

MASTEROPPGAVE

M1GLU18

Mai 2023

Inkludering av minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk i ordinær undervisning

Inclusion of minority language students with low proficiency in Norwegian in ordinary education

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave



Siri Mikaela Jøssund

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammen drag

Denne masteroppgaven i spesialpedagogikk undersøker hvordan lærere tilpasser undervisningen for å inkludere elever med lav forståelse av norsk i ordinær undervisning. Den inkluderende skole er presisert i skolepolitiske føringer, hvor det tydelig fremkommer at *alle* elever i grunnskolen har rett til en inkluderende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ved Stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* ble også en økende inkluderende praksis satt i søkelyset, hvor inkludering av minoritetsspråklige elever særlig vektlegges (Meld. St. 6 (2019–2020)). For å undersøke hva lærere legger i grunn når de tilpasser opplæringen for elever med lav forståelse av norsk, har det blitt tatt i bruk to forskningsspørsmål: (1) hvilke tiltak erfarer lærere har en inkluderende effekt sosialt og faglig blant denne elevgruppen og (2) hvordan vurderer lærere sin kompetanse for å inkludere minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter? For å besvare forskningsspørsmålene ble det brukt en kvalitativ metodisk tilnærming, der metoden for datainnsamling var kvalitativt dybdeintervju. Det ble gjennomført fem individuelle semi-strukturerte intervjuer med grunnskolelærere.

Hovedfunnene i studien er at lærere har en bred forståelse av inkluderingsbegrepet, og hevder at fokus på begreplæring, tilpassede oppgaver, medvirkning, interkulturelle praksiser og organisatoriske faktorer fungerer inkluderende for elever med lav forståelse av norsk i ordinær undervisning. Funn viser også at lærere anser formell kompetanse innen norsk som andrespråk eller kompetanse om flerspråklighet som viktig, men ikke nødvendig. Erfaring pekes på som tilstrekkelig blant samtlige.

Konklusjon av studien er at lærere tilpasser undervisningen for elever med lav forståelse av norsk ved å ta pedagogiske- og didaktiske valg basert på deres erfaringer med denne elevgruppen. Mange av de pedagogiske- og didaktiske valgene lærerne tar står i stil med teori og forskning. Likevel argumenteres det for kunnskaps- og kompetanseutvikling blant lærere.

Nøkkelord: Minoritetsspråklige elever, inkludering, tilpasset opplæring, flerspråklighet

Abstract

This Master's thesis in special education investigates how teachers adapt their teaching to include students with low proficiency in Norwegian in regular classrooms. Inclusive education is emphasized in educational policies, clearly stating that all students in primary schools have the right to an inclusive education (Utdanningsdirektoratet, 2022). In the White Paper 6, an increasing inclusive practice is also highlighted, with emphasis on the inclusion of minority language students (Meld. St. 6 (2019-2020)). In order to examine what foundations teachers rely on when adapting instruction for students with low proficiency in Norwegian, two research questions were employed: (1) which measures do teachers perceive as socially and academically inclusive for this student group, and (2) how do teachers assess their competence to include minority language students with low proficiency in Norwegian? To address these research questions, a qualitative methodological approach was utilized, employing qualitative in-depth interviews as the data collection method. Five individual semi-structured interviews were conducted with primary school teachers.

The main findings of the study indicate that teachers have a broad understanding of the concept of inclusion and assert that a focus on conceptual learning, adapted tasks, student participation, intercultural practices, and organizational factors contribute to the inclusion of students with low proficiency in Norwegian in regular classrooms. The findings also reveal that teachers consider formal competence in Norwegian as a second language or knowledge of multilingualism to be important but not necessary. Experience is cited as sufficient among almost all participants.

The study concludes that teachers adapt their instruction for students with low proficiency in Norwegian by making pedagogical and didactical choices based on their experiences with this student group. Many of the pedagogical- and didactical choices made by teachers align with theory and research. However, there is an argument for knowledge and competence development among teachers.

Keyword: Minority language students, inclusion, adapted education, multilingualism

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en femårig lærerutdanning ved OsloMet. Som en voldsom språkentusiast, har denne oppgaven vært midt i blinken for meg. Skriveprosessen har til tider vært utfordrende, men mest av alt lærerik. Tross oppturer og nedturer underveis, er jeg stolt av å gjennomføre og ser nå frem til å starte i jobb som lærer til høsten.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Jarmila Bubikova-Moan. Du har vært en fantastisk veileder og din kunnskap på feltet har virkelig vært inspirerende. Takk for alle tilbakemeldinger og all støtte underveis i denne prosessen. Jeg vil også takke alle informanter som gjorde gjennomføring av masteroppgaven mulig.

I tillegg vil jeg takke min bestevenninne Hanna, for gode samtaler om oppgaven og oppmuntring på utfordrende dager. Jeg også takke min kjære mor som har hjulpet med gode ord og korrekturlesing.

Siri Mikaela Jøssund

Oslo, 14. mai 2023

Innhold

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
FORORD	5
1 INNLEDNING	8
1.1 TEMA	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.2 BEGREPSAVKLARING	10
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	11
2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	12
2.1 FRA INTEGRERING TIL INKLUDERING	12
2.2 OPERASJONALISERING AV INKLUDERINGSBEGREPET	14
2.3 FLERKULTURELL, INTERKULTURELL OG DET I MELLOM	16
2.4 MANGFOLD SOM RESSURS	18
2.5 DIMENSJONER I INTERKULTURELL PEDAGOGIKK.....	19
2.5.1 <i>Integrering av innhold</i>	19
2.5.2 <i>Kunnskapsutvikling</i>	20
2.5.3 <i>Motarbeide fordommer</i>	21
2.5.4 <i>Likeverdig opplæring</i>	21
2.5.5 <i>Myndiggjørende skolekultur</i>	22
2.6 MONOGLOSSISK- OG HETEROGLOSSISK SPRÅKIDEOLOGI I UTDANNINGSSYSTEMET	23
2.7 TRANSSPRÅKING.....	24
2.7.1 <i>Transspråking i klasserommet</i>	25
3 METODE	27
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE.....	27
3.1.1 <i>Kvalitativ metode</i>	27
3.1.2 <i>Kvalitativt intervju</i>	27
3.2 DATAINNSAMLING	29
3.2.1 <i>Intervjuguide og gjennomføring av intervju</i>	29
3.2.2 <i>Utvalg og rekrutering</i>	30
3.3 BEARBEIDING	32
3.3.1 <i>Transkripsjon</i>	32
3.3.2 <i>Analysearbeid, koding og kategorisering</i>	33
3.4 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING	35
3.5 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER.....	36
4 ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN	39
4.1 LÆRERES FORSTÅELSE AV INKLUDERINGSBEGREPET	39
4.2 LÆRERES DIDAKTISKE VALG I ARBEID MED MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I ORDINÆR UNDERVISNING.....	42
4.2.1 <i>Begrepslæring</i>	42
4.2.2 <i>Tilpassede oppgaver</i>	43
4.2.3 <i>Organisering</i>	44
4.2.4 <i>Interkulturelle praksiser</i>	46
4.3 SPRÅKETS BETYDNING I UNDERVISNING	47
4.3.1 <i>Språkkompetanse</i>	47
4.3.2 <i>Bruk av morsmål i undervisning</i>	48
4.4 LÆRERES KOMPETANSE FOR INKLUDERING AV MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER MED LAVE NORSKFERDIGHETER	50
5 DRØFTING	54

5.1	HVILKE TILTAK ERFARER LÆRERE HAR EN INKLUDERENDE EFFEKT SOSIALT OG FAGLIG BLANT DENNE ELEVGRUPPEN?	54
5.1.1	<i>Læreres forståelse av inkluderingsbegrepet</i>	54
5.1.2	<i>Begrepslæring</i>	56
5.1.3	<i>Differensiering</i>	58
5.1.4	<i>Læreres språklig holdninger og språklige praksiser i undervisning</i>	61
5.2	HVORDAN VURDERER LÆRERE SIN KOMPETANSE FOR Å INKLUDERE MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER MED LAVE NORSKFERDIGHETER BÅDE FAGLIG OG SOSIALT?	64
5.2.1	<i>Sentrale kompetanser</i>	64
5.2.2	<i>Erfaring eller formell kompetanse</i>	64
5.2.3	<i>Vurdering av kompetanse</i>	65
6	AVSLUTNING	67
6.1	VEIEN VIDERE.....	68
	LITTERATURLISTE	69
	VEDLEGG 1: GODKJENT MELDESKJEMA	74
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	75
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	79

Figurliste

Figur 1: Dekonstruksjon av begrepet inkludering. Hentet fra (Haug, 2019, s. 12).....	15
Figur 2: Inclusion matrix. Hentet fra (Qvortrup & Qvortrup, 2017, s. 815)	16

1 Innledning

1.1 Tema

Som følge av globalisering og mobilitet blir verden stadig mer sammensatt. Språk og kultur beveger seg over landegrenser, noe gjør dagens samfunn mer mangfoldig enn noen gang. Norge har lenge vært et flerspråklig samfunn, men i tråd med den pågående samfunnsmessige utviklingen som tar plass, har det språklige mangfoldet økt betraktelig de senere årene (Språkrådet, 2018, s. 55). Statistisk sentralbyrå presenterer offentlige tall som viser at andelen *innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn* blant den norske befolkningen er jevnt økende. I 2012 utgjorde disse to gruppene 13,14% av Norges befolkning, hvorav de i 2022 utgjorde 18,90% av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2022). Den samfunnsmessige utviklingen gjenspeiler seg også i den norske grunnskolen. I Norge er det stadig flere elever med minoritetsbakgrunn som går på grunnskolen, og mange av disse elevene er flerspråklige. Dette stiller skolen overfor nye krav når det gjelder å sikre at alle elever får en inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring.

Norge er forpliktet til en inkluderende skolepraksis ved en rekke internasjonale- og nasjonale føringer. Av de internasjonale føringene gjelder blant annet de Forente Nasjoner (FN) sin konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen, 1989) som også står som Norsk lov. Norge har også undertegnet og er dermed forpliktet til Salamanca erklæringen i regi av FN. Disse internasjonale føringene sikrer alle barns rett til utdanning, og er også tydelige på at barnas forutsetninger og behov skal tas hensyn til (Barnekonvensjonen, 1989; UNESCO, 1994). Blant de nasjonale føringene er Opplæringslova og læreplanverket særlig sentrale. Førstnevnte regulerer grunnskoleopplæringen og sikrer elevenes rett i utdanningssystemet. Inkludering er ikke eksplisitt nedskrevet i opplæringsloven, men tilpasset opplæring, som er en forutsetning for en inkluderende og likeverdig praksis (Befring, 2020; Hølland, 2021), er tydelig lovpålagt i Opplæringslova (1998) § 1-3 og § 9 A-7.

Begrepet inkludering er på den andre siden eksplisitt nedskrevet i Læreplanverket som styrer innholdet i opplæringen. Inkludering, sammen med tilpasset opplæring og likeverdig opplæring, er i overordnet del i fagfornyelsen (LK-20) oppført som prinsipper for skolens praksis. Dette vil si at det er retningsgivende arbeidsområde i skolen. Kapittel 3.1 understreker at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). De overordnede prinsippene er rettigheter

alle elever har i grunnskolen, uavhengig av bakgrunner og forutsetninger, og er samtidig viktige arbeidsområder for lærere i det norske skolesystemet.

I Norge er det et ressursorientert syn på flerspråklighet (Meld. St. 6 (2019–2020)), hvor blant annet Kunnskapsdepartementet (2017) understreker at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet». Flerspråklighet kan by på unike muligheter til å utvikle flerspråklige ferdigheter og gi en økt forståelse for ulike kulturer (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre siden kan språklige barrierer og mangel på tilpassede undervisningsopplegg føre til at flerspråklige elever ikke klarer seg så godt på skolen, eller at de ikke når sitt fulle potensial (Egeberg, 2022; García & Wei, 2019; Selj & Ryen, 2021). Gitt at flerspråklighet er ansett som en ressurs i det store bilde, viser likevel forskning at flerspråklighet i flere tilfeller heller blir møtt med et problemorientert syn i skolen (García & Wei, 2019; NOU 2010:7; Selj & Ryen, 2021). Dette vil si at flere skoler har en enspråkligstandard, hvor andre språk enn majoritetsspråket (norsk) blir tatt få hensyn til (García, 2009; García & Wei, 2019; Ipsos, 2015; Lindquist, 2019). Det er også tilfeller der mangelfull opplæring kan begrunnes med elevenes språklige bakgrunn (NOU 2010:7), der Norges offentlige utredning (NOU) «Mangfold og mestring» heller peker på behovet for kompetanseheving blant lærere som underviser for elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

På bakgrunn av den pågående samfunnsutviklingen med et økende antall flerspråklige elever i norske klasserom, samt det store politiske fokuset og den lovpålagte praktisering av en inkluderende skole, vil jeg i denne masteroppgaven undersøke hvordan lærere inkluderer minoritetsspråklige elever med lav forståelse for norsk i den ordinære undervisningen. Styringsdokumenter, litteratur og forskning peker alle på viktigheten av inkludering og tilpasset undervisning for elever som strever med det norske språk. Hvordan inkludering og tilpasset undervisning for denne elevgruppen praktiseres i klasserommene er dermed et særlig viktig forskningsområde.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I masterprosjektet ønsket jeg å undersøke hvordan lærere inkluderer minoritetsspråklig elever med lav forståelse for norsk i ordinær undervisning. Problemstillingen for denne studien er dermed:

Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som undervisningsspråk?

For å besvare problemstillingen skal jeg undersøke to forskningsspørsmål:

1. Hvilke tiltak erfarer lærere har en inkluderende effekt sosialt og faglig blant denne elevgruppen?
2. Hvordan vurderer lærere sin kompetanse for å inkludere minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter?

Hensikten med forskningsspørsmål er å belyse problemstillingen på en best mulig måte. Det første utviklet jeg med hensikt om å undersøke hvilke erfaringer, tanker og opplevelser lærere har med ulike didaktiske- og pedagogiske tiltak og tilpasninger i undervisning, rettet til en inkluderende praksis for elever med lav forståelse av norsk. Det andre forskningsspørsmålet sikter på lærernes vurdering av egen kompetanse. Kompetanse innenfor norsk som andrespråk eller flerspråklighetspedagogikken viser forskning er svært viktig for elevenes inkludering i faglige og sosiale aktiviteter i skolen (NOU 2010:7; Selj & Ryen, 2021; Utdanningdirektoratet, 2006; Aamodt, 2017). Det vil dermed være svært relevant å undersøke hvilke kompetanser lærerne besitter, samt hvordan disse vurderes, da det har betydning for elevenes inkludering i skolen. Sammen forsøker disse forskningsspørsmålene å skape et bilde av hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med lav forståelse av norsk.

1.2 Begrepsavklaring

Innenfor tema «norsk som andrespråk» er det ulike begreper som benyttes i tale om elever som benytter seg av flere språk i hverdagen. Eksempler på slike begreper er: *tospråklig*, *fremmedspråklig*, *flerspråklig*, *minoritetsspråklig* og *innvandrer*. Jeg kommer uavhengig i denne oppgaven til å kun forholde meg til begrepene flerspråklig og minoritetsspråklig.

Betegnelsen «flerspråklig» er en vid betegnelse som inkluderer «barn, unge og voksne som bruker og forholder seg til flere språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har oppnådd på de ulike språkene» (Egeberg, 2022, s. 21). Flerspråklighet viser dermed til et individs flerspråklige kompetanse og et individs kjennskap til to eller flere språk. I dagens samfunn er en stor andel av befolkningen flerspråklig, hvor særlig engelsk er et språk som benyttes i stor grad, spesielt av barn og ungdom (Medietilsynet, 2020). På grunn av flerspråklighetsbegrepets

vide bestand, har jeg i denne oppgaven valgt å spisse formuleringen av problemstilling ved å benytte begrepet «minoritetsspråklig». Utdanningdirektoratet (2016) definerer minoritetsspråklige elever, i tråd med Meld. St. 6 (2012-2013) som følgende:

Med minoritetsspråklige elever i grunnsopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1.–10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnsopplæringens område (Utdanningdirektoratet, 2016).

Etter denne definisjonen, innebærer det å være minoritetsspråklig i Norge som at en *ikke* har norsk eller samisk som morsmål. I kontrast med minoritetsspråklig, har vi begrepet *majoritetsspråklig*, som i denne oppgaven vil innebære elever som har norsk som førstespråk (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49) eller svært god norskspråklig kompetanse. I denne oppgaven vil også betegnelsen *førstespråk* bli brukt om det språket eleven hovedsakelig har erfaring med fra oppveksten, noe som oftest vil tilsvare betegnelsen *morsmål* (Egeberg, 2022, s. 21). *Andrespråk* vil da tilsvare det nye språket som læres, som vanligvis tilsvarer opplæringspråket (Egeberg, 2022, s. 21) som i Norge er norsk.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I innledningskapittelet har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av tema, samt problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 blir teori og tidligere forskning presentert. Her vil ulike teoretiske perspektiver knyttet til inkludering og flerspråklighet bli belyst, samt aktuell forskning på temaene. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for oppgavens metodiske valg. Her vil innhenting og bearbeiding av datamateriale bli belyst i dybden, og jeg vil også her presentere etiske refleksjoner rundt prosjektet. I kapittel 4 analyserer jeg datamateriale og presenterer oppgavens hovedfunn. I kapittel 5 vil det bli foretatt drøfting av datamateriale i lys av presentert teori og tidligere forskning (belyst i kapittel 2), ved å ta utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg i oppgavens 6 kapittel besvare problemstillingen ved å ta utgangspunkt i funnene og drøftingen som er gjort. Jeg vil også peke på hva som kan være interessant å forske på videre.

2 Teori og tidligere forskning

I følgende kapittel presenteres oppgavenes teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Jeg vil først redegjøre for begrepet inkludering fra utdanningsrettede perspektiver. Videre vil jeg belyse interkulturell pedagogikk og se på hvordan dette kan arbeides med i skolen. Deretter vil jeg fremme ulike språkideologier som kan påvirke utdanningssystemet, hvor jeg avslutningsvis presenterer en nyere pedagogisk tilnærming i skolen; transspråking. Det teoretiske grunnlaget vil gjennomgående bli stilt opp mot relevant forskning.

2.1 Fra integrering til inkludering

Det norske utdanningssystemet har siden 1970-årene hatt som mål å bidra til utdanning for alle. I 1970 begynte man i norsk skole å snakke om «integrering» i regi av Blom-komiteen (NOU 1995:18, s. 119). Integrering er et begrep som på flere måter har blitt sammenstilt med inkluderingsbegrepet og begge har i flere tilfeller brukt om hverandre. I den sosiologiske faglitteraturen har integreringsbegrepet blitt «brukt både som en *prosess*, der deltakerne blir gjort og gjør seg selv til deler av helheten, og om den samfunnsmessige *tilstanden* der deltakerne går inn i et *sluttet hele*» (Brochmann, 2017). Integrering hadde i skolepolitisk sammenheng som mål å plassere barn som stod utenfor, plass innenfor det lokale skolefellesskapet. Integreringen var i hovedsak rettet mot barn med særskilte behov på spesialskoler på 1970-tallet, men er også et begrep som har blitt brukt i tale om minoriteter, som blant annet er presisert i St.meld. nr. 29 (1994-95) .

Befring (2020) ser på integreringsbegrepet fra en kritisk innfallsvinkel og beskriver integreringsbegrepet som et «ytre begrep». Med dette menes det at det er en antakelse om at noen i utgangspunktet er utenfor fellesskapet, og at samfunnet og individet selv må jobbe for å gjøre plass for de som er utenfor. I likhet med Befring (2020) har Hølland (2021) også kritisert integreringsbegrepet. Hølland mener det er problematisk å bruke integrering når en snakker om et åpent fellesskap med plass til alle, hvor integrering i sin helhet egentlig kommuniserer at «du er egentlig ikke en av oss» (Hølland, 2021, s. 55). Denne kritikken har også blitt belyst i henhold til minoriteter hvor integrering viser til relasjonen mellom en majoritetsbefolkning og minoriteter. Sætermo (2021) hevder at en ukritisk anvendelse av integreringsbegrepet i forskningen kan bidra til og opprettholde skille linjer mellom «oss» og «dem», og på den måten være med på å forsterke de utfordringene begrepet tar sikte på å motvirke (Sætermo et al., 2021, s. 26).

