

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L Navn på kandidat: Hanin Mohammed Eds

Kandidatnummer: 18

«Hvorfor har jeg ikke en morsmåslærer?»

En kvalitativ undersøkelse på kulturelle og språklige mangfold på skole.

“Why don’t I have a mother tongue teacher?”

A qualitative study on the cultural and linguistic diversity at school.

Dato:17. 05. 2016

Totalt antall sider: 92

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for oppgavevalg	3
1.2. Formålet med oppgavevalget.....	4
1.3. Problemstilling.....	5
1.4. Avgrensninger	5
1.5. Oppgavens strukturelle oppbygning	5
1.6. Begrepsavklaringer	6
2. Samfunnsvitenskapelig metode.....	8
2.1. Bakgrunn for valg av metode	9
2.2. Epistemologisk utgangspunkt.....	10
2.3. Vitenskapelig fortolkningsramme	11
2.3.1. Fenomenologi.....	11
2.3.2. Ethiske retningslinjer.....	11
2.4. Kvalitativ metode	12
2.5. Intervju.....	13
2.6. Fordeler og ulemper ved kvalitative intervju som metode	14
2.6.1. Fordeler	14
2.6.2. Ulemper.....	15
2.7. Utforming og gjennomføring av intervjuer	15
2.8. Transkribering og bearbeiding av data	16
2.9. Observasjon	17
2.10. Undersøkelsen.....	18
2.11. Kriterier for utvalg	18
2.12. Intervjuguide	19
2.12.1. Informantene.....	20
2.12.2. Validitet og reliabilitet.....	21
3. Forskning og teori knyttet til den flerkulturelle skolen.....	22
3.1. Ressursorientering tilnærming.....	23
3.1.1. Mangfold og likeverdig opplæring for alle	24
3.1.2. Tilrettelegging for tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring	27
3.2. Problemorientert tilnærming	30
3.2.1. Vurdering og tilpasset opplæring	32
3.2.2. Skoleledelses holdning og praksis i monokulturelle perspektivet	33
3.3. Skole/hjem -samarbeidet	35
3.4. Kommunikasjon og relasjon.....	37
4. Presentasjon og tolkning av data.....	38
4.1. Rektors og læreres holdning til minoritetselever og – foreldre.....	38
4.1.1. Oppsummering	46
4.2. Skole/hjem-samarbeidet	47
4.2.1. Lærerens og skoleledelses syn på foreldre som påvirket samarbeidet.....	49
4.2.2. Tidkrevende.....	52
4.2.3. Bruk av tolk.....	52
4.2.4. Morsmålslærers rolle i skole/hjem-samarbeid	57

4.3. Språk.....	58
4.3.1. Kommunikasjon	61
4.3.2. Språk og tilpasset opplæring	64
4.3.3. Morsmål - og tospråklig opplæring	66
4.3.4. Morsmålslærer i trekantsamarbeidet	71
4.3.5. Bruk av assistent.....	73
4.3.6. Inkludering og tilpasset opplæring	74
4.4. Kartlegging og vurdering.....	77
4.5. Kompetanseheving og satsingsområder i framtiden.....	80
5. Oppsummering og konklusjon av funn	82
6. Avslutning	89
7. Litteraturliste.....	93
Nettsider	98
Figurliste:	99
Liste over Vedlegg:	99
1. Prosjektskisse.	99
2. Intervjueguide for intervju med lærere.....	99
3. Intervjueguide for intervju med rektor.	99
4. Forespørsel om samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet.....	99
5. Skjema for registrering av data.	99
6. Godkjenning fra NSD.....	99

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som baserer seg på intervju med syv informanter fra to forskjellige ungdomsskoler som har erfaring med å jobbe med minoritets elever -og foreldre. Studien har en fenomenologisk tilnærming, og følgende problemstilling belyses:

«Hvordan ivaretar skoler kulturelt og språklig mangfold? Hvordan mener skoleledelsen og lærerne at de gir den enkelte elev et godt læringsutbytte?»

Mine funn viser at to ungdomsskoler håndterer kulturelt og språklig mangfold på to forskjellige måter. Den ene skolen, heretter kalt «Vårens skole», ser på minoritetsspråklige elevers mangel på norskkunnskaper som et problem. Derfor ser skolen ut til å ha et monokulturelt og ikke flerkulturelt perspektiv på undervisningen. En konsekvens av dette er at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn ikke verdsettes og blir betraktet som et problem og ikke en ressurs på skolen. Men den andre skolen, heretter kalt «Angel skole», er mer preget av det flerkulturelle perspektivet, og elevenes kulturbakgrunn verdsettes av personalet og ledelsen på skolen og blir betraktet som en ressurs. Dette påvirker skolens praksis for hvordan de løser de forskjellige utfordringer som dukker opp i skolehverdagen. I min avhandling setter jeg fokus på forskjellige områder som berører ulike temaer i forbindelse med opplæring av minoritets elever, rekruttering av morsmåls lærere, skole/hjem -samarbeidet, kartlegging, vurdering og satsningsområder i framtida.

Det viktigste funn i denne undersøkelsen som er felles mellom begge skolene, er at ingen av skolene har ansatte eller ledelse som har formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk eller tilsvarende områder. NOU 2010:7 bekrefter at det er behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever på alle nivå i opplæringen. Ingen av skolene har satsingsområder med flerkulturelt perspektiv i sin årsplan, men begge skolene har tenkt å heve sin kompetanse for å ivareta minoritets elever bedre i framtida.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study based on interviews with seven informers from two different Lower Secondary Schools. All of them are quite experienced working with minority pupils and their parents. The study has a phenomenological approach, and the following issue will be shed light on:

“How do Norwegian schools attend to cultural and linguistic diversity? To what extent do the school management and the teachers provide learning outcomes for each pupil?”

My findings show that two Upper Secondary Schools handle cultural and linguistic diversity in two different ways. One of the schools, hereinafter called “Vårens skole”, regards the lack of Norwegian language skills among minority pupils as a problem. The school therefore seems to have a monocultural perspective on teaching. A consequence seems to be that they do not appreciate the linguistic and cultural background of the pupils, and diversity is looked upon as a problem rather than a resource. But the other school, hereinafter called “Angel school”, is to a larger extent characterized by a multicultural perspective, and the cultural background of the pupils is appreciated by the staff and school management and is regarded as a resource. This fact influences the school's way of dealing with different problems emerging in school everyday life. In my thesis I focus on different areas connected with the training of minority pupils; the recruiting of mother tongue teachers, school/home - cooperation, surveying pupils, evaluation and future focus areas.

The most important finds in both schools, are that none of them have a staff or school management with a formal pedagogical competence in multicultural education or corresponding areas. NOU 2010:7 confirms that there is a need for more knowledge and competence regarding multicultural pupils at all levels. None of the schools have educational focus areas with a multicultural perspective in their yearly plan, but both schools consider improving their competence aiming at better care of minority pupils in the future.

Forord

Et godt eksempel på måten å forholde seg til det flerkulturelle på, hentet Hauge fra Kristjansdottir i 1995 fra et intervju med dronning Silvia av Sverige. Hun ble spurt av en journalist om hvorfor hun lærte seg tegnspråk. Som svar fortalte hun om møtet med gutten: En gang hun skulle motta en blomst av en døv gutt, sa hun følgende i møte med gutten: «Han var handicappet, men det samme var jeg, som ikke forsto ham». (Hauge, 2007: s.242)

Å starte som masterstudent etter at jeg hadde bodd i Norge i 6 år var ikke et enkelt valg. Jeg hadde mange utfordringer i forhold til både språk og et krevende og lærerikt studium. I tillegg har jeg familie og jobb på to skoler i likhet med mange medstudenter. Gjennom mitt arbeid som morsmåslærer og tospråklig lærer i grunnskolen gjennom 7 år, og som mor til to tospråklige gutter i barnetrinnet, har jeg fått erfaringer og innsikt i minoritetsspråklige elevers skolehverdag. Min store interesse og mitt engasjement på dette feltet har gjort hele skriveprosessen mer motiverende og givende.

Jeg tror at mitt arbeid kan bidra med flere perspektiver enn en person som ikke har mine erfaringer. Jeg håper at dette arbeidet kan gi litt refleksjon rundt hvorfor det er viktig å ivareta kulturelt og språklig mangfold på skolen. I tillegg ønsker jeg å sette fokus på eleven som en ressurs for skolen og for hele samfunnet.

Jeg vil takke mine informanter i de to skolene som stilte opp til intervju og gav av sin tid i en travel hverdag. Uten deres erfaring og kunnskap ville jeg ikke ha klart å samle data og gjennomføre dette forskingsprosjektet.

Jeg vil rette en særlig takk til min veileder Lisbeth Flatraaker som motiverte meg under hele skriveprosessen og inspirerte meg med mange gode innspill. Hennes støtte i frustrasjonsfasene ga meg kraft til å stå på og ha tro på at jeg har mye kunnskap og erfaringer som jeg kan bidra med.

Takk til mine gode kolleger på Universitet i Nordland (Nord Universitet nå), som var behjelpelig og ga meg støtte og bidro med fornuftige diskusjoner rundt forskjellige temaer. I denne sammenheng vil jeg trekke fram professor Jan-Birger Johansen som både er en klok forleser og et støttende medmenneske.

Takk til min lille familie her i Norge: Min mann Ayman og mine to sønner Amir og Mohammed. Dere har vært tålmodig nok og oppmuntret meg hele tiden. Nå fortjener dere mer av min tid!

En spesiell takk til min store familie i Palestina! Pappa, mamma, brødrene og søstrene mine som støttet meg og hadde tro på at jeg kom til å klare det utmerket. Pappa brukte å si til meg: «Pappa si jente kommer til å gjøre han stolt av henne, slik hun alltid har gjort.»

Takk til, Mohammed og Stig Bjarne, de flinke tekniske hjelpere på data; Knut, Aline og Tone som har hjulpet meg med språkvask.

Jeg har utfordret meg selv til å gjennomføre dette studiet. Interessen og viljen min til å lære mer og ha kunnskap om dette teamet var større enn utfordringene som jeg har møtt i løpet av masterstudiet. Veien var ikke lett for ei flerspråklig dame å skrive en master. Veien blir til mens man går.

Mo i Rana, mai, 2016

Hanin Mohammed Eds

1. Innledning

Norge har innbyggere med bakgrunn fra 223 land og selvstyrte områder. Ifølge Statistisk sentralbyrå utgjorde innvandrere 13,4 prosent av folkemengden i Norge per 1. januar 2016, mens norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde 2,9 prosent. Tall ved inngangen til 2016 viser at det var 698 600 innvandrere og 149 700 norskfødte med innvandrerforeldre registrert bosatt i Norge. Selv om statistikken ikke dekker asylsøkere som venter på oppholdstillatelse, er antall syriske innvandrere nesten fordoblet i løpet av 2015. Statistisk sentralbyrå viser at det ved inngangen til 2015 var 188.100 personer med flyktningbakgrunn i Norge. (Statistisk sentralbyrå, SSB 2016).¹

Dette betyr at Norge er et rikt samfunn som preges av forskjellige kulturer, språk og religioner. Norge i dag er et flerkulturelt samfunn med stort mangfold. Dette vil ha innflytelse på samfunnet generelt og skoler spesielt, for de som er nykommere og på de som allerede bor i landet.

Dette kulturelle mangfoldet vil ha innflytelse på barnehage- og skolehverdagen. Å styrke skolens rolle i arbeidet med å bedre skoleprestasjonene til elever med innvandrerbakgrunn er en viktig motivasjon for denne nasjonale satsinga.

I opplæringslova (1998)§1-1 står det:

Alle skal gjennom minst ti års skolegang. Skolen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet gi elevene historisk og kulturell innsikt, og bidra til at de utvikler verdier som er forankret i menneskerettigheter og ulike religioner og livssyn. (Opplæringslova 1998,§1-1)

Oslo har både flest innbyggere og innvandrere. Selv om den nasjonale satsinga «kompetanse for mangfold» er på innvandrerbefolkninga, er det viktig å sette fokus på at også i resten av landet, blant annet Midt- og Nord-Norge, vil denne nye befolkning møte representanter både for den norske majoriteten og nasjonale minoriteter.

Målsetninga i det norske utdanningssystemet er at «Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner». (St.Meld. nr. 16 2006-7 s. 7.) Dette innebærer å utvikle en bedre undervisningspraksis som ivaretar alle barn, unge og voksne som deltar i opplæring. Med utgangspunkt i det kjente for å lære noe nytt, blir det dermed viktig å inkludere innvandrerelever og norskfødte elever med foreldre som har innvandrerbakgrunn i opplæring.

¹ <http://ssb.no/innvbef>

Elevene som kommer til Norge har ulik kultur, erfaringsbakgrunn, et annet språk, andre interesse og forutsetninger. Disse elevene kommer fra ulike utdanningskulturer, noe som også vil påvirke deres atferd. Det kreves av skolen at elever får tilpasset sine behov, med hensyn til den enkeltes evner og forutsetninger. Målprinsippene for utdanningssystemet i Norge er at flerspråklige er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes og at alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til flerkulturelle elever.

I St. Meld. 6 (2012-2013) kapittel 4. «Barnehage og utdanning» står:

Norsk er fellesspråket i utdanningsløpet. Det er samtidig et kulturelt og språklig mangfold i barnehage og i grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring og høyere utdanning. Å verdsette flerspråklighet og kulturelt mangfold er å anerkjenne den kompetansen mange mennesker har og å gi muligheter for at deres ressurser kommer til nytte i samfunnet. Mange minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter særskilte utfordringer i utdanningsløpet. Regjeringen ønsker å øke deltakelsen i barnehage for de yngste barna, sikre tilpasset opplæring og et godt læringsutbytte for alle i grunnskole og videregående opplæring, hindre frafall i videregående opplæring og sikre at voksne som trenger det, får et opplæringstilbud tilpasset sitt behov. (St.meld.6,2012-13:s.48)

Dette betyr at alle barn og voksne med innvandrerbakgrunn skal få et godt utbytte av opplæring i hele utdanningssystemet. Målet for regjeringen er at flest mulig kan fullføre den utdanningen de ønsker, og bli aktive deltakere i samfunns og i arbeidslivet. Det er utdanning som er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. Flerspråklighet er en ressurs, og språklig og kulturelt mangfold må anses som en naturlig og positiv del av dagens barnehage og skole. Det har vært en nasjonal satsing på kompetanse for mangfold. Norske myndigheter har som mål å gi en god opplæring til alle. Derfor er skolens hovedoppgave å gi eleven rettigheter, for å lære språk på en fornuftig måte, og gi en tilpasset opplæring.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, hvor det fokuseres på hvordan skolene må legge vekt på hvordan de kan ivareta egen læring, og bli en lærende organisasjon. Det presiseres at dette krever tydelig og kraftfullt lederskap.

Aamodt og Hauge har hevdet i boka «Snakk med oss» (2013) at:

Et samfunn preget av mangfold og ulike kulturelle og språklig utgangspunkter gir muligheter for stadig perspektivutvidelse gjennom at man møter og blir kjent med et spekter av kulturelle uttrykk. Gjennom dialog, samhandling og at alle innbyggere gis muligheter til å delta likeverdig, utvikles et flerkulturelt og felleskulturelle samfunn. Barnehage og skolen er samfunnets viktigste sosialiseringsinstitusjoner. Alle skal gjennom minst ti års skolegang. Skolen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet gi elevene historisk og kulturell innsikt, og bidra til at de utvikler verdier som er forankret i menneskerettigheter og ulike religioner og livssyn (§1-1 i opplæringsloven). (Aamodt og Hauge, 2013: s.56)

På Udir sin hjemmeside under forskning og rapporter fra NOVA «Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?» kan man lese:

I den internasjonale forskningslitteraturen er det blitt mer og mer vanlig å ta til orde for en holistisk og langsiktig tilnærming i arbeidet med å forbedre minoritetsspråklige elevers læringsutbytte, der en ikke nødvendigvis primært fokuserer på hvilket språk undervisning foregår på, men der en har et helhetlig læringssyn rettet mot hva slags kvalitet skolen kan tilby. En slik helhetlig tilnærming har som utgangspunkt at skolen og elevens læringssituasjon er påvirket av en rekke forhold: fra ressurser i elevens familie og foreldrenes involvering i skolearbeidet til den påvirkningen som skjer fra det omkringliggende lokalsamfunnet og fra samfunnet i sin helhet- og der lærerens og skoleledelsens kompetanse er den viktigste å investere i.²

Målprinsippene for utdanningssystemet i Norge er at flerspråklige er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes, og at alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til flerkulturelle elever. Kirsten Palm har påpekt i sin artikkel «Flerspråklige elever og tilpasset opplæring» (Bedre Skole nr.1/2015) at: I dagens skole finner vi et språklig mangfold som lærere må ta i betraktning når de skal legge til rette for best mulig tilpasset opplæring for alle elever. Dette mangfoldet kan være utfordrende og krevende, men det kan også åpne for spennende samtaler om ulike språk og kulturer. Palm (ibid.) henviser til Grimstad (2012) For å unngå at tilpasning og tilrettelegging av opplæringen for flerspråklige elever blir avhengig av enkeltlæreres kompetanse og vurdering, er det nødvendig å trekke inn mangfoldsperspektiv i hele organisasjonen og skolekulturen. Skolen må i alt planarbeid inkludere det flerspråklige perspektivet.

1.1.Bakgrunn for oppgavevalg

Det er mange årsaker til å velge å skrive om kulturelt og språklig mangfold i skoler og hvordan skoler ivaretar elevene og gir et godt læringsutbytte til hver enkelte elev. Jeg har både personlige og teoretiske grunner. Når det gjelder personlig årsaker, så synes jeg at dette er et spennende tema og har lyst å øke min kompetanse på dette området.

Jeg er selv tospråklig og har to barn som også er tospråklige. Gjennom min erfaring som mor har jeg fått et innblikk i hvordan det kan arte seg å være en minoritets elev i norsk skole.

Jeg jobber som tospråklig lærer og morsmållærer og har hatt mange spørsmål og tanker om temaet. Minoritetsspråklige elever har mange utfordringer i norske skoler. En slik utfordring ble jeg konfrontert da jeg fikk følgende spørsmål av ei jente: «Hvorfor har jeg ikke morsmållærere?» Denne opplevelsen av sårbarhet gjorde meg særlig engasjert i dette temaet.

² <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/Internasjonal-forskning/?read=1>

Derfor fant jeg det aktuelt å stille hennes spørsmål videre opp til skoleledelsen. Kanskje fikk jeg et svar som kunne trøste denne jente med? Derfor fant jeg ut at det er naturlig for meg å skrive om minoritetsspråklige elever som elevgruppe og fokusere spesielt på kulturelle og språklige mangfold i skolen. I tillegg kommer skolens rolle for å ivareta disse elevene som en ressurs og ikke behandle dem som et problem.

Jeg håper at dette vil gjøre meg i stand til å behandle data fra flere perspektiver enn en person som ikke har slik erfaring og at bakgrunnen min på den måten vil være mer til nytte enn til begrensning i arbeidet.

Når det gjelder teoretiske årsaker så er det et overordna mål i det norske utdanningssystemet å tilby god opplæring til alle barn, unge og voksne som deltar i utdanning. Vi har også den nasjonale satsingen «Kompetanse for mangfold». Dette betyr å styrke skolens rolle i arbeidet med å bedre skoleprestasjonene til elever med innvandrerbakgrunn.

