes organisering av differensiert undervisning i gruppe A

Lære Marthe var kontaktlærer for gruppe A, dermed var det elevene hun hadde tettere relasjon med, hun hadde en ressursorientert tankegang der hun forsto at minoritetsspråklige elever ville lære seg det norske språket, slik de kunne sosialisere med medlever og overføres til «ordinær klasse» dermed var det viktig for henne å tilpasse gruppens undervisning på den måten at elevene får nytte av den særskilte norskopplæring.

I den nye læreplan LK20 (kunnskapsløftet, 2020) i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen, heves det at læreplan skal ha som hovedmål å tilrettelegge slik at minoritetsspråklige elever få opplæring på fagspråk i alle opplæringsformer (Utdanningsdirektoratet, 2020). I opplæring ble det brukt en ikke digitalisert ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon) der lære brukte bilde i opplæring for å øke elevene kommunikasjonsevne. Med bakgrunn i at elevene var svake språklig, ønsket lærer Marthe at elevene skulle konstruere sine forståelse gjennom sosiale sammenhenger, dermed var det viktig at elevene var aktive og engasjert i læringsprosessen.

Utfordring Lærer Marthe møtte ved å ta i bruk lk20 i gruppe A, var mangel på norsk kunnskap hos elevene. Det er vanskelig å ta i bruk lk20 med elevene som ikke behersker eller har en stabil kjennskap til det norske språket. Lk20 oppfordrer til at lærerne skal legge vekt på særskilt norsk opplæring i innføringstilbud. Dette var vanskelig å praktisere i praksis med elever som hadde nesten ingen kjennskap til det norske språket. Lærer Marthe var nødt å være løsningsorientert. Dermed tilpasset hun undervisning ved å ha søkelyset på hva elevene kunne fra før av og hva de jobbet med i tospråklige opplæring slik at begge opplæringene skulle ha sammenheng. En slik tilnærming tolkes egentlig på ramme av tospråkligopplæring, men lærer Marthe mente at hun hadde positiv effekt ved å ta i bruk en slik tilnærming i særskilt norskopplæring.

Lærer Marthe var flink til å få elevene å bruke eksisterende skjemaer for å forstå nye problemstilling, dette prosessen kaller Piaget for assimilasjon som har hovedfokus på å hjelpe elevene å bruke eksisterende skjemaer for å forstå ny kunnskap (Woolfolk, 2014 ). Hun gjennomførte dette ved å vise kjente bilder for eksempel dyr eller geografiske områder. For eksempel kunne lærerne spurt elevene om de hadde kjentskap til et spesifikt land, og senere supplere med et nytt fakta om landet, ved en slik tilnærming var lærerne med å øke elevene deltakelse slik de inkluderes både faglig og sosialt. For å øke det sosial bånd mellom elevene, oppfordret lærerne at elevene skulle bytte rolle på hvem som skulle stå ansvarlig for opplæring mens lærerne skulle stå på sidelinje å følge med. Dette er med å forsterke lærer-elevrelasjon, slik at elevene får frihet og blir anerkjent av lærere ved å vise de er i stand til å regne med.

Fallmyr (2020) argumenterer for at relasjonsbygging er avgjørende i opplæring, spesielt når lærerne skaper tilhørighet og trivsel mellom seg og elevene, dette er fundamentet for vekst og trivsel. Videre påpeker Fallmyr (2020) relasjonsbygging skal gå ut på at lærerne skal se elevene som en heterogen gruppe, lærernes hovedoppgave er å vekke positive

følelser og se på elevene som ressurs for felleskapet. Vygotsky proksimale utvikling som innebærer begrensningen eleven får til på egenhånd og det eleven kan få til med assistent av lærere. Dette gjorde seg gjeldende under observasjonene mine, når eleven ikke kunne gjennomføre oppgaven ved egen innsats eller ved hjelp av medlever, var det nødvendig med inngripen fra lærerne.

Lærer Marthe var med å supplere med den manglende kunnskapen som trengtes for å svare på oppgavene. Den proksimale utviklingssone innebærer områder der barnets selvstendige kunnskap ikke er tilstrekkelig nok til å løse en oppgave alene, men kan lykkes under veiledning. Utfordring som lærer Marthe møtte ved differensiert opplæring var at elevene hadde ulike forutsetninger, det var en stor akademisk og lære-elevrelasjons forskjell mellom disse elevene, dermed var det fort gjort å overse svake akademisk elever i plenum da de ikke deltok i opplæring, undervisningen gikk for fort til at svake akademiske elever kunne gripe inn.

I en forskning gjennomført av Jerome, Hamre og Pianta (2008) ble det konkludert med at sterke akademisk elever hadde nær relasjon med lærerne kontra elevene med svake læringsresultater. Dette gjelder også lærer Leyla. Begge lærerne hadde et spesial tilknytningsbånd med elever som hadde gode faglige resultater. Basert på tidligere forskning og observasjonene mine viste seg at det er en gjensidig innvirkning på relasjonskvalitet og elevenes prestasjoner.

Ved å se dette i lys av St. Meld. 6. som argumenterer for at skole/lærer skal by på lik mulighet for alle uavhengig av kognitive forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020) kan vi spørre oss om at lærerne har svikte elevene? at lærerne ikke var istand til å tilpasse undervisning nok til å inkludere det mangfoldet gruppe. Det store språklige skille mellom elevene gjorde det umulig for lærerne å bidra med en godt nok differensiert undervisning for disse elevene.

Som tiltak ble det etterspurt om hvorfor den sterke språklige eleven ikke kunne overføres til gruppe B, fordi i fellesundervisning hadde eleven samme nivå som elevene fra gruppe B, men lærerne mente at pga. eleven ikke hadde bodd lengre nok i Norge og hadde kun hatt særskilt opplæring i seks måneder dermed var det for tidlig å vurdere dette. Men senere i tid ble jeg informert at eleven skulle over til «ordinære klasse» til høsten pga. eleven var så dyktig i de ulike fagene, der fikk jeg en kognitiv dissonans, fikk aldri et klart svar på hvordan lærerne mente at eleven kunne overføres direkte til «ordinære klasse» uten å ha vært i gruppe B.

Som nevnt tidligere hadde lærere det vanskelig med å tilpasse opplæring for hele elevgruppen, dermed i de ulike fagene ble opplæringen tilpasset enten for dyktige elever eller det motsatte. De dyktige elevene tenderte mot å reagere negativ når opplæringen ikke ble tilpasset deres forutsetninger, dette gjorde det vanskelig for lærerne å holde arbeidsro, derfor gav lærere etter ved å tilpasse opplæring til de dyktige elever.

Når lærerne delte ut oppgaver tok det kortere tid for dyktige elever å svare på oppgavene, mens andre elever trengte ekstra tid. Konkluderte med at dyktige elever fikk ikke nytte av opplæring. Som det har blitt definert i teori delen, tilpasset opplæring er et prinsipp som skal foregå i hele grunnopplæringen, er ikke et mål som skal oppnås, men skal praktiseres som hovedverktøy i elevs læring (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007), at lærerne bytter på når det passer seg å tilpasse undervisning til enkelte elever, er lærerne med å ekskludere resten. Når dyktige elever ikke fikk opplæring tilpasset førte

dette til mild utagering som var alt fra å avbryte undervisning til å vise null interesse ved å legge seg å sove mens opplæring foregår, dermed måtte lærer Marthe bytte fra å praktisere åpenhet vågestykke til en litt mer autoritetsvågestykke.