Inkluderingsbegrepet ble implementert i norske læreplaner etter underskrivelsen av Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). I motsetning til integrering som i hovedsak var gjeldene for elever med særlige behov og minoriteter, gjelder inkludering alle elever. Faldet et al., gjennomførte dokumentanalyse for læreplanverkene for grunnskolen fra 1997, 2006 og 2020 i lys av inkluderingsbegrepet (Faldet et al., 2022). Funnene tydet på at inkludering knyttes til likeverd, mangfold, tilhørighet og deltakelse i alle planene (Faldet et al., 2022, s. 180). Forskning viser likevel at det er uenigheter både internasjonalt og nasjonalt om hva inkludering faktisk er (Haug, 2019; Hausstätter & Snipstad, 2022; Nilholm, 2020). Haug (2019) argumenterer for at fraværelsen for et universiellt akseptert definisjon på inkludering handler om kompleksiteten rundt begrepet. Han hevder at kompleksiteten oppstår ved at begrepet inkludering er innbakt i en serie med ulike sammenhenger fra det brede samfunnet, via lokalmiljøene, familiene, skolene og til klasserommet.

Tradisjonelt har inkluderingsbegrepet vært definert ved å skille mellom å være *medregnet* og å være *deltaker* i et sosialt fellesskap (Nordahl & Overland, 2021, s. 15). Det innebærer at en skiller mellom en kvantitativ og passiv tilstedeværelse (å telle i fellesskapet - tilstedeværelse) og en inkluderende, aktiv deltakelse (å ta del i fellesskapet) (Qvortrup, 2012, s. 8). Forståelsen av inkludering som passiv tilstedeværelse og aktiv deltakelse er ansett som et kriterium for inkludering for utdanningsforskere, hvor for eksempel Haug (2019) mener at aktiv deltakelse er nødvendig for å kunne å beregne en elev som inkludert. Haug (2019) har også forsøkt å belyse hva inkludering i skolen innebærer. Han mener at:

I skolen handler inkludering i bredeste grad om at den enkelte elevs deltagelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktiviteter skal øke, og at ekskludering fra skolekulturen og skolens læreplanbaserte virksomhet skal minimaliseres (Booth, 1996; Haug, 2019; Mitchell, 2005)

Haug (2019) presiserer videre at aktiv deltakelse alene ikke kan avgjøre om en elev er inkludert eller ikke, da det er flere faktorer som spiller inn. Eksempelvis skal elevene ha mulighet til å medvirke og erfare utbytte. Denne oppfatningen deler han med flere utdanningsforskere som også har kritisert forståelsen om inkludering begrenset til passiv tilstedeværelse og aktiv deltakelse. Qvortrup (2012) hevder at aktiv deltakelse ikke er en tilstrekkelig forståelse av inkludering for å beskrive om en elev er inkludert i skolen. Han

understreker også at begrepet tilstedeværelse kan være problematisk ved at det ikke sier noe om hvordan eleven klarer seg i fellesskapet eller om hvordan eleven opplever sin egen situasjon i fellesskapet (Qvortrup, 2012, s. 7).

Opplevelsesaspektet til inkluderingsbegrepet har også Befring (2020) belyst, som beskriver inkludering som et «indre begrep». Han hevder at det er den enkelte elevs egne erfaring og opplevelse som har betydning når vi vurderer i hvilken grad en elev er inkludert i skolens faglige og sosiale fellesskap. Opplevd inkludering er også i stor grad vektlagt i Stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, som sier at:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Stortingsmeldingen setter en økende inkluderingspraksis i søkelys, hvor elevenes opplevelse av å bli inkludert skal vektlegges i skolen. Lillejordet m.fl. (2022) hevder i likhet med Befring (2020), at om skolen lykkes med å innfri inkluderende praksiser, er det bare elevene som kan svare på, da det er elevene som opplever å bli inkludert eller ikke (Lillejord, 2022, s. 48). Nordahl og Overland (2021, s. 17) har med hensyn til ulike begrepstilnærmeringer sammenfattet litteraturen hevder at inkludering i skolen innebærer faglig/pedagogisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering.

2.2 Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet

Inkludering blir i forskningslitteraturen i flere tilfeller ansett som et didaktisk og organisatorisk begrep som bør rettes mot spesifikke kategorier av elever, for eksempel minoritetsspråklige elever eller elever med funksjonshemninger (Hausstätter & Snipstad, 2022, s. 143). Inkludering blir også forstått bredere – som en politisk målsetning for all utdanning. I sistnevnte blir ikke inkludering forstått som en metode, men fremstår som prinsipp for grunnopplæringen som skal sørge for at alle elever, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, gis mulighet til å delta, påvirke og ha utbytte av faglige og sosiale fellesskap (Haug, 2017; Hausstätter & Snipstad, 2022, s. 143). Haug (2019) har med dette

operasjonalisert inkluderingsbegrepet, som demonstrerer hvordan inkludering som mål må innlemmes på flere nivåer i utdanningen, fra stat til det enkelte klasserom (figur 1).

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat: verdier, ideologier og politikk				
Kommune: organisering og forutsetning for praksis				
Skole og klasserom: praktisk handling				

Figur 1: Dekonstruksjon av begrepet inkludering. Hentet fra (Haug, 2019, s. 12)

Med bakgrunn i modellen over, skiller Haug mellom en vertikal og horisontal dimensjon. Den vertikale akse deler de ulike nivåene i forvaltningen, fra statlig politikk til det enkelte klasserom. Stat er det høyeste nivået, hvor lovverk og styringsdokumenter skal følges gjennom hele iverksettingskjeden, hvor det i Norge ligger en forventning om at prinsippet om inkludering skal følges helt ned til det enkelte klasserom. Haug belyser de fire sentrale prinsippene for inkludering; *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte* i den horisontale akse. I kontrast med et tidligere syn på inkludering holder det dermed ikke å være medlem av en klasse, en må også få ta del i det sosiale livet på skolen sammen med andre (fellesskap), bidra til det beste for fellesskapet og få nytte fra det samme fellesskapet i form av aktiv deltakelse (deltakelse), mulighet til å påvirke og bli påvirket (medvirkning) og oppleve og erfare utbytte både faglig og sosialt (utbytte). I følge Haug er fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte forutsetninger for inkludering i skolen, men er også utfordringer for inkluderende praksiser.

Haug sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet kan ses opp mot Nordahl og Overland (2021) sine tre dimensjoner på inkludering. Fellesskapet og deltakelse kan kategoriseres under sosial inkludering, medvirkning kan kategoriseres under psykisk inkludering, og utbytte kan kategoriseres under faglig/pedagogisk inkludering. I forbindelse med operasjonalisering av inkludering, er det flere forskere som har begitt seg ut på en operasjonalisering av begrepet. Blant disse er for eksempel Qvortrup og Qvortrup (2017) som beskriver ulike dimensjoner for inkludering ved det de kaller «inclusion matrix».

	Physical or numeric inclusion	Social active inclusion	Psychological experienced inclusion
Arenas within the professionally organised learning community			
Arenas within the classroom as a complex of interaction systems			
Arenas related to, but not a formal part of the school community			
Arenas related to interpersonal relationships between children			
Arenas related to interpersonal relationships between the individual child and one or more adults			

Figur 2: Inclusion matrix. Hentet fra (Qvortrup & Qvortrup, 2017, s. 815)

På lik linje med Haug (2019) deler Qvortrup og Qvortrup (2017) modellen «inclusion matrix» i en vertikal og horisontal akse. Den vertikale aksene tar for seg de ulike sosiale fellesskapene og arenaene for inkludering (typer), mens den horisontale aksene tar for seg de ulike nivåene for inkludering (nivåer). I inclusion matrixen skal de tomme boksene utfylles noe som krever en viss form for observasjon (grader), noe som utgjør en tredje-dimensjon. Metodisk sett vil den tredje dimensjonen ikke være aktuell for min studie, da jeg opplever at jeg ikke kan avgjøre grader av inkludering ut ifra intervju. Jeg velger dermed å forholde meg til Haug sitt tak på inkluderingsbegrepet. Likevel ser jeg verdien i Qvortrup og Qvortrup (2017) sitt syn på inkludering som understreker at det er ulike *nivåer* for inkludering, ulike *typer* for sosiale fellesskap innenfor skolen, samt ulike *grader* av inkludering. Dette vil si at det ofte ikke er snakk om total inkludering eller total ekskludering, men om et grenseland som er vanskelig å definere.

2.3 Flerkulturell, interkulturell og det i mellom

Det flerkulturelle forskningsfeltet innen utdanning er et særlig dagsaktuelt tema gitt samfunnsutviklingen som tar plass verden over, og er samtidig blitt et sentralt pedagogisk fagområde i skolen. Et flerkulturelt samfunn er et samfunn som består av flere kulturer på samme måte som en flerkulturell skole også beskrives som en skole der det går elever fra

ulike kulturer (Lund, 2018). Skoler som har minoritetsspråklige elever, omtales ofte som *flerkulturelle* av lærere og skoleledere, og jo flere minoritetsspråklige elever, desto mer flerkulturell er skolen (Hauge, 2014, s. 21). Hauge (2014) har i midlertidig kritisert betegnelsen den flerkulturelle skole, hvor hun hevder at betegnelsen ofte benyttes beskrivende. Dette vil si at betegnelsen anvendes for å informere om at en del av elevgrunnet på en skole er språklige minoriteter, og at skolen ikke nødvendigvis tilpasser den ordinære virksomheten til eleven. Hauge (2014) hevder at betegnelsen den *felleskulturelle skolen* på den andre siden tilpasser opplæringen til elevenes behov og bygger på kunnskaper og ferdigheter hver enkelt elev tar med seg til skolen.

Salole (2018) har også kritisert det flerkulturelle begrepet og argumenterer for at begrepet flerkulturell kan oppfattes som et begrep som kan «plukkes ryddig fra hverandre». Hun benytter derved begrepet *krysskulturell*, som har utspring fra den engelske betegnelsen «Cross Cultural Kids». Krysskulturell viser heller til den unike miksen av verdenssyn som er i kjernen til elevers oppvekst og utvikling (Salole, 2018, s. 37). En grov inndeling kan vise at i den amerikanske forskningslitteraturen har begrepet *multikulturell* fått innpass, mens i Europa benyttes betegnelsen *interkulturell* (Holm & Zillacus, 2009, s. 11). Hill (2007) hevder at begrepet multikulturell er et mindre dynamisk konsept og mener som i likhet med Hauge (2014) og Saloles (2018), at begrepet benyttes som en beskrivelse av kulturelt mangfold. Interkulturell skal derimot vise til samspillet og forholdet mellom ulike kulturelle grupper i en kulturell mangfoldig setting (Holm & Zillacus, 2009).

Hill (2007) beskriver forholdet mellom multikulturell og interkulturell som at: «intercultural understanding is important if multicultural groups are to live and work together (...)» (Hill, 2007, s. 250). Læreplanen for morsmål for språklige minoriteter belyser også begrepene: «Deltakelse i flerkulturelle fellesskap og arbeid med utvalgte tekster kan styrke elevenes interkulturelle forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning, noe som styrker grunnet for å delta i et demokratisk samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Jeg anerkjenner de ulike kritiske tilnærmingene til flerkulturellbegrepet, og vil videre benytte begrepet flerkulturell med sikte på et kulturelt og språklig mangfold i et elevfellesskap (fysisk sammensetningen), samt begrepet interkulturell med sikte på samhandling og forståelse mellom ulike språklige og kulturelle bakgrunner i elevfellesskapet (praktisk tilnærming).

2.4 Mangfold som ressurs

I tråd med samtlige Stortingsmeldinger (Stortingsmelding 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, Stortingsmelding 20 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk*, Stortingsmelding 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*) understreker Overordnet del i LK20 at «i arbeid med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anses som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Stortingsmelding 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk* belyser hva mangfold som ressurs innebærer: «Å verdsette flerspråklighet og kulturelt mangfold er å anerkjenne den kompetansen mange mennesker har og å gi mulighet for at deres ressurser kommer til nytte i samfunnet». Tross styringsdokumenter hevder Hauge (2014) at ikke alle skoler anser mangfold som en ressurs. Hun skiller med dette mellom *ressursorienterte*- og *problemorienterte* flerkulturelle skoler.

Hauge (2014) hevder at ressursorienterte flerkulturelle skoler ser mangfold som en ressurs, og har et fokus på at alle elevers bakgrunn og erfaringer skal trekkes inn, verdsettes og bidra til utvidet innsikt og forståelse for alle. Hauge (2014) beskriver at ressursorienterte flerkulturelle skoler skal tilpasse seg elevmangfoldet og ikke omvendt. I motsetning til ressursorientert flerkulturell skole beskriver Hauge (2014) den problemorienterte flerkulturelle skole. Den problemorienterte synsvinkelen tar sikte på at eleven fortest mulig skal tilpasses norske forhold. I følge Hauge (2014) gjøres dette ved en pedagogisk tilrettelegging for norskopplæring, uten å videreutvikle eget morsmål, og tar i liten grad hensyn til elevens tidligere bakgrunn. Som konsekvens vil en problemorientert flerkulturell skole ofte se elevenes mangler eller problemer istedenfor elevenes muligheter.

Den ressursorienterte flerkulturelle skolen bygger som nevnt på elevenes kunnskaper og erfaringer, noe som skal føre til *identitetsbekreftelse* for elevene (Hauge, 2014, s. 27). Skolen er samtidig en læringsarena hvor alle skal lære noe nytt, som vil si at en som lærer skal sørge for *perspektivutvidelse* (Hauge, 2014, s. 28). Problemorienterte flerkulturelle skoler vil i lys av identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse, gi få muligheter for identitetsbekreftelse for minoritetsspråklige elever, men mye perspektivutvidelse. Motsatt vil majoritetsspråklige elever oppleve mye identitetsbekreftelse, men lite perspektivutvidelse. Hauge (2014) hevder at i ressursorienterte skoler derimot vil *både* majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever få identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse.

Forskning gjort av Lund (2018) viser til utfordringer knyttet til «interkulturelle praksiser» i dagens skole. Lund konkluderer med at ikke alle skoler har et ressursorientert flerkulturelt perspektiv. Den interkulturelle praksisen hviler på enkeltlærere, mens andre ansatte ved skolen kan føre en «fargeblind» undervisningspraksis. Grimstad (2012) konkluderer med like funn hvor undervisning i samtlige klasserom tar lite hensyn til elevmangfoldet som preger det flerkulturelle klasserommet. På den andre siden viser en aksjonsforskningsstudie gjort av Kulbrandstad og Kvammen (2022) at elevers førstespråk kan brukes som ressurs på flere måter i faglæring, men også for å fremme identitet, inkludering i klassefelleskapet og samarbeid mellom skole og hjem. Bruk av førstespråk kan også være med på å bygge selvtillit og gi en positiv identitetsbekreftelse (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 103). Lærere som deltok i forskningsprosjektet så var positivt innstilt til å fortsette å bruke elevers førstespråk som ressurs i grunnopplæringen og uttrykker positiv innstilling til å fornye klasseromspraksiser (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 105-106).

2.5 Dimensjoner i interkulturell pedagogikk

Banks (2004) er blant forskere som har belyst viktigheten av interkulturell pedagogikk og hevder at: «If multicultural education is to become better understood and implemented in ways more consistent with theory, its various dimensions must be clearly described, conceptualized, and researched». Banks bruker termen «multicultural» som kan direkte oversettes til multikulturell eller flerkulturell. Likevel kommer jeg til å bruke interkulturell da Banks skriver om pedagogiske tilnærminger som kan brukes i flerkulturelle klasserom, noe som igjen står i samsvar med termen interkulturell (belyst i 2.4). Banks tar utgangspunkt i amerikanske forhold og beskriver hvordan interkulturell pedagogikk kan implementeres i skolen som har som hensikt å tilrettelegge for interaksjon på tvers av rase- og kulturelle grupperinger. Han deler den interkulturelle pedagogikken i fem dimensjoner:

- (a) content integration,
 - (b) the knowledge construction process,
 - (c) prejudice reduction,
 - (d) an equity pedagogy,
 - (e) an empowering school culture and social structure
- (Banks, 2004, s. 4).

2.5.1 Integrering av innhold

Den første dimensjonen, *content integration*, kan oversettes til *integrering av innhold*, og innebærer at lærere bruker eksempler, informasjon og datamateriale fra ulike kulturer og bakgrunner for å illustrere faglig innhold i undervisningen. Denne dimensjonen tar dermed hensyn til de ulike bakgrunnene og erfaringene til mangfoldet av elever i klasserommet, og har som hensikt å nå ut til alle ved en bred inngang til tilegnelse av kunnskap (Banks, 2004, s. 4). Andersen (2017) hevder at læremidler og aktiviteter som bygger på relevante forkunnskaper, interesser og erfaringer hos den enkelte elev kan bidra til å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Denne dimensjonen ses opp mot det Hauge (2014) kaller identitetsbekreftelse som handler om å bruke elevenes forkunnskaper og bakgrunner i læring, noe som er sentralt for elevenes anerkjennelse. Andersen (2017) understreker likevel at integrering av innhold handler om mer enn å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevgruppe ut fra språklig og kulturell bakgrunn. Det handler om å inkludere, anvende og synliggjøre elevmangfoldet (Andersen, 2017, s. 134). Den pedagogiske tilnærmingen strekker seg dermed lenger enn å ha fokus på nasjonale merkedager, klær, mat og dans, flerkulturell dag, eller uke osv. Det handler også om å avspeile vanskelige og problematiske temaer som for eksempel rasisme, og løfte ulike dilemmaer i samfunnsdebatten.

2.5.2 Kunnskapsutvikling

Den andre dimensjonen, *knowledge construction*, *kunnskapsutvikling*, innebefatter i hvilken grad lærere underviser og hjelper elevene til å forstå hvordan kunnskap skapes og utvikles, samt hvordan kunnskap påvirkes av kulturelle, etniske og klasse forskjeller (Banks, 2004, s. 4). Andersen (2017) hevder at våre forestillinger og forforståelse er knyttet til det Mezirow (1991) omtaler som meningsstrukturer (kognitive skjemaer og perspektiver), det vil si det som er skapt av våre kunnskaper og erfaringer (Andersen, 2017, s. 136). For å endre meningsstrukturene en besitter forutsetter det utøvelse av kritisk tenkning over kunnskaper og erfaringer (Andersen, 2017, s. 136). Røthing (2019) har også sett på forholdet mellom kritisk tenkning og kunnskapsutvikling i sin forskningsartikkel «Ubehagets pedagogikk – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?». I følge Røthing (2019, s. 46) kan en kritisk tilnærming i undervisning være et viktig virkemiddel til kunnskapsutvikling. Den kritiske tilnærmingen i undervisningssammenheng kan føre til det Hauge (2014) omtaler som perspektivutvidelse.

Kritisk tenkning inngår som et av opplæringens verdigrunnlag under overordnet del i læreplanverket, som vil si at lærere skal legge til rette for kritisk tenkning i skolen

(Kunnskapsdepartementet, 2020c). Gitt at alle elever skal erfare kritisk tenkning og undersøkning, innebærer dette også læreres praktisering av kritisk tenkning. Knyttet til den første dimensjonen, *integrering av innhold*, kan valg av innhold i undervisningen gjennom bestemte «feiringer» og «markeringer» være sentrale betingelser for anerkjennelse men ikke tilstrekkelig for utvikling av kunnskap som gjør det mulig for alle elever å oppleve likeverdig opplæring (Andersen, 2017, s. 136-137). For at lærere skal kunne undervise og hjelpe elevene til å forstå hvordan kunnskap skapes, utvikles og påvirkes av kultur, etnisitet og ulike sosiale klasser blir det blant samtlige argumentert for en bred inngang med en kritisk innfallsvinkel.

2.5.3 Motarbeide fordommer

Den tredje dimensjonen, *prejudice reduction*, som på norsk kan omtales som *motarbeiding av fordommer*, omhandler elevers raseholdninger, utvikling av positive verdier og demokratiske holdninger. Denne dimensjonen innebærer også hvordan holdninger kan modifiseres med undervisningsmetoder og undervisningsmateriell (Banks, 2004, s. 5). «I praksis innebærer det å motarbeide fordommer å iverksette aktiviteter for å fremme demokratiske idealer og en inkluderende skolekultur» (Andersen, 2017, s. 138). Andersen (2017) peker blant annet på at manglende samhandling mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever kan føre til ekskludering og diskriminerende praksiser ved kulturelle og språklige skillelinjer (Andersen, 2017, s. 138). Han peker videre på betydning av elevenes språk for identitetskonstruksjon og tilhørighet. Han hevder at når minoritetsspråklige elever nektes å bruke sitt førstespråk i undervisningssituasjoner, risikerer de å bli fratatt et stort potensial for muligheter til aktiv deltakelse og nødvendig læring. Hvordan lærere tilrettelegger for sosial og faglig deltakelse vil etter Andersen være knyttet til motarbeiding av fordommer.