An-Magritt Hauge påpeker i boken «Den flerkulturelle skolen» (2014: 14) at når elever behersker ulike språk, blir de i dag i større grad sett på som en ressurs for skolen (...) mer enn som et problem. Skolen skal tilpasses elevene og ikke omvendt. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å kaste lys over skoleledelse og lærere sin praksis og erfaring i arbeidshverdagen med kulturelt og språklig mangfold i skolen.

1.2. Formålet med oppgavevalget

Jeg ble involvert i et stort regionalt forskningsprosjekt i januar 2015 gjennom min veileder som også er en av forskerne som arbeider med dette forskningsprosjektet. Dette er et stort forskningsprosjekt der forskere fra Uit, Universitet i Nordland (nå Nord Universitet), Dronning Mauds Minne og Høgskolen i Nesna (nå Nord Universitet) har vært involvert. Gjennom dette prosjekt fikk jeg tilgang på en del materiale som jeg selv ikke har utarbeidet. Vi har en felles intervjuguide for lærere og rektorer som har bestemte temaer. Det er skoler og barnehager fra Finnmark i nord til Trøndelag i sør som det forskes på. Målet med forskningsprosjektet er å utforske nærmere hvordan norske skoler og barnehager kan ivareta språklig mangfold, og hvordan de mener at de gir det enkelte barnet et godt læringsutbytte. Dette vil bidra videre til å spre kunnskap om gode praksiser fra erfarne aktører. For å belyse min problemstilling har jeg lagt vekt på følgende grunnlagsmateriale:

- Dokumenter som skal samles inn: Skolens virksomhetsplan og årsplaner.

- Å dokumentere arbeid og praksiser i barnehager og skoler som har hatt erfaringer med minoritets elever.
- Feltnotater som ble skrevet i løpet av observasjonsdagene, og som skal fokusere på forskeren sine refleksjoner.

1.3. Problemstilling

Antallet innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre har økt de siste årene i norske skoler.³ Disse tallene tyder på at norske skoler har tilleggsoppgaver både i forhold til å gi god opplæring for alle og i forhold til å vektlegge kulturell og språklig mangfold som ressurs mer enn problem. St.meld. nr. 6 (2012-2013) «En helhetlig integreringspolitikk» sier at «Alle innbyggere i Norge har plikter og rettigheter. Alle skal ha muligheter til å delta og bidra i arbeids- og samfunns liv.» Derfor er en av skolens utfordringer i dag å sikre at både minoritets elever og majoritets elever inkluderes, og at de får de samme rettighetene. På bakgrunn av disse kunnskapene formulerte jeg min problemstilling:

«Hvordan ivaretar skoler kulturelt og språklig mangfold? Hvordan mener skoleledelsen og lærerne at de gir den enkelte elev et godt læringsutbytte?»

1.4. Avgrensninger

Jeg har valgt å avgrense min forskning til ungdomskoler og har intervjuet personalet ved to av dem. Jeg har fokus på skoleledere som leder en organisasjon som har språklig og kulturelt mangfold. I tillegg har jeg fokus på voksne som jobber med og rundt minoritets elever som kontaktlærer og spesielt norsklærer som kjenner elevene godt.

1.5. Oppgavens strukturelle oppbygning

Masteroppgaven er delt inn i syv kapitler. I kapittel 1 skriver jeg om bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og begrepsavklaring. Etter denne innledningen følger kapittel 2, metodekapittelet, hvor jeg har redegjort det for den kvalitative metoden som er valgt og jeg har brukt for å kunne gjennomføre denne forskningen. I tredje kapittel, teoretiske perspektiv,

³ <http://www.ssb.no/innvbef/>

presenterer jeg teori om ressursorientert tilnærming, problemorientert perspektiv, kommunikasjon og skole/hjem -samarbeid. I det fjerde kapittelet er det presentasjon, tolkning og analyse av data. Kapittelet er delt inn i de tre hoveddeler. Hvert av disse temaene er igjen delt inn i funn jeg har gjort i datamaterialet, drøftinger i forhold til empiri og teori, og en sammenfatning av hva jeg mener er relevant i forbindelse med funnene jeg har gjort. Deretter følger femte kapittelet med oppsummering og konklusjon hvor jeg prøver å trekke slutninger på grunnlag av de tre kategorier. Avslutningsvis trekkes noen linjer i forhold til funnene i kapittel seks. I tillegg reflekterer jeg rundt hvordan min forskningsprosess har vært og anbefaler noen temaer for videre forskning.

1.6. Begrepsavklaringer

Jeg har valgt å redegjøre for sentrale begreper som er viktig å forklare før jeg går inn i selve oppgaven og har tatt i bruk noen nøkkelord som jeg har utdypet mer i analysene og drøftingskapitlene. For eksempel monokulturelle perspektiv og myndiggjøring.

Minoritetselever og - foreldre:

Begrepet minoritetsspråklige elever og foreldre har flere definisjoner, men jeg har valgt å støtte meg til det offentliges bruk av begrepet i denne oppgaven. Jeg har tatt et valg ved å presentere og bruke denne definisjonen fordi jeg ønsker å knytte det mot ulike teorier om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråkligopplæring. Begrepet omhandler elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk, og har rett på egen språkopplæring. Dette er nedfelt i opplæringslova (1998) §2-8, første ledd, der det heter

«Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg eller begge delar.» (Opplæringsloven 1998 § 2-8).

Holdning:

Hauge (2007) beskriver holdning som en handlingsdisposisjon, og den inneholder kognitive (kunnskapsbaserte), affektive (følelsesmessige) og kognitive (handlingsbaserte) komponenter. Hun hevder at stereotypiene er et eksempel på holdningers kognitive komponent, antipatier eller sympatier er affektive aspekter, og trakassering kan være en konativ side ved en holdning. Flatraaker (2008) hevder at holdningene våre bidrar til at vi lett danner oss

forventninger til andre mennesker og situasjoner. Det er viktig at vi møter minoritets elever med et åpent sinn, det krever en del holdningsskapende arbeid før vi er der.

Mangfold:

Mangfold heter på engelsk diversity eller multiplicity. Jeg bruker ordet mangfold her om variasjon i elevmassen på skolene. St.meld.nr.49 (2003-2004) «Mangfold gjennom inkludering og deltakelse» fremmet tanken om at Norge har en mangfoldig befolkning.

Meldingen uttrykker dette på følgende måte:

Mangfoldet må anerkjennes og vises respekt, ved at ulike behov i befolkningen blir avspeilet i utformingen av offentlige tjenester og samfunnet fellesordninger. Å tilby likeverdige tjenester som tar hensyn til at borgerne kan ha nye og andre behov enn flertallet, er å anerkjenne det nye mangfoldet i praksis.

Mangfoldet sees som noe positivt i denne meldingen, og på den andre siden kan mangfoldet også lede til fragmenterte samfunn, som kan fungere mer eller mindre uavhengig av hverandre. (Båtnes og Egden, 2012: s.244-245)

Tilpasset opplæring:

Siden Norge har mer enn 200 språk og forskjellige kulturer, så er det nå et større spekter av språklig og kulturelt mangfold på mange skoler i forhold til tidligere. Skolene bør ta hensyn til elevens språklige og kulturelle forutsetninger. Derfor er retten til tilpasset opplæring blitt et krav i norske skoler. Opplæringslova (1998) sier at opplæringen skal tilpasse den enkelte elevens evner og forutsetning. Målet med tilpasset opplæring er at minoritets elever skal få like muligheter til en likeverdig opplæring på samme måte som majoritets elever.

Tilpasset opplæring er en måte å forstå undervisning og læring på. Prinsippet berører heleskolen som organisasjon, dens kultur og alle som har sitt virke der. Tilpasset opplæring for alle elever vil på mange skoler forutsette endring i tenkningen omkring hva skole er og hva læring innebærer. (Kunnskapsdepartementet, 2006b pkt. 6.3.4).

I L97s prinsipper og retningslinjer understrekes det i stedet at utfordringen i tilpasning er elevenes ulikheter, og at disse må møtes med et mangfold i tilnærmingene til opplæringen: «Mangfold i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfold av utfordringar. Tilpasning er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa.» (KUF, 1996: 57-58)

Om individuell tilpasning står det: Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har. (ibid.)

Inkludering:

Fra mine tidligere erfaringer som saksbehandler i flyktningetjenesten ble integreringsbegrepet brukt mye både i IMDI og UDI. Begrepet ble blant annet brukt i forhold til nyankomne innvandrere som så raskt som mulig skal inkluderes i arbeidsliv, utdanning og samfunnsliv. Men begrepet inkludering er også mye brukt i forhold til grunnskoleopplæring.

Etter seks års erfaring som tospråklig lærer og morsmåslærer handler begrepet inkludering om at alle elever på skolen får anledning til å delta aktivt i læringsfellesskap og å utvikle positivt selvbilde i fellesskap. Inkludering kommer fra det latinske begrepet *includere*, som egentlig betyr lukket. (Båtnes og Egden, 2012:s.236)

Det finnes ulike definisjoner på begrepet inkludering, men min definisjon omfatter disse definisjonene. Ifølge St.meld.nr 49 (2003-2004: s. 28) er inkludering en del av verdigrunnet i det norske samfunnet. Alle borgerne skal oppleve tilhørighet gjennom å delta i samfunnslivet. Skolen er en del av samfunnet og har inkluderingsideologien sentralt. En inkluderende skole skal ha rom for alle, det vil si at «alle barn i Norge har rett til å gå på nærskolen». (St. Meld. 18,2010-11). «Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk»⁴.

For å styrke inkludering av minoritetsspråklige elever, må man styrke språklæring gjennom morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Dette skjer samtidig med gode kartleggingsverktøy. For å få til inkludering er det viktig med grunnleggende prinsipper som godt samarbeid og anerkjennelse. Inkludering skal omfatte planlegging og rutiner slik at alle elevene får bedre muligheter for læring og deltakelse.

2. Samfunnsvitenskapelig metode

⁴ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?docId=STM201020110018000DDDEPIS&ch=1&q=>

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på metoden som jeg har benyttet i denne studien. Jeg skal også presentere valg av metoden og informantene. I tillegg skal jeg beskrive prosessen fra intervjuguide til presentasjon av data.

Først vil jeg gjør rede for hva en metode er. Metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram når vi skal hente inn informasjon om virkeligheten. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og dette er en sentral del av empirisk forskning. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005: s.33).

Det dukket opp i den samfunnsvitenskapelige metodelæren et skille mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger. Kvantitative tilnærminger henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, men er tilpasset det faktum at de er mennesker som studeres(...) Den er opptatt av å telle opp fenomener og deres utbredelse. Spørreundersøkelser er et eksempel på en kvantitativ tilnærming. Hensikten med kvalitative tilnærmingene er å få fram fyldige beskrivelser, og den er særlig anvendelig når vi skal undersøke fenomener som man ikke kjenner så godt, og som er lite forsøkt på. (Johannessen, et al.,2005, s.36).

2.1.Bakgrunn for valg av metode

Valg av metode og utforming av forskningsdesign skjer i forhold til den problemstillingen man har og tilpasses problemstillingen og det tema denne representerer (Kvale og Brinkmann 2009). For å drøfte spørsmålene i problemstillingen, så har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Thagaard påpeker betydning av å presisere og tydeliggjøre de ulike prosessene som fører til resultater innen en slik typeforskning, for på denne måten å gjøre resultatene troverdige og overførbare på samme tid (Thagaard, 2009: s. 11).

Jeg vil redegjøre for valg av det kvalitative intervjuet og innsamling av empiri. Her skal jeg beskrive kort hva som har skjedd i feltarbeidet. I forkant av arbeidet tok jeg kontakt per telefon for å be skoleledelsen om å få komme på skolen. Det var en utfordring å få noen til å delta i dette forskningsarbeidet. Mange skoler har begrunnet dette med at de ikke har rom og tid. Og noen har allerede deltatt på en undersøkelse. På slutten klarte jeg å skaffe informanter på en skole i min kommune. Det ble nødvendig med hjelp for å skaffe informanter på en annen skole. Veilederen min fungerte som døråpner, og slik fikk jeg tilgang på en skole i en annen kommune.

På den aktuelle skolen har jeg informert om forskningsprosjektet og har vist fram informasjonsskrivet. Deretter avtalte vi om utvalget av lærere og tidspunkt for observasjoner og intervjuer. Først observerte jeg skolen i tre dager og tok notater underveis. På denne måten kan observasjoner være med på å utvikle spørsmål som kan være utgangspunkt for en

intervjuguide som benyttes i intervju med hovedinformanter. Jeg har også tatt bilder av fysiske omgivelser, viktige steder på skolen (klasserom, oppslagstavler og inngangsparti) og ulike språklige gjenstander. Bildene har ikke identifiserbare elever eller voksne på skolen. Deretter har jeg testet opptaksutstyr på forhånd for å være klar for å gjennomføre intervjuer. Informantene har skrevet under på samtykkeerklæring. Jeg har avtalt med lærere og rektorer at de kan sende meg elektronisk både årsplaner - og virksomhetsaktiviteter. Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven knytter seg til skolelederens og lærerens opplevelser og erfaringer. Jeg skal bruke to intervjuguides både for lærere og rektorer. De er utarbeidet av forskningsgruppen som styrer en del av arbeidsprosessen min.

Formålet med oppgaven min er å få så mye som mulig informasjon om hvordan en skole kan tilrettelegge kulturelt og språklig mangfold og hvordan man ivaretar dette mangfoldet i arbeidet med å styrke enkeltelevens læringsutbytte. Deretter har jeg gjennomført individuelle intervjuer med kontaktlærere, med særskilt vekt på norsk som andrespråklærer og rektor. Jeg har lagt fokuset på lærerens erfaringer og synspunkt for å belyse min problemstilling. Jeg ønsker å få svar på hva slags holdninger skoleledere og lærere på flerkulturelle skoler må inneha, og hvilke erfaringer to skoleledere og lærere har på sin skole. Jeg er også interessert i å få deres syn på og erfaring med bruken av ulike læringssituasjoner innenfor i skole/hjem - samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre.

2.2.Epistemologisk utgangspunkt

Dette innebærer at ulike paradigmer både står for en teori og en metode. Tre ulike begreper representerer et innhold som på samme tid sier noe om kvalitativ forskning og om forskerens rolle i slike studier. Disse begrepene er ontologi, epistemologi og aksiologi. (Postholm, 2010:33)

Postholms ontologi dreier seg om virkeligheten og hvordan den er. I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt eller konstruert av personene som deltar i studien. Det sentrale spørsmål er derfor forutsetningene for å kalle noe virkelig. Aksiologi dreier seg om læren om verdier. Forskningen er påvirket av våre subjektive, individuelle teorier og forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet. Siden jeg søker dyp kunnskap om et fenomen i sosial orden, og det er å ivareta minoritets elever i norske skoler, så er det naturlig å velge fenomenologisk tilnærming. Samfunnsvitenskapene har til hensikt å etablere kunnskap om hvordan den sosiale virkelighet ser ut. Dette kalles epistemologiske spørsmål. Det vi si at det finnes ulike forståelser og oppfatninger av den sosiale virkeligheten. At fortolkning er viktig, betyr ikke at all kunnskap er rent subjektiv, uavhengig av forhold utenfor det enkelte individ. For å kunne

trekke inn sannhet som en vitenskapelig norm, innebærer det at forskeren må være kritisk til sin egen forskning, og hvis resultatene motstår anklagerens argumenter, styrkes undersøkelsens troverdighet. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005: s.32) Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og dette er en sentral del av empirisk forskning. De viktigste kjennetegn ved metodeforskning er systematikk, grundighet og åpenhet. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan skolen kan verdsette minoritetselever sammen med norske elever.

2.3. Vitenskapelig fortolkningsramme

2.3.1. Fenomenologi

Fortolkning har en sentral plass i kvalitativ metode, og derfor danner en fortolkende teori, fenomenologi, min vitenskapelige fortolkningsramme. Fenomenologisk vitenskapssyn søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i informantenes erfaringer (...) utgangspunkt i fenomenologisk forskning er informantens subjektive opplevelse av et fenomen. (Postholm, 2010: s.160)

For å få innblikk i meningen bak menneskelig handling må forskeren delta i samfunnet, snakke med mennesker, og fortolke det som skjer. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005: s.312) Fenomenologiens utgangspunkt ligger i den subjektive opplevelsen, samtidig som den er opptatt av å oppnå en forståelse av en dypere mening som befinner seg i individers erfaringer. Fokuset er hvordan lærere og ledelser opplever kulturelle og språklige mangfold på skolen. For meg blir dette et viktig perspektiv. "Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de studerende perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er." (Thagaard 2009: s.38).

2.3.2. Etiske retningslinjer

I all vitenskapelig virksomhet må man forholde seg til etiske og juridiske retningslinjer. For alle universitetene, de vitenskapelige, statlige og private høyskolene og andre forskningsinstitusjoner, er det opprettet et personvernombud for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Meldepliktige prosjekter som gjennomføres ved disse institusjonene skal meldes til (NSD) (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS). (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005: s.97.) Prosjekter som omfatter behandling av sensitive personopplysninger er konsesjonspliktig. Hvis opplysninger er helt eller delvis registret ved hjelp av elektroniske hjelpemidler via lydopptak, er prosjektet meldepliktig. Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskap som prosedyre i intervju, påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Intervjuforskningen er derfor fylt av moralske og etiske spørsmål. (Kvale og Brinkmann 2009: s.79)

Ifølge Forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltperson taushetsbelagt. Resultater fra prosjekter som inneholder personopplysninger skal formidles i anonymisert form. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005: s.89)

Informantene ble på forhånd informert om prosjektets innhold og formål. Informantene gav altså skriftlig samtykke på at de ville delta i undersøkelsen. I dette skrevet ble det opplyst om at informantene kunne trekke seg når som helst i prosjektet, uten nærmere forklaring. Dersom informanten samtykker i å delta, samtykker vedkommende i at forskeren får kjennskap til vedkommende er lærer, og fraskriver seg at taushetsplikten gjøres gjeldene (forvaltningsloven § 13a, nr. 1, sitat fra Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005: s.99.) Forskeren har et ansvar overfor deltakerne i forskningen for å forklare begrensninger, forventninger og krav som følger med rollen som forsker (...) Dette innebærer at forskeren må ha en klar bevissthet i forhold til egen rolle i arbeidet. (Postholm, 2010: s.154.) I transkriberingen av materialet måtte jeg ivareta og anonymisere informantene. De hadde av og til kommet med et personnavn eller skolens navn, så det tok jeg den bort i transkriberingen. Alle informantene fikk fiktive navn.

2.4. Kvalitativ metode

Ut i fra en vurdering av hva jeg ønsker å få svar på og hvilken metode som vil samsvare best med min undersøkelse, har jeg valgt en kvalitativ forskningsstrategi og en fenomenologisk tilnærming.

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset. (Postholm, 2010: s.17)

Dette valget begrunner jeg med at en kvalitativ forskningsstrategi og en fenomenologisk tilnærming vil kunne bidra til å beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse

knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010). Å få tak i den personlige opplevelsen og erfaringen til enkeltmennesket i en bestemt setting. Postholm (ibid.) refererer til Moustakas (1994) som hevder at: «hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst» (Postholm, 2010: s.43)

I min oppgave ble to skoleledere og fem lærere intervjuet i forhold til den erfaringen de har hatt med å jobbe med minoritets elever som elevgruppe på sin skole, og hvordan samarbeidet med foreldrene foregår og oppleves. Det kvalitative forskningsintervjuet er en spesifikk form for samtale. Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men det er en faglig konversasjon. Det er delvis strukturert, men gir samtidig intervjueren mulighet til å følge interessante utsagn fra informanten. I det kvalitative intervjuet er spørsmålene åpne og informanten oppfordres til å utdype sine svar (Kvale og Brinkmann, 2009).

