



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Afraa Al-Hasan

Bacheloroppgave

Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

Adapted education for minority language pupils

3GLU 5-10

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Tilpasset opplæring	
Forfatter: Afraa Al-Hasan	
År: 2016	Sider: 38
Emneord: Tilpasset opplæring, minoritetsspråklige elever, morsmålsopplæring, kartlegging, læringsstøtte, inkludering og deltagelse.	
Sammendrag: Alle elever har rett til likeverdig opplæring, og vi som lærere er forpliktet i alle overordnede styringsdokumenter til at undervisning skal tilpasses elevenes forutsetninger. Formålet med min studie er å undersøke hva lærere gjør for å tilpasse den ordinære klassen for minoritetsspråklige elever på barnetrinnet. For å belyse min problemstillingen, har jeg benyttet kvalitativ metode, der jeg har gjennomført jeg en kvalitativ intervjuundersøkelse. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i tre læreres erfaringer, kunnskaper og holdninger. I tillegg har jeg benyttet noen teoretiske kilder. I denne studien har jeg tatt utgangspunktet i Stålsett (2009) sin forskning om de tre retningslinjer for tilpasset opplæring, nemlig å kartlegge elevenes forkunnskaper og kompetanse, å støtte elevens læring og å tilrettelegge for inkludering. For at undervisningen skal tilpasses minoritetsspråklige elever både faglig og sosialt, stilles det krav til skolen som organisasjon. Samarbeidet mellom lærere seg i mellom og lærere og ledelse for å legge til rette for inkludering, gjør at det blir en kultur på skolen som alle må forholde seg til. Resultatene fra studiet skal sammenlignes og knyttes til relevant teori.	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Adapted education for minority language pupils	
Author: Afraa Al-Hasan	
Year: 2016	Pages: 38
Keywords: Adapted education, language minority pupils, mother tongue learning, screening tests, learning support, inclusion and participation	
Summary: All pupils have the right to receive equal educational opportunities, and as teachers we are obligated through policy documents to ensure that we adapt our teaching according to the individual ability and aptitude of each pupil. The purpose of my study is to examine what teachers do to accommodate for language minority pupils in an ordinary primary school classroom. In order to explore this question. I have adopted a qualitative approach through qualitative interviews with three teachers, with the aim of examining their experiences and competences, knowledge and attitudes. The theoretical foundation used to underpin my study is based primarily on Stålsett's (2009) research on the three guidelines for adapted education: to identify the pupils' prior knowledge (screening tests), to support their learning and to adapt for inclusion. Academic and social integration of language minority pupils puts demands on the school as an organisation. Cooperation between teachers, as well as between the teachers and the school administration, ensures a common understanding of what inclusion entails and how this can be achieved. The results from this study are compared and linked to relevant theory.	

Forord

Inkludering av minoritetsspråklige elever har interessert meg helt siden jeg begynte på videregående skole for å ta generell studiekompetanse. Men tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever begynte å brenne i min interesse da jeg begynte på Høgskole i Hedmark. Fordi jeg selv er tospråklig og har tre barn som har gått på norsk skole, var jeg interessert i å observere minoritetsspråklige elever. De fleste av de elevene som jeg har observert sitter i klasserommet og er helt passive. Det er lett at man detter ut når man ikke forstår hva som blir sagt. I dagens norske skole som har blitt mer og mer flerkulturell, møter lærere denne utfordringen ofte. Derfor er det viktig at vi som lærere er klare for denne utfordringen og er forberedt på hvordan vi kan legge til rette for denne elevgruppa.

Jeg vil takke alle mine informanter som viste stor interesse og engasjement i forhold til den elevgruppa jeg skriver om spesielt og til alle elevene sine generelt, og som var snille til å dele sine erfaringer og kompetanse.

Takk til min veileder Tone Brendløkken for de nyttige samtalene på hennes kontor, og de konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til min familie og venner som har vært tålmodige og støttende på mitt verste.

Jeg håper at dette tema skal veke interesse hos flere en meg, og kan gi noen tanker om hvordan læreren kan tilpasse undervisningen for mangfoldet og særlig for minoritetsspråklige elever.

Afraa Al-Hasan

Brumunddal, 20. Mai 2016

Innholdsliste

1.	Innledning	8
1.1	Bakgrunn og valg av tema	8
1.2	Problemstillingen	9
1.3	Begrepsavklaring	9
	<i>Minoritetspråklige elever</i>	10
	<i>Morsmål</i>	10
	<i>Inkludering</i>	10
1.4	Oppgavens oppbygning	10
2.	Teoretisk forankring	11
2.1	Sosiokulturell læringsteori	12
	<i>Den proksimale utviklingssonen</i>	13
2.2	Det konstruktivistiske perspektivet	14
2.3	Tilpasset opplæring	14
	Vurdering i lys av tilpasset opplæring	15
2.4	Deltakelse og inkludering i ordinær klasse	16
	Tilpasset opplæring og inkludering	17
	Hvordan tilrettelegge for deltagelse i en ordinær klasse?	17
3.	Metode	18
3.1	Fenomenologi og hermeneutikk	18
3.2	Valg av metode	18
3.3	Kvalitative forskningsintervju	19
3.4	Gjennomføring av intervjuet	19

3.5 Valg av informantene.....	20
3.6 Validitet og reliabilitet	20
4. Analyse	21
<i>Mine forskningsspørsmål.</i>	<i>22</i>
4.1 Hva gjør du for å kartlegge minoritetsspråklige elevers tidligere erfaringer, kunnskap og kompetanse, slik at de får et godt læringsutbytte?.....	22
4.2 På hvilken måte støtter du minoritetsspråklige elevers læring?.....	23
4.3Hvordan tilrettelegger du for et inkluderende fellesskap i et klasserom med mangfold? ..	24
5. Drøfting.....	26
5.1 Kartlegging av minoritetsspråklige elevens tidligere erfaringer, kunnskap og kompetanse, slik at de får et godt læringsutbytte.....	26
5.2 Læringsstøtte for minoritetsspråklige elever.	26
5.3 Tilrettelegging for et inkluderende fellesskap i et klasserom med mangfold.	28
6. Oppsummering.....	29
7. Litteraturliste.....	31
8. Vedlegg 1	35
9. Vedlegg 2	37
10. Vedlegg 3	38

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Dagens norske skole har blitt en flerkulturell arena. . ”Mer enn en tredjedel av elevene i osloskolen og ca. 8 prosent av elevene i Norge har et annet morsmål enn norsk eller samisk” (Hauge, 2007, s. 21). I 2014-2015 har antall minoritetsspråklige elever økt til 40,21 prosent i Oslo grunnskole (Oslo kommune Statistikkbanken, 2015). Mange minoritetsspråklige elever kommer til Norge hvert år. De møter store utfordringer i skolen, når de jobber hardt med å integrere seg og for å lære nytt språk. Elevene kommer på skolen og har med seg ulik religion, språk, kunnskap og kultur som tilsammen danner deres identitet. Dermed er det enormt viktig at både barn, unge og voksne lærer å estimere dette mangfoldet i dagens samfunn. Det er skolens oppgave å utvikle en strategi der mangfoldet blir til en felles ressurs (Haug, 2007).