På lik linje med øvrig delkapittel, er denne dimensjonen også knyttet til kritisk tenkning. Tema som omhandler rasisme, sosiale forskjeller, fordommer og livssyn osv. kan være sensitive og ubehagelige for både lærere og elever. Røthing (2019) peker på at lærere har tendens til å søke bort fra ubehag i møte med kontroversielle og sensitive tema. Hun argumenterer videre, med utgangspunkt i ubehagets pedagogikk, for viktigheten av å kunne stå i vanskelige situasjoner tema noe kan utfordre og problematisere etablert kunnskap, som videre kan føre til både læring og avlæring (Røthing, 2019, s. 46). Dette kan også innebære endring av holdninger og verdsett blant elever, samt motarbeid av fordommer.

2.5.4 Likeverdig opplæring

Den fjerde dimensjonen, *equity pedagogy*, en *likestillingspedagogikk*, eksisterer i følge Banks (2004) når lærere modifierer undervisningen sin på måter som legger til rette for akademiske prestasjoner for elever fra ulike etniske-, kulturelle- og sosiale grupper. Dette inkluderer bruk av en rekke undervisningsstiler som er i samsvar med det brede spekteret av læringsstiler innenfor ulike kulturelle og etniske grupper (Banks, 2004, s. 5). Andersen (2017) benytter termen *likeverdige opplæring* om den fjerde dimensjonen. Dette innebærer at alle elever gis anledning til utvikling uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn (Andersen, 2017, s. 141). For å kunne tilby en likeverdige opplæring er lærere nødt til å tilpasse undervisningen i forhold til elevmangfoldet som beriker klassen. Gitt språklig mangfold i klasserommet peker Aamodt (2017) på behovet for kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet blant lærere (Aamodt, 2017, s. 35). Tidligere undersøkelser viser at det er kompetansebehov blant lærere når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige elever (NOU 2010:7, s. 12; Utdanningdirektoratet, 2006).

Kulbrandstad og Kvammen (2022) gjennomførte en kasusstudie gjennom et skoleår av to læreres samarbeid om å utvikle en inkluderende fagundervisning i klasser der noen elever lærer norsk og fag parallelt. Studien viser til dialogens viktighet, både mellom lærere, lærer og elev og skole-hjem-samarbeidet. Funnene tydet på at det er særlig tre støttestrukturer lærerne er opptatt av: arbeid med fagspråk med vekt på ordforråd, bruk av elevenes førstespråk som ressurs og den valgte undervisningsmodellen med språkundervisning i forkant av fagundervisningen. Denne studien viser til at lærerne modifierer undervisningen til måter som legger til rette for akademiske prestasjoner for elever fra ulike etniske-, kulturelle- og sosiale grupper som førte til en oppfattelse av at elevene ble mer aktive i fagundervisningen gjennom skoleåret (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 105-106). Studien viser med andre ord hvordan lærere kan legge til rette for likeverdige opplæring blant en heterogen språklig elevgruppe.

2.5.5 Myndiggjørende skolekultur

Den femte dimensjonen, *empowering school culture and social structure*, omhandler å styrke skolekulturen og de sosiale strukturene som preger skolen. Denne dimensjonen setter i søkelys hvordan samspillet mellom lærere og elever på tvers av kulturer må undersøkes og bevisstgjøres for å styrke den flerkulturelle skolekulturen (Banks, 2004, s. 6). Andersen (2017) benytter betegnelsen *myndiggjørende skolekultur* om denne dimensjonen. «En myndiggjørende skolekultur gjenkjennes ved en kollektiv tilslutning til å forbedre

opplæringen, det vil si stor grad av samsvar og samarbeid, og et kontinuerlig fokus på å kartlegge og løse utfordringer» (Andersen, 2017, s. 143; Levine & Lezotte, 2001). En myndiggjørende skolekultur vil dermed i stor grad rette seg mot profesjonsfellesskapet og samarbeidet mellom yrkesaktører.

Breilid og Fasting (2018) hevder at elevenes læring, utvikling og trivsel er et resultat av skolens *felles* arbeid, innsatser, organisering og prioriteringer (Breilid & Fasting, 2018, s. 133). Samarbeidet innad skolens profesjonsfellesskap er et sentralt virkemiddel for at skolen skal kunne bistå med et best mulig opplæringstilbud for elevene og for at elevene skal kunne oppleve et sammenhengende, trygt og inkluderende læringsmiljø. I en myndiggjørende praksis i skolen vil dette for eksempel innebære å gi uttrykk for og begrunne sine egne oppfatninger om utfordringer og muligheter, samt å aktivt søke andres oppfatninger om utfordringer og muligheter med åpent sinn (Andersen, 2017, s. 144). Det handler med andre ord om å være i en kontinuerlig pedagogisk prosess med fokus på egen profesjonsutvikling og ta del i den lokale skoleutviklingen.

2.6 Monoglossisk- og heteroglossisk språkideologi i utdanningssystemet

Monoglossisk språkideologi behandler språk som avgrensede autonome systemer uten å ta hensyn til et individs faktiske språkpraksis Garcia (2009). I et slikt syn kan dermed et tospråklig individ beskrives som to enspråklige personer i samme kropp. Den monoglossiske språkideologien kan ses i lys av et tradisjonelt syn på flerspråklighet. Det tradisjonelle synet har et strukturelt perspektiv på språk, som ser på språk om separate koder med forskjellig struktur (García & Wei, 2019, s. 29). Skolesystem som fører en monoglossisk språkideologi vil dermed ha en enspråklig standard. I pedagogisk sammenheng benyttet (Cummins, 2008, s. 65) betegnelsen «two-solitudes» i omtale om det tidligere synet om å holde språk separat adskilt i språklæring. I slike føringer vil elevers flerspråklige bakgrunn bli ansett som noe privat anlagt og språk som er forskjellig fra skolens kan bli neglisjert (Lindquist, 2019, s. 162).

Det tradisjonelle synet på flerspråklighet var i følge Øzerk (2016, s. 149) dominerte fra og med slutten av det 19. århundret til begynnelsen av 1960-tallet. Likevel hevder Garcia (2009) at monoglossisk språkideologi enda er vanlig i vestlige utdanningssystemer. Dette understøttes også ved forskning, som viser at denne språkideologien har holdt fotfeste i nyere

tid, der kun opplæringspråket og derved den tradisjonelle språkopplæringen, benyttes i ordinær undervisning (Grimstad, 2012; Holm & Zillacus, 2009).

Ipsos (2015) gjennomførte i regi av Språkrådet en landsdekkende undersøkelse blant lærere og elever i grunnskolen for å kartlegge hvordan elever og lærere forholder seg til elevenes språklige praksis og flerspråklige kompetanse i skolehverdagen. Funnene tydet på at mange elever i grunnskolen benytter seg av flere språk enn norsk i skolehverdagen, og at det er delte meninger og holdninger blant lærere i henhold til bruk av andre språk enn norsk på skolearenaen. De fleste lærere svarte på at det kommer an på situasjonen, og mange lærere hadde ingen formening (Ipsos, 2015, s. 31). Likevel mente 16% av lærerne på 5.- og 6. trinn at det ikke var bra å bruke språk som læreren ikke forstår i undervisningstimene, og 15% opplevde det som utfordrende at flerspråklige elever bruker andre språk enn norsk i timene (Ipsos, 2015, s. 31-33). Funnene tyder på at det enda kan eksistere et tradisjonelt syn på flerspråklighet og en monoglossisk språkideologi i den norske skolen.

Heteroglossisk språkideologi skiller seg fra monoglossisk språkideologi ved at den anerkjenner bruk av flere språk. Den heteroglossiske språkideologien kan ses i lys av et nyere syn på flerspråklighet, der García (2009) har fremlagt en teori om flerspråklighet som noe dynamisk. I følge dynamisk språkteori oppstår ikke ulike språk lineært og fungerer heller ikke separat, men det tar utgangspunkt i at det bare finnes ett språkssystem (García & Wei, 2019, s. 33). Språkpraksisen blir her sett på som flytende i den grad at talere strategisk velger ut ifra det hele språklige repertoaret avhengig av kontekstuelle, emnemessige og interaksjonsmessige faktorer, for å tilpasse kommunikasjon i ulike situasjoner og sammenhenger (García & Wei, 2019, s. 32). I utdanningssystemet vil heteroglossisk språkideologi støtte elevenes flerspråklige kompetanse og fremme en dynamisk språkpraksis (García, 2009). Teorien om dynamisk flerspråklighet tar utgangspunkt i teorien om *transspråking*.

2.7 Transspråking

Transspråking er et begrep av walisisk opprinnelse som opprinnelig ble fikk termen «trawsieithu» av Cen Williams (1994, 1996) (García & Wei, 2019, s. 36). I walisisk kontekst er transspråking en pedagogisk praksis som bevisst bytter språkmodus for input og output i tospråklige klasserom (Lewis et al., 2012, s. 643). Elever ville i dette tilfellet blant annet bli bedt om å lese noe på engelsk (input), internalisere informasjonen og reproducere det på walisisk (output). Denne pedagogiske praksisen av transspråking kan ses i lys av Baker og

Wright (2017) sin definisjon på transspråking, «the process of making meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two languages» (Baker & Wright, 2017, s. 280). Denne definisjonen vektlegger forståelse, kunnskap og skape meningsbærende enheter på *to* språk, slik Williams (2002) anvendte begrepet.

Andre forskere (for eksempel: Garcia, Wei, Canagarajah) har utvidet forståelsen av begrepet ved å ikke begrense transspråking til språking mellom to språk, men åpner for muligheten for at det er mulig å språke ved å benytte seg av flere språk og andre meningsbærende enheter (for eksempel bruk av kroppsspråk eller tegn). Canagarajah definerer transspråking som «the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system» (Canagarajah, 2011, s. 401). García og Wei (2019) støtter denne definisjonen og understreker at flerspråklige individer har ett språkrepertoar hvor all kjennskap til språk inngår som et integrert system.

2.7.1 Transspråking i klasserommet

I motsetning til transspråking forstått av Williams (1994, 1996), vil teorien om transspråking forstått av García og Wei åpne for muligheten til å benytte språk i undervisningssammenheng uten at lærer nødvendigvis må forstå språket selv. Denne metoden å arbeide på er relativ ny i forskningsfeltet, men har likevel fått stor internasjonal oppmerksomhet. I norsk sammenheng finnes det nyere studier om transspråking i undervisning. Blant annet gjennomførte Palm (2021) en aksjonsforskning over en periode på to år i en 2. og 3. klasse. Hun undersøkte hvordan lærere kan trekke inn ulike språk i den ordinære opplæringen, uten å måtte beherske språkene selv. Aksjonsforskningen målte ikke om elevenes læring økte gjennom studien, men Palm uttrykte at elevene ga uttrykk for å være positivt innstilt til det flerspråklige arbeidet, og viste til at flerspråklige elever opplevde stolthet ved å foreta en rolle som språkeksperter og vise sin språkkompetanse.

Et annet eksempel på bruk av flere språk i undervisning er hentet fra et prosjekt der formålet var å utvikle arbeidsformer som inkluderer førstespråket til minoritetsspråklige elever i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen (Danbolt & Hugo, 2012). Fra forskningsartikkelen er det et eksempel fra klasserommet, hvor lærer laget en plakat med bilde av en gjenstand, ordet på norsk, engelsk og elevenes førstespråk. Resultatene pekte på at relasjonene mellom elevene ble bedre, samt at minoritetsspråklige opplevde anerkjennelse av sin språkkompetanse (Danbolt & Hugo, 2012, s. 93).

En norsk kasusstudie av flerspråklighet og språklæring ved en skole med mange minoritetsspråklige elever viser til at enspråklige holdninger og praksiser dominerer undervisningen, og at norsk er det privilegerte språket (Bakken et al., 2022). Til tross for store antydninger til enspråklige holdninger og praksiser fra lærernes side, viser studien at elevenes egeninitierte transspråking tydelig er tilstede i læringskontekster. Funnene viser også til at lærere opplever det som en utfordring når elevene snakker et språk læreren selv ikke forstår, samt en opplevelse av å miste kontroll i undervisningen. Lærerne uttrykker likevel positive holdninger til elevenes flerspråklighet, og elevenes kulturelle identitet (Bakken et al., 2022).

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilke metodiske valg som ligger til grunn for denne studien. «Metode, av det greske ordet *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). For å kunne finne eller vise veier til målet, må en som forsker vite hva målet er (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140). Med utgangspunkt i oppgavens formål og medfølgende problemstilling skal jeg i neste delkapittel dreie ut om mitt valg av kvalitativt forskningsintervju som metode (3.1). Videre skal jeg beskrive innsamlingen av datamaterialet (3.2) og hvordan datamaterialet ble bearbeidet (3.3). Jeg skal diskutere oppgavens validitet og reliabilitet med utgangspunkt i valgt metode (3.4), samt belyse forskningsetiske retningslinjer som jeg har forholdt meg til kontinuerlig gjennom studien (3.5).

3.1 Bakgrunn for valg av metode

3.1.1 Kvalitativ metode

I denne studien skal jeg undersøke læreres erfaringer, opplevelser, tanker, meninger og holdninger til språklig mangfold i norske klasserom. Studien har en fenomenologisk tilnærming som innebærer at forskeren forsøker å få deltakere til å sette ord på hvordan de forstår sin verden, hvordan «ting» er og hvorfor de er slik (Tjora, 2021, s. 30-31). Den fenomenologiske tilnærmingen egner seg dermed godt for å undersøke kvalitative aspekter ved forskning. På bakgrunn av at jeg undersøker læreres erfarings- og opplevelsesrepertoar, har jeg valgt å benytte meg av *kvalitativ metode*. Kvalitativ forskning kjennetegnes gjerne ved et fortolkende paradigme, hvor kvalitativ forskning ofte har fokus på informantenes opplevelse og meningsdannelse, og hva slags konsekvenser meninger har (Tjora, 2021, s. 27). Kvalitativ metode vektlegger også i større grad forståelse fremfor forklaring, og bærer åpen interaksjon mellom forsker og informant (Tjora, 2021, s. 27). Med bakgrunn på hva kvalitativ forskning innebærer, mener jeg at den kvalitative tilnærmingen egner seg best for å besvare problemstillingen i studien.

3.1.2 Kvalitativt intervju

Selv tok jeg i bruk *kvalitativt intervju* som metode for datainnsamling. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 42). Det kvalitative

forskningsintervjuet kjennetegnes ved åpne spørsmål hvor informant står fritt til å besvare spørsmål med egne ord. Den åpne formen for intervju kalles gjerne for *dybdeintervju*. Dybdeintervjuet som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser samt hvordan informantene reflekterer over dette (Tjora, 2021, s. 128). Dybdeintervjuet var av semistrukturert form, som vil si at intervjuet «har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

Målet med dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). I dybdeintervju benytter en åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle. En vil også i dybdeintervjuer også komme inn på temaer eller momenter som intervjueren ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd, men som kan synes viktig for informanten og dermed også kunne være relevante for undersøkelsen (Tjora, 2021, s. 128). Ettersom kvalitative intervju baserer seg på kvalitative aspekter og åpenhet, vil kvalitative intervju kunne være fleksible, som vil si at det tillates stor grad av spontanitet og tilpasning mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette gjør at hvert intervju vil være noe ulikt.

Grunnen til at jeg mente at semistrukturert intervju egnet seg best kom av at jeg var ute etter læreres erfaringer og oppfatninger, som i følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17), kommer best frem når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet. Intervju gir mulighet for informanten å beskrive og resonnere over situasjoner, erfaringer og holdninger som ellers ikke ville vært mulig i for eksempel observasjon eller et strukturert spørreskjema. På den andre siden vil kun benyttelse av intervju ikke undersøke hva som faktisk foregår i praksis. Det ville derfor vært svært relevant å observere, og enda heller observasjon etterfulgt av intervju, gitt at jeg skal besvare hvilke tilpasninger lærere gjør i ordinær undervisning for å inkludere minoritetsspråklige elever med lave norskkunnskaper. Av pragmatiske hensyn falt det metodiske valget likevel på kvalitativt dybdeintervju da jeg måtte ta praktiske forhold i betraktning. Faktorer som tid og tilgang på informanter opplevde jeg som begrenset. På grunnlag av dette falt dermed det metodiske valget på det kvalitative dybdeintervjuet.

3.2 Datainnsamling

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for hvordan jeg forberedte intervjuene i form av utvikling av intervjuguide og hvordan de faktiske intervjuene ble gjennomført. Videre beskriver jeg rekrutteringsprosessen, hvilke kriterier som gjorde seg gjeldene for mitt utvalg, samt hvem utvalget ble bestående av.

3.2.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

I forberedelsene til intervjuene utviklet jeg en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 3) som utgangspunkt for intervjuene. Ved å benytte semistrukturert intervju tar jeg utgangspunkt i et felles utgangspunkt, men åpner samtidig for å stille oppfølgingsspørsmål ved interessante uttalelser eller ved behov. Dette gjorde at jeg var åpen for at intervjuene kunne bevege seg i ulike retninger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 62). Dette var også noe jeg erfarte under gjennomføring av intervjuene, da de ulike informantene hadde ulike erfaringer og ulike refleksjoner. På bakgrunn av dette varierte oppfølgingsspørsmål som jeg stilte og også hvilke utsagn som ble tatt tak i. Selv om det varierte noe hva det var som ble særlig vektlagt i intervjuene, ønsket jeg å stille lærerne mest mulig like spørsmål for å kunne undersøke og sammenligne likheter og ulikheter ved deres erfaringer. Da fant jeg det å ha en intervjuguide som utgangspunkt særlig nyttig.

Selv om en som forsker legger opp til en forholdsvis åpen samtale, er ikke forskningsintervjuet det, men et middel for å få svar på bestemte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 51). Både tema og spørsmål i den semistrukturerte intervjuguiden ble utviklet for å kunne besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Temaene ble utviklet på grunnlag av tidligere forskning og teori som jeg hadde kjennskap til. Jeg delte derved intervjuguiden inn i seks temaer; åpningsspørsmål (bakgrunn og erfaring), språklig miljø, pedagogisk tilrettelegging, lærerens kompetanse, elevenes språklige repertoar og avslutningsspørsmål. Innad hvert tema var jeg opptatt av å formulere relative åpne spørsmål, som står i stil til det kvalitative dybdeintervjuet. Eksempel på spørsmål stilt var: «hva tenker du om at eleven(e) benytter morsmålet sitt i skolen?». Åpne spørsmål åpner som nevnt for resonnering og refleksjoner, noe som også gjør at innfallsvinkel på svar fra informanter og derved oppfølgingsspørsmål vil variere fra informant til informant. Dette opplevde jeg også ved gjennomføring av intervjuene, der hvert intervju ble forskjellige til tross for samme utgangspunkt.

Jeg stilte også bevisst noen relativt lukkede spørsmål, med påfølgende oppfølgingsspørsmål, for å starte en tankeprosess knyttet til erfaringer i undervisningspraksis. Ja/nei-spørsmål kan ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 85) skape en nyttig inngang til enkelte temaer. Et eksempel fra et av intervjuene var «Er det noen situasjoner du føler du ikke strekker helt til?» informantene svarer «Ja. Mhm.» og jeg fulgte opp med «Kan du fortelle mer om dette?». Slik fikk informantene mulighet til å beskrive sine erfaringer og resonnere rundt spørsmålet. Jeg fikk stort sett stilt spørsmålene jeg hadde forberedt, og fikk belyst alle temaene med alle informantene. Omfanget av svar som ble gitt på de ulike spørsmålene, varierte også fra informant til informant. Den samme variasjonen kom frem på hvilke erfaringer som ble trukket frem. Dette var også noe jeg hadde forutsett på forhånd og var dermed en ønskelig situasjon. De ulike praktiske tilnærmingene som fremkom under intervjuene var også som nevnt grunnen til at jeg ønsket å benytte et semistrukturerte én-til-én-intervjuer som metode.