I Nordahls rapport (2018) hevdes det at innføringstilbud for nyankomne er en særskilt språkopplæring. I gruppe A var hovedfokus språkopplæring. Innføringstilbud kan ses som akselerasjonsbane for minoritetsspråklige elever til å tilregne seg nok språklige kunnskap til å delta i «ordinære opplæring»

Tilpasset opplæring innebærer også lærernes arbeidsmåter og opplæringens intensitet. Lærer Marthe opprettholdt intensitet i undervisning ved å ta flere korte pauser, slik at elevene ikke blir utmattet og oppfordret elevene til å komme med forslag på hva de ønsket å jobbe med, dette var med å gjøre elevene autonome, men for elevene som var lite ambisiøs hadde dette en dårlig påvirkning, stemmen deres ble ikke hørt, dermed måtte de utføre oppgaver basert på medelevs ønsker. Kan vi da mener at undervisning ble tilpasset deres forutsetninger? for å differensiere arbeidsmåter var lærer Marthe løsningsorientert, hun brukte alle objekter hun kunne for tak i som redskap for å gjennomføre undervisningen. I geografi timen, tok ikke lærerne i bruk lærebok, men tok frem verdenskartet der elevene fikk oppgaver om å peke frem de ulike landene og deres hovedstad, som jeg har nevnt tidligere var lærer Marthe dyktig til å vise eleven sammenheng i de ulike fagene, hun tok opp værmelding som de hadde tidligere for å spørre om temperatur i de forskjellige landene, her igjen ser vi bruk av Piaget assimilasjon prosessen.

### 5.6.2 Lærer Marthes organisering av differensiert undervisning gruppe B

Begge lærerne hadde sine respektive grupper, men i noen fag byttet de ansvaret. I engelskopplæring hadde lærer Marthe ansvar for språklig sterke elever. I gruppe B ble det observert interkulturell dialog. Dette bygger på samarbeid mellom lære-elevrelasjon. Solbues (2014) konkluderte i sin forskning hvilke faktorer som skal til for å indikere interkulturelle dialog, som er først: skole skal ha en flerkulturelle profil, som stemte med skole dekorasjon, der innføringsklasse fikk tillatelse til å dekorere gangene med flerkulturelle motiver, i tillegg har skole to dyktige lærere med høy kompetanse i interkulturell pedagogikk, den andre faktoren er lærernes arbeidsmetoder innenfor tilpasset opplæring. Lærer Marthe tilpasset opplæring ved å praktisere en dialogbasert undervisning, målet med det var at lærere ønsket at elevene skulle føle seg trygg på engelsk.

I engelsk timen i min siste observasjonsdag ble det observert en problemorientert pedagogisk tilnærming. Hauge (2014) hever at problemorientert pedagogikk er når lærerne hever å være flerkulturell i bakgrunn av eksistens av minoritetsspråklige elever. Opplæringen dermed går ut på at minoritetsspråklige elever skal gli inn uten å behøv å forandre på undervisningsmetode. Lærer Marthe holdte en tradisjonell undervisningsmetode som hadde fokus på monolog fremfor dialog, verken elevenes språk eller kulturelle verdier ble tatt i betraktning. Det ble senere brukt ett youtube klipp i engelsk timen med null tekst, når lærer Marthe spurte elevene om elevene fikk nytte av dette, responderte de «nei» dermed bortforklarte hun dette og gikk videre uten å dobbeltsjekke om elevene hadde fått opplæringen med seg.

Lærer Marthe var ivrig med å gjøre seg ferdig, slik at jeg fikk tatt farvel med klassen og holde en kort motivasjonstale basert på hvordan jeg gikk fra innføringskole til å ta en

mastergrad ved NTNU. Det var gode intensjoner i hennes handling, men dette var ikke lønnsomt for elevene.

### 5.6.2 Lærer Leylas organisering av differensiert undervisning i gruppe A

I organisering av tilpasset opplæring i gruppe A hadde ikke elevene engelsk undervisning på grunn av at de hadde kun hatt særskilt norsk opplæring i tre måneder, derfor istedenfor engelsk opplæring hadde de ekstra norsk opplæring, dette kan ses som akselerasjonsbane eller spesialundervisning på norsk. Spesialundervisning kan forstås som tilpasset opplæring der en gjennom observasjon, planlegging og evaluering sørger for at elever med sine forskjelligartede ulikheter får en utfordrende læring, der de kan oppnå mestring og tilhørighet både faglig og sosialt (Engen, T.O. 2010)

I gruppe A hadde lærer Leyla ansvaret for særskilt norskopplæring. I opplæringsloven §2-8 siteres det krav til særskilt norskopplæring, dette er lovpålagt til skolen å sørge for at minoritetsspråkligelever får opplæringen tilpasset deres evner og forutsetninger. I opplæringsloven (1998) §2-8 første ledd presiseres det at elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk har krav til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig nok norsk kunnskap til å følge de ordinære opplæringene. I fjerde ledd hevdes det at kommunen skal kartlegge elevenes kunnskap i norsk før det blir gjort vedtak om særskilt opplæring og en slik kartlegging skal utføres underveis. Som nevnt tidligere gjennom en samtale med kontaktlærerne ble det informert mangel på underveis kartlegging, dermed var det opptil lærerne å vurdere elevenes nivå, og tilpasse undervisning basert på vurderingen deres.

I den nåværende læreplan Ik20 er særskilt norsk opplæringsnivået justert ned for å imøtekomme nyankomne elevers behov helt fra begynnernivå. Derfor i arbeid med særskilt norskopplæring justerte lærere nivået og valgte å utelukke elever fra de ulike fag, slik at elevene skulle ha fullt fokus på norskopplæring.

Når lærer Leyla hadde ansvarlig for gruppe A ble det praktisert åpenhets vågestykke som pedagogisk tilnærming, med hovedvekt på pedagogisk takt slik at elevene skulle følge seg trygg til å uttrykke seg som ønsket. Sosialkonstruktivisme var min virkelighetsoppfatning ut i felten, dermed var jeg opptatt med å forstå de sosiale prosessene som foregikk i undervisningen. Sosialkonstruktivismen fremhever at kunnskap blir konstruert ved å delta i bestemte sosiale sammenhenger, der språket og kommunikasjon har grunnleggende betydning. Undervisningen i gruppe A vektla sosiale interaksjon, med dialog i sentrum. Vygotsky argumenterer for sosiale interaksjoner med andre er med å forme individets læring og utvikling, det er med også å skape våre kognitive strukturer og tankeprosesser.

Gruppe A ble organisert slik at elevene satt i sirkel med god oversikt mellom dem, lærerne satt i midten og veiledet undervisningsdialog. Sosiokulturell teori mener at dialog mellom barn og mellom aktørene rundt barns utvikling er avgjørende for barns læring, gjennom interaksjon med lærer tilegner elever de kulturelle tankemåter og atferdsmønster som er viktig i samfunnet. Derfor var det viktig at Lærer Leyla skulle fungere som en veileder og formidle den nyttige informasjon som elevene trenger for videre utvikling (Woolfolk, 2014).

Lærer Leyla brukte en ikke digitalisert ASK for å starte dialogen i gang, elevene fikk visst noen bilder som de skulle forklare. Læringsmetoden gjorde seg gjeldende i adjektivs øving. Elevene fikk oppgaver om å beskrive bilde ved å bruke så mange adjektiver som mulig og senere ble dette tatt opp i plenum. Lærer Leyla oppfordret elevene til å bruke

språk, kroppsspråk, tegn symboler og kulturelle verktøy for å uttrykke seg. Vygotsky hevder at alle mentale prosesser på høyere nivå, slik som resonnering og problemløsning blir oppnådd gjennom disse verktøyene, dermed er det nødvendig at barn lære å bruke disse verktøyene tidligst mulig, derfor skal læreren motivere og tilrettelegge for dette slik at barn kan appropriere seg de nødvendige redskap for deres utvikling (Woolfolk, 2014).