”I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø.” (Kunnskapsløfte)

I opplæringsloven §2-8 står det at ” Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen(Opplæringslova, 1998). Selv om minoritetsspråklige elever har rett til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, får de dette bare noen få timer i uken. De fleste timene deltar minoritetsspråklige elever i den ordinære klassen. Forskning viser at i norsk skole skårer minoritetsspråklige elever dårligere enn de andre elevgrupper, og differansen har steget i det siste tiåret (Bakken, 2003). I følge Bakken (2010) har denne differansen ikke blitt mindre, den har vært stabil.

Kunnskapsløftet (2006) legger blant annet vekt på likeverd og tilpasset opplæring uansett hvilken bakgrunn elever har, slik at de utvikler seg faglig og sosialt i et godt fellesskap. Kravet om tilpasset opplæring møter vi i alle overordnede styringsdokumenter for grunnskolen. I Stortingsmelding *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) erklæres det at både likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er overordnede grunnregler i skolen. De begrepene er mest sentrale i kunnskapsløfte. Målet er at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at undervisningen skal tilrettelegges til klassen som en helhet, med en variasjon i undervisningen, som gjør det mulig for elever å oppnå en likeverdig allmennutdanning.(Stålsett, 2009)

Dette er en stor utfordring i dagens skole. Derfor vil jeg i denne oppgaven rette fokuset mot hvordan lærere kan legge til rette for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever på barnetrinnet, slik at de deltar og blir inkludert i den ordinære klassen.

1.2 Problemstillingen

Min problemstilling i denne oppgaven er følgende:

hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for minoritetsspråklige elever på barnetrinnet?

1.3 Begrepsavklaring

I dette kapitlet vil jeg ta for meg noen begreper og disse begrepene kan defineres forskjellig. Når man skal fordype seg i et pedagogisk emne, er det viktig at man har god begrepsforståelse. Derfor vil jeg klargjøre hvilke definisjoner jeg bruker i denne oppgaven.

Minoritetsspråklige elever

Begrepet minoritetsspråklig elev blir definert ulikt, men i tråd med styringsdokumentene blir det i denne oppgaven brukt om personer som har et annet morsmål enn norsk og samisk, og de som lærer eller har lært norsk som et andrespråk (Egeberg, 2012).

Morsmål

I denne oppgaven blir morsmål beskrevet som det språket eleven mestrer best. ”Det språket barn har tilegnet seg først og bruker fortsatt, blir betraktet som barnets morsmål” (Øzerk, 2003, s. 73). Morsmål er det språket som man identifiserer seg mest med og det er en stor del av menneskets identitet.

Inkludering

Begrepet inkludering defineres i denne oppgaven som en aktiv deltagelse med best mulig utbytte for både minoritets og majoritetsspråklige elever i læringsfellesskapet. Dette begrepet understreker i tillegg at de får best mulig utbytte av og danner og forbedrer positive selvbilder på basis av deltagelse i læringsfellesskapet (Dyssegaard & Larsen, 2013).

1.4 Oppgavens oppbygning

For å drøfte problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i både teoretisk forskning, informantenes erfaringer og ikke minst sentrale styringsdokumenter. I del 2 kommer redegjørelse for teoretisk forankring. Først vil jeg ta for meg to læringsteorier, nemlig den sosiokulturelle læringsteori og det konstruktivistiske perspektivet. og ikke minst noen prinsipper som forskere og teoretikere peker på som viktige for å fremme elevens læring og utvikling. I tillegg skal jeg gjennom hele oppgaven belyse prinsippet tilpasset opplæring ut i fra styringsdokumenter. Del tre

inneholder fenomenologi og hermeneutikk, metodebeskrivelse og valg av metode, samt validitet og reliabilitet. I del fire kommer analyse og i del fem kommer drøftingen. Til slutt kommer oppsummeringen.

2. Teoretisk forankring

I opplæringsloven under §1-3 står det ” Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.” (opplæringslova, 1998). Kjernepunktet i opplæringsloven i forhold til prinsippet tilpasset opplæring er at de forventningene som stilles til elevene, bør være i samvær med deres evner og forutsetninger (Dalen & Wærness, 2007). For at lærere skal kunne greie å tilrettelegge en tilpasset opplæring, er det vesentlig at de har kunnskaper om barnas læring og utvikling (Ekeberg og Holmberg 2004, Dalen og Wærness 2007, St.meld.nr.31 (2007-2008)). (referert i Dalen & Wærness, 2007).

Stålsett (2009) påpeker tre retningslinjer for tilpasset opplæring. Den ene er å basere undervisningen på elevens tidligere erfaringer, forkunnskap og kompetanse. Dette gjøre læreren dersom han/hun utforsker og utfordrer eleven i forkant gjennom å observere, komme i dialog, stille muntlige/skriftlige spørsmål, tilrettelegge for erfaringsutbytte og la dem delta aktivt i samspill med omgivelsene. Den andre er å gi støtte til elevenes læring gjennom kontinuerlig vurdering, klare forventinger og justere undervisningen ved å utnytte ulike redskap, ”stillasbygging” som for eksempel bruk av konkrete materiell, turer, filmer og lignende. Den tredje er å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø. Min oppgave tar utgangspunkt i de retningslinjene. I denne delen vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven redegjøres for. Først kommer sosiokulturell læringsteori, deretter kommer det konstruktivistiske perspektivet, så kommer defensjon og beskrivelse av prinsippet tilpasset opplæring, og ikke minst hva betyr vurdering for tilpasset opplæring. I slutten av det kapitlet gjør jeg rede for inkludering og deltagelse.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

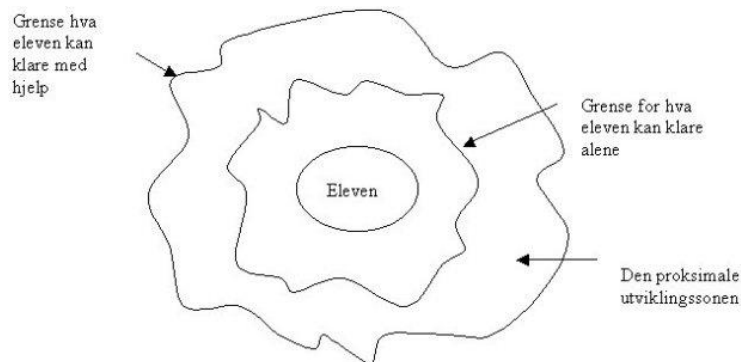
Imsen (2005) hevder at skolen er forpliktet til å gi tilpasset opplæring. Både skole og lærere må legge til rette undervisningen slik at den tilpasses elevens evner, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn og bosted. For å kunne møte den utfordrende oppgaven dette er, er det enormt viktig for læreren å ha kunnskap om elevenes læring, hvordan læring skjer i samspill med omgivelsene, samt hva læring er. Hun mener at ingen enkelt læringsteorier har fasiten, men kunnskap om de ulike læringsteorier kan hjelpe til å forbedre lærerens innsikt i de ulike læringsprosessene, og dermed gjøre læreren mer bevisst på elevens tenkemåte. Dette gjør at sjansen til å mestre tilpasset opplæring blir større.

I følge Dysthe (1996) handler sosiokulturell teori om at læring skjer i samspill med de sosiale omgivelsene, det vil si læring i sosiale prosesser. Teorien har fått stor gjenklang i de siste ti årene. Den sosiokulturelle teorien sammenknyttes med psykologen og pedagogen Lev Vygotskys teorier. Han var opptatt av sosial samhandling. Han mener at sosialt samspill er selve grunnlaget for læring ”...for å forstå mentale prosesser måtte ein gå til kulturen, det sosiale rommet som individet er innfelt i..” (Dysthe, 1996, s.14).