Jeg gjennomførte fem intervjuer med fem ulike lærere. Av fem intervjuer ble to gjennomført digitalt på plattformen zoom, mens resterende tre ble gjennomført på skolene til lærerne etter undervisningstid. Grunnen til at to ble gjennomført digitalt var på grunn av at gjennomføringen passet tidsmessig best i vinterferien, da de ellers hadde mye å gjøre i arbeidstiden. I planleggingsfasen fastslo jeg at hvert intervju skulle vare omtrentlig 45 minutter. Intervjuene endte til slutt på mellom 36 og 51 minutter. Intervjuene ble tatt opp med «Diktafon-app» på telefon og sendt til Nettskjema rett etter intervjuene var ferdige. Ved å bruke opptak åpnet muligheten for å høre intervjuene igjen i ettertid, samt muliggjorde direkte transkribering. Det gav også muligheten til å være til stede i samtalen, som vil være gunstig i en intervjuer-respondent samtalerelasjon, istedenfor å være opptatt med å skrive ned alt det som ble sagt.

3.2.2 Utvalg og rekruttering

Jeg gjorde et *strategisk utvalg* av informanter. Dette vil si at jeg på forhånd bestemte meg for hvilke kriterier som ligger til grunn for deltakelse som informant, som gjør det mulig å samle inn nødvendig datamateriale til studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50; Tjora, 2021, s. 145). Kriteriene jeg hadde la til grunn var (1) fullført grunnskolelærerutdanning, (2) jobber ved trinnene 1-7 i grunnskolen og (3) har hatt erfaring med å undervise for elever med lave norskkferdigheter. For meg var det viktig at informantene hadde fullført grunnskolelærerutdanningen fordi lærerne da innehar formell pedagogisk kompetanse. Det

var også viktig at lærerne jobbet på grunnskolen 1-7 ettersom det er målgruppen jeg var ute etter. Det skal også sies at jeg siktet på å rekruttere lærere som arbeider på mellomtrinnet (5-7) ettersom det faglige innholdet er større enn i småskolen. Likevel skrev jeg 1-7 på informasjonsskriv utsendt til lærere og rektorer grunnet usikkerheten ved rekruttering av informanter.

Rekrutteringsprosessen var relativt utfordrende, og endte med å benytte *snøballmetoden* for rekruttering. Snøballmetoden brukes for å beskrive en utvalgsmetodikk hvor man begynner med et lite utvalg, som gradvis vokser ved at forskerne får tips til nye informanter (Tjora, 2021, s. 150). Jeg startet med å sende ut mail med informasjonsskriv til flere rektorer. Jeg fikk svar av én rektor som videresendte mail til lærere på mellomtrinnet. Jeg fikk derved to informanter fra én skole. Jeg sendte samtidig informasjonsskriv til tidligere praksislærere som ønsket å være med. Tidligere praksislærere tipset meg også om en annen mulig aktuell informant, som endte med å delta på studien. Jeg henvendte meg også til en bekjent som arbeider som lærer. Av min bekjente fikk jeg kontaktinformasjon til en annen lærer som kunne tenke seg å være med på studien. Jeg satt nå med fem informanter. Jeg fikk sendt ut informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 2) på mail før intervjuene, og mottok signeringer digitalt. Jeg skriver mer om etiske hensyn i kapittel 3.6.

Informantene oppfylte kriteriene for deltakelse. Én informant arbeidet på 6. trinn, tre arbeidet på 5. trinn og én informant arbeidet på 4. trinn. Alle informanter hadde fullført grunnskolelærerutdanningen eller PPU og alle informanter hadde erfaring med å undervise for elever med lave norskerferdigheter. Av anonymiseringshensyn vil jeg beskrive informantene med fiktive navn, og jeg vil beskrive dem følgende.

Nora har arbeidet som lærer i 21 år, med en fireårig lærerutdanning som bakgrunn med diverse tillegg. Hun har blant annet årsheter i historie, veiledningspedagogikk og programmering. Hun arbeider nå som kontaktlærer på mellomtrinnet.

Jakob har arbeidet i skolen i rundt 20 år. Han er i utgangspunktet utdannet førskolelærer men har i senere tid tatt videreutdanninger slik at han har kompetanse til å undervise og arbeide i grunnskolen 1-7. Han har tidligere arbeidet som kontaktlærer i flere år, men jobber nå som mer-lærer, eller leselærer på 1-4 trinn.

Emma har arbeidet som lærer i 3 år. Hun gikk 5-10 fireårig lærerutdanning, og jobber nå som kontaktlærer på mellomtrinnet. Emmas hovedfag er matematikk og samfunnsfag, og har også kompetanse i tegnspråk og IKT og læring.

Maria har jobbet som kontaktlærer i 5 år på mellomtrinnet. Hun har formell kompetanse i en rekke fag, som KRLE, samfunnsfag, kunst og håndverk og norsk, kombinert med PPU (praktisk pedagogisk utdanning) på 5-10 og videregående. Hun har også en bachelor i religion og kultur. *Emma og Maria jobber på samme skole, samme trinn og på samme team.*

William har lærerutdanning 1-7 som utdanningsbakgrunn, og har arbeidet ved skolen i 7 år. Han har også i nyere tid fordypet seg i matematikk ved en mastergrad. Norsk og matematikk er nå hans hovedfag.

3.3 Bearbeiding

3.3.1 Transkripsjon

Etter intervjuene, ble lydopptakene transkribert. Dette vil si at lydopptakene ble gjort om til skriftlig form. I følge Kvale og Brinkmann (2021, s. 204) er ikke transkribering uproblematisk, fordi når en skifter fra talespråk til skriftspråk, skjer det en fortolkningsprosess. Dette vil si at all non-verbal kommunikasjon uteblir, og en står dermed kun igjen med ordene som ble sagt av informant og forsker. Tjora s. 185 anbefaler fullstendig transkribering som vil innebære en nokså detaljert transkribering. Dette inkluderer ord som «ehh» og «hmm» som kan synliggjøre en usikkerhet eller at informantene sliter med å ordlegge seg. Det kan være vanskelig å vite om dette vil ha betydning i analysen, det vil derfor være bedre å ha det med og eventuelt droppe det i utdrag en skal ha med senere.

Jeg har valgt å *normalisere* transkripsjonene. Dette vil si at jeg ikke skrev i dialekt der informantene hadde dialekter. Dette ble gjort i henhold til anonymisering og for å gjøre tekstmateriale enklere å lese. Dialekter er ikke relevant informasjon for leseren i denne studien, slik at unnlattelsen av å transkribere i dialekter vil ikke påvirke studien. Jeg utelatte også en del smålyder og gester, da jeg ikke oppfattet det som relevant. For meg var viktigere hva som ble sagt og ikke hvordan det ble sagt. Likevel tok jeg med «ehh» og «hmm» flere steder da jeg erfarte at uttrykkene var signaler for at informantene tenkte seg om. Det hendte

også at setningene var ufullstendige og benyttet for eksempel «ehh» ved å starte en ny setning midt i den påbegynte. Enkelte steder snakket også informantene om ulike hendelser som ikke var relevante for oppgaven eller nevnte hendelser som jeg selv følte var for sensitive å skrive ned. Disse hendelsene skrev jeg i tøddeltegn med en overflatisk beskrivelse, for eksempel «Forteller om tragisk hendelse», uten å gå videre inn på det.

I analyseutdragene viser jeg til de ulike informantene ved forbokstav i sitt fiktive navn, **N, J, E, M og W**, og jeg viser til egne uttalelser ved bokstaven **I** som står for intervjuer.

3.3.2 Analysearbeid, koding og kategorisering

Jeg har tatt i bruk *systematisk tekstkondensering* for å analysere datamaterialet. Systematisk tekstkondensering er en metode for tematisk analyse av kvalitative data. Malterud har beskrevet analysen i fire trinn på bakgrunn av det teoretiske rammeverket til Giorgi. Analysens fire trinn består av 1) å få et helhetsinntrykk, 2) å identifisere meningsdannende enheter, 3) å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og 4) å sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2011, s. 98). Jeg skal i dette kapitlet beskrive nærmere hvordan jeg brukte den systematiske tekstkondenseringen i eget arbeid med å analysere datamaterialet.

Det første trinnet i analysen går ut på å bli kjent med datamaterialet. For min del som hadde tatt opptak av intervjuene, ble det å lytte til intervjuene igjen, samtidig som jeg transkriberte, første steg å bli kjent med materialet. Jeg fikk her høre alt om igjen slik det ble sagt og gjorde meg samtidig tanker rundt innholdet ved å høre det fra et utenfra perspektiv. Jeg har også lest igjennom transkripsjonene flere ganger i ettertid for å bli enda mer kjent med datamaterialet. Dette har bidratt til at jeg fikk dannet meg et helhetsinntrykk av innholdet av intervjuene. Ved å danne helhetsinntrykk av å lytte til intervjuene og lese gjennom transkripsjonene gav det også mulighet til å vurdere mulige temaer som omhandler læres inkludering av minoritetsspråklige elever med lave norskerferdigheter i ordinær undervisning. Her dannet jeg meg en liste over med stikkord ut ifra transkripsjonene. De foreløpige temaene her var blant annet «tilpasning», «hverdagsspråk og akademisk språk», «utfordringer», «relasjoner» og «kompetanse for inkludering, faglig og sosialt» og «profesjonelt skjønn». Disse temaene var relativt overfladiske og var ikke skrevet ned som følge av noen systematisk refleksjon. Temaene baserte seg på helhetsbilde.

I andre trinn av analysen går ut på å identifisere *meningsbærende enheter*. Å identifisere meningsbærende enheter vil si å «velge ut tekst som på en eller annen måte bærer med seg kunnskap om ett eller flere av temaene fra første trinn» (Malterud, 2011, s. 100). Jeg skilte i dette trinn irrelevant tekst fra relevant tekst. Dette i seg selv var litt utfordrende da jeg hadde mange sider med datamateriale. Likevel var transkripsjonsarbeidet til hjelp, hvor jeg allerede hadde markert ulike uttalelser som ikke var relevante for studien. For eksempel hadde jeg ikke skrevet ned elevers personlige historier som ble skildret, da jeg opplevde det som sensitiv informasjon som ikke var relevant å besvare problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Jeg organiserte videre det som skulle studeres videre i et og samme skjema, etter tema, som gjorde det mulig for meg å sammenstille de ulike informantenes meninger og erfaringer.

De meningsbærende enhetene ble med andre ord systematisert til tilhørende kategori. Et annet ord for dette er *koding*. «Kodingen innebærer en systematisk dekontekstualisering, der deler av teksten hentes ut fra sin opprinnelige sammenheng for senere å kunne leses i sammenheng med beslektete tekstelementer og den teoretiske referanserammen» (Malterud, 2011, s. 104). Jeg startet med et stort sett med koder, og ved å studere dette nærmere opplevde jeg at noen av temaene omhandlet samme sak, og kunne sammenstille dem. Et eksempel på dette var «morsmål», «forståelse» og «hverdagsspråk og akademisk språk» som kunne kobles sammen under kategorien «språkferdigheter». Jeg kunne organisere disse kodegruppene sammen fordi jeg har lest teori og tidligere forskning som sammen utgjør min teoretiske referanseramme. Ved koden «kommunikasjon» skjønnte jeg at det kan tilhøre flere av temaene, og valgte dermed å ekskludere det fra opprettede koder. Likevel holdt jeg koden i baktankene som vil være relevant å bruke til resultat og diskusjonsdelen. Jeg omskrev alle temaene og endte deretter med kodene:

- Læreres forståelse av inkluderingsbegrepet
- Læreres didaktiske valg i arbeid men minoritetsspråklige elever i ordinær undervisning
- Språkets betydning i undervisning
- Læreres kompetanse for inkludering av minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter

Analysens tredje trinn innebærer å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene. Dette vil etter Malterud (2011, s. 98) si at enhetene som er kodet sammen skal

kondenseres, som inkluderer en omskriving av datamaterialet. På dette stadiet har vi altså redusert våre empiriske data til et dekontekstualisert utvalg av sorterte meningsbærende enheter (Malterud, 2011, s. 105). Jeg satt dermed ikke lenger med 41 sider med transkribering, men sorterte til de meningsbærende enhetene innenfor de fire utviklede kodene, og omskrev innholdet. Innenfor kodegruppen «læreres didaktiske valg i arbeid med minoritetsspråklige elever i ordinær undervisning» kunne jeg finne tekst som omhandlet «begrepslæring» og «differensiering» som utgjorde ulike *subgrupper* i analysen. Malterud (2011, s. 105) hevder at hvilke subgrupper vi fester oss ved, preges av det perspektivet vi leser vårt materiale ut fra. Dette vil si at mitt faglige perspektiv og ståsted vil innvirke hvordan jeg kategoriserer og sorterer datamaterialet.

I fjerde og siste trinn av analyseprosessen rekontekstualiserer jeg, som vil si at jeg knytter kunnskapen fra kodegruppene og sammenfatter disse. Med andre ord lager jeg en *analytisk tekst* hvor hver kodegruppe blir belyst ut ifra datamaterialet. Dette trinnet skal formidle til leser hva materialet forteller fra utvalgets side av studiets problemstilling (Malterud, 2011, s. 107). Denne sammenfatningen blir i kapittel 4 presentert som resultatene mine.

3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering

Studiets validitet, eller gyldighet, handler om det er «en *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på» (Tjora, 2021, s. 260). Med andre ord handler validitet om svarene som fremkommer i forskningen, faktisk besvarer det forskningen prøver å finne svar på. Ved å se på egen problemstilling, «Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som undervisningsspråk?» vil jeg argumentere for en redusert validitet på bakgrunn av valgt metode. Dette spørsmålet undersøker egentlig *praksis* noe som heller peker på observasjonsstudie, og benyttet metode i denne studien var et dybdeintervju som heller forteller om informantenes tanker, meninger og holdninger knyttet til praksis og erfaringer.

Ytterst viktig for validitet i forskning, er at den forholder seg til aktuelle teorier og perspektiver, samt tidligere forskning som er gjort innenfor tema/og eller med samme teorier og metoder som vi selv benytter (Tjora, 2021, s. 262). Validiteten vil også styrkes ved å redegjøre for teoretiske, metodiske og analytiske valg som tas underveis i forskningen, noe som er blitt gjort i forutgående delkapitler. Det innebærer også å forsøke å forholde seg

objektiv under hele forskningsprosjektet. Dette ble gjort ved å tolke empirien ut i lys av de teoretiske perspektivene og tidligere forskning, og egne forventinger har gjennomgående blitt satt til side.

Reliabilitet, også kalt pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23), handler i kvalitativ forskning om sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan disse sammenhengene synliggjøres (Tjora, 2021, s. 263). I denne studien har det grundig blitt beskrevet hvordan datainnsamlingen har foregått, samt alle steg i analysearbeidet, noe som er blitt gjort for å etterstrebe transparens. Målet med transparens eller gjennomsiktighet (Tjora, 2021, s. 264) er at lesere skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet. Reliabilitet er derved knyttet til empiriens troverdighet, og behandles ofte i sammenheng med spørsmål om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). I denne studien har det også blitt foretatt opptak og direkte transkribering. Det er også informantenes direkte sitater som er blitt presentert under presentasjon av funn. Å ta i bruk direkte sitater er også med på å styrke studiets reliabilitet (Tjora, 2021, s. 265).

Generaliserbarhet handler om å gjøre konkrete fenomener allmenne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 25). Denne studien representerer kun et utvalg på fem lærere, og kan ikke si noe om hele populasjonen (alle lærere i norsk grunnskole som underviser for minoritetsspråklige elever med lav forståelse for norsk). Selv om studien ikke er generaliserbar gir den likevel viktige indikasjoner på læreres pedagogiske og didaktiske refleksjoner knyttet til undervisning for minoritetsspråklige elever i skolen.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2021, s. 97) slår fast at «Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger». I eget tilfelle startet mine etiske refleksjoner helt i starten av prosessen av å finne ut av hva jeg ønsket å forske på og utvikling av problemstilling. De etiske hensynene ble også tatt i betraktning i utvikling av intervjuguiden, hvor jeg var særlig forsiktig med formuleringer med hensyn til personvern og unngåelse av å initiere til deling av sensitiv informasjon. Dette vil si at selv om jeg undersøkte hvordan *lærere* tilpasset undervisningen, var jeg samtidig oppmerksom på målgruppen,

minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk, og at mulig informasjon om elevene kunne bli delt. Spørsmålsformuleringer som potensielt kunne bidra til dette var derved noe jeg unngikk.

Før jeg gikk i gang med datainnsamling meldte jeg prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD/SIKT) og ventet til jeg fikk godkjenning (vedlegg 1) før jeg startet datainnsamlingsprosessen. Meldeskjema stiller også krav til hvordan personopplysninger skulle behandles. Etter godkjenning ble informasjonsskriv sendt ut (vedlegg 2) hvor jeg videre samlet frivillig og *informert samtykke* fra deltakerne. I følge Kvale og Brinkmann (2021, s. 102) er informert samtykke en av fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere. Informert samtykke handler kort fortalt om at deltakerne er godt informert om studien de takker ja til og om sine rettigheter. For å sikre at dette benyttet jeg meg av mal for informasjonsskriv og samtykkeerklæring fra NSD/SIKT sine nettsider (vedlegg 2). I tillegg ble informasjonen gjengitt muntlig, der jeg igjen gav informasjon knyttet til datahåndtering, anonymitet og deres rett til å trekke seg fra studiet dersom de skulle ønske dette, uten at det har konsekvenser for vedkommende.

Konfidensialitet er ett annet område som er særlig viktig for forskningsetiske retningslinjer. Konfidensialitet handler om deltakernes rett til privatliv og ivaretagelse av anonyme identiteter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 106). For å sikre deres rett har jeg benyttet fiktive navn under hele gjennomføringen av prosjektet, både ved presentasjon av funn, samt i egne notater og transkriberinger. I tilfeller hvor deltakerne nevnte stedsnavn under intervjuene, annen informasjon som kan knyttes til informantene, eller sensitiv informasjon ble dette ikke inkludert i mine transkriberinger eller omskrevet. Jeg har også tildelt informantene et tilfeldig kjønn, både for å ivareta anonymiteten, da kjønn ikke har noe innvirkning på resultatene. Under intervjuene benyttet jeg «diktafon-app» som også er den eneste godkjente opptakstjenesten av institusjonen. Denne applikasjonen krypterer opptakene umiddelbart og bli overført til et sikkert skjema for lagring av data, Nettskjema. Jeg slettet opptakene da alle intervjuene var transkribert, og de eksisterer derfor ikke lenger.

Kvale og Brinkmann (2021, s. 108) understreker også at forskerens rolle er viktig å ta i betraktning i forskningsetiske refleksjoner. Som student har jeg i forkant av intervjuene lest teori og oppdatert meg på forskning på feltet. En utfordring jeg opplevde ved noen tilfeller i intervjuene var å følge opp utsagn som var i strid med forskning eller egne oppfatninger på en

måte som ivaretar en god flyt og å beholde positive uttryksmåter. Det var også et tilfelle der sensitiv informasjon ble skildret, hvor jeg ikke viste hvordan jeg skulle reagere selv. Tross noen utfordringer knyttet til min rolle som forsker, opplevde jeg likevel alt i alt at intervjuene ble gjennomført på en fortrolig måte.

I forbindelse med selve gjennomføringen av intervjuet er forskningsetikken først og fremst knyttet til kravet om at informanten ikke skal *komme til skade* (Tjora, 2021, s. 187). Normalt driver en ikke eksperimenter som kan skade deltakere, men en må likevel reflektere over mulig skade eller ubehag for informantene, for eksempel dersom en berører sensitive tema.

4 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg analysere sentrale funn fra datamaterialet. Jeg vil dele kapitlet opp i fire underkapitler hvor hver kategori fremkom som sentrale funn og vil være med på å besvare forskningsspørsmålene i neste kapittel. Presenterte kapitler vil være læreres forståelse av inkluderingsbegrepet (4.1), læreres didaktiske valg i arbeid men minoritetsspråklige elever i ordinær undervisning (4.2), språkets betydning i undervisning (4.3) og læreres kompetanse for inkludering av minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter (4.4).

4.1 Læreres forståelse av inkluderingsbegrepet

I denne studien er jeg interessert i å undersøke hvordan lærere inkluderer minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter i ordinær undervisning. På bakgrunn av dette vil det være relevant å undersøke læreres subjektive mening av inkluderingsbegrepet. Tidlig i intervjuet stilte jeg derved spørsmål om hva lærerne legger i inkluderingsbegrepet. Svarene som fremkom var i stor grad preget av lik begrepstilnærming. Alle informanter responderte at «alle skal med» eller «få alle med på laget» i deres beskrivelse av begrepet.

N: Inkluderingsbegrepet, mhm ja, handler om å få alle med på laget, alle skal føle tilhørighet i den klassen de går i. Oppleve mestring selvfølgelig, innenfor sitt nivå i klassen sin. (...) Være en av alle både sosialt og faglig.