### 5.6.3 Lærer Leylas organisering av differensiert undervisning i gruppe B

Lære Leyla var kontakt lære for gruppe B, dermed var det elevene hun hadde tettere relasjonsforhold med. Hovedfokus i gruppe B var å forberede elevene til å delta i «ordinær klasse». Lærer Leyla la vekt på disiplin og struktur og undervisningsform var ikke dialog der elevene kunne gripe inn ved ønske.

Interkulturell kompetanse visste seg ved at lærer Leyla hadde kunnskap til å håndtere elevenes kognitive, emosjonelle og atferdsmessig reaksjoner som oppstår i samhandling med elevene. Lære Leyla hadde en utviklende relasjon med elevene som var preget av struktur, anerkjennelse og empati. Hun var flink til å fremme trygghet og dyktig til å håndtere konflikter uten at elevene følte seg overkjørt. Dette ble allerede observert i fellesundervisning der elevene reise seg opp når hun kom inn i klasserommet, senere i differensiert opplæring, når elevene tok ordet uten tillatelse slår hun ned på dette.

Men når eleven klarte å besvare en gitt oppgave komplimenterte lærer Leyla eleven. Hun viste trygghet i såre tema, der elevene gjenfortalte triste hendelser som hadde skjedd tidligere i hjemlandet, hun lar elevene uttrykke seg ferdig til og med når dette ikke var undervisningsrelatert, trøster eleven og deretter går hun tilbake til undervisning. slik tilnærming var med å sikre elevene at de kan alltid uttrykke seg, og samtidig vite at de er på skole for å lære å ikke for å gjenfortelle tidligere erfaringer. Hun håndterte konflikter ved å spørre elevene om å fortelle i friminuttet, der tok lærer Leyla eleven ut for å snakke om situasjonen. En slik metode sørget for at eleven følte seg sett og at elevenes mening er tatt i betraktning, etter samtale med lærerne er eleven i bedre humør og reagerer bedre i liknende situasjon.

Lærer Leyla tok utgangspunkt i den nåværende læreplan LK20 (kunnskapsløftet, 2020) der regjeringen hever at læreplan skal ha som hovedmål å tilrettelegge for at minoritetsspråklige elever skal lære fagspråk i alle skolens fag, slik at overgangen blir enklere fra innføringsklasse til «ordinær klasse». I praksis kan dette ses som en assimileringssprosess, der en vektlegger norskferdigheter fremfor elevenes morsmål. Lære Leyla mente det blir vanskelig å holde undervisning atskilt fra elevene morsmål, for at elevene skal få utbytte av den særskilte norskopplæring må det suppleres med deres morsmål, derfor ble elevene oppfordret til å jobbe med tospråklige lærer på det samme stoffet, slik at eleven kan få bedre forståelse av hva som ble lært.

Ved å sammenligne LK20 og LK06 ser vi at kunnskapsløftet 20 anerkjenner ikke tospråklighet og minoritetselevens kulturelle kunnskaper, det er ikke en viktig dimensjon i læreplan. Lk20 vektlegger elevenes kommunikasjonsferdigheter på norsk, både muntlig og skriftlig. Lærer Leyla skal egentlig ha søkelyset på grunnleggende norsk for språklige minoriteter, uten å supplere med elevenes morsmål i opplæringen (utdanningsdirektoratet, 2020). Det ble vanskelig å kun praktisere norsk, hun mente at for å sikre deltakelse måte elevene jobbe med samme stoff i den tospråklige opplæring. Dette hadde en positiv effekt, elevene som jobbet med lærestoff fra fellesundervisning i tospråklige opplæring var mer aktiv i fellesundervisning kontra elevene som ikke benyttet seg av det lærestoff som ble brukt i fellesundervisning. Jeg kommer til å komme

tilbake på hvor avgjørende tospråklig opplæring er for elevenes deltakelse i fellesundervisning.

Som minoritetsspråklig mener jeg at dette kan tolkes innenfor rammen assimilering, målet med læreplan skal ikke være å assimilere for å deretter inkludere, men integrere for deretter inkludere. I skolesammenheng handler inkludering om en gjensidig toveisprosess hvor majoritet og minoritet påvirker hverandre og tilpasses hverandre. Videre siteres det på Ik20 at elevene som har rett til særskilt norskopplæring, har denne retten fram til de har tilstrekkelig norsk kunnskap til å følge «ordinær opplæring», dermed lurer jeg på hva legges det inn med tilstrekkelig norskkunnskap. I samtale med lærerne reagerte en av lærerne på at elevene kun blir kartlagt før de skal introduseres i innføringsklasse og deretter er det opp til lærerne å vurdere om elevene har tilstrekkelig norskkunnskap basert på leksene og prøver.

Lærerne ønsket at det skulle foretas kartlegging etter innføringstilbud for en bedre forståelse av elevenes forutsetninger. Kartlegging kan også tolkes inn i rammen av tidlig innsats, ved hyppig kartlegging økes sjansen til å gripe inn ved mistanke om språkvansker eller andre type vansker. De fleste kartlegginger utføres på norsk, dermed er det lett å konkludere med språkmangel som grunn til eleven skåre lav. Derfor bør kartlegging utføres på elevenes morsmål, eller ved assistens av tospråklige lærere.

Lærerne ønsket at elevene skulle kartlegges også før introdusering i «ordinær klasse», for en bedre oversikt over hva eleven har tilregnet seg i innføringstilbud. Hvis jeg skal supplere med mine erfaringer, da det ikke ble gjort en kartlegging før jeg ble introdusert i «ordinær klasse», førte dette til negativ påvirkning i min utvikling.

Jeg hadde vansker med å fullføre vgs. pga. opplæring ble ikke tilpasset mine forutsetninger, jeg endte opp med å bruke to ekstra år for å fullføre videregående opplæring. Kartlegging ble ikke utført før i mine universitetsåren, da ble jeg kartlagt for dysleksi, og fikk endelig opplæring tilpasset diagnosen. Det resulterte med at karakterene mine gikk fra E- til B i snitt.

Derfor mener jeg at skolen skal ta på alvor kartlegging av minoritetsspråklige elever etter iverksetting av innføringstilbud og ved overgang til høyere opplæring. Som nevnt tidligere når kartlegging utføres på et ukjent språk er det lett å skåre lav, om skolen ikke har ressurser for å kartlegge elevene på morsmål, kan skolen ta i bruk tolk eller tospråklige lærer, en slik tilnærming øker sjansen for at minoritetsspråklige elever forstår de ulike spørsmålene i kartleggingsskjema, slik tilnærming kan være med å redusere feil diagnostisering av minoritetsspråklige elever.

Opplæring i gruppe B tok hensyn til elevenes kulturelle verdig og livserfaringer. Hauge (2014) hever at en ressursorientert lærer ser på elevenes synspunkter og erfaringer som en berikelse for felleskapet, lærer Leyla spurte kontinuerlig etter elevenes synspunkter og hvilke erfaringer de hadde fra hjemlandet og når elevene ikke hadde noe å supplere, oppfordret læreren til at de skulle ta dette videre med tospråklige lærer, og til neste timen kunne de dele dette med hele klassen.