Imsen (2005) mener at i et sosiokulturelt perspektiv på læring er søkelyset flyttet fra individualistiske perspektiv og rettes mot det sosiale fellesskapet, kulturen og språket som er grunnlaget for barnets læring og utvikling. I følge Imsen (2005) brukte Vygotsky språket som det viktigste redskap for å tilegne oss kultur og felles kunnskaper, med andre ord hvordan vi blir til sosiale vesener. ”Å kartlegge og identifisere en elevs ressurser og læreforutsetninger er nødvendig for at læreren skal kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring” (Ekeberg & Holmberg, 2001, s.18-19). Vygotsky talte om hvor viktig det er for lærere å bli klar over elevens nærmeste utviklingszone for å befordre læring og utvikling (Ekeberg & Holmberg, 2001). Læring av nytt stoff som bygger på forkunnskap og kompetanse, er et godt grunnlag for læring (Vygotsky, 1974) (referert i Ekeberg & Holmberg, 2001). Dette kan ses i sammenheng med Stålsett sin teori om den første retningslinje for tilpasset opplæring, nemlig hvor viktig det er å kartlegge elevenes forkunnskap og kompetanse. Og ikke minst viktigheten av å utnytte elevens proksimale utviklingszone.

Den proksimale utviklingssonen

Et viktig poeng i Vygotskys teori som har stor pedagogisk betydning er den proksimale utviklingssonen. Han mener at barnet er i stand til å gjøre en handling med hjelp av en voksen, før det er i stand til å gjøre samme handling alene. I en slik forstand blir voksne som medierende hjelpere i forhold til barna, gjennom å vise og forklare hvordan en handling skal utføres. Dermed blir medieringen et vesentlig aspekt ved utviklingen. Hvis vi vil vite hva som er barnets evnenivå, må vi belyse hva vi mener at barnet kan gjøre alene uten hjelp, og hva vi mener barnet kunne ha klart med hjelp og støtte av en voksen. Den proksimale utviklingssonen eller den nærmeste utviklingssonen er da forskjellen mellom de to nivåene. Her ligger en pedagogisk utfordring i å utnytte denne utviklingssonen ved å oppfordre elevene til å samarbeide aktivt med andre, og veilede dem med det de sliter med slik at de klarer oppgaven på egen hånd. (Imsen, 2005)



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2005, s. 259)

I denne teorien ligger en bestemt forståelse av tilpasset opplæring. Vygotsky mener at undervisningen skal være lagt på et litt høyre nivå enn elevens nivå, slik at de får utfordringer. På den måten utnytter de mulighetene sine mest mulig. Men samtidig er det viktig at undervisningen foregår innenfor den proksimale utviklingssonen, og man bruker de ubegrensede mulighetene som ligger i språket som ”redskap” for læring. (Imsen, 2005)

2.2 Det konstruktivistiske perspektivet

”Konstruktivisme er både en teori om hva kunnskap er, og en teori om hvordan læring skjer.” (Imsen, 2009, s.227). Det handler om at kunnskap er et menneskelig produkt av vår anstrengelse for å erkjenne og tolke verden rundt oss, og ikke noe som finnes i seg selv. Det fins flere teorier som legger vekten på at læring skjer gjennom individuell utforsking og erfaring. John Dewey er kanskje mest kjent for sin filosofiske teori om læring gjennom utforsking og erfaring. Piagets teori betraktes som en betegnende representant for det kognitivt-konstruktivistiske perspektiv. Det som var sentralt i Piagets teori var hvordan vi kan konstruere kunnskap. Han mente at når barnet lærer noe nytt, forstår de det ut i fra det de allerede kan fra før, det vil si ut i fra sine tidligere erfaringer og kunnskap. Han kalte dette for skjemaer (Imsen, 2005). Dette kan vi se i sammenheng med den første retningslinje for tilpasset opplæring som Stålsett(2009) beskriver .

2.3 Tilpasset opplæring

I følge Sandal (2009) ble dette begrepet presentert for første gang i sammenheng med forsøksplanen for ungdomsskolen av 1965. Deretter ble dette begrepet med i alle senere læreplaner, samt andre offentlige dokumenter. Fra 2008 da opplæringslovens formålsparagraf ble endret til §1-1 i samme lov, ble tilpasset opplæring nedfelt i §1-3.

Skolen og lærerne er forpliktet til at undervisningen skal passe elevenes evner og forutsetninger gjennom prinsippet tilpasset opplæring og er nedfelt i opplæringsloven §1-3. ” Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”(Opplæringslova, 1998). Flere forskere viser at prinsippet tilpasset opplæring forstås som bearbeidet læring, slik at den passer elevenes evner og forutsetninger. Denne forståelsen har stor utbredelse, fordi den er sentral også i offentlige dokumenter og offentlig debatt.(Jensen, 2007).

Vedeler (1990) mener at tilpasset opplæring betyr opplæring på det enkelte barns forutsetninger, hvor oppgavene som gis til barna, utfordrer dem med hensyn til deres evnenivå, kunnskaper og kulturelle bakgrunn. Metoder, arbeidsmåter, emner og innhold må tilpasses det enkelte barns

muligheter, ressurser, vanskeligheter og spesielle behov. På samme tida skal også barnet tilhøre fellesskapet.

Følgende definisjon på tilpasset opplæring som oppgaven min skal forholde seg til:

”Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe” (Håstein og Werner, 2003:53).

Denne definisjonen viser at tilpasset opplæring skjer ved at lærerens regelmessige vurdering av elevenes læringsutbytte og planlegging og gjennomføring av undervisningen, slik at den er tilrettelagt for at elevene erfarer at de blir inkludert og sett både som individ og del av et fellesskap.

Vurdering i lys av tilpasset opplæring

Under opplæringsloven §3-11 står at“Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag”(opplæringslova, 1998).Vurdering av elevens behov kan bidra til tilrettelegging for deltagelse i den ordinære undervisningen. Forskning viser at for at læreren skal legge til rette for god læring, krever det at han/hun har kunnskap om elevenes forutsetninger. Kontinuerlig vurdering er dermed viktig for tilrettelegging og valg av riktig metode (Egeberg, 2012). Dette kan stemme med retningslinjer for tilpasset opplæring hos Stålsett(2009), nemlig å støtte elevens læring. Elever som har spesielle behov, som sliter med å få med seg det de skulle lære på skolen, blir vurdert ved normerte prøver og tester som gjennomføres på skolen. ”Dette gjelder også mange minoritetsspråklige som har svake ferdigheter i opplærings språket eller manglende relevante erfaringer i forhold til læringsinnholdet” (Egeberg, 2012, s. 17).

Imsen (2009) hevder at en kan bruke vurdering i forskjellige tidspunkt av undervisningsforløpet. Vurdering kan skje før, under eller etter undervisningsforløpet. Hensikten med vurdering før undervisningen er at læreren vurderer elevenes ståsted i forhold til forkunnskap og de nødvendige ferdigheter. Diagnostisk vurdering er et eksempel på en slik vurdering. Denne type vurdering hjelper læreren til å legge til rette undervisningen utfra elevenes behov. *Prosessvurdering* eller *formativ vurdering* skjer under undervisningsforløpet, der læreren gir veiledning og støtte.

Undervisningsvurdering kan brukes som et verktøy for å justere undervisningen og å få kunnskap om hva som ikke fungerer og må forbedres. Det å støtte elevens læring gjennom å vurdere undervisning og gi veiledning kan ses i sammenheng med Stålsett (2009).