E: Det er jo ganske stort begrep tenker jeg, men betyr at alle skal med, på en måte. Alle skal føle på at de er en del av et fellesskap, en del av en gruppe, for eksempel i et klasserom, og det skal gjelde absolutt alle. Alle skal få være med på lik linje både på det sosiale plan, i friminutter og sånn, men også i læringsaktiviteter, tenker jeg (...).

Felles for informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet ligger enigheten om at inkludering er noe som gjelder «alle» og at «alle skal med». Alle informanter viser dermed at inkludering er noe som er koblet til fellesskapet. Tross for enigheten blant alle informanter om at inkludering skal gjelde alle i fellesskapet, er det noen nyanser knyttet til hva dette innebærer. Nora, Emma og Maria sier at inkludering innebærer at elevene skal *føle* at de blir inkludert. Nora og Emma nevner dette eksplisitt i deres umiddelbare begrepsforståelse. Førstnevnte sier at «elevene skal føle tilhørighet» og Emma sier at «alle skal føle at de er en del av fellesskapet». Maria nevner ikke følelsen av inkludering eller opplevelsen av inkludering ved sin umiddelbare avklaring men belyser dette aspektet senere i intervjuet. Her sier Maria at et inkluderende læringsmiljø er knyttet til elevenes *følelse* av trygghet.

I tråd med at inkludering gjelder alle og fellesskapet var enighet blant alle informanter om at inkludering innebærer sosiale aspekter. Noen av informantene nevnte eksplisitt begrepet «sosialt» i deres forståelse av begrepet, hvorav hos andre informanter fremkom det sosiale aspektet senere i intervjuet. Jeg stilte blant annet spørsmål om lærerne hadde iverksatt noen tiltak i undervisningen som har hatt en inkluderende effekt for elevgruppen i søkelyset. Dette spørsmålet sier ikke bare noe om hvilke tiltak som gjøres, men sier også noe om deres forståelse av begrepet.

J: Eh, jeg tenker først og fremst på det her med samarbeid, lek og bruke læringspartner.

E: (...) det å ha mer sosialt, turer, litt uorganisert lek også, ting som ikke er innenfor de faste rammene da. Det kan være inkluderende innenfor det sosiale planet da.

Jonas, Emma og William brakte først opp det sosiale i respons om inkluderende tiltak. Nora på den andre siden snakket først om faglige aspekter ved å inkludere i undervisning, men var Nora likevel opptatt av det sosiale og at elevene skal finne «tilhørighet». Tilhørighet var også et begrep hun brukte når hun avklarte inkluderingsbegrepet i starten av intervjuet. Hun beskrev blant annet en erfaring hun hadde med en relativ nyankommen elev hvor jeg lurte på om hun hadde satt inn noen tiltak for å inkludere den eleven.

N: (...) han ble etter hvert kjent med noen gutter som snakket samme morsmål. For det er noe med å finne, når du kommer til et nytt land da, å finne noe tilhørighet.

Ved dette sitatet viser at Nora anser sosiale dimensjoner som viktige for elevens følelse av inkludering. Flere av informantene, både Nora, Jonas og Emma knytter også et *faglig* aspekt inn i sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Nora mener at inkludering innebærer å «oppleve mestring innenfor sitt nivå i klassen sin» og legger til at det gjelder «både faglig og sosialt». I likhet med Nora påpeker Jonas at «alle skal med uansett hvilken bakgrunn eller hvilket nivå de er på». Her blir nøkkelordet «nivå» for den faglige inkluderingen. Emma sier at «alle skal få være med på lik linje, både på det sosiale plan i friminutter og sånn, men også i læringsaktiviteter (...)». Disse tre var dermed tidlig tydelige på at inkludering skal dekke sosiale og faglige aspekter i skolen. Maria og William er i likhet med de andre informantene tydelige på at alle skal med og være en del av fellesskapet, men spesifiserer ikke begrepet ytterligere og holder seg dermed mer på et mer generelt nivå.

Maria nevnte at inkludering innebærer at «alle skal få sin stemme frem» noe som kan knyttes til «elevstemmen» og videre «elevmedvirkning». Nora uttrykte senere i intervjuet at også hun opplever en sammenheng mellom elevmedvirkning og elevenes opplevelse av inkludering. Hun presiserte ved å vise til en tidligere erfaring hvor en elev selv hadde tatt initiativ til å følge undervisningen som i utgangspunktet var utfordrende på grunn av språk, ved å veksle mellom norsk og eget morsmål på en digital plattform som fremmet elevenes deltakelse og medvirkning:

N: Etter den appen der så skjønner jeg jo at tidligere elever som har hatt dårlige norskkunnskaper ikke har fått påvirka så mye. (...). Så den tror jeg gjorde at i hennes skoledag at hun følte seg litt mer inkludert.

Resterende informanter, Jakob, Emma og William snakket også om elevmedvirkning og hvordan de gir rom for elevmedvirkning i undervisning, men uttrykte ingen dirket sammenheng mellom elevmedvirkning og inkludering.

Maria trekker også et nytt perspektiv inn i inkluderingsbegrepet. Dette perspektivet på inkludering går ut på de strukturelle rammene i undervisningen samt egen yrkes praksis.

M: Jeg er veldig på det her med, det høres veldig klisje ut men trygt og inkluderende læringsmiljø, og hva du legger i det. For meg her handler det også om å ha soleklare rammer innafor, at det her med klasseregler og klasseledelse må være ordentlig på plass for at elevene skal føle seg trygge nok for at læring i det hele tatt skal finne sted.

For Maria ligger føringene for et trygt og inkluderende læringsmiljø hos læreren i form av «soleklare rammer» knyttet til klasseledelse og klasseregler. Hun trekker dermed slutninger om at egen praksis påvirker elevenes inkludering og utbytte i undervisning. Maria sier at et inkluderende læringsmiljø er knyttet til elevenes følelse av trygghet og ser samtidig trygghetsaspektet som en forutsetning for læring. Maria ser derved sin rolle som klasseleder og de strukturelle føringene lærere legger til rette for som inkludering.

Oppsummerende kan vi si at alle lærere ser på inkludering som et begrep knyttet til fellesskapet og noe som berører «alle». Noen av lærerne understreket også at inkludering er noe som skal føles eller *oppleves* av elevene. Alle lærere så også inkludering fra *sosiale* og *faglige* perspektiver i skolen, og så dermed på inkludering som noe som skal foregå på flere plan. Likevel var det noe forskjell i vektlegging i hva lærere anså som inkluderende.

Majoriteten vektla sosiale tiltak som inkluderende. Dette er i stor grad knyttet til *sosial deltakelse*. På den andre siden var noen av lærerne var særlig opptatt av faglig inkludering, faglig deltakelse og utbytte i undervisningen. *Medvirkning* er også noe som ble ansett som inkluderende, samt *strukturelle rammer* i undervisning.

4.2 Læreres didaktiske valg i arbeid med minoritetsspråklige elever i ordinær undervisning
Alle informantene hadde erfaring med å undervise for elever med lave norskerferdigheter. Jeg vil i dette delkapittelet gå nærmere inn på didaktiske valg lærere omtalte i arbeid med denne elevgruppen. Jeg deler denne delen inn i *begrepslæring, tilpassede oppgaver, organisering, medvirkning og interkulturelle praksiser* da disse temaene utmerket seg ved didaktiske valg lærere tar ved den ordinære undervisningen.

4.2.1 Begrepslæring

Det var mange likheter blant lærerne, angående hvilke tilpasninger de la til rette for i undervisningen. Blant annet var det et stort fokus på begrepslæring en gjenganger.

E: Jeg har hatt en klasse som var hundre prosent tospråklig. Og da ser jeg at det er behov for å forklare begreper mer nøye.

N: (...) man må jobbe mye med begreper, hva de ulike begrepene betyr i de ulike fagene. (...). Jeg bruker mye tavla, mye smartboard, viktig altså, å vise hva ulike ting kan bety. Der har jeg jo også laget egne lekser med begrepene og bilder av begrepene.

Alle informanter har stort fokus på begrepslæring blant minoritetsspråklige elever. Måten de tilnærmer seg begrepslæring er likevel noe ulik. Felles uttrykte samtlige at det er særlig behov å *forklare* begreper kontinuerlig i undervisning til denne elevgruppen, men understreket også at begrepslæring gjelder alle. Spesielt for denne elevgruppen gjelder det også å bruke et *enkler språk* i kommunikasjon i følge informantene. Alle informanter var også tydelige på at begrepene de lærer på skolen er også fokus i lekser. William nevnte i likhet med øvrige at de arbeider med «begrepsforklaringer» i helklasse. Under begrepsforklaringer blir det muntlige og det språklige særlig vektlagt og er også noe som går igjen hos alle lærere.

Når det kommer til ulikheter benyttet Nora og Jakob seg av *visualisering* av begrepene i billedform. Nora visualiserer ved å ta i bruk tavle eller smartboard, hvorav Jakob som nå arbeider som leselærer på hovedsakelig fjerdetrinn bruker bildekort. Emma og Maria benytter seg av «*begreptest*er» ukentlig eller annen hver uke, hvor de «tester elevenes

begrepsforståelse» i ulike fag. Under deres begrepstester benytter de seg også av visualisering ved å klippe inn bilde som beskriver begrepet. Selv om både Nora, Jakob, Emma og Maria bruker visualisering i forhold til begrepslæring er det forskjeller knyttet til hvordan lærerne arbeider med dette i undervisning.

Det er tydelige tendenser som viser at begrepslæring er et felles fokusområde blant informantene. Felles for alle er deres opplevelse av viktigheten av å forklare begreper. Noen lærere har særlig fokus på å visualisere begreper, mens andre er mer opptatt av den muntlige forklaringen og samtalen om begrepene.

4.2.2 Tilpassede oppgaver

Et annet fellestrekk blant lærerne var deres tilpasninger av oppgaver for minoritetspråklige elever med lave norskferdigheter. Tilpasningen som ble gjort var likevel noe ulik fra lærer til lærer. Emma og Maria snakket om tilpasninger på et mer generelt plan, og tilpasset undervisningen på den måte at «noe skal treffe alle».

E: Jeg tenker at tilpasninger med det språklige er egentlig uavhengig av hvilket morsmål de har men jeg gjør likevel tilpasninger ved at vi har litt sånn nivåtilpassede oppgaver og valgmuligheter for elevene.

Emma og Maria tilpasser undervisningen ved å tilpasse oppgavene til klassen etter nivå. På denne måten sier informantene at det skal være noen oppgaver alle elever skal mestre. Emma sier at det gjerne er *økende vanskelighetsgrad* på oppgavene, og Maria sier at de bruker egne *læringsstier* hvor oppgavene er av ulik vanskelighetsgrad. William, Jakob og Nora tilpasset på en noe annerledes måte for elever med lave norskferdigheter, men holder seg likevel innenfor det som kalles nivåtilpasninger. De tilpasset som Emma og Maria på det generelle plan, men tilpasset i større grad mot enkelte elever. Både William og Nora gav uttrykk for å *tilpasse tekster* for elever med lave norskferdigheter, noe som kan kategoriseres under *språklig forenkling*. Dette innebærer å enten forenkle tekster, altså omskriving, eller arbeide med deler av en tekst. Tross både Nora og William hevder på å tilpasse tekster ved omskriving for elever, understreker Nora at dette blir gjort mindre i den ordinære undervisningen da hun formidlet at dette var nokså tidskrevende. Det gjøres på den andre siden gjennomgående i lekser. Der Jakob arbeider benyttes det mye stasjonsundervisning, og han hevder at en får «tilpassa veldig på *lærerstasjonen*».

Ingen av informantene sa de benyttet seg av systematisk språktilpasset undervisningsmateriale i den ordinære undervisningen. I følge Nora og William hender det likevel at de elevene som har særskilt norskopplæring (SNO) får egne oppgaver som de kan arbeide med i den ordinære undervisningen, noe som går innenfor språktilpasset opplegg. Nora sier at hun normalt ikke benytter noe spesifikt språktilpasset undervisningsmateriale, men hun fortalte likevel om en situasjon med en elev som hadde svært lave norskkunnskaper, hvor hun sa hun fant språktilpassede oppgaver og tekster på *internett*.

N: Heldigvis for internett sier jeg bare, der kan du finne mye på forskjellige språk. Som for hun fra *et land* i fjord så fant jeg norske folkeeventyr, jeg fant tekster om vikingtida blant annet, på *hennes språk* da, som hun kunne jobbe med.

Til tross for at ingen av lærerne normalt bruker noe spesifikt språktilpasset undervisningsmateriale har noen av lærerne brukt noen språkapplikasjoner. Nora har blant annet vært innom *Microsoft Translator* med en elev som fant det norske språk utfordrende. Funksjonen til denne applikasjonen er å oversette tekst og den kan også oversette bilder av tekster. Denne fant hun nyttig og understreker at: «så den tror jeg gjorde at i hennes skoledag, at hun følte seg litt mer inkludert». Nora opplevde dermed at språktilpasninger i undervisning var knyttet til elevens opplevelse av inkludering. Emma har ikke erfaring med noe språktilpasset undervisningsmateriale, men sier hun har brukt *duolingo* som en pauseaktivitet for elevene innimellom, hvor elevene kan lære mer om sitt morsmål eller andre språk. Ingen av de andre informantene hadde erfaring med språktilpasset undervisningsmateriale.

Alt i alt kan vi se at alle informanter tilpasser oppgavene som gis ut til minoritetsspråklige med lave norskkunnskaper, og da særlig i form av nivåtilpassede oppgaver. Den praktiske tilnærmingen er likevel varierende når det kommer til didaktiske vurderinger. Vi kan oppsummere nyansene innen nivåtilpasninger som at lærere bruker læringssti, lekser, lærerstasjon på stasjonsundervisning, forenkling av tekster og språklig forenkling som måter å tilpasse undervisningen for elevgruppen. Det var også enighet blant informantene at det var enklere å tilpasse lekser i større grad og at dette gjøres mer på høyfrekvens. Felles bruker ingen av informantene systematisk språktilpasset undervisningsmateriale i den ordinære undervisningen, men noen har berørt noen digitale språkressurser i undervisning.

4.2.3 Organisering

Flere av informantene knyttet deltakelse i undervisningen til organisatoriske faktorer. Et stort fellestrekk for deltakelse for denne elevgruppen i undervisning var bruk av gruppearbeid og samarbeidsoppgaver. Dette nevnte samtlige informanter var viktig for både faglig- og sosial deltakelse for elevgruppen i omtale.

N: En del sånne smågruppearbeid i forhold til økter, (...). Så man bruker medelever også da i små samarbeidsoppgaver. Egentlig gjennom hele dagen, for å få inkludert de som sitter da å kanskje ikke skjønner så mye egentlig.

J: Jeg bruker jo mye læringspartnere. (...). Og når det er stasjoner så jobber de i gruppe (...).

M: (...) denne skolen her har mye fokus på sosial læring. (...). De sitter jo i øygrupper. (...).

Nora, Jakob og Maria hevdet alle at samarbeid var en faktor i faglig deltakelse. De organiserte likevel noe ulikt med tanke på å fremme deltakelse ved samarbeidsaktiviteter. Det ble benyttet mye gruppearbeid hos Nora, stasjonsundervisning og læringspartnere hos Jakob, og Maria har organisert elevene i øygrupper som aktivt kan bruke hverandre i undervisningen, noe hun underbygger med økt deltakelse. Emma arbeider som nevnt på samme skole og trinn som Maria så denne organiseringen var relativ lik. Likevel ved spørsmål angående tilpasninger de gjør for å øke deltakelse i undervisning for minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter, var Emma mer opptatt av tilpassede oppgaver og vektla ikke organisering av elevene som en faktor for faglig deltakelse. På en andre siden trakk Emma frem aktiviteter som skjer i samspill med medelever for sosial deltakelse for disse elevene. William uttrykker likt syn som Emma, og nevner ikke noen organisatoriske faktorer for faglig deltakelse. Han sier at elevene jobber mye individuelt på pcer hvor de får «respons med en gang på det de gjør». Likevel er William særlig opptatt av at elever som sliter med det norske språket skal være med på sosiale aktiviteter, og anser sosiale aktiviteter som en prioritering for sosial deltakelse.

Ved å sammenstille svarene til alle informantene kan vi konkludere med at alle lærerne var opptatt av samarbeidsaktiviteter for å fremme deltakelse for minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter. Ulikhetene fremkom ved organisering av undervisningen. Det ble benyttet gruppearbeid, læringspartnere, stasjonsundervisning, plassering av elever i klasserommet og individuelt arbeid. Noen av informantene organiserte elevene ofte i grupper for å fremme faglig deltakelse. Andre informanter var mer opptatt av tilpassede oppgaver

elevene for å fremme faglig deltakelse. Alle fem hadde derimot stor vekt på fellesaktiviteter for sosial deltakelse.

4.2.4 Interkulturelle praksiser

Alle lærerne arbeider eller har arbeidet på skoler som har stort språklig- og kulturelt mangfold. Flere av lærerne var på bakgrunn av dette opptatt av å integrere elevenes forkunnskaper i undervisningen. Å bruke elevenes forkunnskaper var også et didaktisk virkemiddel lærerne brukte for å øke elevgruppens deltakelse i undervisningen.

Implementering av forkunnskaper i undervisning var særlig knyttet til elevenes kulturer og bakgrunner, og ble ofte utnyttet i undervisning *om* for eksempel kulturforskjeller.

M: I religion har elevene veldig mye å komme med. De har ulik bakgrunn og de kommer fra mange forskjellige steder i verden med ulike religioner. (...), og man ser jo også hvordan elevene lyser opp når de har mulighet til å fortelle om de ulike tingene som de faktisk gjør.

Maria viser til at forkunnskaper er et virkemiddel som øker deltakelse blant denne elevgruppen. Hun beskriver også at «elevene lyser opp når de har mulighet til å fortelle om de ulike tingene som de faktisk gjør ikke sant», som i dette tilfellet var snakk om hvordan elevene praktiserer egen tro og fortelle om egen kultur. Emma skildrer lignende erfaringer og drar positive koblinger mellom forkunnskaper og elevdeltakelse.

Maria sier i tillegg at elevene kan bli mer kjent med egen bakgrunn og hjemland ved å la elevene bruke implementerte oppgaver som tar utgangspunkt i elevenes bakgrunn. Hun hevder også at denne formen for undervisning treffer elevene på deres «interesser». Det kan dermed knyttes til at det ligger motivasjonelle faktorer til grunn for bruk av forkunnskaper i undervisningen. Maria nevner også at de kan ha ulike prosjekter på skoleavslutninger hvor «alle kan ta med seg en matrett fra hjemlandet sitt og sånne ting». Dette hevder Maria også oppleves som «stor stas».

Emma og Maria viser til tema som spesifikt omhandler og fremmer elevenes bakgrunner og kulturer. Nora derimot var opptatt av å bruke denne formen for forkunnskaper jevnt over uten at det måtte være knyttet til undervisning *om* tema som berører elevenes bakgrunn.

N: når du ikke forstår språket så godt, eller det akademiske språket, og når vi jobber med tema som for de er ukjent ... vikingtida hva er det... Eidsvoll attenfjorten... For en tyrker eller italiener betyr ikke det noen verdens ting. Så det å få de til å følge med og få de til å forstå, man må dra litt sånn derre slutninger. (...).

Nora skiller seg derved fra Emma og Maria ved at hun hadde fokus på å «dra paralleller til noe som er kjent» og «skape en situasjon som er gjenkjennbar for eleven» uavhengig av tema for undervisningen. I likhet med øvrige lærere nevnte også William og Jakob at det er «viktig å bruke den kunnskapen som elevene har fra før inn i undervisningen».

Ved å sammenstille svarene til lærerne kan vi se at alle lærere inkluderte elevenes forkunnskaper knyttet til kultur, språk, religion, etniske bakgrunner og generelle kunnskaper i undervisningen. Likevel er det noen nyanser i svarene lærerne gir. Noen av lærerne inkluderer elevenes bakgrunner og forkunnskaper ved tema som spesifikt handler dette. Annen lærer var opptatt av å bruke deres bakgrunner mer kontinuerlig uavhengig av tema. Lærerne gir også uttrykk for at elevene «liker» å lære om og lære andre om deres bakgrunner.

4.3 Språkets betydning i undervisning

4.3.1 Språkkompetanse

Alle lærerne syntes at undervisning for elever med lave norskkunnskaper kan være utfordrende og snakket i stor grad om utfordringer knyttet til forståelse og deltakelse. Nora sier at hun har hatt mest erfaring med de elevene som har hatt «et rimelig greit hverdagspråk men mangler det akademiske språket» og eksemplifiserer ved å si at «de kan vite hva en genser er men ikke hva en skjorte er». Nora skiller mellom hverdagspråk og akademisk språk, og hevder også at dette er en potensiell fallgrube for lærere.