Lære Leyla undervisningsmetode hadde søkelyset på hva elevene mestrer for deretter å bygge videre på de kunnskapene og ferdighetene, undervisning ble alltid presentert med spørsmål til elevene om de har hatt om dette tidligere, hva vet de om emne? Basert på svarene som blir gitt jobbet lærerne videre på det. En slik implementering sørger at elevene blir faglig inkludert og økte deltakelse i undervisning.

Ved å ta utgangspunkt i Piagets kognitivsteori som argumenterer for at barn skal være aktivt engasjert i læringsprosessen, har lærer Leyla engasjert elevene i læringsprosessen ved å oppfordre dem til å ta opplæringen videre til tospråklige lærer for en bedre forståelse, slik de kan ha noe å tilføye i undervisning. Videre påpeker Vygotsky at samarbeid mellom de ulike aktørene rundt barnet kan være avgjørende for barns utvikling. Disse lærere skal bidra med formidling av informasjon, fungere som veileder som assisterer barn i sin læring og utvikling (Woolfolk, 2014)

I Haug (2014) inkluderingsmodellen oppfordres lærer til å sikre elevs medvirkning i sin læring. Stemmen til elevene skal tas i bruk i opplæringen, den skal være med i vurdering av hvordan opplæring skal formidles. Lærer Leyla brukte sterke sosiale elever som ressurs for å inkludere medelever både faglig og sosialt. Det gjorde hun ved først å stille faglig spørsmål i plenum og når atmosfæren var stille, anvendte lærere spørsmål til den sterke sosial eleven, ved at eleven respondere motiverte dette medelever til å supplere med deres mening. I de timene der den sterke sosiale eleven ikke var til stede kunne det observeres mangel av motivasjon hos resten, dermed rettet lærer Leyla fokus på selvstendig arbeid med spesifikke oppgaver for å inkludere elevene. Når elevene skulle løse oppgavene, plasserte lærere seg alltid bak skjermen for en bedre oversikt på elevenes arbeid. Her ble det ikke brukt tillit som tilnærming.

Hoem (1978) mener at lærere kan øke elevenes motivasjon ved å tilpasse undervisning slik at hjemmet skal ha felles interesse med skole. Når elevene har med seg verdiene fra sin bakgrunn og dette samsvarer med skolens, gir dette en motivasjon for å lære. Felles interesse er med å støtte barnas opplæring. Derfor skal tilpasset opplæring ta hensyn til kulturelle og språklige forhold (Sand, 2012). Jeg velger å tro det var derfor lærer Leyla valgte å benytte et autoritetsvågestykke som pedagogisk tilnærming

## 6 Tospråklig og morsmålsopplæring

I Storevik ungdomsskole ble tospråklig opplæring organisert i tre hovedgrupper som jeg kommer til å kalle gruppe 1, 2 og 3. Disse gruppene er ledet av lærer med ulike pedagogisk tilnærming. Jeg observerte at læreren for gruppe 1 kom tidlig på jobb, og virket forberedt til undervisning. Læreren var strukturert og tok utgangspunkt i elevenes lærebok. Dette ble en strategi for å redusere avstand mellom tospråklig opplæring og fellesundervisning. Lærerne for gruppe 2 og 3 virket opptatt av å styrke elevenes autonomi, ved å fokusere på selvstendig arbeid i klasserommet. Gruppe 1 og 2 benyttet samme klasserom separert av et stort skap, mens gruppe 3 hadde sitt eget klasserom, separert fra de to andre.

Med utgangspunkt i disse ulike gruppene ønsker jeg å analysere undervisningsopplegg ved hjelp av kontekstualisering og inkluderingsperspektiver. I denne delen forsøker jeg å drøfte hvilke muligheter lærerne har for å organisere tospråklig opplæring på en måte som fremmer faglig og fysisk inkludering av minoritetsspråklige elever og i hvilken grad morsmålsopplæring er et viktig tiltak for inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse.

### 6.1 Hvilke muligheter har lærere for å organisere tospråklig opplæring, slik at den fremmer faglig og fysisk inkludering av minoritetsspråklige elever?

I henhold til opplæringsloven (1998) §2-8 om tilpasset opplæring for minoritetsspråklig, har minoritetsspråklig elever rett til tospråklig opplæring om de oppfyller kravene for dette. Bakken (2007) hevder at det er viktig å ha tospråklige opplæring, og sørge for at det opprettholdes over lenger tid. Skolen kan møte en del utfordring med å iverksette og opprettholde tospråklig opplæring. Han hevder også at tallet på minoritetsspråklige elever kan hindre at skolen benytter seg av tospråklige opplæring.

I noen tilfeller er det mangel på ressurser som begrenser skolens mulighet til å opprette tilbudet. I noen skoler er det for få minoritets elever for å kunne iverksette tilbudet, eller ansette en lærer med kompetanse i tospråklig undervisning. Selv om Storevik ungdomsskole hadde ressurser til å iverksette tospråklige opplæring, var det likevel noen elever som ikke fikk tilbud om dette. Skolen argumenterer at dette skyldtes manglende tilgang til tospråklige lærere. For dem som fikk tilbud, er ikke tilbudet organisert på en måte som virker inkluderende.

Tospråklig opplæring sviktet eleven faglig, ettersom det ble benyttet som oversettelse av undervisning istedenfor å gi minoritetsspråklige opplæring i begge språkene. Lærere i gruppe 2 og 3 baserte opplegget på å oversette det minoritetsspråklige elever hadde lært i fellesundervisning. Opplæring foregikk dermed ikke på begge språkene. Interaksjon mellom læreren og elevene var ikke vektlagt, læreren virket mer opptatt av å svare på spørsmål enn å gjennomføre undervisning i både morsmålet og norsk.

Spernes (2013) mener at tospråklige lærere skal være delaktige i det som skjer på skolen, slik at de blir reelle ressurser for elever og foreldre. Gjennom observasjonene mine og uformelle samtaler med tospråklige lærere ble jeg informert om det foreligger mangel på samarbeid mellom kontaktlærerne og tospråklige lærere. Tospråklige lærere mener at de får kun instruksjoner om å informere elevene om læreplan og jobbe med leksene. Tospråklige lærere savner tett oppfølging fra kontaktlærerne i gjennomføring av



tospråklig opplæring. Kontaktlærerne derimot har troen på tospråklige opplæring og mener at de har alt verktøy som trenges for å gjennomføre dette, og behøver ikke å være til stedet.

Jeg observerte at ingen av de tospråklige lærerne hadde undervisningsbok, tospråklige lærer i gruppe 1 måtte dermed spørre om å låne kontaktlærernes undervisningsbok. Dette kan føre til negative konsekvenser i minoritetsspråklige elevers læring.

Øzker (2016) argumenterer for tilbudet er ment for å forbedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige elever, at ordningen skal innebære en økning i barns ferdigheter i morsmål og norsk. Tospråklig lære i gruppe 1 tok seg tid for å bli kjent med arbeidsplan, og var engasjert nok til å spørre om lærebok av kontaktlærere. Som førte til positiv effekt av tospråklig opplæring, elevene som hadde lærer1 var dyktige elever i både morsmål og norsk, fordi at de fikk opplæring i både norsk og morsmålspråket.

En slik tilnærming sørger for at eleven får utbytte av tospråklig opplæring, disse elevene var både fysisk og faglig inkludert i fellesundervisning. Gjennom en uformell samtale med tospråklig lærer1 informerte læreren meg om at det er viktig for minoritetsspråklige elever å stimuleres på både morsmål og det norske språket, derfor når tospråklig lærer1 skal utføre opplæringen gjennomfører læreren dette i begge språkene.