Tilpasset opplæring og vurdering er knyttet sammen fordi elevene får kontinuerlig tilbakemelding på deres prestasjoner, slik at læreren kan justere undervisningen. For å fremme læring er det nødvendig med en kombinasjon av variert undervisning, og undervisningsmetoder som passer elevenes forutsetninger (Engh, Dobson & Høihilder, 2007).

2.4 Deltakelse og inkludering i ordinær klasse

Inkludering er en vid forståelse av tilpasset opplæring (Wilson, 2010). Opplæringsloven §2-8 gir minoritetsspråklige elever rett på både tilpasset opplæring, særskilt opplæring, morsmåls opplæring og tospråklig fagopplæring. Spernes (2012) hevder at de mulighetene kan være noen få timer, og resten av timene gjennomføres på et språk som minoritetsspråklige elever ikke behersker godt. Man kan ikke forstå dette som tilpasset opplæring. Hun mener at det er lærerens ansvar at denne elevgruppa får optimalt læringsutbytte og opplever mestring. I læreplanverket L-97 i del to (*prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen*) antydes inkludering i forbindelse med enhetsskolens grunnskipper om tilrettelegging og fellesskap. Inkludering dreier seg om begge synspunkter. Elevene skal oppleve meningsfulle hverdager både faglig og sosialt.(referert i Ekeberg & Holmberg, 2001).

Ekeberg og Holmberg (2001, s.33) sier ” Et overordnet mål for opplæring er at den skal være likeverdig og gis i et inkluderende fellesskap”. Deltagelse i ordinær gruppe, motiverer elevene med spesielle behov til læringsaktiviteter ved å lære av andre elever i gruppen og å få utfordringer som gir læringsutbytte. De fleste elever med spesielle behov vil helst bli integrert i den ordinære undervisningen når det gjelder oppgaver og bøker de skal jobbe med. De vil helst være til stedet på linje med sine medelever i klassen. (Egeberg, 2012).

Jensen (2006) hevder at læringsmiljøet påvirker elevens læring i stor grad. Derfor er det markant variasjon i læringsutbytte mellom skoler. Forskning viser at relasjoner mellom lærer-elev er svært viktig for læringsresultater. Lærerens vilje til å ha gode relasjoner, være støttende og å ha klare

forventinger, samt bry seg om elevenes behov, har stor betydning for elevens utvikling. Dette gjelder særlig for de som sliter i skolen til uansett grunn (Munthe, 2011).

Tilpasset opplæring og inkludering

”Inkludering handler om et helhetlig perspektiv på skolen som system, der både elever, tilsatte og foresatte er aktører.” (Nes & Berg, 2010, s.15). Bachmann & Haug (2006) oppfatter forståelsen av inkludering i opplæring som instinktiv kopling til det brede perspektivet på tilpasset opplæring. En helhetlig integreringspolitikk legger til rette for at minoritetsspråklige elever skal være en ressurs på skolen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). I meldingen står det at ”Flerspråklighet er en ressurs, og språklig og kulturelt mangfold må anses som en naturlig og positiv del av dagens barnehage og skole.”(kapitel 4, i sammendraget)

Hvordan tilrettelegges for deltagelse i en ordinær klasse?

Å bruke språket aktivt, er den beste måten å lære et språk på (Hauge, 2007). Derfor må elevene ha en aktiv rolle i læringsprosessen. Det er viktig at læreren gir elevene mulighet til å ta initiativ og søke kunnskap (Egeberg, 2012). Samarbeidslæring kan forbedre språkutviklingen, fordi det krever mye mot å snakke i klassen når eleven ikke mestrer så godt (Hauge, 2007).

For å legge til rette for deltakelse og integrerende opplæring, krever det ikke bare justeringer av metoder og innhold i ordinær klasse, det kreves individuelle tilpasninger til den enkelte elev. Slik tilrettelegging kan være en utfordring og krever nøyaktig vurdering, god planlegging, samarbeid og grundig oppfølging (Egeberg, 2012). Bjørndal og Leiberger (1978) har formulert en modell for planlegging og gjennomføring av undervisningen, nemlig ”Den didaktisk rasjonelle modell” som basert på følgende relasjoner: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, materielle forutsetninger, lærerforutsetninger, elevforutsetninger samt vurdering. De hevder at modellen tydeliggjør at læreren må se på undervisningsplanlegging som en helhet «Den innebærer at en må tenke gjennom flest mulige relasjoner samtidig. Det er ikke mulig å ta avgjørelser om en faktor/relasjon uten at dette får konsekvenser for de beslutninger som må tas om andre faktorer/relasjoner» (Bjørndal & Leiberger, 1978, s.136-137). Det som er motsetning til en tilpasset opplæring er en undervisning der læreren gjennomfører stoff uten å bry seg om elevens læringsutbytte. Tilpasset opplæring er dialektisk i sin holdning. Altså at vi tar utgangspunkt i to motsetninger, elevens erfaringsverden og faglig kompetanse. Dette betyr at læreren må vurdere metoden ut fra i hvilken grad den vil være

et godt verktøy for å forbinde disse to opplæringsforutsetningene, nemlig de faglige og sosiale forutsetningene som er nedfelt i læreplanen, og den stadig forbedrede erfaring og kompetanse hos elevene (Stålsett, 2009).

3. Metode

3.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Jeg har brukt en kvalitativ metode, nemlig intervju. Min forskning gjennomføres som en fenomenologisk studie, på den måten at informantens dypere mening og fortolkning er viktig, og også innholdet i deres tanker og erfaringer (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011). Men den er også hermeneutisk. Det er klart at jeg som er en 46 år gammel, minoritetsspråklig student og har jobbet som lærer i utlandet, har en forforståelse som preger min fortolkning (Gilje & Grimen, 1998). I tillegg er sammenheng eller kontekst viktig for fortolkning. Det viktigste prinsippet i fortolkningsprosessen kalles en hermeneutisk sirkel ”..for å kunne begrunne fortolkninger av bestemte deler av et verk må man ha en fortolkning av hele verket. Og for å kunne begrunne en bestemt fortolkning av hele verket, må man basere seg på fortolkninger av de enkelte delene.” (Gilje & Grimen, 1998, s.155). Jeg er ikke opptatt av fakta og statistikk, men av informantens subjektive opplevelser.

3.2 Valg av metode

Befring (2015) sier at begrepet metode opprinnelig er avledet av det greske begrepet *Methodos*, som betyr å følge en viss vei mot målet. ”I tråd med dette klargjør metodelæren anerkjente framgangsmåter for å realisere et forskningsarbeid.”(Befring, 2015, s.36). Dalland (2012) hevder at metoden er vårt redskap når vi skal undersøke noe. Den hjelper oss til å samle inn data, altså den informasjonen vi har behov for til vår undersøkelse.

Det fins et skille mellom det kvalitative og det kvantitative i den samfunnsvitenskapelige metodelære. Det er ekstra hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode når vi skal undersøke fenomener som man ikke kjenner så godt og som det fins lite forsknings på (Johannesen, Tufte &

Christoffersen, 2011). Siden formålet med denne bacheloroppgaven er å belyse den problemstillingen *Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for minoritetsspråklige elever på barnetrinnet?* Har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Her er hensikten å studere lærerens erfaring og forståelse rundt fenomenet tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Fordelen ved kvantitativ metode er at den gir data i form av kvantifiserbare enheter. Dermed profilerer kvalitativ metode seg mot mening og opplevelser som er umulig å telle eller måle (Dalland, 2012).