2.5. Intervju

Intervju er en av de mest brukte måtene å samle inn kvalitative data på. Kvale legger vekt på at det kvalitative intervjuet har til hensikt å få fram beskrivelser av informantens hverdagsverden for å kunne fortolke betydningen av de fenomenene som beskrives. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005: s.135)

Kvale definerer det kvalitative forskningsintervjuet som en faglig samtale.

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Et intervju er bokstavelig talt et *interview* (fra fransk *entrevue*), en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema om opptar dem begge. (Kvale & Brinkmann 2009: s.22) Det vil si en samtale som er preget av en systematisk spørremetode, refleksjon over spørsmålenes mål og form, metodisk bevissthet, om dynamikken i interaksjonen. En form er: semistrukturert intervju. Hensikten med et slikt intervju er å formulere spørsmål som lar intervjupersoner beskrive sine erfaringer på en fri måte og med egne ord. Halvstrukturerte intervju gir et meningsfullt råmateriale som jeg senere skal bygge meningsanalysen på. Den semi-strukturerte formen på intervjuene gjør det mulig å utdype ulike temaer og fange de nye temaene som dukker opp under samtalen.

Selv om temaene vil bli utarbeidet i form av forskningsspørsmålene som undersøkelsen skal belyse, så kan det skje ting underveis som krever at forskeren kan tilpasse spørsmål til

situasjoner. Semi-strukturert eller delvis strukturert intervju har en overordnet intervju-guide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres.

(Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005: s.137)

I dette studiet ble en del av arbeidet som for eksempel intervju-guiden, søknaden til NSD og transkribering av intervjuer til en av de to valgte skoler, utarbeidet av forskningsprosjektet som jeg ble involvert i. Jeg har benyttet meg av et lydopptak hvor en del ble transkribert av forskningsprosjektets assistenter og den andre delen har jeg transkribert og analysert selv etter hvert. Det kan være vanskelig og forstyrrende å ta notater under intervjuet, kanskje klarer man ikke å følge med og mister mye av det som ble sagt. Så å skrive notater eller blogg kan være en fin måte å dokumentere ting som lydopptak ikke klarer å fange opp. Derfor har jeg brukt litt tid etter samtalen og notert ned det som jeg synes er viktig og kan bety noe for analysearbeidet mitt senere.

2.6. Fordeler og ulemper ved kvalitative intervju som metode

Jeg har brukt to forskjellige intervjuguider. En for lærere og den andre for rektoren. Jeg har benyttet meg av «guided walk» på en time, og intervjuene forgikk på ulike steder på skolen. Vi begynte på klasserommet og forflytter oss rundt etter hvert hvis jeg intervjuet en lærer. Men hvis jeg intervjuet rektor, så startet jeg på rektors kontor først og deretter vandret vi i forskjellige arenaer på skolen. Aktuelle tema i intervjuet med lærere har vært undervisning for flerspråklig elever og norskopplæring, hjem-skolesamarbeidet og skolegården. Når det gjelder rektoren, så vil tema i intervjuet være møte med nye elever, skole/ hjem - samarbeidet og organisering av norskopplæring og morsmålsopplæring.

2.6.1. Fordeler

En av fordelene med en slik tilnærming er at intervjuet har som et mål å innhente kvalitativ kunnskap gjennom å oppfordre intervjupersonene til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler, hvordan de handler og hvorfor de handler slik.

Vi blir ofte kjent av hverandre, vi lærer av hverandres erfaringer og betror hverandre følelser og den livsverden vi lever i. Men vi kan også oppleve denne samtaleformen som situasjonsbetont og ofte forskjellig i forhold til de ulike relasjonene vi får til hverandre. (Fuglseth og Skogen, 2006:120)

En annen fordel er at det kvalitative intervjuet fokuserer på et bestemt forskningstema og ikke bestemte meninger. Innsamling av kvalitativ data er kjennetegnet ved stor grad av åpenhet og fleksibilitet. Dersom informanten bringer et tema på banen på et tidligere tidspunkt enn

planlagt, vil det ofte være naturlig å følge det opp der og da. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2009: s.314) En annen fordel er at et vellykket forskningsintervju kan være en verdifull og berikende opplevelse for intervjupersonen, som kan få ny innsikt i sin egen livssituasjon. Forskeren bruker seg selv som instrument og ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005: s.199) Påliteligheten kan styrkes ved å legge større vekt på et mer hensiktsmessig kriterium for evaluering. Også ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten. (Johannessen, et al., 2005: s.199)

For å oppnå overensstemmelse mellom virkelighet og resultatene må forskeren avdekke og beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen, slik at leserne kan følge og vurdere beslutning som er tatt underveis. Det er viktig å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført og kommentere tidlig erfaringer, skjevheter eller avvik, fordommer og oppfatning som kan påvirke tolkningen i prosjektet. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005: s.201)

2.6.2. Ulemper

En ulempe er at de kan styre intervjuet og gi svar som de tror jeg leter etter. Gjennom intervjuet søker en å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden. Intervjueren registrerer og fortolker meningen med det som sies og hvilken måte det sies på. (Kvale og Brinkmann, 2009: s.97)

Det er vanskelig når intervjueren observerer kroppsspråk til informantene som kan påvirke svarene. En annen ulempe i behandlings av dataene, vil være tidskravene. Å avdekke meningssammenhenger forutsetter innlevelse. Det innebærer at man setter seg inn i deltakernes sted, men det er også viktig med distanse. Balansegangen mellom innlevelse og distanse kan være vanskelig. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005: s.197)

Samfunnsforskeren forholder seg ikke til en objektivt tilgjengelig virkelighet, men til en virkelighet som allerede er fortolket. Forskeren må sette seg inn i og forstå de handlingene som finner sted. (ibid.)

2.7. Utforming og gjennomføring av intervjuer

Aktuelle tema i intervjuet vil være undervisning for flerspråklige elever og norskopplæring, flerspråklige elever i andre fag, hjem- skolesamarbeid og forhold i skolegården. Ved å ha en felles intervjuguide var det enklere for meg som forsker å identifisere sentrale tema og mønstre i det informantene hadde sagt (Thagaard, 2009). Det er skoleledelsen som har valgt

informantene og klassene som jeg skal observere. På den ene skolen var det 2 damer og en mann, og på den andre skolen var det 2 menn og 2 damer. Jeg ble presentert for hele personalet på skolen og rektoren informerte om prosjektet mitt og at jeg kom til å observere forskjellige klasser på skolen. Informantene fikk undertegnet samtykkeerklæring og ble forsikret om at alle opplysninger skulle anonymiseres, og at opptakene kun skulle behandles av meg. Jeg opplyste om at deres utsagn skulle fortolkes. Jeg startet samtalen med å fortelle om min egen bakgrunn og studiens hensikt.

Kvale (1997) hevder at det mest betydningsfulle i forhold til å skape fortrolighet mellom forsker og informant er de første minuttene i et intervju. Det er derfor viktig at intervjuet starter med ufarlige tema som informantens bakgrunn og utdanning. Jeg startet både lærernes og rektorens intervju med denne typen spørsmål. Hensikten var, som Kvale sier, å få en rolig og ufarlig start, samt at det var nyttig å få bakgrunnsopplysninger om informantene. Jeg har opplevd akkurat samme situasjon med en av informantene som var anspent til å begynne med. Men med forklaring på at det var nyttig for undersøkelsen å få hennes erfaring, så klarte vi deretter å få en rolig atmosfære under intervjuet, og det resulterte i at vi på slutten fikk fram viktig informasjon. Jeg hadde også uformelle samtaler med informantene der jeg tok notater som jeg kunne benytte i drøftings- og analysedelen. Samtaler med rektorene tok ca. 1,5 timer, og det gikk som planlagt som «guided walk» samtale. Med lærerne brukte jeg cirka 45 min. på hver samtale. Noen av disse samtalene var «guided walk» og noen ikke på grunn av sykefravær og manglende bemanning på skolen.

2.8. Transkribering og bearbeiding av data

Som jeg tidligere har nevnt under punkt 2.5 side 13, ble halvparten av intervjuene transkribert av forskningsassistenter. Jeg har selv transkribert resten av intervjuene. Det var interessant å høre igjen på samtalen. Man får en annet blikk når man på nytt prøver å koble seg til situasjonsbildet av intervjuer med informantene. Noen spørsmål skulle jeg gjerne ha stilt annerledes, andre har jeg hatt lyst å utdype mer, og noen har jeg vært godt fornøyd med.

Transkripsjon betyr å oversette talespråk til skriftspråk, og under denne prosessen vil den som transkriberer ta mange valg i forhold til konstruksjonen av den skriftlige teksten. Kvale hevdet at:

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjuesamtalene strukturert slik at de bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analyse. (Kvale, 2007:105)

Ved et intervju er menneskene til stede og kommuniserer ansikt til ansikt, men når forskeren skal transkribere den muntlige samtalen vil partenes kroppsspråk og stemmebruk gå tapt (Kvale og Brinkmann , 2009).

Til sammen utgjorde alle intervjuene 42 sider transkripsjon. Etter at alle intervjuene var transkribert, leste jeg gjennom dem flere ganger for å få et helhetlig inntrykk. Deretter satte jeg fokus på de ulike temaene. Transkripsjonsarbeidet har gitt meg et klart bilde av hva som skal være fokustemaer i analysearbeidet og samtidig dannet grunnlag for svar på problemstillingen min.

Jeg brukte forskjellige farger for å sortere forskjellige temaer, og deretter merket jeg informantenes fellesoppfatninger med samme farge, mens jeg brukte en annen farge der de hadde ulike meninger. Dette kalles kategorisering ifølge Johannsen, Tufte og Kristoffersen. (2004). På den måten kunne jeg identifiser så lett hvem som hadde sagt hva. Jeg har også laget underkategorier til forskningsspørsmålene. Jeg vil komme til det i analysedelen. Det er viktig at de funn og drøftingene som jeg har gjort er i tråd med rådatainntrykket. I drøftingsdelen vil jeg se på funnene i lys av teorien som jeg har valgt og presentert i kapittel 3. Jeg har vært nøye med å gjengi informantene ordrett, og har signalisert min tolkning gjennom uttrykk som: jeg forstår det slik, jeg tolker det /eller jeg oppfatter hans utsagn (...)og lignende.

2.9. Observasjon

Observasjon er samhandling mellom mennesker. Observasjon innebærer å studere et sosialt fenomen i dets naturlige kontekst – undervisning i en naturlig klasseromssituasjon.

Observasjon er den mest brukte metode sammen med andre former. Det kan ofte kombineres med andre metoder som intervjuer. Det er mer tidskrevende enn andre type datasamling.

Observasjonen kan hjelpe forskeren til å fange opp både sosial og fysisk kontekst. Man bruker alle sanser syn, hørsel og følelser som påvirker opplevelser og vår observasjon.

Observasjonen er en sentral datainnsamlingsstrategi i mikroetnografiske studier. Dette forskningsprosjektet har to måneders tidsgrense for datasamling i februar og mars. Vi har valgt spesielt februar for å dokumentere skoler sin markering av den samiske dagen og morsmålsdagen. Observasjoner kan være med på å utvikle spørsmål som kan være utgangspunkt for en intervjuguide som benyttes i intervju med hovedinformanten.

Observasjonene skal dokumenteres i form av feltnotater. Det har vært to helgedagers observasjon på begge skoler, både i klasserom og fellesarealer for å bli bedre kjent med

skolen, og samtidig ta bilder av de fysiske omgivelsene inne (klasserommet, oppslagstavle, bøker og bilder) og utenfor skolen. (Skolegård og flagg).

2.10. Undersøkelsen

I denne undersøkelsen har jeg gjennomført intervjuer med tilsatte fra to ungdomsskoler. På Angel skole har jeg intervjuet en inspektør og to lærere. På den andre skole som jeg kalte «Vårens skole», har jeg intervjuet en rektor og tre lærere. Intervjuene var planlagt som (Guided walk) en vandring på ca. en times tid gjennom skolen, inkludert området. Hensikten med denne intervjuformen er å la elevens daglige omgivelser aktualisere og konkretisere ulike temaer i samtalen. Men på Vårens skole gikk det ikke som planlagt. Det var mange ansatte som var borte denne dagen. Lærere som jeg hadde avtalt å intervjuer, måtte ta vikartimer, derfor var det tidspress og det ble ikke foretatt (Guided walk) intervjuer. Jeg brukte et lydopptak i intervjuene som jeg testet selv før intervjudagene for å sikre at lyden fungerte bra. Formålet med undersøkelsen skulle være å få ny innsikt i læreres og rektorers erfaringer og opplevelser i forbindelse med å ivareta kulturelt og språklig mangfold i norsk skole.

To sentrale temaer har vært i fokus, norskopplæring og skole/hjem-samarbeid. Det er viktig å velge ut forskningsspørsmål som kan være aktuelle for å svare på min problemstilling. Jeg har også observert i 3 dager på skolen før jeg begynte med intervjuer. Inne i klasserom og ute på fellesarealer. Observasjonene ble brukt til å kontekstualisere intervjuene og de andre dataene jeg samler inn. Observasjoner har vært viktig for å danne utgangspunkt for spørsmålene som forsker ønsker å stille deltakerne på forskningsstedet. I tillegg har jeg samlet årsplaner og andre sentrale dokumenter som beskriver virksomhetenes aktiviteter, samtidig som jeg har tatt bilder inne og ute på skolen.

2.11. Kriterier for utvalg

Jeg har noen kriterier for å velge informantene. Den ene er å velge en skole som har gjort et bevisst arbeid for å utvikle sin praksis for elever med flerkulturell bakgrunn. Den andre er å velge en skole som er med på den kompetanseutvikling som er en del av kompetanse for mangfold. En mulighet er å velge en skole som er eller har vært en såkalt fokusskole eller fokusbarnehage for NAFO.

Også lærere som har hatt minoritets elever og har erfaringer med dem, f.eks. kontaktlærere og lærere med ansvar for særskilt undervisning i grunnleggende norsk. I tillegg skoleledelsen med erfaring og kompetanse i forhold til minoritets elever.

Jeg var veldig ivrig til å begynne med en interessant forskning. Utfordringene begynte å melde seg da jeg tok kontakt med flere skoler om de kunne tenke seg å delta frivillig i denne forskning. Responsene var negativ hele veien. Noen skoler svarte med et kraftig nei med en gang da jeg samtalte med dem på telefonen, og noen andre spurte om å få tenke seg om, og å snakke med sine ansatte på skole. Deretter svarte de nei på epost. Forklaringen var at lærerne har dårlig tid. I andre tilfeller svarte de andre at de allerede deltok på annen forskning. Jeg gav ikke opp og gikk direkte til en av skolene som avviste meg på telefonen og snakket med inspektøren. Hun var veldig positiv til å delta. Den andre skolen var utenfor kommunen som jeg bodde i. Jeg fikk hjelp av min veileder som døråpner for å kunne forske på denne skolen. Jeg kontaktet skolelederen på telefon og avtalt med han om å komme på observasjon.

2.12. Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet i et forskningsprosjekt, og alle som deltok i dette forskningsprosjektet har brukt den samme intervjuguiden. Det ble utformet to intervjuguides hvor en var rettet mot skoleledelse, og den andre var rettet mot lærere. Det har vært både fordeler og ulemper med å bruke ferdiglagete intervjuguides. Når det gjelder fordeler, så sparte jeg mye tid på å slippe å utforme to forskjellige intervjuguides både for lærere og rektorer. Samtidig var det utfordrende når man ikke lager spørsmålene selv, så jeg måtte pugge spørsmålene for å kunne dekke alle punkter som man ønsker å få svaret på under samtalen. I tillegg har jeg stilt noen spørsmål som tema som vekket min interesse i løpet av observasjonsdagene. Jeg brukte også tidligere intervjuer med andre skoler for å sammenligne deres praksis i spesielle temaer med denne skolen. Det var videre en målsetning å lage spørsmål som kunne legge opp til refleksjon rundt informantenes opplevelser og erfaringer, noe som er viktig for å sikre at man får et fylldig materiale å jobbe ut ifra (Thagaard, 2003: s.86)

I hver samtale har jeg lært noe nytt som har inspirert meg til å gjøre ting bedre og annerledes. Erfaringer som jeg har hatt med meg fra tidligere intervjuer ved den første skolen dannet et godt grunnlag for å sette fokus på spesialtemaer som jeg ønsket å kaste lys over og sammenligne med den andre skolens praksis og erfaringer. Dette var en fordel i denne undersøkelsen, da jeg kunne bruke erfaringene fra et intervju til å forbedre neste intervju.

Intervjuguiden ble delt inn i sju hovedkategorier, som besto av forskjellige spørsmål. Aktuelle tema i intervjuet ble undervisning for flerspråklige elever og norskopplæring, flerspråklige i andre fag, hjem-skolesamarbeid og tema fra skolegården. Jeg ønsket å se nærmere på dilemmaer knyttet til det daglige arbeidet og hvordan disse dilemmaene håndteres. Til slutt i intervjuene spurte jeg informantene om deres tanker rundt forbedringer og kompetansebehov både når det gjelder arbeidet med minoritets elever, men også yrket som helhet. Gjennom disse kategoriene ønsket jeg å danne meg et bilde av hva som ble gjort i arbeidet med flerkulturelle elever og foreldregrupper.

2.12.1. Informantene

Siden jeg har avgrenset min oppgave til ungdomskolene, så har jeg foretatt intervjuer på to av dem. Vårens skole ligger i en liten by, og har både barne- og ungdomsskole under samme tak. Jeg har valgt dette navn fordi byen ikke hadde snø på bakken i begynnelsen av mars da jeg holdt på med observasjonsdagene. intervjuet rektor, to kontaktlærere og en norsk 2 lærer. Vårens skole har 50 minoritets elever til sammen. Det utgjør nesten 25 % av alle elevene. Rektoren har lærerutdanning, og i tillegg pedagogisk veiledning, pedagogisk ressurs- og administrativ utdanning. Han har lang erfaring, helt fra 1989 i skolevirksomhet som lærer, rådgiver, avdelingsleder, inspektør og til sist som rektor. Han mener at hans skole er flerkulturell fordi den har stort antall av minoritets elever, og han bruker denne beskrivelsen når han snakker om skolen: Skolen har rundt 17 nasjonaliteter. Kontaktlærer 1 på Vårens skole har høgskoleutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk, norsk og spansk. Hun har 30 års erfaring som lærer og har 4 minoritets elever i 9. klasse. Noen er helt nye, og de kommer fra Pakistan, Filippinene og Somalia. Kontaktlærer 2 har vanlig allmennlærerutdanningen, men mest utdanning i matematikk. Hun har jobbet 8 år på vårens skole. Hun har den samme klassen og de samme elevene som kontaktlærer1. En norsk 2 lærer er ikke helt ferdig med lærerskolen og har vært vikar på skolen siden 2011. Han har 11 elever som snakker pashto, somalisk, polsk og filippinsk.