N: Det man skal være oppmerksom på som lærer da er at hverdagspråket ikke sier noe om hva eleven kan faglig så at man du som lærer må ta ansvar for at de får med seg det vi skal der. Og at man snakker med barnet om det, for mange opplever jo selv at de kommuniserer bra, ja forstår alt, så gjør de jo ikke det. (...),

Nora sier at hverdagspråket ikke sier noe om hva elever kan faglig, og hun har opplevd at minoritetsspråklige elever som har et godt hverdagspråk likevel sliter med det faglige på grunn av språket. Hun hevder derved at språkforståelse spiller dermed en rolle i elevenes læringsutbytte. Nora sier at hun må være mer «smidig og putte inn ting der, fordi de rett og

slett ikke forstår språket ordentlig». Jakob skildrer noe lignende hvor han på en relativ «smidig måte» gjentar ord eller setninger riktig hvis elever sier feil.

Nora har også hatt elever som behersker norsk i mindre grad og omtaler dette som særlig utfordrende. I følge Nora, fører dette til mye prøving og feiling for å finne undervisningsmateriale som treffer eleven. En annen utfordring kunne være kommunikasjon med eleven, hvor hun benyttet mye kroppsspråk, som peking, mimikk og gestikulering for at eleven skal forstå. Hun sier at det er viktig at eleven følger med så godt man kan og at «det handler jo om å bli eksponert for språket». I likhet med Nora er resten av lærerne særlig opptatt av at elevene skal følge med på det muntlige og det som foregår på tavla uavhengig hvor lite elevene forstår. De er også opptatt av at det er viktig for denne elevgruppen å delta på sosiale aktiviteter, bruke språket og bli eksponert for språket.

Alle lærere mente at det å ha undervisning for minoritetsspråklige elever med lave norskkunnskaper var utfordrende. En erfaring illustrerte også at elever kan virke som å forstå mer enn det de gjør, og demonstrerer ved å skille mellom hverdagspråk og akademisk språk. Felles anså alle lærerne det som viktig å bli eksponert for språket, bruke språket og delta i sosiale aktiviteter.

4.3.2 Bruk av morsmål i undervisning

Lærerne hadde ulike holdninger til bruk av morsmål i skolen. Noen uttrykte forholdsvis negative assosiasjoner til bruk av morsmål i skolen hvorav andre informanter anså det som positivt. Til tross for ulike holdninger til bruk av morsmål, bruker alle lærere morsmål i skolen. Jeg viser først til Maria som umiddelbart tok avstand fra bruk av morsmål.

I: Hva tenker du om at elevene benytter morsmålet sitt i skolen?

M: Eh... nei. Det handler da om inkludering. (...) at her snakker vi alle sammen, slik at alle kan forstå og alle kan være med. Hvis ikke så bryter vi det prinsippet med inkludering. (...).

Maria mener at bruk av morsmål i skolen kan bryte med inkluderingsprinsippet, og sier at morsmål ikke skal bli brukt i skolen dersom det er andre rundt som ikke snakker samme språk. Maria uttrykker seg tydelig på hennes meninger om bruk av morsmål i skolen og stiller seg bort fra bruken nokså med en gang. Nora på den andre siden sier at «det må dem få lov til» og legger til at det er mer opp til elevene om de bruker morsmål eller ikke. William

strekker seg lengre og «oppfordrer til å sammenligne med morsmål». Det viser dermed tydelige forskjeller i holdningene til bruk av morsmål i skolen.

Tross ulikhetene gir alle lærere eksempler på at de bruker elevenes morsmål i skolen. Informanter uttaler at de bruker morsmål i undervisningen ved spesifikke temaer i undervisningsfag, og disse temaene er også gjentakende.

M: Og sånn som, et eksempel fra i forgårs, så snakker vi om trosbekjennelsen i islam, så sier jeg den på norsk så spør jeg om noen kan den på arabisk. Så er det plutselig fem hender som kan den, så får vi høre på både arabisk og norsk, og de føler at de da kan lære de andre noen ting. (...).

Maria viser til flere eksempler på bruk av morsmål i undervisning og da på skolen, noe som kontrasterer seg fra tidligere uttalelse. Hennes praksis står dermed i kontrast til hennes umiddelbare holdning til morsmål i skolen, og det fremkom derved en selvmotsigelse. Resterende av lærerne fortalte også at de *tidvis* brukte elevenes morsmål i skolen og uthever at de integrerte morsmål der det er naturlig å trekke det inn, for eksempel om dialekter og språk. Felles mener de at elevene syntes det er «gøy» å få bruke morsmålet sitt.

Emma bruker begrepet «mestring» i forhold til bruk av morsmål i skolen, og at dette var spesielt viktig for elever som har lav forståelse for norsk. Emma trekker dermed positive slutninger mellom bruk av morsmål og elevenes mestring i skolen. Hun erfarer også at elevene opplever morsmålsbruk som positiv, noe de andre lærerne også uttrykte.

E: jeg tenker at fordi de ikke forstår språket helt enda, betyr ikke at de ikke har krav på opplæring. Så jeg har gitt lekser og leselekser på morsmål slik at de skal ha noe de føler at de mestrer. Og det å lære videre på eget språk vil også styrke språklæring i forhold til min erfaring.

Emma nevnte at bruk av morsmål i større grad *kan* bli gjort ved lekser. Det var dermed ikke en kontinuitet men ble gjort ved behov. Emma sier videre at læring på morsmål vil styrke språklæring både begge språk og øke elevenes forståelse av innhold. Jakob mener at det er en styrke å beherske flere språk, med betingelsen om at en er god til å skille mellom språkene og hvor de brukes.

J: (...) hvis man er god på å skille mellom språkene, sånn at hjemme for eksempel så snakker man morsmålet sitt og lærer begrepene og hva ting heter på sitt språk, og da er

det veldig lett å lære andre språk for da er det bare å navngi det på nytt da. Men hvis man blander språkene og blir på en måte litt sånn språkforvirra så vil det være vanskeligere å få barna til på en måte lære seg språkene ordentlig da, da blir det mer forvirra og litt sånn språkfattig da.

Jakob sier at velutviklet språk og ordforråd gir grunnlag for å kunne navngi begreper på nytt og på denne måten vil tilegnelse av nytt språk være «lett». Han sier videre at om elever blander språk risikerer en å bli språkforvirra og hindrer full læring av et språk. Disse uttalelsene sier han er av erfaring og noe han har lagt merke til ved sine minoritetsspråklige elever. Han er likevel positiv til bruk av morsmål i skolesammenheng og oppfordrer foreldre til å snakke om faglig innhold med barna sine på både morsmål og norsk. Dette sier han beriker barnets forståelse av innhold og språk.

Alle lærere uttrykte varierende holdninger til bruk av morsmål i skolen. Likevel viser alle lærere til erfaringer ved at de har brukt morsmål i skolen, noen oftere enn andre, og felles omtaler de bruk av morsmål i undervisning som positive opplevelser for elevene. Morsmål viser også å bli særlig brukt ved noen temaer i undervisning, hvor norskfaget, samfunnsfag og religion skiller seg ut. En lærer legger også vekt på at bruk av morsmål er en styrke om en er flink til å skille mellom språkene og at den derfor bør unngå å blande språk.

4.4 Læreres kompetanse for inkludering av minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter

Lærerne sitt syn på hvilke kompetanser en bør besitte i arbeid med minoritetsspråklige elever med lav forståelse for norsk var svært varierende. Først og fremst var det ulikheter knyttet til om det er nødvendig å besitte formell kompetanse eller om praktisk erfaring er tilstrekkelig. Noen av informantene hevdet at en bør ha formell kompetanse innenfor *norsk som andrespråk*. Innenfor dette synspunktet var det ulike vinklinger i hvorvidt en selv burde ha denne formelle kompetansen. Emma sier at «da mener jeg det er viktig å ha kompetanse innenfor norsk som andrespråk, altså formell kompetanse». Emma er den eneste som nevner eksplisitt at denne kompetansen er noe en som lærer skulle hatt. Nora mener derimot at det holder at noen på skolen har den formelle kompetansen.

N: Ja, eh, vet ikke, alle vil klare det på et eller annet vis. (...). Så har jo de aller fleste minoritetsspråklig opplæring eller SNO på de skolene, ikke sant, så samarbeider med de som har den undervisningen. For de har jo bedre kunnskap om det her.

Selv om Nora mener at det ikke er nødvendig å ha formell kompetanse selv, peker hun likevel på at det å ha formell kompetanse på skolen er viktig. William og Maria fremhever også formell kompetanse som nyttig i arbeid med denne elevgruppen. Tross flere av informantene vektlegger formell kompetanse og anser det som viktig, mener samtlige at *erfaring* også er viktig. Nora for eksempel sier at formell kompetanse bør være tilstedeværende på en skole, men er likevel ikke nødvendig for å undervise for denne elevgruppen da «alle vil klare det på et vis».

Hvilke faglige kompetanser lærerne anså som viktig var også noe varierende. Alle informantene pekte særlig på *språklig* kompetanse. Likevel var det noen nyanser innad denne kompetansen. William var særlig opptatt av det språklige og skulle gjerne behersket språkene elevene behersker. Realistisk sett er dette vanskelig, og han underbygget argumentet til at lærere burde ha god kompetanse i det norske språk, og «ideelt sett kunne litt om språkene man får inn». Emma og Nora var mer opptatt av språklig kompetanse i form av norsk som andrespråk og hvordan man som lærer kan jobbe med elever som syntes språket er vanskelig.

Pedagogisk kompetanse er også nevnt som en viktig kompetanse for arbeid med denne elevgruppen blant alle informanter. Jakob var blant dem som særlig vektla pedagogisk kompetanse og didaktikk, og koblet samtidig undervisning for denne elevgruppen til å ha et *profesjonelt skjønn*, hvor lærere bør evne å «se elevenes behov». Maria vektlegger også pedagogikk, og spesielt *klasseledelse* som viktig i arbeid med minoritetsspråklige elever med lav forståelse for norsk.

M: Jeg er veldig på det her med, det høres veldig klisje ut men trygt og inkluderende læringsmiljø, og hva du legger i det. For meg her handler det også om å ha soleklare rammer innafor, att det her med klasseregler og klasseledelse må være ordentlig på plass for at elevene skal føle seg trygge nok for at læring i det hele tatt skal finne sted. (...). Men det her med å sitte i klasserommet og føle at du ikke forstår, da må du hvert fall være kjent med alt annet som er rundt. (...).

Maria sier at en læreres evne til å skape et inkluderende læringsmiljø er knyttet til kompetanse i pedagogikk og klasseledelse, samt evne til å skape de strukturelle rammene i skolen. Maria koblet dette med elevenes følelse av trygghet noe som også kan ses i lys av *relasjonskompetanse*. Emma og Nora var særlig opptatt av relasjonskompetanse og anså også lærerens evne til å *samarbeide* med kollegiet som viktig. Dette kan ses opp mot *sosial*

kompetanse. Emma sier at profesjonsfellesskapet og kollegiet kan påvirke og utvikle læreres yrkespraksis. Hun mener at det er særlig viktig for lærere som besitter formell kompetanse i norsk som andrespråk å dele kunnskap til kollegier for å bedre alles praksis knyttet til denne elevgruppen.

Videre vurderte majoriteten av informanter sin egen kompetanse til å inkludere minoritetsspråklige elever med lav forståelse for norsk i ordinær undervisning som «god, men kan bli bedre». Erfaring det mest fremtredende argumentet der informantene mener de har god kompetanse. Maria på den andre siden vurderer sin kompetanse som «god» og begrunner med utdanningsbakgrunn. De fleste uttrykte likevel ønske om å «bli bedre». William på den andre siden hadde vanskeligheter med å vurdere sin kompetanse og svarte beskjedent:

W: Åh, min egen kompetanse, det er jo som jeg sier fryktelig vanskelig. Ehm man prøver men det er ikke sikkert man får det til. Jeg syntes det er vanskelig å vurdere min egen kompetanse til det, burde vel vært enda bedre, ja.

Det er tydelig tendenser som antyder at lærerne vurderer sin kompetanse som god, men de fleste ser også på egen yrkespraksis med et kritisk øye, og ønsker å videreutvikle seg. Et annet fellestrekk blant informantene var at de mente de hadde bedre kompetansen i å inkludere denne elevgruppen sosialt fremfor faglig.

E: Absolutt bedre i sosiale settinger, men det har mer med min jobb som lærer og kontaktlærer, og det pedagogiske og sosiale, som jeg både har formell kompetanse og erfaring i. Men ja det faglige, ikke det samme. Det sosiale tenker jeg at det er enklere å lære fra erfaring enn det faglige, da tenker jeg at man skal ha litt faglig tyngde selv.

Emma begrunner at hun er bedre å inkludere elever som strever med språket i sosiale settinger kontra faglige situasjoner, med hennes formelle kompetanse og erfaring. Nora og William sier også eksplisitt at de vurderer sin kompetanse til å inkludere denne elevgruppen sosialt som bedre enn å inkludere faglig. På den andre siden gav de ingen begrunnelse knyttet til utdanning hvorfor dette ble erfart, men fokuserte mer på språklige utfordringer.

Oppsummerende kan vi si at majoriteten av lærerne mente det var en fordel å ha formell kompetanse i norsk som andrespråk, men flere trakk også slutninger om at erfaring er tilstrekkelig. Kompetanser lærere mener en burde ha var også noe varierende, men språklig og pedagogisk kompetanse var de mest fremtredende. Klasseledelse, sosial kompetanse,

relasjonskompetanse, samarbeidsevner, språklig kompetanse og det profesjonelle skjønn kom også frem ved intervjuene. Majoriteten av lærerne vurderte også sin kompetanse til å inkludere elever som strever med det norske språk som god men gav likevel uttrykk for forbedringspotensialer. De fleste anså også sin kompetanse til å inkludere denne elevgruppen som bedre i sosiale settinger kontra faglige situasjoner.

5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg belyse problemstillingen «*Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som undervisningsspråk?*» ved å drøfte to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet: *Hvilke tiltak erfarer lærere har en inkluderende effekt sosialt og faglig blant denne elevgruppen?* vil bli gjort rede for først, der presenterte funn blir drøftet mot presentert teori og tidligere forskning. Jeg vil deretter ta for meg det andre forskningsspørsmålet *Hvordan vurderer lærere sin kompetanse for å inkludere minoritetsspråklige elever med lave norskerdigheter både faglig og sosialt?* Funnene vil på lik linje bli vurdert opp mot relevant teori og forskning.

5.1 Hvilke tiltak erfarer lærere har en inkluderende effekt sosialt og faglig blant denne elevgruppen?

5.1.1 Læreres forståelse av inkluderingsbegrepet

For å redegjøre for hvilke tiltak lærere erfarer som inkluderende for elever med lav forståelse for norsk var det ansett som hensiktsmessig å belyse hva lærerne legger i begrepet inkludering. Alle informanter ser på inkludering som et begrep knyttet til *fellesskapet*. Dette vil si at det er gjeldene for alle elever i grunnskolen, der alle elever skal ta del i fellesskapet uavhengig av faglige eller sosiale forutsetninger. Elevenes rett til å være del av en klasse eller gruppe er også lovfestet ved paragraf §§ 8-1 og 8-2 i Opplæringslova (1998). Lærernes begrepsforståelse kan stilles opp mot Haug (2019) sin forståelse og operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, hvor Haugs (2019) prinsipp om *fellesskapet* er en sentral dimensjon knyttet til inkluderingsbegrepet. Dette innebærer at det ikke er tilstrekkelig å kun være medlem av en klasse, men alle elever skal også få ta del i det sosiale liv sammen med andre (Haug, 2019, s. 30). På bakgrunn av dette kan en argumentere for at elevenes tilhørighet til fellesskapet i stor grad er relatert til prinsippet om *deltakelse*.

Alle informantene knyttet eksplisitt *deltakelse* til inkluderingsbegrepet. Haug (2019) anser deltakelse som både en forutsetning og et prinsipp for inkludering. I følge Haug (2019) handler deltakelse om å kunne ta aktivt del i den opplæringen som foregår i klasserommene innenfor fellesskapet av elever (Haug, 2019, s. 31). Lærernes forståelse av inkludering i form av deltakelse er knyttet til *aktiv* deltakelse noe som samsvarer med Haug sin forståelse, og

understreker at «alle skal med». Lærerne skiller videre mellom faglig og sosial deltakelse. Selv om den faglige deltakelsen ble sett på som viktig for inkludering i klasserommet, ble den sosiale deltakelsen særlig vektlagt blant samtlige informanter i tale om elevenes inkludering i skolen.

Den sosiale deltakelsen kan ses i lys av Qvortrup og Qvortrup (2017) sitt tak på inkluderingsbegrepet som viser til en sosial dimensjon for inkludering, kalt *sosial inkludering*. Qvortrup og Qvortrup (2017) skiller mellom ulike arenaer for sosial inkludering, hvor det organisatoriske i læringsfellesskapet, interaksjonssystemet i og utenfor klasserommet, samt relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev er sosiale arenaer hvor elever kan oppleve inkludering og/eller ekskludering. Lærernes forståelse av sosial inkludering var hovedsakelig ansett som interaksjonelt og relasjonelt. Flere av lærerne koblet også sosiale aspekter inn i det organisatoriske men underbygget likevel argumentene for faglig deltakelse.

I tråd med sosial deltakelse hevder Nordahl (2015) at den sosiale inkluderingen i stor grad er knyttet til aktiv deltakelse i sosiale relasjoner, hvor elever har behov for å få opplevelse av samhørighet, nærhet og vennskap med jevnaldrende i fellesskapet. Dette kan ses i lys av den psyksiske dimensjonen til Qvortrup og Qvortrup (2017) og Nordahl og Overland (2021) som innebærer at elevene selv skal *oppleve* at de blir inkludert. Dette var også noe noen av informantene var opptatt av og hevdet at elevene skal «føle» at de blir inkludert. Samtlige forskere og pedagoger peker på opplevelsesaspektet som svært sentralt for elevenes inkludering i skolen (Befring, 2020; Hølland, 2021; Lillejord, 2022; Nordahl & Overland, 2021; Qvortrup, 2012).

Både Haug (2019) og Qvortrup (2012) hevder likevel at deltakelse i fellesskapet alene ikke er tilstrekkelig for å avgjøre om en elev er inkludert eller ikke. Medvirkning er noe Haug (2019) er særlig opptatt av og er samtidig en rettighet barn har i skolen (Barnekonvensjonen, 1989; Kunnskapsdepartementet, 2019). Medvirkning vil si at «elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Haug (2019) hevder at medvirkning er viktig for å skape en inkluderende skole for den enkelte (Haug, 2019, s. 33). Noen av informantene pekte også på betydningen for medvirkning i henhold til elevenes inkludering i skolen. Deres forståelse av inkludering samsvarer også med dette aspektet ved å ta utgangspunkt i Haug forståelse av inkluderingsbegrepet i skolen.

Det siste prinsippet til Haug for inkludering i skolen er *utbytte*. Alle lærere så på utbytte som viktig i deres forståelse av inkludering. Det handlet her om at elevene skal erfare både faglig og sosialt utbytte i skolen, noe som gjenspeilet seg i deres pedagogiske og didaktiske refleksjoner. Prinsippet om utbytte kan ses i lys av Nordahl og Overland (2021) sin dimensjon om faglig inkludering. Dette innebærer at faglig deltakelse i pedagogiske aktiviteter gir faktisk og tilfredsstillende læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Haug begrenser ikke utbytte til kun faglige aspekter men hevder også at utbytte også kan omhandle mestring, skaperglede, respekt og møte utfordringer som fremmer danning og lærerlyst (Haug, 2019, s. 35). Dette var også noe noen av informantene ga uttrykk for ved å ikke kun tale om faglige resultater eller presasjonsjoner, men også om andre utbytter som for eksempel mestring og sosiale kompetanser.

En lærer anså også de *strukturelle rammene* i klassen som et inkludrende virkemiddel, der gode strukturelle rammene ble ansett som en forutsetning for læring. Dette er et perspektiv hvor lærerens egen yrkespraksis vektlegges, og er ikke noe som kan plasseres innenfor én kategori i de teoretiske perspektivene om inkludering. Dette perspektivet kan underkategoriseres innenfor alle hvor lærerkompetansen spiller en sentral rolle.

Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet er bredt. Ved å sammenstille begrepsforståelsen til teoretiske perspektiver kan en understreke at lærere har et godt grep i hva som legges i inkluderingsbegrepet i skoleperspektiv. Det kan argumenteres for at dette vil kunne gagne elevene positivt i deres inkludering i skolen, gitt at lærere viser forståelse for at inkludering innebærer flere fokusområder, både faglig og sosialt.

5.1.2 Begrepslæring

Alle lærere i studien var utelukkende opptatt av begrepslæring for elever som strever med det norske språket. Lærerne har spesielt fokus på innlæring av fagbegreper, også kalt akademiske begreper. Skille mellom hverdagspråk og faglig/akademisk språk løftes også i faglitteraturen, der viktigheten av å utvikle et faglig ordforråd for språklige minoritetselever fremheves blant samtlige pedagoger og forskere (Cummins, 2000; Egeberg, 2022; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011; Snow & Uccelli, 2009; Øzerk, 2016). Særlig Cummins (2000) har vært en bidragsyter til feltet. Han hevder at et velutviklet hverdagspråk utvikles fra et sted mellom seks måneder til to år. I kontrast kan et velutviklet akademisk språk utvikles på en periode mellom fem og ti

år, der noen heller aldri utvikler det akademiske språket på målspråket. På grunnlag av dette hevder han at elever som lærer språk og fag parallellt har behov for språklig pedagogisk støtte over en lenger periode. Lærerne i denne studien arbeidet både på småskolen og i mellomtrinnet og alle hadde fokus på begrepslæring. Dette understøtter den forutgående litteraturen ved at det er et kontinuerlig fokus på utvikling av faglig ordforråd uavhengig av trinn på grunnskolen 1-7.

Den didaktiske tilnærming til begrepslæring blant lærerne er derimot noe varierende. Alle har særlig fokus på å «grundig forklare» ved å bruke et enklere språk i tale om faglige begreper. Å benytte seg av dialog er en viktig forutsetning for ordlæring (Egeberg, 2022, s. 155). Tidligere forskning viser at utvikling av ordforråd styrkes ved å delta i aktive dialoger med andre elever, og at lærermonolog alene om faglige begreper ikke gir den beste effekten for begrepslæring for elever (Pullen et al., 2010). Lærerne i denne studien informerer om at de bruker mye tid på å samtale om begreper i helklasse. Dette indikerer at elevene er med i dialog om fagbegrepene. Noen av lærerne benyttet seg også av visualisering av begreper i form av i billedform. Visuelle representasjoner som læremiddel har en sentral rolle ved begrepslæring i grunnskolen ved at elevenes forståelse til et fenomen forankres i både en språklig og visuell representasjon (Gilje & Ludvigsen, 2016).

Fokus på begreper og da særlig det faglige språket var også en av funnene i en tidligere kasusstudie hvor arbeid med fagspråk med vekt på ordforråd var en av tre fremtredende støttestrukturer lærere benyttet seg av der elever lærer norsk og fag parallelt (Kulbrandstad & Kvammen, 2022). Lærerne i denne studien, samt lærerne i kasusstudien til Kulbrandstad og Kvammen (2022), oppfatter at elevene deltar mer i undervisningen og har samtidig større utbytte ved å vektlegge begrepsforståelse. Dette formidler også faglitteraturen der arbeid med ordforråd og faglige begreper kan «øke muligheter til å forstå og delta, og for at ordene kan fungere som støtte i kommunikasjon, refleksjon og innlæring av aktuelle kunnskaper» (Egeberg, 2022, s. 160). Både faglitteraturen og tidligere forskning støtter derved funn til at det er positive sammenhenger mellom fokus på begrepslæring og elevers inkludering i ordinær undervisning.

5.1.3 Differensiering

Organisatorisk differensiering

Funnene tyder på at alle lærerne benyttet seg av differensiering i opplæringen. Hølland (2021, s. 16) skiller mellom organisatorisk- og pedagogisk differensiering. Førstnevnte handler om hvordan elevene organiseres i skolen, i klasserommet og i læringsaktiviteter. Den organisatoriske differensieringen var vektlagt blant alle informanter, der de organiserte elevene på ulike måter for å fremme *samarbeid*. Lærerne hevdet at samarbeidsaktivitet er en form for tilpasning som fremmer inkludering for elever som strever med språket.

I følge forskning og faglitteratur kan samarbeidsaktiviteter være en gunstig arbeidsmåte for minoritetsspråklige elever (Egeberg, 2022; Martin-Beltran et al., 2017; Myklebust, 2021; Pullen et al., 2010). Samarbeid krever utnyttelse av kommunikative ferdigheter der elevene ofte står relativt fritt til å bruke hele sitt språklige repertoar, som i følge García og Wei (2019) kan øke forståelse og deltakelse. En undersøkelse av minoritetsspråklige elever med lav forståelse av opplæringspråket i grunnskolen, viste likevel til funn der visse forutsetninger måtte ligge til grunn om denne elevgruppen skal ha faglig utbytte av elevinteraksjoner i undervisningen (Martin-Beltran et al., 2017). Det å ha *tid for utvidede samtaler* var en avgjørende faktor for både språkutvikling og deltakelse for elevgruppen. Elever i gruppen med mindre erfaring, kunnskap eller språkferdigheter vil trenge mer tid og støtte for å delta (Egeberg, 2022, s. 202). Forskning viser også at i gruppearbeid hvor en eller flere av gruppemedlemmene behersker målspråket fullt eller i større grad, gir tendenser til å dominere gruppeaktiviteten (Martin-Beltran et al., 2017; Myklebust, 2021).

Tidsaspektet var ikke noe informantene i denne studien omtalte, og det kan dermed ikke konkluderes om de anser tidsaspektet som en viktig faktor for elevenes deltakelse i samarbeidsaktiviteter. Informantene ga heller ingen beskripsjoner om elever med sterkere norskferdigheter dominerer gruppeaktiviteter. Selv om disse faktorene ikke ble nevnt av informantene, opplever de at samarbeidsaktiviteter er inkluderende for elevgruppen, noe som indikerer at det ligger positive erfaringer med organiseringen i undervisningen.

Positive virkninger ved samarbeidsaktiviteter kan også ses i lys av dimensjonen om å motvirke fordommer i den interkulturelle pedagogikken av Banks (2004). Andersen (2017, s. 138) peker på at manglende samhandling mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige

elever kan føre til ekskludering og diskriminerende praksiser ved kulturelle og språklige skillelinjer. Det å tilpasse undervisningen med samarbeidsaktiviteter kan dermed være med på å motvirke fordommer i elevgruppen. Alle lærerne arbeidet på flerkulturelle skoler, og noen arbeidet også på *svært* flerkulturelle skoler. På grunnlag av den mangfoldige elevsammensetningen informerer lærerne at raseholdninger ikke er en utfordring i klassene deres. Det er mulig at skolen og lærerne har særlig fokus på samarbeid, inkluderende praksiser, positive verdier og demokratiske holdninger. Det er også mulig at den mangfoldige elevsammensetningen i seg selv fører til tolerante og positive holdninger, uten at det krever mye pedagogisk arbeid for å motarbeide fordommer. Det er også mulig at det er en god blanding. Uavhengig av hvor dette stammer fra, da det ikke er noe som ble undersøkt i denne studien, viser funnene stilt opp ved det teoretiske grunnlaget at samarbeidsaktiviteter gir en rekke positive virkninger for elever som strever med språket.

Pedagogisk differensiering

En annen forutsetning for produktive elevinteraksjoner er pedagogisk differensiering hvor didaktiske tilpasninger skal sikre at *alle* elever får delta i dialogen (Martin-Beltran et al., 2017). Dette innebærer å legge til rette for deltakelse, der *individuelle* forutsetninger må bli tatt hensyn til. For eksempel kan forarbeid, planlegging eller en innledende samtale med barna om aktiviteten eller tema i forkant kan øke deres muligheter til å forstå, aktivisere språkferdigheter og på annen måte være aktiv i dialogen (Egeberg, 2022, s. 202). Lærerne i denne studien uttalte at de ofte benyttet seg av aktivisering av forkunnskapene til elevene i oppstarten av undervisning og i forkant av læringsaktiviteter for å fremme deltakelse og inkludering. I lys av den interkulturelle pedagogikken hevder Andersen (2017) at læremidler og aktiviteter som bygger på relevante forkunnskaper, interesser og erfaringer hos den enkelte elev kan bidra til å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Dette understøtter funn i denne studien.

I følge Banks (2004) sitt tak på den interkulturelle pedagogikken, er det viktig at lærere tar i bruk forkunnskaper basert på elevenes *språklige- og kulturelle bakgrunn*. Dette er noe alle lærerne skildret erfaringer ved. Selv om alle lærerne benyttet elevenes språklige og kulturelle forkunnskaper i undervisning ble det gjort i ulik grad. Majoriteten av lærerne hevdet å benytte elevenes språklige og kulturelle bakgrunner der det passer seg basert på tema for undervisningen. I følge Andersen (2017) og Banks (2004) er ikke dette tilstrekkelig for den interkulturelle praksisen. På den andre siden var en av informantene særlig opptatt av å bruke

deres forkunnskaper kontinuerlig uavhengig av tema. Dette er noe som etter den interkulturelle pedagogikken vil gagne elevene positivt i læringssituasjoner i undervisningen.

Aktivisering av forkunnskaper kan også ses opp mot det Hauge (2014) kaller identitetsbekreftelse som handler om å bruke elevenes forkunnskaper og bakgrunner i læring. Hauge (2014) hevder at skoler som gir få muligheter for identitetsbekreftelse for minoritetsspråklige elever, men mye perspektivutvidelse kan bli omtalt som problemorienterte i motsetning til ressursorienterte skoler. Sett i lys av egne funn er det ikke å hevde at lærerne uttale problemorienterte holdninger, men deres øvrige beskrivelse av praksis gir heller rom for å spille på elevenes bakgrunner og forkunnskaper i større grad. «Identitet» er også et begrep en av lærerne benyttet eksplisitt i tale om å ta i bruk elevenes forkunnskaper både språklig og kulturelt i undervisning. Funn viser derved at lærerne opplever inkluderende effekter av å ta i bruk elevenes forkunnskaper i undervisning, noe som underbygger presentert forskning og litteratur.

I tråd med å fremme deltakelse og forståelse benyttet noen av lærerne seg også av digitale språkverktøy for elever som strever særlig med språket. Dette ble ansett som inkluderende, noe som understøttes av nyere forskning og faglitteratur (Egeberg, 2022; García, 2009; García & Wei, 2019; Palm, 2021). Til tross for at språktilpasninger for elever med lav forståelse av norsk ble ansett som inkluderende, ble det ikke systematisk benyttet språktilpasset undervisningsmateriale av noen av deltakerne. Funnene viser at bruk av språktilpasset undervisningsmateriale i ordinær undervisning organiseres av enkeltlæreren. Dette kan ses i lys av annen forskning foretatt i norsk skole, som viser at interkulturelle praksiser ofte hviler på enkeltlærere (Lund, 2018). Det er tydelig at lærerne opplever det som inkluderende å tilpasse etter språklige forutsetninger, likevel er det ingen som bruker språktilpassede læringsressurser. Dette kan peke på behov for utvikling av læringsressurser hvor elevenes språklige bakgrunn blir tatt hensyn til i større grad, eller utvikling av kjennskap til slike læringsplattformer ved å videreutvikle en myndiggjørende skolekultur (Andersen, 2017; Banks, 2004). I tillegg til øvrig nevnte tiltak, differensierer også alle lærere individuelle oppgaver etter nivå. Å tilpasse etter vanskelighetsgrad er en vanlig måte å differensiere undervisningen på, og er samtidig en form for differensiering som gagnar elever som strever med det norske språket (Selj, 2021, s. 31).

Oppsummerende tilpasser lærerne undervisningen både organisatorisk og pedagogisk for elever som strever med språket. Det er benyttet mye samarbeid i undervisningen, noe som tilpasset elevenes egne forutsetninger og behov vil styrke deres faglige-, sosiale- og språklige utvikling i skolen (Martin-Beltran et al., 2017). På individuelt nivå tilpasses det ved aktivisering av forkunnskaper, språktilpasninger og nivåbasert differensiering. Tilpasningene som gjøres innenfor det ordinære opplæringstilbudet kan også ses i lys av interkulturell pedagogikk, hvor lærerne berører flere dimensjoner. Lærerne tilpasser med andre ord i tråd med både litteratur og forskning, som gagner positivt for elever med lav forståelse av norsk i klasserommene. Likevel viser funn satt opp mot teori og forskning at det er rom for å ta i bruk elevenes språklige og kulturelle bakgrunner i enda større grad i undervisningen.

5.1.4 Læreres språklig holdninger og språklige praksiser i undervisning

Funnene tyder på at lærere bærer ulike holdninger til elevenes bruk av morsmål i skolen. Dette understøtter tidligere forskning som viser at lærere har delte meninger og holdninger til bruk av andre språk enn norsk på skolearenaen (Ipsos, 2015). En av lærerne uttrykte et tydelig «nei», hvorav andre mente at det må elevene få lov til. Det var også en lærer som oppfordret til å sammenligne med morsmål. Lærernes holdninger beveger seg dermed på et spektrum hvor ulike grader av språkbruk forekommer.

Lærernes holdninger til språk kan ses ut ifra teori om språkideologier. Her skilles det gjerne mellom monoglossisk og heteroglossisk språkideologi (García, 2009). Lærere som uttrykker negative holdninger til bruk av språk som ikke er norsk, kan sies å ha en monoglossisk språkideologi. Dette kan i følge Lindquist (2019, s. 162) føre til at elevs flerspråklige bakgrunn blir sett på som noe privat anlagt og blir tatt avstand fra i skolen. På den andre siden viser lærere med positive holdninger til bruk av andre språk enn norsk en heteroglossisk språkideologi, som vil si at lærerne anerkjenner bruk av flere språk som ressurs (García, 2009).

Selv om noen av informantene i utgangspunktet uttrykte en monoglossisk språkideologi, viste deres pedagogiske tilnærming at holdningene ikke overensstemmer praksis. En monoglossisk språkideologi som i følge Lindquist (2019, s. 162) kan føre til at elevenes språklige bakgrunn blir neglisjert viser seg å ikke stemme i denne studien. Alle lærere viste til eksempler fra undervisning hvor de har brukt elevenes morsmål som ressurs i læring. Faktoren som beregner bruken av morsmål som positiv eller negativ viser seg heller å være

situasjonsbestemt. Altså, om lærere anser bruk av morsmål som positiv fremkommer når bruken er lærer-initiert. På den andre siden blir bruk av morsmål beregnet som negativ når lærere ikke forstår eller ikke har kontroll over situasjonen. Dette står i stil med nyere forskning, der en norsk kassustudie finner at lærere opplever det som en utfordring når elevene snakker et språk læreren selv ikke forstår, samt en opplevelse av å miste kontroll i undervisningen (Bakken et al., 2022). Disse utfordringene var kun informert opplevd av noen av informantene. Likevel var flertallet positive til bruk av andre språk enn norsk i undervisning når bruken var lærerstyrt.

Lærerne informerer om at de bruker morsmål i læringsaktiviteter der det er «naturlig» å trekke det inn, for eksempel i undervisning om kulturforskjeller, dialekter, språk og land. Dette kan ses i lys av teorien om *transspråking*. García og Wei (2019, s. 38) understreker at «transspråking er utøving av språkpraksiser som bruker forskjellige trekk som tidligere beveget seg uavhengig, begrenset av forskjellige historier, men som nå erfares i relasjon til hverandre». Baker (2001) fremmer ulike fordeler ved å bruke transspråking i opplæringen. Han hevder at en fordel med transspråking er at det kan gi dypere forståelse av tema. Dette underbygges med at det faglige innholdet må prosesseres på flere språk, noe som også kan bidra til å utvikle det svakere språket (Baker, 2001, s. 281-282). En av informantene uttrykte på den andre siden et annet syn på transspråking, og hevdet at transspråking kan føre til «språkforvirring» og at en kan bli «språkfattig» av å «blande» språk. Informanten hevder at denne oppfatningen er erfaringsbasert, noe som strider mot fordelene belyst i litteratur og forskning (Baker, 2001; García, 2009; García & Wei, 2019)

I likhet med Baker (2001) peker også andre pedagoger og forskere på at bruk av morsmål i undervisning kan øke læringsutbytte (Bøyesen, 2014; Egeberg, 2022; García & Wei, 2019). Dette aspektet var ikke noe lærerne pekte på selv, og det kan dermed ikke belyses. Selv om undersøkelse av læringsutbytte hos elever ikke inngikk i denne studien, forteller forutgående teori og forskning likevel om den viktige rollen morsmål kan spille i undervisnings- og læringssammenheng. På den andre siden sier lærerne at de opplever at elevene syntes det er «gøy» å spille på ulike språk i undervisningssammenheng, og at det fremmer mestring og identitetsbekreftelse for elever med lav forståelse for norsk.

Dette kan ses i lys av tidligere forskning der Palm (2021) undersøkte hvordan lærere kan trekke inn ulike språk i den ordinære opplæringen, uten å måtte beherske språkene selv.

Resultatene viste at elevene ga uttrykk for å være positivt innstilt til det flerspråklige arbeidet, og viste til at flerspråklige elever opplevde stolthet ved å foreta en rolle som språkeksperter og vise sin språkkompetanse. Kulbrandstad og Kvammen (2022) peker på lignende funn hvor resultatene viste at elevers førstespråk kan brukes som ressurs på flere måter i faglæring, men også for å fremme identitet, inkludering i klassefelleskapet. Funnene viser også at bruk av førstespråk kan være med på å bygge selvtillit og gi en positiv identitetsbekreftelse (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 103). Funnene i denne og tidligere studier peker dermed på psykososiale fordeler med implementering av morsmål i undervisning.

Det informeres også om at elever med samme morsmål kan samhandle på deres førstespråk når det er uklarheter knyttet til læringsaktiviteter eller oppgaver. Elever som forflytter seg fra opplæringspråk til morsmål for å støtte elever med lavere forståelse for norsk i undervisningen vil etter teorien transspråke. García og Wei (2019, s. 38-39) hevder at flerspråklige individer evner å forflytte seg mellom språk og kan strategisk velge trekk fra sitt språklige repertoar for å kommunisere effektivt. Å bruke medelever med samme morsmål som ressurs var noe samtlige lærere oppfattet som *inkluderende* for elever med lav forståelse for norsk i form av at det fremmet *forståelse* og *deltakelse*.

Tidligere forskning er tydelig på at lærere i den norske skolen har ulike syn på morsmål og morsmålets betydning i læringssammenhenger (Ipsos, 2015). Denne forskningen viser videre at læreres holdninger kan påvirke undervisningspraksisen som kan resultere i at elever begrenses til å kun bruke norsk i skolen. Denne studien viser likevel andre funn, der negative holdninger til bruk av morsmål ikke nødvendigvis begrenser undervisningen til å kun benytte norsk. Alle lærere forteller om eksempler fra yrkespraksis der de inkluderer elevenes morsmål i undervisning. Sett i lys av tidligere forskning og litteratur om transspråking peker denne yrkespraksisen på positive effekter for inkludering av elever med lav forståelse av norsk i undervisningen. Gitt at implementering av morsmål oftest brukes i spesifikke tema kan en argumentere videre for at det kan brukes i enda større grad i faglige sammenheng. Lærerne hevder også at bruk av morsmål kan virke inkluderende for elever som strever med språket, noe som støtter argumentasjonen ved å implementere elevenes førstespråk i undervisning.

5.2 Hvordan vurderer lærere sin kompetanse for å inkludere minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter både faglig og sosialt?

5.2.1 Sentrale kompetanser

For å redegjøre for hvordan lærere vurderer sin egen kompetanse for å inkludere minoritetsspråklige elever med lave norskferdigheter, er det hensiktsmessig å undersøke hvilke kompetanser lærere anser som nødvendig for å arbeide med denne elevgruppen. Funnene tyder på at det er varierende hvilke kompetanser lærere anser som særlig nødvendige, men pedagogisk- og språklig kompetanse var de mest fremtredende. Førstnevnte er en formell kompetanse som alle lærerne allerede besitter gitt deres utdanningsbakgrunn. Den pedagogiske kompetansen er ikke kun ansett som viktig i arbeid med elever med lav forståelse for norsk, men generelt som yrkesaktiv lærer.