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Johannesen, Tufte & Christoffersen (2011) hevder at det kvalitative intervjuet kan være ustrukturert, semistrukturert eller strukturert. I denne oppgaven har jeg benyttet semistrukturert intervju eller delvis strukturert intervju. I et semistrukturert intervju må man ta utgangspunkt i intervjuet i en overordnet intervjuguide, hvorimot spørsmål, rekkefølge og temaer kan forandres (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011). Dalland (2012) mener at for at intervjuer skal få best mulig svar på spørsmålene eller dekkende beskrivelse av en situasjon, må læreren stille utfyllende spørsmål. I tillegg må intervjuer følge godt med, slik at informanten utfordres til å gi best svar eller treffende beskrivelse. Kvale & Brinkmann (2012) hevder at i kvalitativt intervju frembringes kunnskapen sosialt gjennom samhandling mellom intervjuer og intervjuobjekt.

3.4 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuene ble gjennomført på et møterom på informantenes skoler. Tidspunktet ble valgt av informantene selv etter skoletida, slik at de hadde god tid og var klare for intervjuet. På den måten fikk vi unngå avbrytelse av mennesker eller telefoner (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011). Informantene fikk informasjon om tema for oppgaven og forskningsmetode på e-post på forhånd, men ikke intervjuguide og problemstillingen fordi det var ikke hensikten at lærerne skulle forberede seg på spørsmålene. Det er erfaring og direkte tanker som er viktig for min forskning. De fikk skrive under på samtykkeerklæring før vi startet intervjuet.

3.5 Valg av informantene

Dalland (2000) mener at å gå i dybden er et kjennetegn ved det kvalitative intervjuet, noe som innebærer at antall informanter ikke skal være så mange. Derfor valgte jeg å intervju tre lærere i tre forskjellige barneskoler, for å sikre kvalitet på min undersøkelse. Valget av skolene var ikke tilfeldig. Det var tre byskoler på Østlandet som har forskjellig antall minoritetsspråklige elever fra ulike land (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2011). Alle informanter er kontaktlærere, fordi jeg tror de har et tettere forhold til elevene enn de andre lærere både faglig og sosialt. Jeg valgte de informantene som jeg tror kan bidra i arbeidet mitt med min problemstilling (Dalland, 2012). Alle informantene var utdannet lærere ”allmennlærere”, og hadde mange års erfaring på barneskole, men de hadde ulik erfaring med minoritetsspråklige elever.

3.6 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet i litteratursammenheng er knyttet til metodens troverdighet. ”Validitet står for relevans og gyldighet. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes. Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis.” (Dalland, 2012, s. 52). Jeg sørget for at data som jeg samlet inn skulle være relevante for problemstillingen. Som sagt var informantene jeg valgte både utdannede og erfarne lærere. Derfor hadde jeg tro på at de kunne gi meg relevante opplysninger for min problemstilling. Data som samles inn må være pålitelige. Det nytter ikke om man samler relevante data, hvis de blir samlet på en upålitelig framgangsmåte. I intervjuene brukte jeg diktafon som gjort at dataene kunne betraktes som pålitelige. Det er mulig at informantene misforsto spørsmålene mine eller at jeg tolket svarene upålitelig, men jeg prøvde å forklare informantene om hvordan jeg tolker svarene ut i fra min forståelse, og da fikk jeg enten bekreftelse på at jeg tolket det riktig eller jeg rettet det.

4. Analyse

I denne delen vil jeg presentere funn fra intervjuene. Funnene er organisert etter intervjuguidens kategorier presentert som del 4.1, 4.2 og 4.3. Dette er i samme rekkefølge som Stålsett sine retningslinjer. Før jeg går dypere i funnene, vil jeg redegjøre for hva slag systemer for tilpasning av språkopplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever de tre skolene har. Skole A, som lærer A hører til, gjorde det slik at de elevene som kommer til Norge og har et annet morsmål enn norsk, må gå på mottaksskole/mottaksklasse først. Der tar de den tiden de trenger slik at de blir i stand til å begynne på en vanlig skole, men de får ikke morsmålsopplæring på den nye skolen det vil si skole A. Det ble bestemt av skoleledelsen i denne skolen. Både skole B og C tar i mot elever rett på skolen. Elevene får altså morsmålsopplæring.

Lærer A

”Der er de barna blitt mye fortere integrert. Det er ikke deler av dagen de er ute med en morsmålslærer..... og da er de inne og tilhøre klasselivet... De ble mye fortere integrert, fikk tilhørighet og de lærte av det som ble sagt i klassen...de har gjort veldig bra i norsk.”

Når det gjelder de to andre skolene, det vil si skole B og C, begynner eleven rett på denne skolen og de får både morsmålsopplæring og norsk 2. Både A, B og C er fornøyde med resultatene de får. For eksempel synes Lærer A følgende:

”Da blir de på like linje med de andre, og noen blir bedre. Men det har mye med... å peke bakover, kultur til foreldre og kultur de kommer fra i forhold til å lære.”

Lærer B mener at det er svært viktig at eleven har en lærer som kan morsmålet sitt.

Mine forskningsspørsmål.

4.1 Hva gjør du for å kartlegge minoritetsspråklige elevers tidligere erfaringer, kunnskap og kompetanse, slik at de får et godt læringsutbytte?

På dette spørsmål tar lærer A utgangspunkt i språkforståelse og avkoding

”Det som jeg tenkt at først og fremst vil gjøre med minoritetsspråklige elever det for kartlagt på norsk i norsken er det viktig å få kartlagt hva de kan i norsk språk....men det er kjempe viktig å observer undervis stadig.....hva de skal gjøre og de gjøre noe, sånn at du ikke bare tror at alt i orden også lever de sitt eget liv. Undervis så den observasjon er jo viktig. Innimellom så man kan ta formell liten kunnskapstest. hvor står eleven? ikke med karakter bare for å vise at de har kjent det vi jobbe med. Det gjør jeg med alle elever(.....) Jeg pleier å spørre hvordan de har løst oppgaven tidligliger når de kommer fra annet land.”

Lærer B legger mer vekt på elevenes forhistorie i tillegg til elevens forkunnskap.

”Det er å ha møte med foreldre gjennom tolk for å få litt tak i elevens historie som kanskje vil kunne hjelpe oss til å forstå at ting må tilrettelegges på noen spesielle måter(....)at jeg kan kartlegge elevens ferdigheten i faget gjennom å gi han noen basis oppgaver i faget . Det har jeg gjort for å finne ut hvilket nivå eleven er på.”

Skole C har et annet system for kartlegging

”Vi har jo spesialpedagoger og og GNU-lærere som kartlegger, som tar test og sånn, så det har jeg lite .. det har jeg ikke noe særlig mye som kontaktlærer at vi få de resultater vi snakker om i samarbeide i forhold til tilrettelegging rundt det.”

Når det gjelder å utforske elever gjennom å observere, komme i dialog, stille muntlig og skriftlig spørsmål har alle lærere svart nesten likt at hvor de punktene er viktig for kartlegging, men lærer B mener at det å komme i dialog med de nyankomne minoritetsspråklige elevene er vanskelig.