Den andre ungdomsskolen fikk et annet fiktivt navn. Jeg har kalt den «Angel skole» på grunn av ei jente som var helt alene i friminuttene og ikke var inkludert med de andre jentene i klassen. Heller ikke i kroppsøvingstimen. Jeg har intervjuet inspektøren, en kontaktlærer og en norsk 2 lærer. Skolen har 196 elever, 6 av dem er har minoritetsbakgrunn. Inspektøren har vært lærer på skolen i 26 år, i de siste seks årene som inspektør. Hun har lærerskole og videreutdanning i spesialpedagogikk. I tillegg har hun personalledelse, veiledning og

coaching. Hun mener at siden det ikke var mottaksskole i kommunen der Angel skole ligger i, så har elevene kommet og blitt tatt imot. Hun presisere at de var ikke mange, men de hadde samme forventning til dem samme som andre elever på skole. Angel skole hadde ikke annet fokus på at de kommer fra andre land enn at det skal legges til rette med morsmålsfagopplæring og norsk 2 opplæring.

Skolen valgte en klasse som hadde 3 minoritets elever. Kontaktlæreren deres har jobbet på ungdomsskolen i over 30 år og har variert arbeidserfaring som faglærer. Enkelte ganger har han vært kontaktlærer og har hatt og undervist minoritetsspråklige elever. Han har utdanning i engelsk, tysk, fransk, kroppsøving og pedagogikk. Han har 3 minoritets elever i klassen og har hatt dem i tre år til nå. To av dem er tvillinger. Han mener at de er meget dyktige, og at han nesten ikke merker at de er fremmedspråklige. Norsk 2 læreren har utdanning i samfunnsfag og historie. Hun har også en del utdanning i informasjonsteknologi rettet mot undervisning. Hun har seks elever i år, og morsmålet deres er rumensk, thai, svensk og arabisk. Hun har jobbet 6 år som norsk 2 lærer på Angel skole.

2.12.2. Validitet og reliabilitet

Reliabilitet refererer til resultatenes pålitelighet. I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte med forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon. «Spørsmålet om reliabilitet- hvor godt analysen forsvarer fortolkninger- blir viktig i forhold til analysefasen.» (Postholm, 2010: s.169)

Reliabiliteten eller påliteligheten i fenomenologiske intervjuer kan trues av flere faktorer. Informantene kan være uvillige til å snakke om sensitive emner som det er for tyngende å snakke om. De kan også ha behov for en positiv selvrepresentasjon(...)påliteligheten kan også minke i situasjoner der intervjueren og informanten bruker språk og begreper på forskjellige måter. (ibid, s. 170)

Valg av analyseenhet har derfor stor betydning. Gradvis utvikling av instrumentet er viktig for å oppnå god validitet. «Validitet, hvor godt du måler det du vil undersøke, er en nøkkel for oppnåelse av meningsfulle resultater.» (Höijer 1990, sitat fra Postholm 2010 s. 170)

Kvale påpeker at validitet er undersøkelsens sikkerhetssystem av resultatene. Ifølge Kvale og Brinchmann «blir validitet definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser.» (2009: s.250). Siden jeg i denne avhandlingen undersøker informantenes egen erfaring, vil det være viktig å reflektere over om de dataene som kommer frem fra intervjuene speiler det jeg ønsker å vite om (Kvale, 2009). Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke. Postholm henviser til Kvale (1987) at validitetskriterier er om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og

logisk konsekvent. Når et utsagn blir fortolket i teorikontekst, er fortolkningens validitet avhengig av om teorien er valid i forhold til undersøkelsens område og om fortolkningen følger logisk av teorien. (Postholm, 2010: s.170)

Gjennom min egen analyse er det viktig å stille kritiske spørsmål for å sikre validitet til mine egne tolkninger av data.

3. Forskning og teori knyttet til den flerkulturelle skolen

Det norske samfunnet har blitt mer flerkulturelt i de siste årene. Økt innvandring har ført til et større mangfold enn tidligere. Det er de nye statsborgerne som bidrar til et språklige, kulturelt og religiøst mangfold. I stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) pekes det på mangfold gjennom inkludering og deltakelse i det flerkulturelle samfunnet. Utdanningen har et mål om å gi alle elever like muligheter i utdanningssystemet for å gjenspeile det mangfoldige samfunnet vi lever i.

Fra det helhetlige samfunnet går vi til de små samfunnene som er skoler.

Betegnelsen flerkulturell skole beskriver ofte en skole der en del av elevene på skolen har minoritetsbakgrunn. Da må skolen ha forståelse og praksis til å ivareta mangfoldet blant elevene, og gi dem et godt opplæringstilbud. Dette stiller stor krav til skoleledere i forhold til organisering, holdning og kompetanse til å lede. Sølvi Lillejord (2003) hevder i sin bok «Ledelse i en lærende skole» at det kreves helt annen type kompetanse enn administrative kompetanse for å kunne lede skolens pedagogisk virksomhet. Hun sier:

Dette innebærer å lede skolens arbeid med å tolke, utdype og konkretisere mål, prinsipper og retningslinjer som er nedfelt i læreplaner og styringsdokumenter, og stimulere og lede de faglig pedagogiske diskusjonene og den felles refleksjonen som må foregå i lærerkollegiet. (Lillejord, 2003:s. 117-118)

Derfor får vi en flerkulturell skole med to forskjellige teoretiske tilnærminger. Den ene har ressursorientert forståelse på kulturelle og språklig mangfold, og den andre har en problemorientert forståelse.

Hauge har presentert i sin bok (2007), Den flerkulturelle skolen, både problemorientert forståelse og ressursorientert tilnærming.

3.1. Ressursorientering tilnærming

Hauge bruker i sin bok *Den flerkulturelle skolen* (2007) begrepet felleskulturell istedenfor flerkulturell. Dette tar utgangspunkt i en ressursorientert pedagogisk tilnærming og en problemorientert pedagogisk tilnærming. Hauge presenterer begrepet slik:

På skolen med denne tilnærming betraktes mangfold som normaltilstand, og ulike perspektiver gis verdi i fellesskapet. På grunnlag av mangfoldet skaper vi noe nytt sammen, den felleskulturelle skolen. Her kommer alle synspunkter, verdier, bakgrunner og ferdigheter fellesskapet til gode. Det blir etablert en felles og mangefasettert plattform som alle identifiserer seg med, og danner grunnlag for arbeidet i klassen. (Hauge, 2007: s. 27-29)

Ressursorienterte skoler organiserer seg ut fra mangfold som bygger et fellesskap basert på annerledeshet. En flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. «Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for anerkjennelse av ulikheter.» (KD, 2007: s.9)

Østberg (2013) definerer begrepet interkulturell kompetanse som en «handlingskompetanse som er basert på kunnskap om innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt.» Østberg presiserer at interkulturell kompetanse ikke er «en kompetanse for å håndtere et problem, men en kompetanse som skal bidra til godt lærings utbytte for den enkelt og en berikelse for samfunnet.» (Østberg, 2013: s.19)

Joron Phil (1999) hevdet også at en forutsetning for samfunnet er å integrere og utvikle minoritetenes språk og kultur.

Flerkulturell undervisning har det pluralistiske samfunnet som forutsetning. Språklig og kulturelt mangfold verdsettes. Samfunnets målsetting er integrasjon av minoritetene. Dette innebærer opprettelse og utvikling av minoritetenes språk og kultur, blant annet gjennom opplæring og utdanning. (Phil, 1999: s.136)

Elevene og foreldrene til minoritets elever integreres i hverdagen på skolen, og skolen utnytter mangfoldet til berikelse i fellesskapet. Dette gir muligheter for kulturell og språklig refleksjon. (Hauge, 2007: s.33)

Det ble også vektlagt i (NOU, 2010:7, s.7) at: «flerkulturell og flerspråklig kompetanse har stor verdi med tanke på dagens internasjonale arbeidsmarked, da erfaring og kompetanse som innvandrere har med seg til Norge kan være svært nyttig i en globalisert verden.» man ser at det er en overordnet strategi i samfunnet for å ivareta kulturell mangfold.

Hoved fokus på en skole som har et ressursorientert og likeverdbasert forhold til at den flerkulturell, er kontinuerlig å vurdere hvilken endring som må foretas for å imøtekomme behovet blant elevene. Her blir elevens grunnleggende behov og kompetanse utgangspunktet for handlingene, ikke et skjult ønske om homogenitet og uforanderlighet. (Hauge, 2007: s.27)

3.1.1. Mangfold og likeverdig opplæring for alle

I St. meld. Nr. 6 (2012-2013) og St. meld. Nr. 30 (2003-2004) framheves viktigheten av å verdsette flerspråklighet og kulturelt mangfold, og at undervisning skal differensiere i elevsamfunnet. Det er også fremhevet i opplæringsloven (1998) sin § 1-3 at: «Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.»

Utdanning skal tilpasses evnene og forutsetningene for enkelte elever, derfor kan tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning være en utfordring for skolen.

Det er en overordnet lov om tilpasset opplæring, uttrykt i § 1-3, der det står at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Dette prinsippet gjelder for alle elever og for alle opplæringstilbud elevene får. Målet med tilpasset opplæring er at minoritets elever skal få like muligheter til en likeverdig opplæring på samme måte som majoritets elever.

I NOU 2010:7 I «Mangfold og mestring» møter skolen stadig større mangfold av elever og foresatte.

Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset opplæring og differensiert opplæring ut i fra deres egne forutsetninger og behov. De alle fleste mennesker som viser interesse, forstår at forskjellighet ikke er en trussel, men en mulighet for ny kunnskap og nye perspektiver.

Retten til tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i norsk skole. Opplæringslov § 2-8, første ledd omtaler de rettighetene elever fra språklige minoritetsbakgrunn har, særlig knyttet til særskilt opplæring i norsk, morsmålsopplæring og eventuell fagopplæring.

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg eller begge delar. (Opplæringsloven 1998 § 2-8).

En slik paragraf kan tolkes på forskjellige måter, avhengig av praksisen til den enkelte skole og den etikk og holdning skolen har i forhold til kulturelt og språklig mangfold.

For det første er det avhengig av skoleledelsens tilnærminger og holdninger til flerkulturelle elever. Noen skoleledere er et godt forbilde og tydelige rollemodeller for verdier som åpenhet, toleranse og respekt. Forsker Fred Carlo Andersen (2012) har funnet ut i sin forskning om skoleledelse i flerkulturelle skoler at skoleledere og rådgivere i videregående skoler har mangelfull forståelse for flerspråklige elevers læreforutsetninger. Konklusjonen var at både lærere og skoleledere mangler kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever.

For det andre er det opp til kommunen eller hver enkelt skole å avgjøre hva slags kartleggingsmateriell de skal bruke. Begrepene «tilstrekkelig dugleik» og «om nødvendig» er

vide og lite presise. Hva mener politikerne og lovskriverne når de bruker disse begrepene? Hvordan skal skoleledelse og lærere tolke de forskjellige begrepene? Begrepenes uklarehet er spesielt problematisk siden lærere og skoler mangler kompetanse både i andrespråkundervisning, i vurdering og i hvordan de skal fortolke resultatene av vurderingen. (Palm & Ryen, 2014 s. 15)

For det tredje er det en varierende praksis og evne fra skole til skole å skaffe morsmåslærere og tospråklige lærere. Noen var flinkere enn andre til å rekruttere flerspråklig ansatte i skolen. Palm henviser i sin artikkel flerspråklige elever og tilpasset opplæring (2015) til Engen (2010) som drøfter hvordan en bred fortolkning av både § 1-3 og § 2–8 vil være det beste for å realisere tilpasset opplæring for elever fra språklige minoriteter. Med en bred fortolkning mener han i dette tilfellet at skolene benytter alle de tre hovedtiltakene som nevnes i § 2-8, altså særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, og at disse nyttes inntil eleven kan få oppleve mestring på sitt aldersnivå. (Palm, 2015: s.34)

En måte er å se på morsmålsopplæring som et redskap, kan være å hjelpe elever som har svake ferdigheter i norsk språk til en vis grad til å klare seg muntlig i norsk språk. Deretter kutter de ut morsmålundervisning. De glemmer at skolen og samfunnet skal dra nytte av den flerspråkligheten elevene har, og ignorerer det forskere sier om at tospråklighet letter undervisning og at elever tilegner seg et bedre og større ordforråd. Dette er skole med problemorientering. Bunting hevder (2014) at «Forskning påpeker at det er stor variasjon mellom elevene når det gjelder både faglig og sosial læring og utvikling. Mange elever gjør det bra i norsk skole, men det er også mange som er i svært vanskelig situasjon i skolen.» (Nordahl og Sunnevåg 2008.) Det kan være flere årsaker: Det kan være feil i vurdering, lærerne har ikke kompetanse i flerkulturell undervisning, lærerne har dårlig materiell, eller lærerne varierer ikke undervisningen for å tilpasse opplæring og elever føler ikke mestring. En annen måte kan være at morsmålsopplæring sees på som en egen verdi og en kompetanseutvikling som både elever og samfunn kan ha nytte av. Dette er skole med ressursorientert syn. Øzerk viser til sin undersøkelse i 2003, der grupper av minoritets elever klarer seg veldig bra, mens andre klarer seg veldig dårlig. (Øzerk, 2008)

Bakken og Elstad (2012) viser at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn forårsaker forskjeller. Undersøkelsen viser også at språklige minoriteter presterer svakere på 7. trinn enn de gjør på småskoletrinnet (Engen, 2010) Noen av dem mister motivasjon underveis og andre opplever ikke tilstrekkelig mestring. Dette indikerer at minoritets elever blir møtt med for lave forventninger og redusert læringstrykk. (ibid, s.26)

Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et viktig virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. «Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene» (St.meld. nr. 16 (2006-2007:70)).

Bunting (2014) påpeker at retten til tilpasset opplæring kan forstås ut fra to perspektiver. Først mangleperspektivet der elever med minoritetsbakgrunn blir forstått ut fra deres manglende språklige og kulturelle kompetanse siden de mangler «norskhet». Her blir målet med tilpasset opplæring integrering sett i forhold til mangleperspektivet. Et annet perspektiv på tilpasset opplæring i en flerkulturell skole er det vi kan kalle ressursperspektivet. Her blir ulik språklig, kulturell og etnisk bakgrunn sett på som en ressurs.

For å lykkes med tilpasset opplæring er det viktig å bli kjent med mennesker og elever og hvordan man kommuniserer med dem. Forskning viser at lærer–elev-relasjonen har betydning for elevenes læringsresultat og atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling. Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen.⁵

Bunting (2014) henviser til Hattie (2013a, 2013b) at læreres kommunikasjon med klassen og den enkelte elev ikke bare påvirker elevens atferd, men også utbytte av undervisningen.

Derfor bør lærere ha god relasjoner med sine elever for å skape et godt læringsmiljø som bygger på tillit og respekt. Det krever også vurdering, planlegging, samarbeid og systematisk oppfølging. For å ta hensyn til elevenes forutsetninger må man gi dem mulighet til å delta i undervisningen, og vurdere valg av tema og hvordan det skal forklares. Hauge (2007) hevder at den beste måten å lære et språk på er ved å bruke det aktivt. Tema og prosjektarbeid vil også kunne fremme samarbeidssituasjoner. I tillegg er det en fin måte for de minoritetsspråklige elevene å få benytte seg av sine ferdigheter og bakgrunnskunnskaper (Egeberg, 2012). Gjennom undervisningsvurderingen kan læreren avdekke at det er behov for tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Undervisning skal tilpasses evner og forutsetninger for hver enkelt elev i klassen. Elever bør oppleve mestring gjennom variasjon i arbeidsoppgaver eller bruke annet lærestoff. For å sikre eleven et tilfredsstillende utbytte, bør lærere ha kontinuerlig arbeid med undervisningsvurdering.

⁵ <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/?depth=0&read=1>

Rektoren må sørge for at lærerne vurderer om eleven kan få et tilfredsstillende utbytte ved å gjøre tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen. Hvis ikke det er tilfelle, så bør han sette et annet tiltak i verk og forandre på organisering i opplæring eller arbeidsmetoder som kan ha påvirkning på elevens læringsutbytte i ordinær undervisning.

3.1.2. Tilrettelegging for tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring

Elevene trenger tilpasset opplæring med ulike strategier, for å kunne utvikle seg på skolen og få utbytte av opplæringen på lik linje med de andre elevene i klassen. De får tilbud om morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og norsk som andrespråklig fagopplæring. Norsk som andrespråk er norsk som læres i Norge av person som har et annet morsmål enn norsk. Men opplæring i morsmål for språklige minoriteter er lese og skrive opplærings på elevens morsmålspråk. Tospråklige opplæring er å undervise de forskjellige fag på skole både på morsmålet og norsk språk.

Flerkulturelle pedagogiske forskere som Engen, Øzerk og Bakken viser i sin forskning at mange minoritets elever ikke klarer å utnytte opplæringstilbud på like linje som majoritets elevene, så de presterer lavere resultater enn majoritets elever. Derfor trenger disse elevene tilpasset opplæring i form av morsmålsopplæring og tospråklige opplæring. Norsk og internasjonal forskning om tospråklighet har dokumentert, i likhet med Cummins at første og andre språk utvikles ved gjensidig påvirkning. (UFD 2003, NOU 1995:12, St.meld.25/1998-99, Engen m.fl.1998)

Ifølge Cummins, kan tospråklige elever oppleve det problematisk å utvikle kognitivt-akademiske og abstrakte begreper på andrespråket dersom førstespråket ikke er utviklet til et visst nivå. (Engen m. fl. 1998)

Bakken (2007) har vist i sine undersøkelser at den flerspråklige opplæringen er den meste effektive strategi for tilpasset opplæring.

Kristen M, Bjerkan påpeker i sin artikkel (2013) «Noen aspekter ved norsk som andrespråk» at: første språk er den viktigste påvirkningskilden. (...) når man jobber med flerspråklige barn, er det svært viktig å kjenne til de viktigste grunnstrukturene i deres førstespråk for å kunne avgjøre hva som er overføring fra morsmålet. Så elever som har lært å skrive på morsmål, vil ofte overføre skriftspråklige konvensjoner til det nye språket. De elevene som får støtte på andrespråket da de var eldre enn 12-15 år, bruker lengere tid på å tilegne seg et nytt språk dersom språket ikke var godt nok til å følge undervisningen. Det forklares at da er

de akademiske kravene blitt så høye at det ikke er mulig å følge med i undervisning uten å kunne språket godt og derfor faller de lengere og lengere bak jevnaldrende. (Salameh 2012) Tospråklige lærere er nøkkelpersoner i forhold til at elevene skal oppleve at det de har lært hjemme, er nyttig og gyldig i skolen. Cummins peker på at mangel på tospråklige lærere vil stå som eksempel på de dominansforhold som eksisterer mellom majoritet og minoritet i skolen og i samfunnet. Manglende tospråklig opplæring kan ha negativ konsekvenser for identitetsutviklingen hos minoritets elever, noe som kan virke inn på faglig mestring og læring i skolen. (Bjelland, NPT. ,nr. 04/2005:s.15)

Ifølge Øzerk (1997b) og Engen (1996) ble morsmålet redusert til et middel for å nå målet, som er norsk. Da er morsmålet ikke lenger et mål i seg selv. Dette innebærer en manglende anerkjennelse av minoritets elevers sosiokulturelle bakgrunn, som ifølge Taylor (1994) og Phil (1999) er avgjørende for en realisering av flerkulturelle og tospråklige utdanninger. For utvikling av en tokulturell identitet hevder Phil (2000) at de grunnleggende prinsippene for realisering av flerkulturell undervisning nettopp er en anerkjennelse av minoritetsspråklige og kulturell bakgrunn som pedagogisk forutsetning, både på makro- og mesonivå i utdanningssystemet.