Samtlige informanter pekte på språklige kompetanse i arbeid med denne elevgruppen. Likevel bevegde den språklige kompetansen seg i ulike retninger. Først og fremst var det de informantene som knyttet språklig kompetanse til norsk som andrespråk og hvordan en som lærer kan jobbe med elever som syntes språket er vanskelig. I følge tidligere forskning er denne formen for språklig kompetanse særlig viktig for minoritetsspråklige elever i skolen (Aamodt, 2017). Med språklige minoriteter i klassen må lærere ha kunnskaper om hvordan elever lærer et andrespråk, og om hvilke vansker som kan være forbundet med å tilegne seg fagkunnskap på et språk en ikke behersker fullt ut (Selj & Ryen, 2021, s. 5).

På den andre siden har vi informanten som var opptatt av språklig kompetanse ved å beherske språkene elevene behersker, eller i det minste ha kjennskap til deres språk. Denne formen for språklig kompetanse er realistisk sett vanskelig å tilegne seg, da samtlige forskere hevder at det kan ta opp mot flere år å lære seg et andrespråk (Cummins, 2000; Egeberg, 2022; Øzerk, 2016). Om læreren hadde hatt kunnskap om eksempelvis teorien om transspråking ville det sannsynligvis ikke blitt ansett som nødvendig å lære alle språk. Forskning viser også at lærere ikke må beherske språkene elevene besitter for å kunne dra nytte av deres språklige ferdigheter i undervisning (Danbolt & Hugo, 2012; García & Wei, 2019; Palm, 2021). Dette viser at det er noe manglende kunnskaper knyttet til forskningsfeltet om flerspråklighetspedagogikken.

5.2.2 Erfaring eller formell kompetanse

Spenningen mellom erfaring og behovet for formell kompetanse var fremtredende i intervjuene. Kun en informant nevnte eksplisitt at det er behov for formell kompetanse innenfor norsk som andrespråk, tross informanten ikke besatt denne kompetansen selv. De andre informantene pekte også på formelle kompetanser uten å eksplisitt knytte det til norsk som andrespråk eller flerspråklig- eller interkulturell pedagogikk. Det var tydelig at formell kompetanse var viktig for samtlige. En av informantene hevdet at så lenge en på skolen (for eksempel SNO-lærere) har formell kompetanse innenfor norsk som andrespråk eller flerspråklig pedagogikk, holder det. Selv om informanten anerkjenner den formelle kompetansen kan dette kan bli sett på som ansvarsfraskrivelse.

Til tross for at alle informanter pekte på formell kompetanse innenfor norsk som andrespråk, eller flerspråklig- og interkulturell pedagogikk, gav flere uttrykk for at erfaring kan være tilstrekkelig for arbeid med denne elevgruppen. Forskning viser derimot at mangel på kompetanse kan resultere i alvorlige konsekvenser for elevene. Norges offentlige utredning (NOU) «Mangfold og mestring» utdyper at det har foregått «feildiagnostisering og feilplassering av flerspråklige elever innenfor spesialundervisning», og at det vil trolig fortsette «så lenge lærere og pp-rådgivere mangler teoretisk kunnskap om tospråklighet/flerspråklighet og interkulturell/flerkulturell pedagogikk» (NOU 2010:7, s. 335). Dette er alvorlige konsekvenser som må tas på alvor. Andre pedagoger og forskere peker også på potensielle konsekvenser, der manglende kompetanse i henhold til tilrettelegging av undervisning for minoritetsspråklige elever med lavere forståelse av det norske språk, kan gå ut over deres skolegang. Dette kan innebære faktorer som at de ikke klarer seg så godt på skolen, samt at det kan gå utover deres faglige og sosiale inkludering (Egeberg, 2022; García & Wei, 2019; Selj & Ryen, 2021). Det faktum at flere av informantene mener en ikke «behøver» formell kompetanse er noe urovekkende, da det har særlig betydning for elevene som sitter i klasserommene.

5.2.3 Vurdering av kompetanse

Funnene tyder på at lærerne anser egen kompetanse til å inkludere språklige minoriteter med lav forståelse for norsk, både faglig og sosialt, som «god» men med forbedringspotensialer. Felles anså alle sin kompetanse til å inkludere denne elevgruppen sosialt som bedre enn faglig. Dette kan ha opphav i manglende kompetanse i norsk som andrespråk, flerspråklig- eller interkulturell pedagogikk, noe en av informantene også reflekterte over. Samme informant begrunnet den sosiale inkluderingen som bedre enn den faglige på bakgrunn av sin

formelle pedagogiske kompetanse og erfaring. Andre informanter begrunnet den sosiale inkluderingen som enklere enn den faglige ved å knytte det til språklige aspekter. En av informantene klarte heller ikke å gi en vurdering på egen kompetanse, da det opplevdes «vanskelig». Dette viser usikkerhet knyttet til den pedagogiske tilnærmingen for elevgruppen, noe som presser på behovet for kunnskapsutvikling og kompetanseheving blant lærerne. Dette understøtter dermed tidligere forskning som presser på behovet på økt kompetanse på fagfeltet (NOU 2010:7; Aamodt, 2017).

Majoriteten av informantene så også på egen yrkesutøvelse i henhold til elevgruppen i søkelyset med et kritisk blikk, og uttrykte ønske om å tilegne seg mer kunnskap og kompetanse. Denne innstillingen er god og ønske om å utvikle profesjonsutøvelse er viktig. Særlig viktig er ønske om å utvikle kunnskaper og kompetanser knyttet til flerspråklighetspedagogikken gitt at stadig flere norske klasserom blir beriket av et språklig mangfold (Selj & Ryen, 2021).

Selv om alle informanter vurderte sin kompetanse til å inkludere elever med lav forståelse for norsk som bedre i sosiale enn faglige situasjoner, viser funnene at lærerne gjør mange didaktiske og pedagogiske valg som understøttes av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Deres pedagogiske- og didaktiske vurderinger er gode, og egenvurderingen tolkes noe beskjedent. Den usikre vurderingen kan begrunnes med mangel på faglig kunnskap og formell kompetanse. Til tross for at deres utøvende praksis kan sammenfattes med teori og forskning, er behovet for kunnskapsutvikling og kompetanseheving likevel tilstedeværende. Tidligere forskning er tydelig på konsekvensene ved at pedagogene ikke besitter kunnskap eller formell kompetanse. Lærernes meninger om at erfaring er tilstrekkelig er dermed ganske kritisk, hvor det i verste fall kan negativt påvirke elevene som sitter i klasserommet.

6 Avslutning

På bakgrunn av den dagsaktuelle situasjonen med et stadig mer sammensatt samfunn og mangfoldige klasserom (Språkrådet, 2018; Statistisk sentralbyrå, 2022), samt det store fokuset på en inkluderende skole (Meld. St. 6 (2019–2020); Utdanningsdirektoratet, 2022), har jeg gjennomført en kvalitativ forskningsstudie der jeg undersøkte hvordan lærere tilpasser undervisningen for elever med lav forståelse for norsk for å fremme inkludering i den ordinære undervisningen. Ved utgangspunkt i et teoretisk rammeverk om inkludering, interkulturell pedagogikk og språkideologier, samt tidligere forskning på feltet, har jeg undersøkt to forskningsspørsmål i kapittel 5 som har vært til hjelp til å nå kunne besvare oppgavens overordnede problemstilling:

Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som undervisningsspråk?

Først og fremst har alle lærere en bred forståelse av inkluderingsbegrepet. Tiltak og tilpasninger de hevder har en inkluderende virkning blir dermed forstående tilsvarende. Tilpasningene som gjøres blant utvalget er tilnærmet universelle. Dette vil si at alle tilpasser på en relativ lik måte, og tilpasningene understøtter også presentert teori og forskning. Fokusområder som begrepslæring, pedagogisk- og organisatorisk differensiering, samt bruk av elevenes språklige- og kulturelle bakgrunner i undervisningen er gjennomgående blant alle lærere. Det er likevel variasjon innenfor deres tilpasninger av undervisning. Noen lærere tar større utnytte av elevenes språklige og kulturelle bakgrunner enn andre. Tilsvarende tilpasser noen lærere oppgaver i større grad etter språklige ferdigheter. Ved å stille funnene opp mot det teoretiske rammeverket og forskning, gjør lærerne flere tilpasninger som har en inkluderende virkning. Likevel argumenteres det for at lærere kan ta elevers språklige kompetanser i enda mer bruk i undervisningen.

Minoritetsspråklige elever besitter noen kraftige språklige ressurser og funnene tyder på usikkerhet til hvordan disse språkressursene kan brukes. Funnene viser at det ikke er noen konkrete strategier fra skolene på hvordan undervisningen skal tilpasses, men det er mer opp til hver enkelt lærer. Alle informanter hevder at tilpasningene de gjør innenfor det ordinære opplæringstilbudet er basert på erfaring. Kunnskapen som tilegnes ved erfaring er av stor verdi, men likevel er den faglige kunnskapen som stammer fra formell kompetanse

uvurderlig. Selv om alle informanter tar pedagogiske vurderinger som står i stil med teori og forskning, er flere av informantene usikre på egen kompetanse til å inkludere elevgruppen faglig. Dette kan ha opphav i manglende kunnskaper og formell kompetanse innad fagfeltet. Samlet underbygger dette behovet for kunnskaps- og kompetanseutvikling blant lærere som underviser for minoritetsspråklige elever med lav forståelse for norsk.

6.1 Veien videre

Som nevnt har denne studien en kvalitativ tilnærming med intervju som metode, noe som gjør at en ikke sikkert vet om det informantene forteller stemmer med praksis. Ved implikasjoner for videre forskning vil jeg foreslå kvalitative studier som benytter observasjon som metode, gjerne kombinert med intervju, for å undersøke hvilke tilpasninger som gjøres i praksis, samt hvordan læreres holdninger og uttalelser om flerspråklighet overensstemmer den praktiske tilnærmingen. Det kunne også vært interessant å gjennomføre kasusstudier som prøver ut spesifikke tiltak knyttet til implementering av transspråklige praksiser i ordinær undervisning. Dette er et relativt nyere forskningsområde som har fått stor oppmerksomhet særlig i USA. Flere studier fra USA viser til positive effekter for minoritetsspråklige elever i opplæringen. Dette kunne dermed vært interessant å forske nærmere på i norsk sammenheng. Denne studien gir en liten indikasjon på sammenhengen mellom flerspråklighet og inkludering i skolen fra et lærerperspektiv. En storskala survey som undersøker tilsvarende sammenheng eller tema kunne også vært et påfallende forskningsprosjekt i fremtiden.

Litteraturliste

- Andersen, F. C. (2017). Skoleledelse for et flerkulturelt samfunn. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Fagbokforlaget.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (N. H. Hornberger & C. Baker, Red. 3. utg.). Multilingual Matters.
<https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/09/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6. utg.). Multilingual Matters.
- Bakken, A. S., Hundal, A. K. & Sakshaug, L. L. (2022). Når minoritet blir majoritet. *Norand*, 17(2), 98–114. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.3>
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical Development, Dimensions, and Practice. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2. utg., s. 3-29).
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. I E. Blyth & J. Milner (Red.), *Exclusion from school: Inter-professional issues for policy and practice* (s. 21-36). Routledge.
- Breilid, N. & Fasting, R. B. (2018). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden - en inkluderende eller ekskluderende praksis? I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 115-134). Fagbokforlaget.
- Brochmann, G. (2017). Integrering. *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/integrering>
- Bøyese, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket - En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011). *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 286–297.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-04-0>
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *Modern Language Journal* 3(95), 401-417.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. I J. Cummins & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of language and education* (2. utg., Bd. 5, s. 65-75). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs: Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet : studier av skolens praksis* (s. 83-101). Abstrakt forlag.

- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter - håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Faldet, A.-C., Knudsmoen, H. & NesHøgskolen, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 171-188.
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. I Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Red.), *Social Justice Through Multilingual Education* (s. 140-158). Cromwell Press Group.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21832/9781847691910-toc>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking - språk, flerspråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø. & Ludvigsen, S. (2016). Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. *Universitetet i Oslo*.
https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA norsk som andrespråk*, 28(2), 23-48. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2019). *Det vi vet om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Univeristetsforlaget.
- Hausstätter, R. & Snipstad, Ø. (2022). Om empiriske nivåer i forskning på inkludering. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 141-155.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v8.3414>
- Hill, I. (2007). Multicultural and international education: Never the twain shall meet? *International Review of Education*, 53, 245-264.
<https://www.jstor.org/stable/27715380>
- Holm, G. & Zillacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. I M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Red.), *Dialogs on diversity and global education* (s. 11-28). Peter Lang.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring - til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?* Språkrådet.
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Kulbrandstad, L. I. & Kvammen, P. I. (2022). Læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser. En kasusstudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 93-108.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v8.3666>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Identitet og kulturelt mangfold*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del - Demokrati og medvirkning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Morsmål språklige minoriteter (NOR08-02): Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor08-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemaal=true&anchorId=TT2>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del: Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Overordnet del: Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Levine, D. & Lezotte, L. (2001). Effective schools research. I J. Banks & C. Banks (Red.), *Handbook of research on multilingual education* (s. 524-547). Jossey-Bass.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 7(18). <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lillejord, S. (2022). Læring som en praksis vi deltar i. *Livet i skolen - grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, 195-220.
- Lindquist, H. (2019). Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103, 159-171. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-07>
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/en-studie-av-lareres-forstaelse-av-mangfoldsbegrepet/>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Martin-Beltran, M., Daniel, S., Peercy, M. M. & Silverman, R. D. (2017). Developing a Zone of Relevance: Emergent Bilinguals' Use of Social, Linguistic, and Cognitive Support in Peer-Led Literacy Discussions. *International Multilingual Research Journal*, 7(11). <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1330061>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020. Språk- og medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200924-delrapport-8-sprak-og-medievaner-barn-og-medier-2020.pdf>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? – En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 330–343. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-0>
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?q=mangfold&ch=1 - kap1-1>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 1-21). Routledge.
- Myklebust, R. (2021). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nordahl, T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. *Statped*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/faktisk-inklusion-i-skolen/>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer*. Gyldendal Akademisk.
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring*. u.-o. f. Kirke-.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 - KAPITTEL 1>
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 46 - 65). Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L. & Coyne, M. D. (2010). A Tiered Intervention Model for Early Vocabulary Instruction: The Effects of Tiered Instruction for Young Students At Risk for Reading Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 110–123. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00309.x>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *Routledge Taylor & Francis Group*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. . I T. Næsby (Red.), *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole* (Bd. 5, s. 5-16). UCN Forlag.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1). <https://journals.oslomet.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Selj, E. (2021). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Damm.
- Selj, E. & Ryen, E. (Red.). (2021). *Med minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. I N. Torrance & D. R. Olson (Red.), *The Cambridge Handbook of literacy*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge – kultur og infrastruktur*.
https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf

- St.meld. nr. 29 (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-29-1994-95/id464078/>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 07.03.2022). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/statbank/table/09817/>
- Sætermo, T. F., Gullikstad, B. & Kristensen, G. K. (2021). Å studere fortellinger om integrering i en lokalsamfunnskontekst: en introduksjon til et komplekst forskningsfelt. I T. F. Sætermo, B. Gullikstad & G. K. Kristensen (Red.), *Fortellinger om integrering i norske lokalsamfunn*. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215042961-2021-01>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Utdanningdirektoratet. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk i grunnskolen*. R. Management. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf
- Utdanningdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige--hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm.
- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-38). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema



[Meldeskjema](#) / [Inkludering av språklige minoritets elever i ordinær undervisning](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 703439	Vurderingstype Standard	Dato 23.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Inkludering av språklige minoritets elever i ordinær undervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Jarmila Bubikova-Moan

Student

Siri Mikaela Jøssund

Prosjektperiode

12.12.2022 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Taushetsplikt

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten.

Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Inkludering av minoritetsspråklige elever i ordinær undervisning” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som opplæringspråk blir inkludert i ordinær undervisning. Jeg er ønsker å snakke med lærere i grunnskolen for å undersøke deres erfaringer og håper med dette at du kunne tenke deg å være med! I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan inkludering av minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som opplæringspråk foregår i praksis i norske klasserom. Jeg skal undersøke hvilke tiltak og tilpasninger lærere legger til rette for, som har som hensikt å inkludere denne elevgruppen i ordinær undervisning. Prosjektets overordnede problemstilling *«Hvordan tilpasser lærere den ordinære undervisningen for å inkludere minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som opplæringspråk?»* skal besvares ved å ta utgangspunkt i læreres egne erfaringer og opplevelser. Prosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet storbyuniversitet er behandlingsansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriteriene til masteroppgaven baserer seg på utdannede lærere i grunnskolen 1-7, og at du underviser for eller har undervist for minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som opplæringspråk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse på et intervju. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutter. Spørsmål som blir stilt omhandler dine egne erfaringer knyttet til minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som opplæringspråk i undervisningssammenhenger. Jeg vil ta lydopptak og notater av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg skal benytte godkjent opptaksutstyr av institusjonen og lydopptak skal også krypteres. Lydopptak slettes etter transkribering. Deltakernes virkelige navn vil bli byttet ut med fiktive navn for å ivareta deltakerens krav på anonymitet. Det er kun jeg (student), Siri Mikaela Jøssund og prosjektleder (veileder), Jarmila Bubikova-Moan som vil ha tilgang til datamaterialet til prosjektslutt, da vil datamaterialet bli slettet. Kontaktopplysninger vil lagres adskilt fra øvrige data ved en koblingsnøkkel med passordbeskyttelse. Det er kun student og veileder som har tilgang til koblingsnøkkelen. Deltakelse i dette prosjektet vil være anonymt.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil koblingsnøkkelen med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet storbyuniversitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- OsloMet storbyuniversitet ved student Siri Mikaela Jøssund, s322952@oslomet.no og veileder Jarmila Bubikova-Moan, jarbumo@oslomet.no.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@oslomet.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Siri Mikaela Jøssund
(Forsker/Student)

Jarmila Bubikova-Moan
(Veileder/Prosjektleder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering av minoritetspråklige elever i ordinær undervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

- at *Siri Mikaela Jøssund* og *Jarmila Bubikova-Moan* (student, forsker og veileder) kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Overgangsspørsmål: Erfaringer

- Kan du fortelle om utdanningsbakgrunnen din? Tidligere arbeidserfaring?
- Hva er din stilling og arbeidsoppgaver på skolen?
- Hvor lenge har du jobbet som her? Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hva betyr begrepet inkludering for deg?
- Hvilke erfaringer har du med språklige minoritets elever i skolen?

Tematiske spørsmål:

Språklig miljø

- Hvordan vil du beskrive elevsammensetningen i klassen din?
- Hvordan har utviklingen vært i antall minoritetsspråklige elever i løpet av din periode her på skolen?
- På hvilken måte preger mangfoldet av språk miljøet i klassen(e) din(e)?
- Hvilken plass har elevenes morsmål i din klasse?

Pedagogisk tilrettelegging

- Gjør du noen tilpasninger når du planlegger undervisning i klasser som har minoritetsspråklige elever med lav forståelse av norsk som undervisningsspråk? Eventuelt; hvilke? Hvorfor? / Hvorfor ikke?
- Bruker du språktilpasset undervisningsmateriale?
Hvis du bruker språktilpasset undervisningsmateriale for minoritetsspråklige elever, hvordan brukes dette? Eventuelt; hvorfor brukes det ikke?
- Hvordan tilrettelegger du for faglig og sosial deltakelse for minoritetsspråklige elever i ordinær undervisning?
- På hvilken måte har denne elevgruppen innflytelse på faglige og sosiale aspekter som berører dem?
- Hvilke tiltak opplever du har en inkluderende effekt for minoritetsspråklige i ordinær undervisning? Er det noen tiltak du har opplevd ikke har en inkluderende effekt?
- Opplever du noen utfordringer med å inkludere minoritetsspråklige elever i den ordinære undervisningen? Eventuelt hvilke?

Lærerens kompetanse

- Hvilke kompetanser mener du er særlig viktig for en lærer å ha i arbeid med minoritetsspråklige elever med lav forståelse for norsk? Hvorfor?
- Hvordan vil du vurdere din kompetanse med å inkludere elever med lave norskferdigheter faglig i ordinær undervisning?
- Hvordan vil du vurdere din kompetanse til å inkludere denne elevgruppen i sosiale læringsaktiviteter?
- Er det noen situasjoner i ordinær undervisning du føler du ikke strekker til for å inkludere språklige minoriteter med lave norskferdigheter? Eventuelt; hvilke?

Elevenes språklige repertoar

- Hva tenker du om at eleven(e) benytter morsmålet sitt i skolen?
- På hvilke måter mener du minoritetsspråklige kan bli ansett som en ressurs for læringsfellesskapet?