Eleven som hadde tospråklig opplæring med lærer i gruppe 1 var fysisk inkludert ved at læreren tok ansvaret for å tilpasse opplæring til fellesundervisning, for å øke elevene deltakelse i fellesundervisning. Haug (2014) argumenterer for at lærere skal sikre deltakelse og utbytte for elevene. Disse elevene fikk utbytte av tospråklig opplæring.

Opplæring startet alltid ved at tospråklig lærer 1 stilte spørsmål om hva elevene har gått gjennom i fellesundervisning, samtalen ble holdt på både norsk og morsmålet, dermed var det lettere for meg å få med meg det som ble sagt. For å inkludere elevene faglig var tospråklige lærer1 ut etter å tilrettelegge faglig aktiviteter ved å ta hensyn i hva som ble gjort i fellesundervisning, dette mente hun var med å redusere avstand mellom tospråklig opplæring og fellesundervisning (Nilsen, 2019)

Ved å se på hvordan tospråklig lærer 2 og 3 organiserte tospråklig opplæring var det lett å se mangel på det interkulturelle kompetanse. Begge lærerne hadde innvandringsbakgrunn som betyr de kan relatere på hvordan det er for minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse. Jeg velger å konkludere med at ved å ha innvandringsbakgrunn betyr ikke det at vedkommende har interkulturelle kompetanse.

Solbue (2016) definere interkulturell kompetanse som kunnskap lære trenger for å imøtekomme minoritetsspråklige elever behov. Lære for gruppe 2 og 3 adresserer kun et av minoritetsspråklige elevers behov, ved å oversette norsk til morsmål. Istedenfor å se på tospråklige undervisning som det som skal til for at elevene skal oppleve deres sosiale og akademisk bakgrunn er utgangspunktet til å appropriere seg ny kunnskap (Helleve & Solbue, 2016). I følge Brostrøm (2002) dreier interkulturelle kompetanse seg om at opplæring skal oppleves som en forlengelse og videreutvikling av det man har erfart i oppvekst. Målet er dermed at opplæringen skal skapes i sammenheng med deres liv før Norge og nå (Hauge, A.-M. 2014)

I denne delen har jeg diskutert de ulike pedagogisk tilnærmingen brukt av tospråklig lærer for å organisere tospråklig opplæring og fremme faglig og fysisk inkluderingen av minoritetsspråklige elever. Med utgangspunkt i oppgavens funn og analyse kan det argumenteres at læreren i gruppe 1 klarte å fremme inkludering i sine

undervisningstimer. Denne lærerens engasjement til tross for ressursmangel førte til at elevene ble sett og hørt. Elevene ble utfordret til å snakke begge språkene, noe som forebygger redsel og fremmer faglig og fysisk inkludering. I lys av teoriene som ble diskutert tidligere i oppgaven kan det hevdes at læreren klarte å øke elevenes deltakelse i fellesundervisning. Lærerens praksis var i tråd med målet for tospråklig opplæring, differensiert og fellesundervisning.

## 6.2 På hvilken måte er morsmålsopplæring et viktig tiltak for inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse?

Romaine (1995:20) argumenterer for at morsmålsopplæring er avgjørende for å redusere språkbarriere mellom skole og hjemmet. Dette øker foreldrenes mulighet for å involvere seg i barns opplæring. I tillegg er morsmålsopplæring en måte foreldrene kan videreføre deres kulturer, verdier og normer (Filmore, 1991). Foreldrene kan i større grad bidra i barns oppdragelse og utvikling, ettersom språkbarrieren mellom foreldrene og skole er redusert (Engen, T.O. og Kulbrandstad, L. A. 2004).

I opplæringsloven (1998) §2-8 om særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever forpliktes skolen til å sørge for at elevene med minoritetsbakgrunn får opplæringen tilpasset dere evner. I enkelte tilfeller omfatter dette også om nødvendig morsmålsopplæring. Dette ble ikke observert i Storevik ungdomsskole. Lærere påpekte at skolen praktiserer den nye læreplan kunnskapsløftet 20. Læreplanen som ikke vektlegger morsmålsopplæring, men har søkelyset på tospråklige opplæring.

På spørsmål om hvilke tiltak som iverksettes for nyankomne elever med ingen norskkunnskaper, svarte skolen med at: «I teorien har ikke disse elevene krav på morsmålsopplæring, men det er opp til tospråklige lære å tilrettelegge dette»

Opplæringsloven (1998) §2-8 kan tolkes innenfor rammen av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, kulturnivå eller organisasjon som bidrar til at minoritetsspråklige elever får optimale muligheter som kan hjelpe dem til selvrealisering av sin læring og utvikling, både innenfor instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling (Engen, T.O. 2010). Å ikke iverksette morsmålsopplæring for minoritetsspråklige elever selv om de har behov, kan anses for å være en begrensning av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Hauge (2014) hevder at morsmålsopplæring er med å styrke grunnleggende ferdigheter hos minoritetsspråklige elever i arbeid med de ulike fagene. I feltarbeid ble jeg informert om at ingen av minoritets elever hadde rett til morsmålsopplæring, selv om noen av dem var analfabeter. Læreren for tospråklige gruppe 2 argumenterte med at elevene har ikke krav på noe morsmålsopplæring formelt sett, men at opplæring var i praksis organisert slik at læreren vekslet mellom tospråklig opplæring og morsmålsopplæring. Her ser vi svikt på en lovfestet rett for særskilt norskopplæring og om å få tilbud i morsmålsopplæring.

Videre kan man argumentere med at skolen jobber ikke i tråd med kunnskapsløftet 20 som sier at minoritetsspråklige elever på alle nivåer skal få arbeide med trinnets lærestoff på en måte som bidrar til elevenes faglige utvikling både på norsk og morsmålet sitt (Utdanningsdirektorat, 2020). Selv om ingen hadde rett på morsmålsundervisning, ble det likevel praktisert en grad av morsmålsundervisning. Undervisningen derimot kan sies å være manglende, ettersom det ble ikke gjort noen forberedelse til timene. Utenom elevenes ønske om å få hjelp med lekser, fikk de kun informasjon om læreplanen. Det kan hevdes at skolen har ikke organisert opplæring på en måte som sikre elevenes rett til morsmålsundervisning, når det er synlig at mange får lite utbytte av opplegget som finnes nå.

Øzerk (2016) hevder at utfordringer skole møter ved iverksettelse av lovverket, ligger i hvordan skolen definerer morsmål og hvordan rett til morsmålsopplæring tolkes. Skoler oppfatter ikke morsmålsundervisning som et juridisk begrep, dermed kan lovverket omformuleres til at morsmålsundervisning betyr «undervisning i morsmål» eller «undervisning på morsmål». Han stiller seg kritisk til at paragrafene som omtaler minoritetsspråklige formuleres med utydelige juridiske formuleringer, noe som fører til feil organisering «morsmålsopplæring» i praksis. For at morsmålsopplæring skal ha effekt på barns læring og utvikling, må lærere forstå morsmålsopplæring som en opplæringsform som tar utgangspunkt i elevenes morsmål. Det er kommunen som har plikt til å utføre dette, og må derfor ta ansvar for å klargjøre hva morsmålsopplæring skal innebære (Øzerk, 2016).

Hauge (2014) presiserer at skolen har ansvar for at minoritetsspråklige elever skal få identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Det menes med det at minoritetsspråklige elever skal få utbytte av opplæringen. Ved å bli oppfordret til å lære nye ting og til å lære å leve i en verden med ulike virkelighets forklaringer- og forståelse. Det kan tenkes at Storevik ungdomsskole organisering av morsmålsopplæring mangler kunnskap om hva det forventes av disse timene. I og med at morsmålsopplæring ble holdt atskilt fra fellesundervisning, ble det vanskelig for elevene å se sammenheng mellom fellesundervisning og morsmålsundervisning.