Vygotsky hevder også at tospråklig opplæring spiller en viktig rolle i barnas mentale prosesser og i deres språklige og kognitive utvikling (Vygotsky, i Bråten 1996). Det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig er viktig for å kunne overføre sine allerede lærte språkkunnskaper til læring av et annet språk. Samtidig må læring av det nye språket gå parallelt med morsmålet for at elevene skal kunne utvikle morsmålet sitt på lik linje med norsk.

I en flerkulturell skole trenger vi tospråklige medarbeidere. Dette innebærer at skolen må bestrebe seg på å tilsette tospråklig personale. (Hauge, 2007: s.292)

Dersom det er svært vanskelig å skaffe tospråklige lærere, så sørger skolelederen for å gi de best mulige betingelsene for norskopplæringen og fagopplæringen. (ibid.)

Samtidig er det viktig å ha fokus på å skaffe tospråklige lærere og morsmåls lærere som er kvalifisert nok og har kompetanse. Det er ikke nok å beherske språket muntlig. De må ha kunnskaper i de forskjellige fagene for å kunne hjelpe elevene på best mulig måte. Da kommer skoleledelsen sitt ansvar inn i bildet i tillegg til god veiledning av PPT. Hvis vi ser nærmere på hvordan norsk skole og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) håndterer etnisk mangfold, vil vi oppdage at et stort antall av minoritets elever er overrepresentert innenfor spesialundervisning (Phil, 2005). Dette tyder på at PPT også mangler flerkulturell kompetanse

for å vurdere elever med minoritetsbakgrunn. Så hvordan kan PPT veilede skolen? Joron Phil hevdet i sin bok «Etnisk mangfold i skolen»(2005) at:

undersøkelsene jeg har gjennomført i Oslo, tyder på at det også er stort behov for rekruttering av kvalifiserte tospråklige rådgivere i PP-tjenesten og for tospråklige psykologer og sosionomer. Det er en stor utfordring for utdanningspolitiske myndigheter og profesjonsutdanningen å sørge for utdanning av tospråklig personell med forankring i de store minoritetsspråkene, slik at skolen og PPT kan tilby kvalifisert tospråklig undervisning og rådgivning til elever og foresatte. (Phil, 2005: s. 198).

Stortinget melding nr. 49 vektlegger at alle elever bør få oppleve at deres erfaringer brukes som et grunnlag for videre opplæring i ulike fag. Dette innebærer at elevene bør møte kvalifiserte lærere i skolen som har flerkulturell kompetanse (NOU 2010: 7, s. 35)

Når elevene benytter morsmålet sitt som et redskap inntil norsk språk kan ta over, så er hovedprinsippet at elevene må tilegne seg norsk språk så fort så mulig. På skoler hvor de tar imot flerkulturelle elever, bør alle lærere på skolen ha kompetanse i flerkulturelle perspektiv, for å kunne møte elevene ut fra deres behov og ivareta språklig og kulturelt mangfold i skolen.

Det er viktig at lærerpersonalet på skolen har kompetanse i flerkulturell undervisning for å kunne ivareta de behov for tilrettelegging som de minoritetsspråklige elevene trenger. Ikke minst kartlegging og vurdering av kunnskaper bør være av kvalifiserte folk. Dette for å få mest mulig rett resultat og nøyaktig tolkning på disse resultatene. Lærere med tospråklig bakgrunn kan berike skolens virksomhet gjennom den dobbelkompetansen de har både språklige og kulturelt.

Læreren på skolen bør gjenspeile det nærmiljøet som skolen betjener. Skolen er en viktig institusjon i et nærmiljø, og jo mer skolen klarer å være en institusjon som foreldre og elever benytter i sin fritid, desto bedre klarer elevene seg på skolen (Cummins 1986, KUF 1997:98) Dette er viktig både for elevens utvikling og for foreldrenes opplevelse av tilknytning til skolen. Dette gir et signal til elevens foreldre og til nærmiljøet om den tospråklige og tokulturelle kompetansen verdsettes på skolen. Det er også viktig at lærere er opptatt av samarbeid og respekterer foreldrenes synspunkter. Foreldrene selv bør oppmuntres til å støtte sine barn på det språket de kan best. Når foreldre får benytte det språket de mestrer, blir kommunikasjonen mer naturlig og kognitiv kompleks. (Hauge, 2007: 70). Dette er viktig for å lykkes med målsetting for skole/hjem -samarbeidet som har elevens beste som hovedfokus. I tillegg letter det lærernes arbeid med minoritetselever og minoritetsforeldre. Foreldrene har behov for å oppleve at deres språk og kulturelle mangfold verdsettes og anerkjennes på skolen og er en berikelse i forhold til skolevirksomheten og hele samfunnet som de skal delta i senere.

Utdanningssystemet er fullt av gode forskrifter og faglig anbefalinger som skal ivareta og sikre minoritets elever læring, men vi trenger å forandre på praksisen til skoleledelse og ansatte.

3.2. Problemorientert tilnærming

Ofte brukes ordet flerkulturell skole som en betegnelse for å beskrive en skole der det går minoritets elever. Annerledesheten skal etter hvert bort slik at skolen blir homogen. Det er mange elever på skolen som er annerledes og har forskjellige språk og kulturer. Det kan være en utfordring for skolen å håndtere dette. Mangfold av språk og kultur kan være en belastning, og derfor er mangfold ofte et problem på skolen. Det kan ofte gi negative holdninger til mangfold med fokus på sosial, kulturell og religiøs ulikhet. Derfor passer ikke elevene og deres foreldre inn. Elevene skal forsvare retten til annerledeshet alene når virksomheten i hele skolen er basert på likhetsideologi. Denne tilnærming bygger på monokulturell tradisjon (Blek, Andersen og Gjervan, 2012: s. 66) pedagogisk forankring der norsk sees på som et naturlig mål og andre språk og kulturer blir ignorert.

En slik tilnærming kan være en årsak til at svake prestasjoner fra elevene kan forklares som medfødt eller innlært årsak. Da kan skolen nedprioritere ekstra hjelp eller tospråklig opplæring som ikke endrer skoleprestasjonene til minoritets elever.

I dette tilfelle har Øzerk (2003) brukt sin metafor *språkdrukningssmodell* når elever som ikke har de nødvendige bakgrunnskunnskapene, språklige ferdighetene, ressursene, redskapene og hjelpen til å kunne svømme og til å redde seg fra farlige situasjoner, så kan de drukne i det norskspråklige vannet. (Øzerk, 2006: s.120)

På skoler med problemorientert syn benyttes bare de særskilte midlene fra departement til opplæring av minoritets elevene. Det er statens ansvar. Elevene blir ikke betraktet som skolens elever før de kan motta det samme opplæringstilbudet som de andre får. Skolen betrakter ikke tilpasset opplæring for minoritetsspråklige som skolens fulle ansvar. I hvert fall ikke økonomisk. (Hauge, 2004: s.31)

Øzerk henviser til Cummins (1984:s.143) som påpeker at «Det vil kunne trenge fem til-sju år for å utvikle forståelse til samme nivå som elever med norsk som morsmål.» (Sand, Bøyesen, Grande, Stålsett og Øzerk 2008: s.143)

Cummins (2003) benytter metaforen isfjell som bilde på språkutviklingen. Han beskriver den formelle delen av språk (uttale, grunnleggende vokabular og grammatikk) som over vannflaten, og det semantiske og funksjonelle delen av språket er under overflaten. Dette

gjelder prosesser som omhandler forholdet mellom første språkets utvikling og andrespråkets utvikling. (Øzerk, 2003: s.78). Han forklarer også at: «Språkene er ulike på overflaten. De utvikler seg til to koder eller kommunikasjonsredskap som vi omtaler som ulike språk, men de har et felles fundament.» (ibid.)

Oppmerksomheten rettes mot det elevene ikke kan. I tillegg oppleves det som problematisk hvis elever søker sine venner som snakker samme språk i friminuttene. Og det samme når eleven blir utfordret på å snakke norsk hjemme istedenfor morsmålet sitt. (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012: s.63).

Mange skoler fokuserer på minoritetselvers manglende kunnskaper i norsk språk og kultur, og lærerne på skolen ser på dette som minoritetselvens problem. Dette hindrer dem i å lære norsk språk og kultur. Dette kan ofte skyldes at lærerne ikke har den tospråklige kompetansen, og de ikke er gode nok til å kartlegge minoritetsspråklige elvers kompetanse. Det har vært et problematisk område når man tolker testresultater, fordi det er vanskelig å vite om de svake resultater skyldes barnas flerspråkligheter og erfaringsbakgrunn eller generell språkutvikling og kartleggingsmønster. Flatraaker (2013) berørte dette området i sin artikkel (Daglige lese- og skrivelekser for minoritets elever - er det så lurt?). Hun mener at kartlegging gjøres med henblikk på vurdering av minoritetselvers norskkunnskaper i løpet av skoleåret. Flatraaker forteller om minoritets elever som har negative følelser knyttet til tester som gjøres for å kartlegge norskferdighetene dere. Elevene ble testet uten at de var blitt informert om hensikten av denne testen eller resultater av disse testene. Hun mener også at det er svikt på både individnivå og systemnivå på flere områder. Ikke bare når det gjelder retten til rett informasjon, men også om hvordan de kunne gjøre det bedre senere. I sin artikkel viser hun blant annet til et veiledningshefte som Fylkesmannen i Oslo og Akershus gav ut i 2003, der det presiseres at kartlegging av elevens språkferdigheter må gjennomføres med respekt og innsikt i elevens situasjon som andrespråkelev (ibid.). Her blir det presisert at kartlegging av elevens språkferdigheter må gjennomføres med respekt for og innsikt i elevens situasjon som andrespråkelev.

St.meld.nr.6 (2012-13) viser at mange minoritets elever klarer seg godt i skolen og at de ofte er mer motivert for skolegang og arbeider mer med lekser enn sine medelever. Samtidig viser meldingen at det er større avstand mellom elever som lykkes og ikke lykkes blant minoritets elever enn i den øvrige delen av befolkningen. (Birkelund og Mastekaase, 2009). Flatraaker (2013) skriver i sin artikkel «Daglige lese- og skrivelekser for minoritets elever, er det så lurt?» om elevens opplevelser når det gjelder lærerens vurdering av skolefaglige prestasjoner. Noen minoritets elever har fortalt henne om nederlagsfølelse knyttet til testing av

lesehastighet og begrepsforståelse, sammenlignet med andre klassekamerater. Andre har bekreftet nederlagsfølelse og oppgitthet knyttet til rent skolefaglige prestasjoner i for eksempel norskfaget, der mange språklige feil både i ordforråd, setningsstruktur, grammatikk og norsk rettskriving har gått ut over resultatene.

3.2.1. Vurdering og tilpasset opplæring

For å kunne tilpasse opplæring til minoritets elever etter at kommunen tar stilling til hva slags retter elevene har etter opplæringslova § 2-8 og friskolelova § 3-5, så er det et enkeltvedtak etter forvaltningslova § 2. For å avgjøre om en elev har rett til særskilt språkopplæring, må det avklares om eleven har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen. Det er ikke fastsett kriterium i lovverket for hva som er ”tilstrekkelige kunnskaper i norsk”. Derfor trenges regelmessig vurdering av om eleven har slike kunnskaper. Lova krever ikke sakkyndig vurdering, men skolen må gjennomføre ei kartlegging av den språkligferdighet eleven har i norsk, og ei vurdering av hva slags språkopplæring som vil være til det beste for denne eleven for å kunne oppnå den beste norskkunnskap.

Forskrift til opplæringslova § 8-1, tredje ledd sier⁶:

Elevar med anna morsmål enn norsk og samisk, som får særskild språkopplæring etter opplæringslova § 2-8, har rett til å bli fritakne for opplæring og vurdering i norsk sidemål. Elevar med anna morsmål enn norsk og samisk har i alle høve rett til fritak frå vurdering i norsk sidemål.

Minoritets elever får fritak både i ungdomsskole og videregående skole fra undervisning og vurdering i norsk sidemål. Vurderingsprosessen er dermed kulturelt betinget, så det er mindre sjans for at barn med en annen kultur skal kunne kjenne igjen og tolke de kulturelle referansene som finnes i vurderingsmateriellet som brukes i testen.

Jorn Phil hevder i sin bok «Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket» (2010) at: «Minoritets elever er feilplassert innenfor spesialundervisning». Dette betyr at når minoritets elever plasseres innenfor spesialundervisning, får de ikke den tilpassede opplæringen de har krav på. Dette innebærer at (Pedagogisk Psykologisk tjeneste) PPT mangler ofte forutsetninger for å vurdere elevens kompetanse.

PPT tematiserer ikke det som er problem på systemnivå, men kategoriserer minoritets elever som hovedproblemet. De ser ofte vansker hos eleven ved å fokusere ensidig på elevens

⁶ <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/08/H%C3%A5ndbok-for-tospr%C3%A5klig-oppl%C3%A6ring-Stavanger.pdf>

vansker med andrespråk. Minoritetselevers språkkompetanse på førstespråk blir ikke vurdert. Dette er en strategi som skyver skolens ansvar for elevens vansker i skoler og barnehager over på elevene selv. Det er viktig at læreren på skolen, saksbehandlere og rådgivere på PPT, har kunnskap om tospråklighet og flerspråklighet. Barnas utvikling spiller en viktig rolle i lærerens henvisning til spesiell utredning og oppfølging videre. Dette kan føre til negative konsekvenser for barnas livsløp og lærerens forventning til eleven blir redusert.

3.2.2. Skoleledelses holdning og praksis i monokulturelle perspektivet

Skolelederens holdninger i forhold til menneskesyn, og viljen til å lede et mangfold i skolen, er det viktigste prinsippet for å utvikle skolen og gi et godt opplæringstilbud til det mangfoldet de har. Skolenes prinsipper for godt samarbeid med minoritetsforeldre, er at barnas beste skal stå sentralt. Det er viktig å være positiv til foreldrene og gi dem anerkjennelse og respekt. Dette skal ikke skje gjennom informasjonen som skolen har plikt til, men være i dialog med foreldre og lytte til dem som et viktig ledd i barnas oppdragelse og læring i barnehagen og på skolen. (Fandrem, 2011: s.155).

Dagens forskning tyder på at den beste læring og utvikling for elever foregår innen i skolens fellesskap. (Helmeke 2013, Hattie 2013)

Det vil si at læringsstøttende fellesskap mellom elevene er styrt av at tydelige lærere har en betydelig effekt på elevens læringsutbytte. Faktorer som relasjoner mellom elever og lærer, lærerens ledelse av undervisningen og fellesskapet av elever, tilbakemeldinger, faglig dialog og interaksjon i kollektiv samarbeidslæring har stor effekt på elevens læring (Hatti 2009)

Loveleen Rihel Brenna har i sin bok Sangam satt fokus på lærerens holdninger som påvirker elevenes mulighet til å bli en ressurs. De holdningene læreren har i privatlivet, tar han også med seg på jobben. Flatraaker hevder i sin master (2008) «Skole/hjem-samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre», der hun skriver om skole/hjem-samarbeid at våre holdninger bidrar til at vi kan lett danne oss forventninger til andre mennesker og situasjoner. Hun mener at det er viktig at vi møter minoritets elever med et åpent syn. Derfor krever det en del holdningsskapende arbeid før vi er der. I boka «Se mangfold!» (2012) ble det hevdet at våre holdninger preges av erfaringer fra egen oppvekst, familie, sosialt nettverk, media og storsamfunnet. Dette betyr at våre egne holdninger også er preget av det samfunnet vi lever i og de livserfaringene vi har. Det er alltid diskusjon i norske medier rundt islam og muslimer. Debattene har handlet om muslimske kvinners bruk av hijab (hodeplagg), karikaturtegninger av profeten Muhammed og terrorfrykt. Jeg husker godt da Anders Breivik (2011) angrep

ungdomsleiren på Utøya og bombet regjeringskvartalet i Oslo. Det første som ble sagt på nyhetene var at det dreiet seg om et muslimsk terrorangrep. Og det samme har skjedd ved terrorangrepet i Frankrike der media bare fokuserte på muslimer. Hvis en muslim gjør en bra ting, blir det ikke fokus på det i media. Så det er ikke så rart at vår holdning blir påvirket av det media viderefremidler til oss.

Med begrepet monokulturelt perspektiv hevder Phil (2000) at et sentralt kjennetegn ved den monokulturelle skolen, er at minoritets elever skal tilegne seg det norske språket og norsk kultur så fort som mulig, noe som kan ses i sammenheng med skolens sentrale rolle i forhold til reproduksjon av dominant norsk kultur og norske samfunnsforhold. (Phil, 2000, s. 121) Ifølge Phil (2005) *Monokulturell undervisning* av minoritets elever innebærer at det etniske majoritetenes språk og kultur gis verdi og defineres som den kulturelle kapital i skolen. Hun mener at minoritetsspråk og minoritetskulturer har liten plass i skolen og trekker fram utfordringer i skolens monokulturelle perspektiv i den norske skolen, som utgjør en stor pedagogisk utfordring, i møte med det flerkulturelle samfunnet. Gjennom en slik forståelse tilrettelegger man ifølge Pihl for et assimilierende skolesystem (ibid., s. 125). Her må det presiseres at hun skiller mellom utdanningspolitikk overfor samer og andre minoriteter, da staten i forhold til samer fører en politikk der likhet defineres ut i fra en anerkjennelse av likheter og forskjeller. Men for andre minoriteter er det ifølge Phil den første forståelsen som gjør seg gjeldende. Dette bidrar til at mange minoritets elever møter store utfordringer i sitt ordinære utdanningsløp, noe som ofte blir møtt med kompensatorisk undervisning. Samenes språk og kultur er blitt en del av skolehverdagen og ble anerkjent på lik linje med «det norske» i 1987. Men minoritets elever opplever ikke tilsvarende anerkjennelse på samme måte som samene. Minoritets elever fikk begrenset rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på bakgrunn av § 2-8 som bare gjelder elever som har ingen eller begrenset kunnskap i norsk. (Opplæringslova 1998). Dette tyder på at skolen underviser elevene på bakgrunn av majoritetskulturen som er grunnlaget for makt på skolen. Og dette kan være en av de årsakene til at minoritets elever ikke lykkes på skolen samme som majoritets elevene. Derfor blir ikke kulturelt- og språklig mangfold verdsatt på skolen og heller ikke i det norske samfunnet. Veien for lykkes og bli inkludert i det norske samfunnet er å lære seg det norske språket.

3.3. Skole/hjem-samarbeidet

I dag er Norge et flerkulturelt samfunn, og det innebærer at skolene har foreldre som tilhører kulturelle og språklige minoriteter. I Norge ligger de grunnleggende prinsippene i samarbeid mellom hjem og skole. Disse grunnleggende prinsippene gjelder både majoritets- og minoritetsforeldre, men det er mer utfordrende for foreldre med minoritetsbakgrunn. De blir ikke involvert i skolen. Derfor kan det være en utfordring for skolen å involvere disse foreldrene med en slik bakgrunn. Det er minst to konferansetimer mellom læreren og foreldre. I forskrift for grunnskolen § 3-2 sier det:

Skolen skal halde god kontakt med foreldra. Kontaktlærer skal minst to ganger i året ha ein planlagd og strukturert samtale med dei... Samtalen skal munne ut i ei oppsummering, mellom anna med sikte på å bli einige om kva det særskilt skal leggjast vekt på i det vidare arbeidet. (Nordahl, 2007:129)

Minoritetsspråklige elever og foreldre har ulike behov og forutsetninger i møtet med skolen. Det har stor betydning for deres likeverd, inkludering og gjensidig respekt og tilpasning. I Kunnskapsløftets generelle del står det at:

Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistår i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet. (KD/LK, 2006: s.17).