”Jo bedre han ble i språket jo mere kunne han fortelle hvordan han tenkte. Da kommer du videre og kan snakke med han hvordan ting er.... hvis de kunne språket kunne de forklart hvordan de tenkte, men det får jeg ikke til. Det klarer de ikke å gi meg og jeg klarer ikke det på en måte, jeg kan ikke språket. Dialog blir vanskelig på enkelte ting kan vi klare å kommunisere etterhvert spesielt med elev nr.1..”

4.2 På hvilken måte støtter du minoritetsspråklige elevers læring?

Læreren A

”Først må observere at en gutt sliter, så går vi inn og har vurderte og observert, også går vi inn og kan jeg for eksempel snakke med han. Det er på individnivå. Det ser ut at du ikke får til dette. Også får vi en dialog. Hvordan løser vi dette? Da må vi ha tiltak. Dette tiltaket kan være på individnivå først at den får forståelse, hvordan det skal gjøres.”

Lærer B

Jeg opplever at de bli glade når de får ros... det bruker jeg konsekvent når det som er blitt gjort er bra og det har gjort det riktig og forhåpentligvis kjent hvordan de skal gjøre det(.....) Også gi en annen form for tilbakemeldinger som på en måte fremmer arbeidsinnsatsen og arbeidslysten. Det er å få til. Og når de ser at de får til på en måte pusjer på ekstra da, tenker jeg da.

Lærer C

”Det er å støtte opp det på en måte å gi dem positiv tilbake melding på at de deltar, er det jo kjempe viktig, så bra at du rekker opp i dag, så bra at du prøvd å svare. Det å gjør deltagelsen ufarlig(....)Målet alltid å gi en tilbake melding på hva det som er bra det er det

alltid som er målet, jeg ser at du har gjort en jobb her, den er bra og videre vil jeg at du skal gjøre sånn slik at den blir enda bedre.”

lærere A, B og C mener at minoritetsspråklige elever må ha oppgaver som passer deres nivå på lik linje med majoritetsspråklige elever med andre utfordringer. Lærer C sier:

”Det er å støtte dem i læringen, er jo samme som vi gjør med alle elevene, bare det er jo ekstra utfordrende for de unge her....det viktigste at vi kom til det punktet at dem kan spørre om ting. At de klarer å stille de spørsmålene som trengs for få et svare(...) også det å ha gode planer og ha god struktur på ting, er jo viktig for alle barn og spesielt de på lik linje med barna som har andre utfordringer.”

Både lærer B og C mener at samarbeid med morsmållæreren og norsk2 læreren er viktig for tilrettelegging for undervisning for en klasse med minoritetsspråklige, men alle tre sier at når de planlegger undervisningen, så tenker de på minoritetsspråklige elever på lik linje med majoritets elever som har spesielle behov. Når det gjelder å bruke de ulike verktøy for å tilrettelegging, er alle informantene mener at det viktig å bruke konkret materiell. I tillegg til det bruker de forskjellige hjelpemidler. Lærer A bruker for eksempel mest tegning, Lærer B kroppsspråk og siden skole C har flere minoritetsspråklige elever, så søker lærer C etter hjelp av elever som har samme språk for å forklare ting. Informantene

4.3 Hvordan tilrettelegger du for et inkluderende fellesskap i et klasserom med mangfold?

Lærer A

”...å respektere at alle er jo ulike på og alle er ulike på sitt nivå og den tar lang tid(...) Det samme hva slags hudfarge eller kulturbakgrunn eller foreldrestatus de har, så er det like viktig for meg at de skal høre til i klassen. De er en del av klassen som skal ha det bra(...) Jeg tenker at inkludering er først og fremst er tilhørighet. Det må være tilhørighet, men

det må være akseptert at du er den du er i en gruppe. Vi kan le sammen.. og ha det ålreit....det er å bygge det læringsmiljøet handler om å gjøre det trygt, og handler om være tydelig at sånn gjør vi det her... at jeg skal forstå dems forståelse og handler om mye små prat og det å bry seg.

Lærer B

”Her på vår skole syns jeg vi har fått til det. Vi har snakket om dette med å respektere at vi er forskjellig. Når det gjelder dette her om hvordan skal vi tilrettelegge for det, så tror jeg det er viktig å snakke med ungene om hva som er viktig og kanskje sette ting i riktig perspektiv på at vi er forskjellige, kommer fra forskjellige steder og de kommer fra et land eller et området i verden som er absolutt ikke er så trygt og godt som vi har det. Jeg tror elevene/de har fått en forståelse for.”

Lærer C

”Det er å jobbe mye med det. Det er med å bygge relasjoner til unger og å bli kjent med dem. Hva dem gjør , hva dem driver med og med familiene og at det er viktig at jeg er med her. Vi er glad at du kommer hver dag og det å gjøre ålreite ting sammen... at de får mest mulig være sammen med de andre unger jeg tror det er den viktigste inkluderingstrikset vårt, å være sammen gjøre det du får sammen og det på en måte vi som voksne klare å gi en aksept for de unger som kommer og har med seg en ting fra en annet kultur. Det har verdi for oss og at vi kan lære en ting og det ligner på vårt jeg tror det er viktig.”

Lærere A, B og C mener at det med inkludering bør være en kultur på skolen, men lærer A mener at vi gjør det ulikt fordi vi er ulike mennesker så gjør vi det ulikt. Alle informantene

mener at det er viktig at elevene føler seg trygge og de skal være seg selv. Både lærer A og B mener at elevene kan med å hjelpe for å tilrettelegge for inkludering.

Lærer B:

”det blir viktig å være rollemodeller å gjøre det riktige tingene og å hjelpe de med å tilpasse seg på en god måte”

5. Drøfting

I denne delen vil funnene fra undersøkelsen drøftes opp mot det teoretiske grunnlaget. Det følger samme struktur som analysedelen, det blir altså 5.1, 5.2, og 5.3

5.1....Kartlegging minoritetsspråklige elevens tidligere erfaringer, kunnskap og kompetanse, slik at de får et godt læringsutbytte.

Som jeg har redegjort for, er det ikke noe fasit på tilpasning for minoritetsspråklige elever. I skole A kommer eleven i klasserommet og de kan allerede litt norsk språk og samfunnsfag, og de ble kartlagt i mottaksskole/mottaksklasse, før de ble tatt inn i den vanlige skole. Ved å være i den ordinære klasse, skjer læringen i samspill med omgjørelsene og det stemmer med sosiokulturell teori (Dysthe, 1996). Altså lærer eleven gjennom å konstruere kunnskapen ved å være sammen med andre (Imsen, 2009). Når det gjelder skole B og C lærer eleven både ved å være med andre i den ordinære klasse og i tillegg får de hjelp av både morsmål og norsk 2 lærere. Der blir lærere som medierende hjelpere i forhold til barna (Imsen, 2005). Når vurdering skjer før undervisningen starter, betyr det at læreren vurderer elevenes ståsted i forhold forkunnskap og de nødvendige ferdigheter (Imsen, 2009). Basert på lærerens erfaringer, er det slik at de blir kartlagt av kontakt læreren, ved hjelp av et program som skolen har brukt, eller i samarbeid med morsmål/norsk2 lærere. Det spiller ingen rolle dersom læring skjer og den proksimale utviklingssonen er utnyttet (Imsen, 2005). Alle lærerne har brukt både observasjon og dialog. Noen har brukt muntlige andre har brukt skriftlige spørsmål for å utforske og utfordre eleven for å finne den proksimale utviklingssonen (Ekeberg & Holmberg, 2001). Dette ser vi i sammenheng med en av de tre retningslinjene for tilpasset opplæring i Stålsett(2009) sin teori. Det kan virke som en utfordring å komme i dialog med eleven når han/hun ikke behersker språket. Her ser vi hvor viktig samarbeidslæring er for språkutvikling (Haug, 2007). Selv om det er lovfestet i §2-8 at minoritetsspråklige elever har rett til særskilt opplæring, mener ledelsen og læreren i skole A at elever uten morsmålsopplæring blir fortere integrert og lærte alt som ble sagt i klassen. Elever utvikler språket gjennom å bruke det aktivt (Hauge, 2007).