Det kan være vanskelig å se på morsmålsundervisning som noe som er avgjørende for inkludering og læring. Mine observasjoner har derimot gjort meg oppmerksom på at elevene trengte dette. Organisering av morsmålsundervisning er mangelfull, selv om det holdes tverrfaglige møter en gang i uken, for å snakke om elevenes fremgang og forventninger. Det kan tenkes at møtene ikke fører til at utfordringene elevene og lærerne møter blir adressert. Noe som ligger i manglende oppfølging og engasjement fra kontaktlæreren. Hvis kontaktlæreren hadde fulgt godt med på både morsmålsopplæring og tospråklig opplæring, ville de blir klart over at tospråklige lærerne trenger mer ressurser og kompetanse. De ville ha rettet på tospråklige lærer som ser på disse undervisningstimene som selvstudietimer som de bare observerte. Denne organiseringen får negative konsekvenser for elevens sosiale, fysiske og faglige inkludering

I kunnskapsløftet 20 argumenteres det for morsmål som redskap som skal hjelpe minoritetsspråklige elever ved å gi dem gode forutsetninger til å beherske det norske språket. Å lære norsk skal gjøres på en måte som styrker ferdighetene og kunnskapene de har i eget språk. Språkkunnskapene til minoritets elevene er en ressurs som ikke burde begrense deres inkludering i skolen og samfunnet. Fagene bør legge til grunn for at elevenes bakgrunn og kompetanse på ulike områder blir verdsatt og ivaretatt. Læreren skal bistå elevene ved å styrke deres menneskeverd og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2021)

Jeg ønsker å avslutte med å vise til egne erfaringer med morsmålsopplæring. Jeg har fransk som morsmål, og under morsmålsundervisning fikk jeg utdelt morsmållekser i tillegg til mine vanlige lekser fra «ordinær undervisning», som jeg har nevnt tidligere det er viktig at morsmålsopplæring blir forstått som opplæring i elevenes morsmål og ikke noe annet. Ved å oppleve morsmålsopplæring slik jeg har erfart det, har dette vært avgjørende i min utvikling, det har ført til at jeg har blitt funksjonelt tospråklig der jeg behersker flytende både norsk og fransk muntlig og skriftlig.

## 7 Avsluttende refleksjoner

Dette masterprosjektet handler om skole som viktig institusjon i et flerkulturelt samfunn. der inkludering av nye innflyttere er et daglig tema. I prosjektet var det ønskelig å observere hvordan lærere organiserer undervisning slik at det fremmer inkludering av innvandrergroupe i en innføringsklasse. For å belyse temaet valgte jeg følgende problemstilling: «På hvilke måter tilpasser lærere undervisning for å inkludere minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse». For å besvare problemstillingen ble det vurdert og konkludert med en kvalitativ forskningsmetode med observasjon som datainnsamlingsmetode. I felten ble det observert to kontaktlærere og tre tospråklige lærere.

Allerede i mitt første møte med klasse ble jeg møt med åpenhet av lærer Marthe som organiserte fellesundervisning, senere samme dag ble det organisert differensiert opplæring, der begge lærerne var til stedet og delte klassen i to. De hevdet at dette var tilpasset opplæring, gjennom dette differensierte lærere opplæring for å imøtekomme elevenes evner og forutsetninger. I samme uken jeg ble informert om at det var ikke den eneste differensiert opplæring elevene hadde, etter opplæringsloven (1998) §2-8 om særskilt norsk opplæring har minoritetsspråklige elever som ikke får utbytte av ordinær opplæring, rett til tospråklige opplæring og om nødvendig har disse elevene rett til morsmålsopplæring. Derfor to ganger i uken hadde minoritetsspråklige elever tospråklig undervisning.

I observasjon av disse to lærerne ble jeg kjent med deres pedagogiske tilnærming, begge lærerne hadde ulike måter å organisere undervisningen og ulike pedagogiske tilnærminger. Læreren Marthe praktiserer det Bollnow (1969) kaller for åpenhet som vågestykke, det innebærer at oppdrageren går inn i situasjonen uten beregning og kalkulering av utfallet, lærere har full tillit til elevene og pedagogikken.

Læreren Leyla derimot praktiserte autoritetsvågestykke dette definerte Bollnow (1969) som å kunne utfordre elever til positive atferd uten å behøve å bruke tvangsmidler. Opplæringen har dermed søkelyset på disiplin, orden og regler.

Ved en forståelse på de ulike pedagogiske tilnærminger lærere utførte var det enkelt for meg å se hvilke effekter dette hadde hos elevene. Min vitenskapsteoretiske posisjonering hadde en stor betydning for hva jeg søkte informasjon om. Jeg posisjonerte meg på sosialkonstruktivismen som legger vekt på språket og dets betydning for vår oppfatning av virkelighet. Dermed var jeg opptatt av å observere samhandling mellom lærere og minoritetsspråklige elever. Funnene ble også delvis påvirket av utdanningsbakgrunnen min der jeg har en bachelorgrad i pedagogikk med vekt på interkulturell pedagogikk, og mine tidligere erfaringer som minoritetsspråklig elev på en innføringsklasse.

Gjennom koding og kategorisering av materialet der det ble brukt en abduksjon tilnærming og via grundig gjennomgang av feltnotater endte jeg opp med: *felles undervisning, differensiert opplæring, tospråklig og morsmål opplæring* som begreper som var mest egnet til å uttrykke meningsinnhold for prosjektet mitt. Jeg var nysgjerrig etter hvordan kontaktlærerne organiserte fellesundervisning og differensiert opplæring for å fremme inkludering av minoritetsspråklige elever. Ved å se hvordan de tre tospråklige lærerne organiserte tospråklig opplæring vekket dette interessen min på hvilke muligheter har tospråklige lærere, for å organisere tospråklig opplæring, slik at den fremmer faglig og fysisk inkludering av minoritetselever? Samtidig tenkte jeg også på

hvilke måter morsmålsopplæring kan brukes som et viktig tiltak for inkludering av minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse?

I analysering av tospråklig og morsmålsopplæring ble det tatt en kritisk vurdering på hvordan tospråklige lærere organiserte undervisningen. I Storevik ungdomsskole ble tospråklige opplæring organisert i tre hovedgrupper av tre forskjellige lærer med ulik pedagogisk tilnærming. Lære i gruppe 1 kom alltid tidligere for å forbedre seg til undervisning. Det ble praktisert undervisning i både elevenes morsmål og norsk. Lærer i gruppe 1 mente at tospråklig opplæring innebærer å stimulere elevene på begge språkene. Lærere i gruppe 2 og 3 kom tidsnok og hadde søkelyset på elevenes selvstendige arbeid, der jeg ble informert at elevene jobber selvstendig og får hjelp etter forespørsel.

Jeg velger å avslutte prosjektet mitt ved å sammenligne funnen mine med tidligere forskning i samme området. Jeg velger å bruke andre forskeres resultater og konklusjoner til å støtte opp min egen forskning. Sammenligning kan også være med å styrke forskningens pålitelighet, deretter ser om prosjektet er overførbarhet.