Et nært og aktivt samarbeid mellom skole og hjem, også i fritiden, bidrar altså til at elevene mestrer skolens mange krav bedre (Hauge, 2007: s.292)

At minoritetsspråklige foreldre og elevene ikke mestrer norsk, er altså ikke bare et minoritetsproblem. Det er like mye majoritetens og dermed skolens ansvar å sørge for at vi forstår hverandre. Dersom skolen skal fungere godt, forutsettes ikke bare at elevene kjenner hverandre, men at foreldrene kjenner hverandre og hverandres barn. Videre står det i kapittel 5 i K06 at god kommunikasjon er en forutsetning for godt samarbeid.

Myndiggjøring er et sentralt begrep i forbindelse med samarbeidet mellom hjem og skole. I Kunnskapsdepartement sin strategiplan «likeverdig opplæring i praksis!» (2007-2009) blir det påpekt at god kommunikasjon mellom skole og foreldre forutsetter at fagpersonalet anerkjenner og bidrar til å myndiggjøre foreldre. Myndiggjøring innebærer at «bruker av offentlige tjenester og deres foresatte skal verdsettes og gis innflytelse og medbestemmelse» (Nordal, 2003:s.34)

Det ble også hevdet i KD (2007-2009) at FUG er en aktiv pådriver i forbindelse med å involvere minoritetsspråklige foreldre bedre i samarbeidet med skolen. Høsten 2006 avsluttet Foreldrenes arbeidsutvalg (FUG) sitt prosjekt (2004) «Minoritetsspråklige foreldre – en

ressurs for elevenes opplæring i skolen». I dette prosjektet ble det etablert ressursnettverk som består av minoritetsspråklige foreldre. FUG har også utgitt mange publikasjoner som er nyttige i arbeidet, og som understreker foreldrenes betydning som ressurser i barn og unges faglige og sosiale utvikling. For eksempel henviste FUG til prinsippene for opplæringen i Kunnskapsløftet og uttaler:

Foreldrene/de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, s.5)⁷

Spørsmålet er om skolen ivaretar kulturelle og språklige minoritetsforeldre og deres synspunkter. Hauge (2007) henviser til Berlinger (1992): På problemorienterte skoler irriterer man seg over at det ikke kan sendes brev hjem til foreldrene på norsk. Det skal tas mye hensyn til religion og verdispørsmål. Det er et mangelsyn på foreldre. (ibid.)

Et eksempel som Kristjansdottir benyttet (1995) og som Hauge viser videre til at dette kommer til syne når minoritetsspråklige mødres ressurser bare benyttes når det skal lages utenlandsk mat på skolen. Foreldrenes styrke ble bare vurdert i forhold til hva majoritetssamfunnet kan tjene på det. (Hauge, 2007:s.242)

Noe som kjennetegner en problemorientert tilnærming er at elever og foreldre er forventet å skulle tilpasse seg skoler, og ikke omvendt. Derfor er det viktig for ansatte og lærere å se på at det finnes ulike måter å se og forstå verden på, ulike holdninger og verdier og ulike syn på barna og barneoppdragelsen. Denne tenkningen er en problemorientert holdning som kan føre til negative konsekvenser for barnas utvikling og læring.

Foreldrene opplever at skolen ikke er spesielt opptatt av å høre deres synspunkter eller bruke den mangfoldige kulturelle og språklige kompetanse innvandrere har. Foreldrene synes at skolen ikke anerkjenner dem i skolesammenheng. I tillegg har de et annet syn på skolen fra hjemlandet sitt, og de har et annet skolesystem enn det deres eget barn har i norske skoler. Dermed kan dette skape et komplisert forhold mellom barn og foreldre. Skolen må gripe inn for å hjelpe disse foreldrene til å forstå deres viktige rolle i skole/hjem-samarbeidet. I Nordal sin bok (2007) presiserer han at foreldrenes engasjement og involvering er svært viktig for barnas motivasjon, integrering og læring. Foreldre og elever har ulike behov og forutsetninger. Personalet på skolene har en stor og vanskelig utfordring. Dette kan skape problematisk samarbeid mellom skoler og minoritetsforeldre når de ikke klarer å tilpasse seg

⁷ http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf

majoriteten. En gjensidig respekt og tilpasning kan bli vanskelig og skaper større avstand som konsekvens.

Nordahl (2007) hevder at: «Skal samfunnet lykkes med de mål som er satt for grunnopplæringen i Norge, er det en betingelse at det iverksettes et nært og reelt samarbeid mellom hjem og skoler.» (Nordahl, 2007:170)

3.4. Kommunikasjon og relasjon

For å lykkes med tilpasset opplæring er det viktig hvordan man møter mennesker og elever og hvordan man kommuniserer med dem. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt.” (KD 2006: s.34)

Kommunikasjon er en stor utfordring mellom to parter fra forskjellige språk, kulturer og verdensbilder. Dette krever innsats fra begge parter. Det er viktig at ingen av de to partene, her snakker vi om skole og minoritetsspråklige foreldre, forhåndsdømmer eller antar.

For å fremme kommunikasjon kan man holde øyekontakt og gi bekreftende tilbakemeldinger i form av å nikke, smile, og å si «jeg forstår» eller gi andre bekreftende utsagn (Johansen og Olsen 2008)

Eide og Eide (2004) henviser til Rogers som hevdet i sin humanistiske psykologi (1951,1961) at: fire betegnelser som står til grunn: empati, ubetinget respekt, varme og genuinitet. “Real communication occurs when the evaluation tendency is avoided, when we listen with understanding.” (Rogers 1961)

Skolens personale må ha kunnskap om forskjellige kommunikasjonsstiler, og de må være bevisste på egen kommunikasjonsstil. I møte med mennesker fra andre kulturer møter vi også andre kommunikasjonsstiler enn vår egen. Personen som tror at andre tenker som en selv og at andre snakker som en selv er en person med etnosentrisk utgangspunkt. Så etnosentrisme er til hinder for å oppnå kommunikasjon. Det handler også om å bygge relasjoner som Flatraaker nevner i sin artikkel (2015) «Akseptering som holdning»:

Utfordringen vår som profesjonelle samarbeidspartnere og veiledere i skole-hjemsamarbeid er å respektere den vi møter og deres rett til å gjøre egen valg uavhengig av hva vi selv måtte mene er riktig og meningsfylt uavhengig av tro, kultur, atferd og påkledning. (Flatraaker, 2015:s.43)

Hun trekker også fram det som Rogers kalles kongruent kommunikasjon og positiv aktelse som handler om å våre ord, følelser og handlinger er i samsvar med hverandre og vi evner å

møte det ukjente med åpenhet, toleranse og respekt. Rogers sa følgende : “By this we mean that the feelings the counselor experiencing are available to him, available to his awareness, that he is able to live this feelings, meeting him on a person to person basis” (ibid, 417)
Å være kongruent vil være avgjørende for å skape gode mellommenneskelige relasjoner, utvikling og tillit, gjennom en tydelig og helstøpt kommunikasjon overfor hverandre (...)
Kongruens er en av de grunnleggende holdningene som må være tilstede for å skape et godt møte og gode relasjoner mellom mennesker (Rogers, 1961).

4. Presentasjon og tolkning av data

I dette kapitlet skal jeg analysere og drøfte innsamlet data i lys av teorier som jeg har valgt i kapittel 3 for å kunne svare på min problemstilling. Gjennom problemstillingene i denne oppgaven ville jeg se nærmere på hvordan skolen ivaretar det kulturelle og språklige mangfoldet og hvordan skoleledelse og lærere mener at de i arbeidet sitt styrker enkeltelevers læringsutbytte.

For å belyse og drøfte funnene mine har jeg delt dette kapitlet til 3 ulike temaer. I første delen skal jeg se nærmere på skoleledelse- og lærers holdninger som påvirker og styrer arbeidet med minoritets elever og deres foreldre. I den andre delen vil jeg se nærmere på skole/hjem-samarbeidet og forskjellige utfordringer som oppstår og påvirker samarbeidet. I den siste delen vil jeg kaste lys over språk. Morsmålsopplæring og tospråklig- opplæring er en type tilpasset opplæring, og et hvordan ledelse tilrettelegger og gir den enkelte elev et godt opplæringstilbud ut fra elevens behov og forutsetning. Videre vil jeg se på språk som redskap for kommunikasjon, og her vil jeg trekke inn Rogers (interpersonal teori) om kommunikasjon. Deretter skal jeg se på trekantsamarbeider og rollen til morsmåls lærer.

4.1. Rektors og læreres holdning til minoritets elever og – foreldre

Utdanningsdirektoratet påpeker i sin artikkel som ser på forskning om «Hva som kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever.»⁸ at skoleledelsen spiller en nøkkelrolle på flere områder, og da særlig når det gjelder å sikre en bevissthet rundt de særskilte utfordringene som knytter seg til de minoritetsspråklige elevens læringssituasjon. Skoleledere vil blant annet

⁸ <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/?depth=0&read=1>

spille en sentral rolle for å kunne gi nok prioritet til det arbeidet som skal til for å forbedre minoritetsspråklige elevers skolerestater, å involvere staben i skolens utviklingsprosesser, å følge opp og forbedre det pedagogiske arbeidet i de enkelte klasserom og i det hele tatt legge til rette for et godt fysisk og sosialt læringsmiljø. Skoleleder vil også spille en viktig rolle når det gjelder å få ansatt gode medarbeidere som har kompetanse på området.

Forskeren Kirkhaug (2013) hevder i sin bok «Verdibasert ledelse» at de holdninger ledelsen har i en bedrift, forplanter seg videre til de ansatte. Han mener at holdningene våre gjenspeiler de verdiene vi har. Han forklarer at: «verdier kan bidra til institusjonalisering av bestemte handlingsmønstre eller holdninger hos ansatte» og at «verdiens viktigste funksjon er å styre ansattes tolkning av sin livsverden- og derved hvordan de skal betrakte hendelse i sine omgivelser og hvordan de konkret skal reagere på dem» (Kirkhaug, 2013: s.102)

Rektor ved Vårens skole forteller at de har enkeltvedtak for elever som får morsmålsopplæring, men det har vært vanskelig å få tak i morsmåls lærere. De har imidlertid norsk 2 ut fra kartleggingsprøve. Skolen deler elevene inne i nivågrupper. Informantene selv har brukt dette begrepet «Norsk 2», mens de egentlig snakker om grunnleggende norsk.

Da jeg spurte hvordan de håndterte problemet med morsmåls lærere, så svarte han følgende:

Det er jo ofte det som blir veldig, veldig vanskelig. Og vi har dårlig samvittighet for at vi på en måte ikke har det. Nå tror jeg at vi må i større grad, det som har vært vanskelig før, er at de som på en måte kommer hit selv, har sin skoledag i forhold til voksenopplæring. Og derfor har vi på en måte ikke klart å skaffe morsmåls lærere. Men jeg tror at sjansen nå er større for å få det til enn den var tidligere. Så det har på en måte blitt en, en form for, hva jeg skal si, kultur, prosedyre, at det har ikke vært gjennomførbart. Men jeg tror at det er mere gjennomførbart nå enn det noen gang har vært før. Så vi må på en måte prøve nå å skaffe morsmåls lærere. (Rektor, Vårens skole)

Her fremhever jeg kultur og prosedyrer og ting som ikke blir gjennomførbart. Hva er det egentlig som er hovedårsak til «ting» som ikke er gjennomførbare? Er det økonomiske problemer? Eller skolens kultur og prosedyrer? Hva mente han her med kultur? Prosedyrer? Slik jeg tolker dette kan jeg, ved å henvise til Pihl hevde at skolen har et monolingvistisk perspektiv (Phil, 2000: s.48). Og alt som er annerledes er et problem. Det betyr at en språklig og en kulturell undervisning basert på norsk språk og kultur og en kristen formålsparagraf for skolen. Monokulturell undervisning i en flerkulturell situasjon innebærer at den etniske majoritetens språk og kultur tilkjennes verdi og defineres som kulturell kapital i skolen. Jeg tolker ordet «prosedyre» som at skolens i sin tidligere praksis ikke var flink nok med sitt

arbeid når det gjelder organisering og tilrettelegging for minoritets elever. Rektoren har skjønt hvor problemet ligger. Men han har ikke jobbet godt nok for å tilsette morsmåslærere eller tospråklige lærere i personalet. Et monokulturelt perspektiv hindrer han i å se at ansatte på skolen skal gjenspeile det flerkulturelle mangfoldet blant elevene.

En slik skole er sannsynligvis ikke en ressursorientert skole. Og hvis skolen ikke har en strategi eller et system for hvordan de behandler enkeltvedtak og organiserer undervisning, kan enkeltvedtak i praksis ha liten nytte for eleven.

Når læreren på skolen ser at minoritets elever ikke får den nødvendige ressursen de trenger for å få utbytte av undervisningen, vil det påvirke lærerens motivasjon for å gjøre en innsats for å kunne hjelpe disse elevene. I mine observasjonsdager på «Vårens skole» og satt jeg en dag på biblioteket og observerte en norsk 2 lærer og hans elever, og da var det noen andre som observerte oss. Det var ei jente i 5.klasse som spurte meg om jeg kunne snakke hennes språk fordi hun ikke kunne norsk. Jeg bruker hijab og ser ikke norsk ut og derfor følte hun kanskje seg trygg på meg, siden jeg kanskje kom fra samme kultur og snakker samme språk. Hun stilte dette spørsmålet til meg: Hvorfor har ikke jeg morsmåslærer? Det var en vanskelig situasjon, et vanskelig spørsmål, og jeg klarte ikke å svare henne. Denne interessante problemstillingen som dukket opp under observasjonsdagene, har jeg tatt som utgangspunkt for nye spørsmål til skoleledelsen. Denne jenta kom midt i skoleåret og rektoren svarte klart at:

Det er mye enklere å organisere ting i begynnelsen av skoleåret enn i midten i et år. Og at vi har ikke vært flink nok til å lyse ut sannen stilling og har bare sagt at de har vanlig norsk 2 opplæring og har prøvd å bruke de fremmedspråklige assistentene som er på skole til å hjelpe de elevene. (Rektor, Vårens skole)

Gjennom min observasjon så har jeg sett at det var en tospråklig assistent på skolen som snakket morsmålet til denne jenta, men personen ble brukt som assistent/lærer for en norsk gutt. På bakgrunn av denne situasjon har jeg oppdaget et paradoks ved rektoren sin fortelling og det som jeg selv har observert. Til tross for at skolen har en ressurs i form av tospråklig assistent som behersker jentas morsmål, så har ikke skolen benyttet denne ressursen. Her kan jeg tolke dette tilfellet som en feil deling og organisering av de resurser man har på skolen. Dette er et problemsyn på minoritets elever som fører til nedprioritering av å løse en slik utfordring. Minoritetspråklige elever trenger en kvalifisert person som snakker deres morsmål og kjenner til denne elevgruppa for ivareta elevens behov. Å ha tospråklige lærere på skole er en berikelse for både språklig og kulturelt mangfold. Haugen presiserer følgende

«Har en skoleleder en ressurs syn på elevene, lærerne og foreldrene, vil dette smitte over på de andre i skolesamfunnet og bli en kultur som sitter i veggene». (Haugen, 2004 s.292).

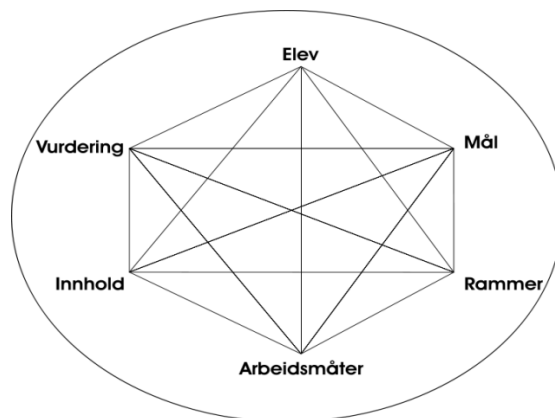
Her kan jeg også trekke fram Scheie (2014) sine tanker om dette tema. Hun hevdet i skoleheftet «Flerkulturell fellesskole-kompetanse i mangfold» at:

Det er ofte et spørsmål om begrensede ressurser, men det er ikke bare økonomi som er avgjørende for å skape endring, Det kan også handler om evne og vilje til å lytte og å tenke annerledes. Selv om det er et skolelederansvar å forvalte ressursene, kan ny tenkning oppstå hvor som helst i skoleorganisasjonen. Kan det være at det er nytt og mer fleksible måter å organisere elevene på. Det at skolens personale har en ressursorientering betyr at de har en orientering som ser løsning framfor problemer og at de tenker muligheter framfor begrensninger. (Scheie, 2014: s.36)

Som et supplement til tankene om manglende ressursorientering, når det gjelder flerspråklige elever, hevder Haugen i sin bok «Den flerkulturelle skolen» (2014) at hvis det er svært vanskelig å skaffe tospråklige lærere, så bør skoleledelsene sørge for å gi de best mulige betingelsene for norskopplæringen og fagopplæringen. Her vil jeg trekke fram norsk 2 lærer sin respons på utfordringer han møter når han jobber med minoritets elever. Han sa følgende:

Norskopplæring er en sånn litt utsatt, ja hva skal vi si (...), for meg da, for jeg har ikke, blir ofte byttet på hvis det er mangel på folk. Eller rom, så er det norskopplæringsrommet blir disponert, så vi må oppholde oss andre plasser, eller hvis det er veldig lite folk så må jeg ut å ha andre timer og så går norskopplæringen eller så må de sitte for seg selv. (Norsk 2 lærer, Vårens skole)

Dette ærlige sitatet reflekterer skolens nedprioritering av minoritets elever. På denne skolen er det nærmest blitt en kultur. Det er vanskelig å skaffe morsmåls lærere, men norsk 2 undervisning prioriteres heller ikke. Skoleleder sørger ikke for vikar og på denne måten blir ansvaret for norsk 2 undervisningen lagt på den enkelte lærer. Her er ikke noe system for norsk 2-undervisningen; den blir til en viss grad sett på som et problem som læreren må løse. Gjennom min observasjon har jeg også lagt merke til at norsk 2 rommet ofte var veldig rotete, nesten som et lager. Når dette rommet blir disponert, sitter elevene i biblioteket. Der er det masse støy og upraktisk å holde undervisning. Her stiller jeg et spørsmål til skoleledelse som gav ansvaret til norsk 2 lærer. Hvordan ser skoleledelse og lærere på rammefaktorene? Læreren og skolen hadde ikke sørget for rammefaktorer som gjør undervisning mulig. I dette tilfellet svikter skolen og lærerne i sitt arbeid med å tilpasse undervisningen. For eksempel i dette tilfellet, der man burde hatt et skikkelig klasserom med godt arbeidsklima som ville ha vært en langt bedre ramme med hensyn til læreforutsetning. I tillegg som nevnt tidligere hvordan vurderingsarbeidet ble gjennomført og om at læreren gjør en innsats og skaffer seg kunnskap på ulike måter i samarbeid med elever. Figur 1 viser den didaktiske relasjonsmodellen til Hiim og Hippe 2009.