5.2 ...Læringsstøtte for minoritetsspråklige elever.

Alle informantene er opptatt av kvaliteten på tilbakemeldingene elevene får på deres prestasjon. Dette med å støtte elevens læring gjennom å gi spesifikke, tydelige og befriende tilbakemeldinger. I tillegg må tilbakemeldingen være tydelige på hva eleven mestrer og tydelige forventinger om hva som er formålet med arbeidet (Stålsett, 2009). Videre hevder hun at læreren kan gi støtte til elevens læring i form av stillasbygging og dialoger. Dette stemmer med mine funn. Alle informantene er opptatt av dialog og veiledning. Dette ses i sammenheng med undervisvurdering. Opplæringsloven §3-11 er tydelig på at undervisvurdering er grunnlaget for tilpasset opplæring som bidrar til økning i elevens kompetanse (opplæringsloven, 1998). Det å vurdere elevene kontinuerlig gir lærere kunnskap om elevenes forutsetninger (Egeberg, 2012). Imsen (2009) hevder at når vurdering skjer under undervisningsforløpet, altså formativ vurdering, gir læreren veiledning og støtter elevens læring (Imsen, 2009). Utfra denne vurderingen, justerer læreren undervisningen slik at den tilpasses elevens behov (Stålsett, 2009). Det er også et nært forhold mellom variert undervisning og metodene læreren bruker i undervisningen som fremmer læring til alle elevene (Engh, Dobson & Høihilder, 2007). Metodene informantene bruker må ta utgangspunkt i elevens erfaring og faglige kompetanse (Stålsett, 2009). For å støtte læringen slik at minoritetsspråklige elever deltar i den ordinære klasse, kreves det individuell tilpasning. En slik tilpasning krever tilrettelagt planlegging, kontinuerlig vurdering, samarbeid og grundig oppfølging (Egeberg, 2012). Når vi sammenligner dette med mine funn, sier alle informantene at de tilpasser undervisning til minoritetsspråklige elever på samme linje med majoritets elever med andre behov, men når det gjelder å kartlegge elevens begrepsforståelse, sier lærer B og C at de er ikke gode på dette. Lærer A gjør dette på lik linje med andre i klassen. På denne måten kan det hevdes at undervisningen foregår utenfor minoritetsspråklige elevers proksimale utviklingssone (Imsen, 2005). Det er lærerens jobb å justere undervisningen slik at den passer hver enkelt elev i klasserommet. I forbindelse med dette, vil jeg vise tilbake til sitatet av Bjørndal & Leiberg, (1978) som sier at læreren må se på undervisningsplanlegging som helhet. «Den innebærer at en må tenke gjennom flest mulige relasjoner samtidig. Det er ikke mulig å ta avgjørelser om en faktor/relasjon uten at dette får konsekvenser for de beslutninger som må tas om andre faktorer/relasjoner.» (Bjørndal & Leiberg, 1978, s.136-137).

Det som er interessant er at bare lærer C mener at for å støtte elevens læring, må elevene føle seg trygge slik at det er lettere for dem å spørre om hjelp når de trenger det. Og dette kan ses i

sammenheng med hva Jensen (2006) og Munthe (2001) mener om hvordan læringsmiljø og relasjoner mellom lærer-elev kan påvirke læringsresultater.

5.3... tilrettelegging for et inkluderende fellesskap i et klasserom med mangfold.

Alle informantene beskriver på at inkludering, er blitt en del av skolekulturen, og at klassene har klare regler om hva som blir akseptert og ikke akseptert. Informantene i min studie mener at elevene kan være med å bygge et inkludert fellesskap. Dette kan stemme med Nes & Bergs (2010) definisjon på begrepet inkludering. "Inkludering handler om et helhetlig perspektiv på skolen som system, der både elever, tilsatte og foresatte er aktører." (Nes & Berg, 2010, s.15). Selv om alle må bidra til at elevene blir inkludert, har hver av oss sin måte å gjøre det på sier lærer A. Det som er interessant er at alle informantene er klar over at det er viktig å ha en kultur i klassen der det er lov å være forskjellig, men samtidig skal de være seg selv. Alle blir akseptert og verdsatt. Informantene legger vekt på tilhørighet, og alle elevene blir behandlet likt uansett hvilket språk de kan, eller hva slags bakgrunn de har. Dette stemmer med tilrettelegging for et inkluderende fellesskap som Stålsett (2009) mener er en av de tre retningslinjene for tilpasset opplæring, men det jeg savner her med bakgrunn i Stålsetts teori, er samarbeidet i skolen som organisasjon, det vil si samarbeidet mellom lærere og ledelse og mellom lærere. Kartlegging for inkludering er en stor jobb, sier informantene. Det krever tid og mye jobb, og dette stiller krav til skolen som organisasjon for å opprettholde en kultur på skolen og ikke bare i klassen, som tyder på at det er lov å være forskjellig, og at alle skal behandles med respekt. Det er svært viktig at både lærer A, B og C mener at elever blir bedre integrert og lærer mye når de er sammen med andre. Dette ses i sammenheng med det sosiokulturelle læringsperspektiv (Dysthe, 1996). Både lærer A og B legger vekt på relasjoner mellom lærer-elev (Jensen, 2006). Det å bry seg, være støttende, ha klare forventninger og å skape et trygt læringsmiljø har stor betydning for læring og utvikling, særlig til de som trenger ekstra oppfølging uansett grunn (Munthe, 2011). Det med å skape en kultur på skolen hvor flerspråklige elever skal være en ressurs er viktig. Både språket og kulturen som minoritetselevne representerer er ressurser som er viktige for integrering (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Dette har informantene lagt vekt på gjennom å utfordre og hjelpe de nyankomne som har samme språk, og å snakke om deres kultur når det er relevant for et tema eller fag. Som for eksempel i musikk, mat og helse eller samfunnsfag.

6. Oppsummering

Som lærere har vi plikt til at undervisningen skal tilpasses mangfoldet i klasserommet. Minoritetsspråklige elever er en del av det mangfoldet. En god del av norske elever og en stor del av elevene i osloskole er minoritetsspråklige (Haug, 2007 & Oslo kommune Statistikkbanken, 2015). Denne elevgruppa har dårligere skoleprestasjoner enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2003 & Bakken, 2010). Derfor er det viktig at vi som lærere retter vår oppmerksomhet mot denne gruppa. Dette prosjektet tar for seg prinsippet tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Problemstillingen var: *”Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for minoritetsspråklige elever på barnetrinnet?”*.