Som nevnt tidligere ønsker jeg å støtte meg til Carla Chniga-Ramirez (2015) studie om sosiale ulikhet i utdanningssystemet. I Storevik ungdomsskole ble det observert stor forskjell når kun innføringsklasseelevene hadde skole for seg selv, og når de «ordinære elevene» var tilbake på skolen. Spørsmål ble tatt opp med lærerne om hvorfor minoritetsspråklige elever segregerte seg i klassen og hvilke tilbud som iverksettes for å inkludere minoritetselever i innføringsklasse med majoritetselevene. Gjennom uformelle samtale med lærerne viste det seg at selv om lærerne hadde gode intensjoner for å tilpasse både opplæring og aktiviteter for å inkludere minoritetselever i innføringsklasse, fikk de motstand av maktstruktur i samfunnet som var med å bestemme hva som er normalt.

Spernes (2013) kommer med tiltak som skole kan foreta for å øke sosial tilhørighet til minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Han oppfordrer skolen til å være en hverdagsbruker der forskjellighet er normalt og skal synliggjøres i hverdagen og ikke kun i bestemte tider. Ved å normalisere dette kan det føre til større aksept. Covid-19 ble også tatt opp som problematikk, dermed ved å ta det i betraktning ble ikke supplert i analysedelen.

Ved å observere kontaktlærerne i organisering av både fellesundervisning og differensiert undervisning. valgte jeg og støtter meg til Rambøll (2016) konklusjon om at innføringsklasser er en god organisering av innføringstilbud, ved å stimulere elevenes språklæring og som nevnt tidligere klassen fremmet trygghet og tilhørighet for minoritetsspråklige elever. Men ved å se hvordan tospråklig og morsmålsopplæring ble organisert velger jeg å konkludere med at lærernes kompetanse i arbeid med minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse er avgjørende for elevenes læring og utvikling.

Jeg viser til Hilts (2020) studie om innføringsklasse, der hun hevder at innføringsklasse kan være med å begrense minoritetsspråklige elevers mulighet til dialog og nær kontakt med majoritetselever. I Storevik ungdomsskole ble det gjort tiltak der elever fra innføringsklassen fikk tilbud om å delta i fysisk fag med «ordinær klasse», tanken høres inkluderende ut, men i praksis ble det observert at minoritetsspråklige elever etter å ha oppholdt seg i «ordinær klasse» vender tilbake og isolerer seg i innføringsklassen.

Jeg støtter meg til Hauges (2014) studie som hever at både problemorienterte og ressursorienterte skoler omtaler seg selv som flerkulturell skole. Dette kan illustreres ved å ta utgangspunkt i hvordan de ulike tospråklige lærerne organiserte tospråklig opplæring. Alle partene argumenterte for at deres utforming av tospråklig opplæring var best egnet til elevenes beste. Gjennom observasjonene har jeg valgt å støtte meg til tospråklig lærer i gruppe 1 sin utforming av tospråklige opplæring. Opplæringsformen er tilpasset elevenes forutsetninger og er med å fremme både fysisk og faglig inkludering av minoritetsspråklige elever.

Jeg håper dette prosjektet kan være med å vise nødvendigheten av kompetanse om minoritetsspråklige elevers læring og utvikling i skolen. Håpet er at prosjektet fører til bevisstgjøring på hvordan lærerne kan tilrettelegge for minoritetsspråklige i en innføringsklasse, dette gjelder både i særskilt norsk opplæring og i tospråklige grupper og morsmålsopplæring.

## 8 Referanse

- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2012). Introduksjon. I: S. Nilsen og H. Bjørnsrud (red.) *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling (1.utg, 4 opplag)* (s. 9-24).Oslo: Gyldendal Akademisk. 15 s.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius. Utvalg: Innledning, s. 15-30; Vågespill og nederlag i oppdragelsen, s. 146-168. (38 sider). Hentet fra <http://www.bokhylla.no/>
- 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
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I: G. Dalhaug Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring – Støtte til læring* (s. 51-72). Vallset: Oplandske Bokforlag. 13 s.
- Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning (2.utg)* (s. 181-192,249-273). Oslo: Gyldendalen Akademisk. 35s.
- Fallmyr, Ø. (2. utgave 2020). Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen. Oslo: Universitetsforlaget
- Freire, P. (1977). Oppdragelse til frigjøring. *Prismet*, 28, 136–138
- Haug, K. B. (2006 , 4 14). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [udir.no: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.(s. 15-38). (23 s.)
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning* . Bergen : Fagbokforlaget .
- Hjardemaal, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjepl til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Helleve, V. S. (2016). kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1. klasse på videregående skole. I F. B. (red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft* (ss. 31-42). Bergen: fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens Verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *regjeringen* . Hentet fra [regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=tilpasset%20oppl%C3%A6ring&ch=7#match\\_3](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=tilpasset%20oppl%C3%A6ring&ch=7#match_3)
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Regjeringen* . Hentet fra [regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?q=tidlig%20innsats&ch=1#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?q=tidlig%20innsats&ch=1#match_0)

- Karlsen, I. M. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker . I K.-A. B. Edvard Befring, *Spesialpedagogikk* (ss. 548-566). Oslo: cappelendamm.
- Kirkeberg, M. I. (2020, 03 01). *Statistisk sentralbyrå* . Hentet fra ss.no: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn/aar>
- Kunnskapsdepartement (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU, 2010:7). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/20100005/n\\_u\\_2010\\_7.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/20100005/n_u_2010_7.pdf). (s. 89–131, 132–186). 96 s
- Kunnskapsdepartement. (2010-2011). *regjering*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018-2019). *regjeringen*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-20182019/id2613484/?ch=1>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, A, K. Næss. B, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s.615-640). Oslo: Cappelen Damm.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 1995:12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. (s. 22-28, 38-45, 119 132). Hentet 25.04.2021 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/816a0c1adbf14cf2beca2b4521db56d/no/pdfa/nou199519950012000dddpdfa.pdf> (21 s.)
- Olsen, H. M, Mathisen, A. R og Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm. (s.13-29, 85-102, 145-154) 71 s.
- Ogden, T. (2015). Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. Oslo: Gyldendal
- Raaen, F. D. (2012). Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv-illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I: S. Nilsen og H. Bjørnsrud (red.), *Tilpasset opplæring-intensjoner og skoleutvikling* (1.utg, 4. opplag) (s. 26-54). Oslo: Gyldendal Akademisk. 28s. Sandmel, T
- Rambøll (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud (Sluttrapport 2/2016). Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall\\_ogforskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall_ogforskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf)
- Safo. (Hentet: 2021, 03 01). *safo*. Hentet fra safo.no: <https://www.safo.no/kurs/inkluderende-utdanning/introduksjon/1-1-hvorfor-er-inkluderende-skole-viktig/>
- Sand, K. N. (2012). vurdering som tilpasset opplæring . I T. O. (red.), *I klasserommet: studier av skolens praksis* (ss. 102-116). Oslo: Abstrakt forlag AS.