Figur 1: Didaktisk relasjonsmodellen (Hiim og Hippe 2009: s148)

Modellen øverst viser at ingen av kategoriene kommer først. De seks faktorer er likeverdige og påvirker hverandre gjensidig. Modellen viser hvor sammensatt og mangfoldig didaktisk virksomhet er, fordi så mange forhold griper inn i hverandre.

Norsk 2 lærer forteller videre om en annen type utfordring han møter som norsk 2 lærer med arbeidet med minoritets elever. Han sa blant annet:

At det er mange utfordringer med minoritets elever. Det er veldig tydelig at det er en annen kultur og de er vant med andre ting. De som har skolegangen og de ikke vant å jobbe på den måten vi jobber på; for eksempel holdning i forhold til prøver. De kan godt gå på do også kan de nesten hente seg en bok og lese. Når de får beskjed, tenkte jeg at de tok lenger tid. I forhold til norske elever, så de opp med bøker og har avslappet holdning til skolen da. Det er ikke veldig stor utfordring fordi de er snille elever og de hører etter. Ting tar lenger tid, men vi må akseptere det. (Norsk 2 lærer, Vårens skole)

Norsk 2 lærer på «Vårens skole» kastet lys på kulturforskjellen som en av de utfordringer han møter i sin jobb med minoritets elever. Han mener at det ikke er et så stort problem så lenge at de er snille elever og hører godt etter. Samtidig innrømte han at kulturforskjellen også er bra og fryktelig interessant. Han har lært om deres liv og prøver å lære om språket også. Han kan noen ord på pashto, somalisk og filippinsk og har i tillegg lært litt om kulturen deres. De har jobbet med emnet høytider, og da har han brukt elevens kulturelle bakgrunn for å sammenligne det med høytider i norsk kultur.

Norsk 2 lærer selv hevdet at han føler seg ikke nok kompetent til å undervise disse elevene. Han forteller:

Jeg har gått en spesiell lærerutdanning, den nye lærerutdanningen som heter Galu, Grunnlærerutdanningen 5 til 10. Og det er det ikke sånn som på de gamle

allmennlærerutdanningene at du har alle fagene. Så jeg har jo matematikk og så har jeg naturfag og samfunnsfag og pedagogikk selvfølgelig. Så jeg har jo ikke norsk. Og det merker jeg jo godt. Det er mange år siden jeg har hatt skolenorsk da. Og tenkt ordklasser for eksempel. Det er sånne ting jeg må sitte og lese meg opp på. Så det er litt, noe jeg må arbeide med meg selv da. At jeg forbereder meg ekstra godt til timene. (Norsk 2 lærer, Vårens skole)

Jeg var overrasket over av hans ærlighet og samtidig tenkte jeg på hvordan han kan klare å ivareta disse elevene og gi dem et godt læringstilbud. Han er ikke ferdig med lærerskolen og han har heller ikke norsk som fag i sine studier. Han har kun norskkunnskap fra videregående. På bakgrunn av disse informasjoner, så stiller jeg følgende spørsmål: Hvordan skal han kartlegge minoritetslevers norskerferdighet? Han mangler kunnskap i norskfaget generelt og norsk som andre språk spesielt. Han hadde heller ikke kunnskap om undervisning av flerkulturelle elever. Men han har positive tanker rundt det å gjøre en god jobb. Dette kommer jeg til å utdype mer i vurderings- og kartleggingskapitlet. Norsk 2 lærer på «Vårens skole» prøver å forberede seg til timene så godt han kan. Siden han var den yngste av mine informanter, så hadde han brukt digitalt verktøy i form av «Kahoot» programmet i undervisningen. Kahoot er et nettbasert quizprogram med tilleggsverktøy som forum og spørreundersøkelser. Det er enkelt å legge inn spørsmål og svar, og man kan i tillegg legge inn bilder.⁹

Slik varierte han undervisningsmetodene samtidig som han fyller kravene om at elevene skulle ha de fem ferdigheter.

En slik fortelling kan gi et signal om at skolen ikke verdsetter flerspråklighet og lærere på skolen og spesielt norsk 2 lærer som ikke har god nok kompetanse i flerspråklighet.

Situasjonen kan ha store konsekvenser for elever, lærere og skolen som helhet.

Nedprioritering kan påvirke identitetsbekreftelse og anerkjennelse hos elevene som har krav både på morsmålsopplæring og norsk 2 opplæring. I tillegg kan elevene få svake prestasjoner i alle skolefag, noe som kan føre til en feilplassering i spesialundervisning. På bakgrunn av dette ser vi at skolen bryter et viktig prinsipp i tilpasset opplæring. Selv om det ikke forventes av skoleledere at de skal ha spesielle språkkunnskaper, vil det være svært nyttig at de har kunnskap om norsk som andrespråk og om flerspråklighet. (NOU 2010:7)

Det som styrker mine teorier er at rektoren selv hevder at: «Jeg tror kanskje at det har vært sånn at det, det er høyere status å være kontaktlærer, eller sånne ting ». Fra dette

⁹ <http://www.barnevakten.no/kahoot-laering-gjennom-lek/>

utgangspunktet følgende spørsmål: Hvorfor er det høyere status å være kontaktlærer? Hvem synes at det er høyere status å være kontaktlærer enn norsk 2 lærer? Er det norsk 2 lærere selv? Eller kontaktlærere? Er det skolen som organisasjon? Er det skolens kultur? Hva bør skolen gjøre da for å heve statusen til særskilt norskopplæring? Eller er det minoritets elever på skolen som har lav status? Er det problemet med alt som gjelder minoritets elever? På den andre siden så spør jeg: Hva har skoleleder gjort for å forandre på en slik oppfatning? Hvordan kan han tiltrekke seg og motivere lærere for å ivareta minoritets elever.

En kontaktlærer 1 på «Vårens skole» forteller om utfordringene hun møter i jobben med minoritets elever slik:

Det er jo lettere å kommunisere med norskspråklig elev enn med en fremmedspråklige. Du må jo prøve å si ting på en enkel måte sånn at, med enkelt ord, sånn at de skal forstå. Og så kan det jo være litt vanskelig med kultur at vi er så forskjellige, at vi har forskjellige kultur, kulturbakgrunn. (...) Der er veldig forskjell syn på, på de tingene i det norske samfunnet og for eksempel det afghanske eller det somaliske. Men jeg følger at de har respekt. De har respekt for lærere som har kontakt med hjemmet mer enn vikarer. (Kontaktlærer1, Vårens skole)

Hun gjentar flere gang ordet «forskjellig»: forskjellige kulturer, forskjellig syn og at vi er så forskjellige. Her tolker jeg lærerens mening om forskjellighet som et problem i det monokulturelle perspektiv som skole og personalet adopterte, og som er helt annerledes fra «norskhet». Her er det viktig at læreren skal være en god modell for elevene gjennom holdning og hva de sier og gjør. Lærere bør lære elever positiv nysgjerrighet og fellesskapsfølelse gjennom å ta utgangspunkt i erfaringer elevene har når de skal sette seg inn i andres erfaringer. Hauge (2004) henviser til forslaget fra den svenske pedagogen Boel Westerberg (1987) når to kulturer møtes. Han skriver om å arbeide med to kulturmøter der kulturelle ytringsformer er forskjellige mellom jente og gutt, for eksempel de som liker ulike typer musikk (hardrock og pop), de som kommer fra akademikerhjem og arbeiderhjem, etc. Disse ulikheter eksisterer innenfor alle klasser på en skole. La derfor elevene diskutere ulike vurderinger og normer generelt og ikke bare knytte til den til forskjellen mellom minoritets- og majoritetsspråklige. (Hauge, 2004:119)

Opplæringslova (1998) sin § 1.1 beskriver at: «Opplæring i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevene og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Jeg skal støtte meg med til Flatraaker (2015) som hevder at tross alt må forskjellige individer med ulike bakgrunn og forutsetninger (...) kunne møte andre menneske med åpenhet, toleranse og respekt. Som en støtte til denne

tanken, så knyttet Flatraaker dette til Rogers sin terapeutiske holdning i samtalsituasjonen. Man må kunne sette seg mentalt inn i livssituasjon til den man møter og se saken fra dennes ståsted. I tillegg må man evne og vise positiv aktelse for den man møter, uavhengig av personens bakgrunn, svakheter og eventuelle egenskaper. (Johannessen et al., 2010,s.293-294)

Det er skolen sitt ansvar å tilpasse seg elever og ikke omvendt. Læreren har gitt eksempel fra samfunnsfag når de har hatt om samliv og seksualitet og opplever at minoritets elever har veldig forskjellige syn på det. Det er mye som tyder på at denne ressursen ikke blir verdsatt. Her mente hun at å være forskjellig er en utfordring for henne som lærer, men samtidig mener hun at det kan bidra med å lære oss noe, og dette er bra for utviklingen av den enkelte.

Videre mente hun at maten kan være en utfordring og at de må tenke på og må komme på det. Hun sa:

At det går bra. Eleven sier fra hva det er de ikke kan spise, og det er ting vi må huske på. Det kan være utfordringer med spesialturer der foreldrene ikke vil at jentene deres skal sove i lag med andre elever, men de skal sove på et eget rom. Klesdrakt som kjoler på sykkel turer og skiturer hører ikke sammen. (Kontaktlærer 1, Vårens skole)

Hvis vi sammenligner løsninger på disse kulturbaserte problemene med «Angel skole», så har den sistnevnte skolen funnet en bedre løsning. De tar hensyn til elevens religion, og spesielle behov som mat og klær. Denne sammenligning viser at vi i Norge har et problem når det gjelder å gi alle elever samme tilbud. I prinsippet skal det ikke være slik at tilbudet du får er helt avhengig av skolen du kommer til.

Da jeg spurte kontaktlærer 2 på «Vårens skole» hvordan hun tilrettelegger for at det skal være et godt klassemiljø, pekte hun på at det er vanskelig med flere utenlandske fra samme land i samme klasse.

Hun svarte:

De er fæle å forholde seg til hverandre. Så det blir liksom de utenlandske guttene, de norske guttene.

Dette tyder på at kontaktlæreren 2 på «Vårens skole» har en problemorientert tilnærming til minoritets elever og deres foreldre. Men kontaktlærer 1 på samme skole synes at det er naturlig å søke til de som man kan prate med og som snakker samme språk.

Da jeg spurte inspektøren på «Angel skole» om utfordringer med minoritets elever, nevnte hun at det var litt problemet når de skulle til bassenget. Jentene har ikke villet være med. Men de

løste problemene med at jentene får svømme i lag uten gutter. Og hun mente at det ikke hadde med muslimsjenter å gjøre, men også at norske jenter ikke likte å svømme i lag med gutter. Så de rettet ikke fokus på hendelsen som et problem, men løste det på en fin måte slik at alle jentene kan være med å lære å svømme. Dette betyr at skolen har behandlet alle elever likt, anerkjente problemet og har funnet en god løsning.

Kontaktlærer på «Angel skole» synes at det er svært viktig å få respekt og tillit hos sine minoritets elever. Elevene bør føle at kontaktlærer er der for dem og for alle sammen og vil hjelpe dem. Han synes også at det er viktig at vi respekterer hverandre, trives og får fram det beste under samme tak. Det går på etikk presiserte han. Som kontaktlærer og faglærer så prøver han å skape atmosfære, slik at elevene finner seg til rette og at elevene føler seg ivaretatt. På den måten kan det skapes trygghet og glede. Gjennom hans arbeid så prøver han å være ærlig og vennlig og ikke var fordømmende. Han synes også at det er veldig breikende å ha elever fra andre kulturer og breikende for skolen og at det var hyggelig og lærerikt for han og for medelevene på skolen. Minoritets elever har gitt mye tilbake til oss der de fortalt hvordan kan vi være mot hverandre. Han tror at det norske samfunnet kan lære fra andre kulturer, for eksempel høflighet og oppmerksomhet. Han påpeker at det er rom for alle å prøve, og en plikt for den enkelte.

4.1.1. Oppsummering

I første delen av dette kapitlet har jeg belyst rektors og lærers holdning til minoritets elever og foreldre ved to skoler. Skoleledelsen på «Vårens skole» ser på minoritets elever som et problem når de ikke behersker norsk språk. De har heller ikke jobbet godt med å rekruttere morsmåls lærere eller tospråklige assistenter. Det ser ut til at skolen har et monokulturelt perspektiv, og alt som annerledes er et problem. Dette påvirker skolens organisering av undervisning til minoritets elever. Noen av minoritets elevene på denne skolen var analfabeter og skolen satte dem i vanlige klasserom med elever som hadde hatt vanlig skolegang i hele grunnskolen. Skolen hadde heller ikke en innføringsklasse som kan være en løsning istedenfor at de går rett på vanlig klasse med en kontaktlærer som hadde ikke nok ressurs i klassen. Dette betyr at skolen underviser minoritets elever på bakgrunn av majoritetens makt på skolen. Minoritets elevens språklige og kulturelle bakgrunn verdsettes ikke tilstrekkelig på skolen og dermed norsk 2 opplæringen også nedprioritert. Klasserommet ble disponert og norsk 2 lærere ble brukt som vikar. I tillegg går norsk 2 opplæring ut og elevene ble sittende alene uten lærer. Når det gjelder kontaktlærere, så har de stor utfordring med forskjellighet og

hvordan de håndterer problemer som kan oppstå. Det viktigste er at læreren møter minoritetslevers og – foreldres annerledeshet med et åpent syn og ikke på en fordømmende måte. Inspektøren på «Angel skole» møter utfordringer som oppstår på skolen med et åpent syn. Her har skolen klart å løse problemer og tilrettinger for minoritetslever ut fra deres forutsetning og behov. De håndterer problemene uten å tenke på minoritetslevne som et problem. Inspektøren presiserte at det ikke har noe med muslimske jenter å gjøre når de ikke vil svømme i lag med gutter. Og det samme med maten: Kontaktlærer mener at de tar hensyn til muslimske elever som ikke spiser svinekjøtt på like linje med norske elever som har matallergier.

4.2. Skole/hjem-samarbeidet

Hauge og Aamodt har krevet om samarbeidet mellom hjem og skole. De har rettet fokuset sitt mot minoritetsspråklige foreldre. Men Nordal har rettet fokuset mot alle foreldre. Han uttaler at samarbeidet mellom hjem og skole vil være preget av de innstillinger, holdninger og prioriteringer som eksisterer på den enkelte skole. Det vil si at skolens kultur vil påvirke den enkelte lærers samarbeid med foreldre (Hargreaves 1996). Hauge argumenterer dette når hun mener at flerkulturell undervisning ikke bare handler om å integrere minoritetslevers kulturelle og språklige bakgrunn i undervisningen, men også om å trekke inn hvordan kulturelt mangfold preger det norske samfunnet (Hauge, 2007, s. 184).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble det presisert at ett av hovedprinsippene for opplæring er at foreldrene har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt. Samarbeidet mellom skole og hjem er viktig i hele grunnopplæringen, men vil endre karakter og form etter hvert som elevene blir eldre og får større ansvar for egen læring og utvikling.¹⁰

Opplæringslovas 1998, §1, første ledd, beskriver målet for opplæring slik: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring».

¹⁰ http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_1k06.pdf

Hauge (2013) hevder at foreldrene og elevene med innvandrerbakgrunn kan oppleve å bli involvert og myndiggjort, hvis samarbeidet mellom hjem og skole bygge på likeverd og gjensidig respekt. Skolen kan vise i sin handling at de respekterer minoritetsspråklige foreldreposisjon som ansvarlige for sine barns utdanning. Foreldrene er et sentralt element i elevens sosiale og faglige utvikling. De kan bidra og støtte elevens læring, motivasjon og utvikling.

Alle informantene har vært enig om viktigheten av temaet skole/hjem-samarbeidet. Rektoren på «Vårens skole» presiserte at det som er grunnpilaren for å lykkes med jobben er å ha et godt skole/hjem-samarbeid. Han mente at de beste samarbeidspartnere er hjemmet og det beste samarbeidsklimaet er når klimaet er godt. «Det er viktig at lærerne ser at foreldrene er de viktigste informantene når det gjelder kunnskap om barna.» (Nordahl, 2007)

Kontaktlærer 1 på «Vårens skole» presisere at både hjem og skole skal være positive forbilder for elevene og dra i samme retning. Hun mener at hjemmet er en viktig ressurs, for å nå målene og for at de kan få eksamen i grunnskolen og kan komme seg videre i videregående skole. Kontaktlærer 2 på «Vårens skole» mener at hovedmålsettingen for skole/hjem-samarbeidet er å hjelpe eleven til å få et best mulig resultat, og klare å integrere seg best mulig. Skole/hjem - samarbeidet gir informasjon om bakgrunn og hvordan han har det. Norsk 2-lærer mener at skole/hjem-samarbeidet er kontaktlærerens ansvar, så hans samarbeid er litt begrenset og det går gjennom kontaktlærer. Hvis foreldrene ønsker mer lekser til sine barn, så får han beskjed gjennom kontaktlærer.

Inspektøren på «Angel skole» mener også at det er kjempeviktig med skole/hjem-samarbeid for å følge elevene tettere når de er helt nye og at de er nøye med å ha med tolk, fordi det kan bli språkproblemer. Når elevene skal ha overgang til videregående skole, så er det viktig å gi god informasjon til de minoritetsspråklige foreldrene. Det er mange muligheter i Norge som minoritetsforeldre ikke vet om. Kontaktlærere 1 mener at det er viktig med skole/hjem-samarbeid for å finne seg til rette på skolen og at elever føler at de er en del av skolen. Norsk 2 lærere på samme skole mener at det er viktig med skole/hjem-samarbeidet for å få det best mulig for elevene. Hun hadde samarbeidet med kontaktlærere angående disse elevene og hun deltar av og til i store møter.

Her er det informantene forteller som sine utfordringer å jobbe med minoritetselever.

Informantene på begge skoler har noe til felles- og det er noe annet som skiller mellom dem:

4.2.1. Lærerens og skoleledelses syn på foreldre som påvirket samarbeidet

Foreldre og elever har ulike behov og forutsetninger. Personalet på skolene har en stor og vanskelig utfordring. Dette kan skape et problematisk samarbeid mellom skoler og minoritetsforeldre når skoleledelsen ikke klarer å tilpasse seg minoriteten. Konsekvensen av manglende gjensidig respekt kan bli større avstand mellom partene. Derfor trenger både skole og hjem mer kunnskap om hverandre og samarbeidet må bygges på likeverd og gjensidig respekt.