For å belyse problemstillingen tok jeg utgangspunkt i informantenes erfaringer, holdninger og kompetanse, i tillegg til tidligere forskning og teori. I min forskning har jeg sett at den beste måten barna lærer språk på er å være sammen med andre og gjennom utforskning og erfaring. Samtidig er det viktig at minoritetsspråklige elever får hjelp og støtte av morsmållæreren eller tospråklig lærer, særlig gjelder dette de som er nyankomne. Dette er lovfestet i §2-8 (opplæringsloven, 1998). Det er riktig at elevene blir fortere integrert og lærer språket, men de kan komme til å lære det overfladisk. I tillegg blir det vanskelig for både lærer og elev å komme i dialog når elever ikke behersker språket. Der eleven mangler ord for å uttrykke seg riktig. Altså læreren har ikke noe å bidra med når han/hun ikke kan språket. Læreren kan heller ikke kartlegge elevens forkunnskap og kompetanse på en riktig måte uten hjelp av morsmål/tospråklig lærer eller noen som behersker språket. Både erfaringsbasert og teoribasert forskning, viser at Stålsetts (2009) retningslinjer for tilpasset opplæring er svært viktige for å nå dette prinsippet. Min studie viste at den tilpassede opplæringen ikke bare bør være den enkelte lærerens jobb. Når læreren skal legge til rette for inkludering, må det være en kultur for dette på skolen. Det kreves mye jobb av både lærere, elever, ledelse og ikke minst foreldre (Nes & Berg, 2010). Utfra informantenes erfaring, teoriforskning og min egen erfaring i praksisperioden fant jeg ut at observasjon og dialog er svært viktig for alle de retningslinjene for tilpasset opplæring som Stålsett (2009) pekte på i sin teori.

Det som Stålsett(2009) også pekte på og alle informantene legger vekt på er regelmessig vurdering, både formell og uformell, Kvaliteten på tilbakemeldingene elevene får på sitt arbeid er viktig. De bør ta utgangspunkt i noe positivt, det må være klare forventninger og det må gis veiledning for at eleven skal oppleve mestring. Og ikke minst er måten lærere bør spørre på når de er ute etter undervisvurdering og ser at en elev sliter med å løse en oppgave. Observasjon og dialog er også viktig for å støtte elevens læring.

Inkludering er en vid forståelse av tilpasset opplæring(Wilson, 2010). Jeg kom frem til at dette krever stor jobb. Lærere må jobbe på tvers kontinuerlig slik at alle elever opplever tilhørighet og at de føler seg som en del av helheten. Det er viktig at elevene, og særlig minoritetspråklige elever som ikke behersker språket, føler seg trygge, slik at de blir i stand til å delta i den ordinære klasse. Etter informantenes erfaring og den teorien jeg har brukt (Jensen 2006) handler inkludering om at læreren bryr seg om elevene , har gode relasjoner til dem, og at det skapes et godt læringsmiljø på skolen som helhet. Alle mine informanter ga uttrykk for at den inkluderende kulturen på skolen er viktig, og dette kommer i tillegg til Stålsett retningslinjer.

7. Litteraturliste

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikheter eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA rapport 15/2003

Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets først år: Kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA Rapport 9/2010) lokalisert på http://www.nova.no/asset/4069/1/4069_1.pdf

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 6, 2012-2013). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1&q=>

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia Cappelen Damm AS.

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: Innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Forlaget av H. ASCHEHOUG & CO. (W. NYGAARD)

Dale, E. L., Wærness, J. I. (2007). *Læringsplakatens prinsipper for opplæringen*. I J. Møller og L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten: Skolens samfunnskontrakt* (s. 45-64). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion* Hentet fra [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Viden_om/VidenInklusion.p df](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Viden_om/VidenInklusion.pdf)

Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter: flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeberg, T. R. og Holmberg, J. B. (2004) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle: En innføring*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Engh, R. Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1998). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofslundsengen, H. (2011). *Minoritetsspråklige elever i skolen*. Lokalisert på <http://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetspraklige-elever-i-skolen/>
- Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljø*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Johannessen, A. Tufte, A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kavle, S. & Brikmann, S. *Det kvalitative forskningsintervju*. (utg. 3). Oslo: Gyldendal Norskforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

akademisk.

Munthe, E. (2011). Betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevens læring 5-10* (1. utg., s. 137-151). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Nes, K. & Berg, G. D. (2010). Tilpasset opplæring som støtte til læring. I G. D. Berg & K. Nes (Red), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 7-19). Oslo: Oplandske Bokforlag.

Sandal, R. (2009). Elevtilpasset lærings miljø. I U. Stålsett & M. Storhaug (Red), *Veiledning i tilpasset opplæring: Arbeidsmåter- fra oppskrift til refleksjon* (s. 91-108). Bergen: Fagbokforlaget.

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelsen: Teoretiske og praktiske perspektiv*. (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stålsett, U. (2009). Hvordan fremme en tilpasset opplæring?. I M. Storhaug & R. Sandel (Red), *Veiledning i tilpasset opplæring: Arbeidsmåter – fra oppskrift til refleksjon* (s. 23-50). Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2015).

Oslo kommune Statistiskbanken. *Minoritetsspråklige elever i kommunale grunnskoler*.

Lokalisert på <http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004) *Kultur for læring*. (St. Meld. 30, 2003-2004).

Lokalisert på

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Vedeler, L. (1990) *Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wilson, D., Hausstätter, R. S. & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlaget.

8. Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Beskrivelse av bachelorprosjektet

Formål og formål

Jeg er student ved Grunnskoleutdanningen 5-10 ved høgskole i Hedmark. Min veileder er Tone Brendløkken, tone.bredlokken@hihm.no

Prosjektet mitt har tema tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Som en del av prosjektet skal jeg undersøke hva læreren kan gjøre for å legge til rette for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Min problemstilling vil bli :

”hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for minoritetsspråklige elever på barnetrinnet?”.

Jeg ønsker å intervju kontaktlærere fordi det er de som kjenner elevene best. Formålet med oppgaven er å innhente informasjon som kan brukes i min bacheloroppgave.

Jeg skal intervju tre kontaktlærere på mellom trinn i tre forskjellige barneskoler. Informantene kan få intervjuguiden på forhånd om hun/han ønsker det.

Jeg ber om å få ta lydopptak fra intervjuet.

Anonymitet:

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil da si at ingen andre enn meg vil vite hvem som blir intervjuet, og ingen informasjon vil kunne tilbakeføres til deg som informant.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Før intervjuet begynner ber jeg om å få samtykke fra deg i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Afraa Al-Hasan. På tlf. 46930360 eller mail afraa.alhassan@yahoo.com

Med vennlig hilsen

Afraa Al-Hasan

9. Vedlegg 2

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10. Vedlegg 3

Intervjuguide

Tidligere erfaring og kompetanse

- 1- Hva gjør du for å kartlegge minoritetsspråklige elevens tidligere erfaringer, kunnskap og kompetanse, slik at de får et godt læringsutbytte?
- 2- Hvor ofte bruker du observasjon og dialog for å kartlegge eleven?

Læringsstøtte

- 1- På hvilken måte støtter du minoritetsspråklige elevers læring?
- 2- Hvor ofte gir du underveisvurdering i både elevens prestasjon og forståelse ?
- 3- Hva kjennetegner tilbakemeldingene eleven får på sin arbeid ?
- 4- Hva gjør du for å tilrettelegge undervisningen slik at den passer elevens forutsetninger?

Inkluderende fellesskap

- 1- Hvordan tilrettelegger du for et inkluderende fellesskap i et klasserom med mangfold?
- 2- Hva legger du i begrepet inkludering ?
- 3- Hva gjør du for å bygge et trygt læringsmiljø?