- SSB. (2020, 03 01). *Statistisk sentralbyrå* . Hentet fra ssb.no:  
<https://www.ssb.no/statbank/table/12234/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 04 16). Hentet fra ssb.no:  
<https://www.ssb.no/statbank/table/05183/tableViewLayout1/>
- Spernes, K. (2013). Ikke «vi og de andre» - bare vi. I: K. Spernes. Den flerkulturelle skolen i bevegelse. (kap. 7, s. 137-149). Oslo: Gyldendal Akademisk. (13 sider)
- Spernes, K. (2013). Likeverd og mangfold i skolen. I: K. Spernes. Den flerkulturelle skolen i bevegelse. (kap. 11, s. 197-211). Oslo: Gyldendal Akademisk. (15 sider).
- Stette, Ø. (2013). Formål, verkeområde og tilpassa opplæring. I Ø. S. (Red.), *Opplæringslova og forskrifter* (s. 29). Oslo: Pedlex.
- Stette, Ø. (2013). Grunnskolen . I Ø. S. (Red.), *Opplæringslova og Forskrifter* (s. 69). Oslo: Pedlex
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* . Bergen: fagboforlaget
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 103-114.
- Utdanningsdirektoratet . (2016, 05 20). *udir*. Hentet fra [udir.no](http://www.udir.no) :  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelderspesielt-for-minoritetsspraklige/skole/6-16-ar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *udir*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtensksomhet*. Nordås: Caspar forlag. Utvalg: Kap. 1-3. (59sider). Hentet fra <http://www.bokhylla.no>
- Werner, H. H. (2014). Tilpasset opplæring i felleskapets skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring* (ss. 19-50). Oslo: Cappelen&Dam.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen; 72 Noen sentrale perspektiv. *Nordisk Pedagogik*, 24, 212-226. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/66196172/np\\_2004\\_03\\_pdf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66196172/np_2004_03_pdf.pdf)
- Woolfolk, A. (2014 ). *Pedagogisk Psykologi*. Bergen: fagbokforlaget.
- Øzerk, K. (2016 ). *Tospråklig oppvekst og læring* . Latvia : cappelendamm.
- Øzerk, K. (2006). Tospråklig og pedagogiske perspektiver. I: R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø: 2: Med vekt på sosialisering, lek og tospråklig* (2. utg) (s. 115-142). Kristiansand: Høyskoleforlaget. 28 s.
- Aamodt. S.(2017). Innledning. I: M. Lund & S. Aamodt (red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s. 11-22). Bergen: Fagforlaget. 12 s

Aamodt. S.(2017). Inkluderende arbeidsmåter. I: M. Lund & S. Aamodt (red.),  
*Inkluderende og flerspråklig opplæring.* (s. 24-37). Bergen: Fagforlaget. 14 s

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Inkludering av minoritetsspråklige elever i ordinær skole

### **Referansenummer**

243319

### **Registrert**

26.01.2021 av Michel Ange Mukendi Mzeba - michelam@stud.ntnu.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Carla C. Ramirez, carla.c.ramirez@ntnu.no, tlf: 73591995

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Michelange Mukendi Mzeba, michelam@ntnu.no, tlf: +4745487719

### **Prosjektperiode**

19.04.2021 - 16.08.2021

### **Status**

10.03.2021 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **10.03.2021 - 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 10.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må du invitere på nytt.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.08.2021.

#### 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), og 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 ved NSD: Silje

Fjelberg Opsvik Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17

(tast 1)

## Vedlegg 2. Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring til lærere

#### Formål

Mitt navn er Michelange Mukendi, og Jeg er masterstudent ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. Det kommende semester skal jeg skrive en masteroppgaver innenfor Spesialpedagogikk, om undersøke på hvilken måte lærere tilpasser undervisning i en innføringsklasse, evt. finne ut om minoritetsspråkligelever får utbytte av opplæringen.

Målet med forskning er søken etter en bedre forståelse av hvordan det norske skolesystemet varetar minoritetsspråkligelever, og hvordan lærere differensierer undervisning slik at minoritetsspråkligelever kan få utbytte av denne. Jeg ønsker også å bidra med kunnskap som kan vekke oppmerksomhet hos andre. Dette kan resultere at flere ønsker å forske innenfor dette forskningsområdet.

#### Problemstilling i denne studien er:

*På hvilken måte tilpasser lærere undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for pedagogikk og livslang ved NTNU Trondheim

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

Som forsker med minoritetsbakgrunn anser jeg det viktig med bredere kunnskap om hvordan det norske skolesystemet inkludere minoritetsspråklige elever.

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

Fremgangsmåter som jeg mener, er best tilregnet til å svare på problemstilling er en deltakende observasjon, der hovedfokus bli å observere lære-elev relasjon om hvordan den læreren tilpasser undervisningen for å inkludere minoritetsspråkligelever i undervisning.

Jeg ønsker å observere en innføringsklasse gjennom en i to ukers perioder. Jeg ønsker å observere elever i 10. trinn. De observasjonene og informasjonen jeg samler inn vil være notater. Notatene vil være anonym og skal slettes strak etter masteroppgaven er levert og godkjent. I tillegg til meg selv, er det kun veileder Carla C. Ramirez som vil ha tilgang til notatene.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ønsker å trekke deg under observasjonen.

#### Hva skjer med opplysningene dine?

All informasjon som bli innhøstet vil bli behandlet konfidensielt. 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. Men du vil kunne identifiseres i materialet frem til prosjektet slutt i løpet av 2021.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Instituttet for pedagogikk og livslang ved NTNU Trondheim

har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Institutt for pedagogikk og livslang ved NTNU i Trondheim ved:

Prosjektansvarlig: Michelange Mukendi Mzeba

E-post: [michelam@ntnu.no](mailto:michelam@ntnu.no)

Tlf : 45487719

Veileder: Carla C. Ramirez

E-post: [carla.c.ramirez@ntnu.no](mailto:carla.c.ramirez@ntnu.no)

Jeg samtykker å bli identifisert i materialet frem til prosjektet avsluttes i løpet 2021

-----  
-----

(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Informasjon til elevene og foresatte

### **Formål**

Mitt navn er Michelange Mukendi, og Jeg er masterstudent ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. Det kommende semester skal jeg skrive en masteroppgaver innenfor Spesialpedagogikk, om undersøke på hvilken måte lærere tilpasser undervisning i en innføringsklasse, evt. finne ut om minoritetsspråkligelever får utbytte av opplæringen.

Målet med forskning er søken etter en bedre forståelse av hvordan det norske skolesystemet varetar minoritetsspråkligelever, og hvordan lærere differensierer undervisning slik at minoritetsspråkligelever kan få utbytte av denne. Jeg ønsker også å bidra med kunnskap som kan vekke oppmerksomhet hos andre. Dette kan resultere at flere ønsker å forske innenfor dette forskningsområdet.

### **Problemstilling i denne studien er:**

*På hvilken måte tilpasser lærere undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse?*

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

Instituttet for pedagogikk og livslang ved NTNU Trondheim

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

Som forsker med minoritetsbakgrunn anser jeg det viktig med bredere kunnskap om hvordan det norske skolesystemet inkludere minoritetsspråklige elever.

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

Fremgangsmåter som jeg mener, er best tilregnet til å svare på problemstilling er en deltakende observasjon, der hovedfokus bli å observere lære-elev relasjon om hvordan den læreren tilpasser undervisningen for å inkludere minoritetsspråkligelever i undervisning.

Jeg ønsker å observere en innføringsklasse gjennom en i to ukers perioder. Jeg ønsker å observere elever i 10. trinn. De observasjonene og informasjonen jeg samler inn vil være notater. Notatene vil være anonym og skal slettes strak etter masteroppgaven er levert og godkjent. I tillegg til meg selv, er det kun veileder Carla C. Ramirez som vil ha tilgang til notatene.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ønsker å trekke deg under observasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine?**

All informasjon som bli innhøstet vil bli behandlet konfidensielt. 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.



## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Instituttet for pedagogikk og livslang ved NTNU Trondheim

har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Institutt for pedagogikk og livslang ved NTNU i Trondheim ved:

Prosjektansvarlig: Michelange Mukendi Mzeba

E-post: [michelam@ntnu.no](mailto:michelam@ntnu.no)

Tlf : 45487719

Veileder: Carla C. Ramirez

E-post: [carla.c.ramirez@ntnu.no](mailto:carla.c.ramirez@ntnu.no)