Aamodt og Hauge (2013) henviser til (Hauge 2007) og skriver:

For at det skal være likeverdighet i samarbeidet mellom hjem og skole om elevens utvikling og opplæring, fordrer dette en symmetri i dialogen mellom hjem og skole. Begge parter må respektere hverandre og godta at det kan oppstå ulike synspunkter, men være villige til samarbeide for å finne akseptable løsninger. (Aamodt og Hauge, 2013:s. 57)

Skolen bør ha endringsvilje og se nødvendigheten å ha mange måter å kommunisere med foreldre på. Dermed får foreldrene en reell påvirkningsmulighet. Rektoren på «Vårens skole» mente at det var utfordrende når foreldrene har et negativt syn på skolen. Det kan være at de har dårlig erfaring selv fra sin skolegang og bringer dette videre i foreldrerollen i forhold til skolen. Han ønsker at de tar opp problemene som dukker opp på skolen med han eller med lærerne istedenfor å lage problemer på forhånd uten at det skjer noe spesielt. Det er skolen sitt ansvar å legge til rette for samarbeidet og samtidig er det viktig å øke forelderens trygghet og styrke dem i deres rolle som foreldre. Da kan foreldrene fungere som veiledere og være en ressurs for sine barn, så de kan fungere godt i et flerkulturelt samfunn. For å bedre kommunikasjonen må skolen gjøre seg kjent med de tolkemuligheter som er tilgjengelige, blant annet telefontolking. Skolene bør sette seg inn i dette tolketilbudet, samt utveksle erfaringer med andre organisasjoner som benytter seg av telefontolking. (NOU, 2010:7, s.236)

I St. meld. 6 (2012-2013,s.56) påpekes at forelderens positive holdninger til utdanning og læring og deres forventninger til skoleprestasjoner er svært betydningsfulle for elevens motivasjon og innsats. Skolen må gripe inn for å hjelpe minoritetselevens foreldre til å forstå deres viktige rolle i skole/hjem-samarbeidet. I Nordal sin bok «Hjem og Skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?» (2007) presiserer han at foreldrenes engasjement og involvering er svært viktig for barnas motivasjon, integrering og læring. Han mener også følgende:

En gjennomgående positiv innstilling til foreldre vil påvirke skolekulturen i en hensiktsmessig retning. På den annen side vil utsagn som at foreldre er vanskelige, kravstore og har manglende forutsetninger for å mene noe om opplæringen, virke ødeleggende for samarbeidet mellom hjem og skole. Det etableres da lett en kultur i skolen som formidler en negativ innstilling til foreldre. (Nordahl, 2007,167-168)

En av informantene har nevnt at hun trengte å vite litt om elevens og foreldrenes kultur og hvor de kommer fra. Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG 2003) viser til at det er en viktig side ved samarbeidet med minoritetsforeldre og -elever at læreren er informert om elevens og foreldrenes bakgrunn og situasjon. Nordahl (2003) hevder at disse informasjonen er viktig for å involvere foreldre i barnets skolesituasjon. Men det som er nødvendig her er å møte en person og hans/hennes kultur uten fordommer. Det er ikke nødvendig å være ekspert på kultur eller ulike språk, men det viktigste er det som vi har felles og er likt for alle. Hauge (2004) henviser til Annick Sjøgren (1996) som mener at å gå på hjemmebesøk kan være en fin måte å skaffe seg slik innsikt i bakgrunnsinformasjon om foreldre og elever hvis foreldre ønsker det.

Det har vært uproblematisk å tilrettelegge for muslimske elever i kroppsøvfaget. Men når det gjelder mat, klær og annet utstyr, må lærere kjenne til hvilke normer og regler som gjelder for elever fra minoritetsbakgrunn. Når skole arrangerer ski-tur, sykkel tur eller fjelltur, er det naturlig å forberede seg på mye forskjellig utstyr som skal til. Læreren bør sørge at alle foreldre forstår hva slags utstyr elevene trenger.

På bakgrunn av dette viser jeg til Aamodt og Hauge (2013) som henviste til (Hauge 2007) at foreldrene må gis rom for at de kan diskutere og komme med innspill om hva de selv mener om ulike bidrag fra skolen. Lærere kan regne en del forventninger som så selvfølgelig at de unnlater å si noe om det til foreldre, men de glemmer at ikke alle minoritetsforeldre har kjennskap til norsk kultur. Derfor er det viktig at skolen skal være tydelig på hva de forventer at foreldrene skal bidra med. Det kan dreie seg om hvilke klær barna skal ha med og på seg i ulike aktiviteter, hvilken mat de skal ha med eller ikke skal ha med, at de skal få nok søvn og at de skal komme før det ringer inn. Dette samarbeidet er viktig og kan foregå hver dag.

Grunnen til dette kan være at ulike kulturer og språkbakgrunn gjøre det så krevende å kommunisere og at det er vanskelig å gå inn i reelle dialoger med foreldrene eller gi dem mulighet til medbestemmelse. Både skole og foreldre trenger mer kunnskap om hverandre for å bli kjent med hverandre. Det er lettere for foreldre å få en invitasjon om å gjøre noe konkret. For eksempel, de kan bidra med å fortelle om skikker, og tradisjoner fra sine kulturer og sine hjemland. Kontaktlærer på «Angel skole» mener at det er svært få utfordringer og han har

bare positivt å si om de foreldre som de har hatt samarbeid med. De ønsker at elevene skal lykkes på skolen, å finne seg til rette og få en bedre framtid i Norge. Minoritetsforeldre er også fornøyde med skolen fordi de synes at ungene deres trives.

Alle intervjuene viser at samarbeidet mellom skole og hjem var preget av å formidle informasjon til minoritetsspråklige foreldre. Foreldre fikk i liten grad anerkjennelse og sin identitet bekreftet som en ressurs i barnets utvikling.

I opplæringsloven og læreplanverket gis det føringer om hvordan skolen skal ivareta hjem-skole samarbeidet. Aamodt & Hauge (2013) henviser til Nordahl (2007) som deler skole – hjem samarbeidet inn i tre ulike nivåer. Det dreier seg om informasjon, dialog og drøftinger og medbestemmelse. Jeg synes at skolene har klart å samarbeide med foreldrene på informasjonsnivå, men har ikke klart å ivareta de to andre nivåene: dialog og medbestemmelse.

Her ønsker jeg å trekke inn erfaring fra en minoritetsspråklig mor og morsmålslærer i norsk skole. Etter min erfaring er dette dessverre langt på vei et allmenngyldig eksempel. Moren ble ikke behandlet som en likeverdig part i skole/hjem-samarbeidet. En gang var hun på foreldresamtale og skulle få informasjon om kartleggingsprøve på norsk til et av sine barn, og resultatet som kontaktlæreren viste henne, var under gjennomsnittet. Da hun snakket med inspektøren om det, var det et annet testresultat som hadde blitt vist til henne. Inspektøren ble sint på moren, og ville ikke høre eller diskutere det som hadde skjedd. Hun sa: «Jeg forholder meg bare til det som jeg har ». Moren var skuffet og frustrert over å bli avvist. Hun lot være å diskutere saken videre. Den språklige barrieren og maktforholdet mellom dem ble for stort, og moren fikk en sviktende tillit til skolen. Tilliten ble ikke bedre da hun fikk en lignende opplevelse med sitt andre barn. Barnet fikk tilbud om en-til en spesialundervisning på skolen, men da barnet begynte, kom hun i en gruppe med seks elever. Da klart ikke moren å si noe, og fikk den samme bitre opplevelsen som tidligere.

Kanskje har ikke alle minoritetsspråklige foreldre slike uheldige opplevelser. Men de finnes. De finnes fordi skole/hjem-samarbeidet er for mye basert på enveis informasjon, og for lite basert på dialog og forståelse. I det siste eksemplet burde skolen ha forklart moren hvorfor barnet ikke fikk en-til-en undervisning. Det er viktig å møte minoritetsspråklige foreldre – og alle foreldre- med åpent sinn, tillit, respekt og tålmodighet.

4.2.2. Tidkrevende

Kontaktlærer 2 på «Vårens skole» forteller om at det var litt spesielt med minoritets elever og deres foresatte og at foreldresamtalen går sakte og litt tung:

Det som er litt spesielt med minoritets elever, veldig mange minoritets elever her, det er jo at de ligger under barnevernet. Så de har ikke ordentlige foreldre, at de har samarbeid med barnevernet som er foresatte. Og det er jo, det er jo egentlig veldig lett, vi har veldig godt samarbeid med barnevernet føler jeg. Jeg har og en elev som har, har utenlandske foreldre og hadde ei som gikk i fjor. Og det er klart at det er veldig utfordrende, for der og så skjer det her, for det her misforståelser, de får ikke med seg informasjon, det er veldig utfordrende. Altså når man skal for eksempel sånn forelder samtaler så skal man, enten så har man jo sånn tolk gjennom telefonen, og det er jo litt sånn spesielt når man ikke er vant med det å holde på å snakke. Det går så sakte, du må ha alt klart i hodet på forhånd, så det syns jeg er litt tungt. (Kontaktlærer 2, Vårens skole).

Jeg tolker kontaktlærer 2 sin fortelling at hennes opplevelse med samarbeidet med barnevernet som foresatte var positivt og lett. Men foreldresamtalen med utenlandske foreldre var utfordrende og gikk sakte. Læreren mener at hun ikke er vant med telefontolk og at det går sakte og samtidig tungt. Hun gjentar ordet tungt flere ganger. Hun synes at det er tungt på mange måter, og for det første tar samtalen alt for lang tid. For det andre er hun ikke vant med en slik samtale gjennom telefon. For det tredje føler hun seg usikkert på det som ble tolket hvis hun hadde tolk med seg.

Jeg har erfaring som mor med konferansetimer. I tillegg også som morsmåslærer til minoritets elever som har foreldre som trengte tolk under samtalen. Jeg har opplevd at det tok lengere tid enn den vanlige samtale uten tolk. Spesielt når kommunen ikke klarer å skaffe fysisk tolk og skolen benyttet seg av telefontolk. Et annet moment er at kontaktlærer må forberede seg godt på forhånd å ta saker en og en om gangen.

Slik bekrefter mine funn det samme som Flatraaker (2008) beskriver. Mange lærere opplever skole/hjem - samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre som både vanskeligere og mer tidkrevende enn samarbeidet med majoritetsforeldre.

4.2.3. Bruk av tolk

Det er mange steder i Norge som mangler tolker, og tolkene må bestilles på forhånd og i god tid. I noen områder i Norge må skolene selv betale for tolketjenester og i noen andre er det fylket sitt ansvar. Å tolke er et krevende arbeid som krever spesifikke ferdigheter og

egenskaper. Tolkens oppgave er å lytte og oppfatte det som kommer til uttrykk, huske og reformulere det og gjengi samme innhold. Intet mer og intet mindre. Dette er en vanskelig oppgave, og derfor er det viktig at tolkebrukere kjenner til tolkens ansvarsområde og ikke gir tolken andre oppgaver.

Informantene har tatt opp at det er vanskelig å bruke tolk. Her må vi stille viktige spørsmål i forhold til å bruke tolk. For eksempel: Hva betyr det å være tolk, hvilken opplæring har de og av hvem? Er de nok kvalifisert? På hvilken måte fungerer telefontolker? Hva med morsmåslærer som brukes som tolk? Hva slags rollekonflikt mellom morsmåslærerne og tolken kan oppstå?

Jeg vil redegjøre først for hva en tolk er og deretter ser jeg på rollekonflikt mellom morsmåslærer og tolk. Utlendingsdirektoratet UDI (2003) definerer en tolk som en upartisk og kvalifisert person som benyttes som muntlig mellomledd i en samtale mellom personer som ikke taler samme språk. Utlendingsdirektoratet hevdet i sitt temahefte II (2003)¹¹ at tolkens hovedoppgave er å lytte og oppfatte det som kommer til uttrykk, huske og reformulere det og gjengi samme innhold, ikke mer og ikke mindre. Og så må en tolk kunne to språk svært godt, ha gode allmenkunnskaper og tolketekniske ferdigheter. Tolken må også oppfylle de tolketiske prinsippene om å være upartisk og tro mot innholdet i originalbudskapet. Han/hun må dessuten være moden og ha evne til toleranse og diskresjon.

I st. meld.nr 49 (2003-2004) ble det snakket om lovregulering på tolkefeltet. Det står skrevet at:

Det er i dag ingen konsesjonsplikt for å drive formidling av tolketjenester i Norge. Kvalitetssikring er sammensatt oppgave. Utøvere av kvalitetstolkning er en knapphetsressurs, og kunden kan selv ikke kontrollere kvaliteten på varen som kjøpes- nemlig tolkningen. (...) utdanningsdirektoratet arbeider med å standardisere og systematisere brukeropplæring og sikt på integrering opplæring i tolkbruk.

Det ble også hevdet at det er stor forskjell på tilgjengelighet i tolketilbudet. Spesielt i Nordland er det langt mellom formidler av tolketjenester og mellom tolker. Telefontolk er et tiltak for å øke tilgjengelighet av tolker over hele landet

Kontaktlærer 2 på «Vårens skole» har gitt oss eksempel på foreldersamtaler der man må bruke telefontolk:

Det er jo litt sånn spesielt når man ikke vant med det å holde på å snakke. Det går sakte, du må ha alt klart i hodet på forhånd, så det synes jeg er litt tungt. Og så har jeg og opplevd å ha med meg en tolk som jobbet innenfor skolen, men da følte jeg meg

¹¹ https://www.tolkeportalen.no/Global/tolking/kommunikasjon_via_tolk.pdf

litt usikker på hva sier han og, hva som egentlig som blir sagt. Så jeg synes det er litt sånn tungt(...)noen ut av foreldre de kan jo ikke snakke i det hele tatt, er analfabeter, kan ikke skrive. Er mye dårligere enn ungene sine å snakke. Så, jeg synes det er tøft. (Kontaktlærer 2, Vårens skole)

Jeg oppfattet lærerens synspunkt om at det er tungt med telefontolk og at det går saktere enn vanlig er i foreldresamtale med norske foreldre. Læreren har ikke satt seg inn i samtalen gjennom å bruke telefontolk. Hun har heller ikke fått nok informasjon om hvordan man forbereder seg til telefonsamtale, derfor sier hun at: «du må ha alt i hodet». UDI henviser i sitt hefte (samtale via tolk, 2003) at de som skal bruke tolken må være forberedt på sin oppgave, avklare arbeidsform på forhånd, sette av nok tid til samtalen, snakke i korte sekvenser og så naturlig som mulig. En annen problemstilling som kontaktlærer 2 peker på her, er inhabilitet. Inhabilitet kan oppstå når tolken er i slekt med, eller er eller har vært samboer/gift/forlovet med noen av partene, og når tolken selv er part i saken, eller når tolken selv har handlet i saken for en av partene (UDI, 2003: s.9).

Vi har regler for inhabilitet for å forhindre egeninteresse i en sak. Inhabilitet kan ødelegge tilliten mellom partene. Selv om for eksempel en tolk objektivt sett ikke er inhabil, kan det virke negativt på tilliten om noen av de involverte føler at han er det. Derfor bør man diskutere habilitetsspørsmålet om noen av partene er i tvil.

Inspektøren på «Angel skole» presiserte at det som er viktig er at de er veldig nøye med tolk, og at de må ha med tolken. Det blir fort språkproblem, derfor er det viktig. Hun mener at hun hadde både positive og negative erfaringer. Noen tolker hadde hun vært kjempefornøyd med, men noen syntes hun at det hadde vært vanskelig med, fordi hun følte at tolken ikke fikk med seg alt og at noe har blitt utelatt. Hvis det er vanskelige samtaler med store utfordringer, så er det bedre å ha en tolk tilstede. Da synes hun at det går bedre. Og hvis det er enkle saker, så bruker vi morsmåslærer. Men hvis det er utviklingssamtaler, så brukes morsmåslærer på denne skolen. Dette er et viktig tema som inspektøren forteller om at han/hun ikke føler seg trygg på det som ble sagt. Ifølge det som står i UDIs hefte (2003) så er det viktig å huske på at både tolkebruker og den minoritetsspråklige selv har ansvar for det de lar komme til uttrykk. De to partene i samtalen har ansvar for hva de sier og for hvordan de sier det. En tolk som mangler tolketeknisk innsikt og øvelse, vil også på andre måter kunne forstyrre kommunikasjonen mellom samtalepartene. (ibid.) I praksis betyr dette at samtalepartene både må få lov til å anklage hverandre, forsvare seg og bli enige eller uenige hvis det er det de ønsker. Skoleledelsen bør melde fra til tolketjenesten som hun/han bestilt tolk ifra hvis man

føler at tolksamtalen ikke gikk som forventet og at begge partene ikke var trygg på det som ble sagt under samtalen.

Her vil jeg ta et eksempel fra en morsmåslærer som ble brukt i en tolkningssituasjon, noe som var meget ubehagelig for henne. Hun ble sendt i løpet av arbeidstiden for tolkeoppdrag til helsetjenestesektor fordi kommunen ikke klarte å skaffe fysisk tolk som trengtes veldig raskt. Så skolen hjalp til med å sende sin morsmåslærer som ikke hadde erfaring med slike tolkeoppdrag. I et annet tilfelle ble hun sendt til sykehuset med en elev som skadet seg hjemme, og kontaktlæreren var bekymret for eleven. Morsmåslæreren var alene i denne situasjonen, og det var ingen fra skolen som stilte opp. Ikke rart at denne morsmåslæreren lurte på følgende: Hva er egentlig hovedoppgaven for en morsmåslærer? I en annen situasjon ble morsmåslæreren brukt som tolk i barnevern og politisak. Hun hadde sagt tydelig fra til ledelsen på skolen at hun ikke ønsket å bli en del av denne samtalen. Det var et tydelig brudd på retningslinjene for bruk av tolk, fordi hun var morsmåslærer for eleven som var involvert i saken, men de begrunnet dette med at det var en krisesituasjon som måtte løses raskt, og de måtte ha en person som kjente til eleven og eleven følte seg trygg på i en vanskelig situasjon. Til tross for at det har gått langt tid etter at dette skjedde, tenker morsmåslæreren fremdeles på dette som en vanskelig opplevelse. Dette eksemplet dreide seg om en nyankommet familie med små barn. Derfor kan det være en ulempe å kunne elevens språk når du som morsmåslærer blir satt til oppgaver som ikke er forutsatt at du skal ha. Skoleledelsen glemmer at det også er kulturforskjeller når det gjelder å oppfatte ting på rett måte, spesielt med noen som er ukjent med det norske samfunnet og norsk kultur. Det uthuler stillingen som morsmåslærer, og morsmåslæreren kan havne i vanskelige dilemmaer.

Kontaktlærer 1 på «Angel skole» har bare positive erfaringer om tema skole/hjem-samarbeidet. «Foreldrene til elevene som jeg har nå er så positive og har et stort ønske om at ungene deres skal finne seg til rette og få en god framtid i Norge. De er fornøyde med skolen.» Det kan være vanskelig av og til når minoritetsforeldre kan lite norsk og ikke kan kommunisere på engelsk. Men kontaktlæreren synes at man ikke skal bruke elevene som tolk. Han var tydelig og bestemt på at man aldri bør bruke barn som tolk. Grunnen til det som også påpekes i UDI (2003), er at det er urimelig å utsette et barn for en situasjon hvor barnet kan bli stilt til ansvar for konsekvensene dersom det oppstår misforståelser hvis barnet tolker feil. Barnet kan også få en makt og innflytelse som det som regel ikke burde ha, og kan tvinges inn i lojalitetskonflikter.

Norsk 2 læreren på «Angel skole» mener også at det er veldig greit med tolk, men at det må være en tolk som man vet ikke er i nærheten av foreldrene eller kjenner oss på skolen. Hun synes at telefontolk er bedre enn fysisk tolk som foreldrene har med seg. Fordi det kan være uklart om det som blir sagt er oversatt på rett måte, eller om tolken formidler det foreldrene eller skolen har lyst til å høre. Hun presiserer at det må være en ordentlig tolk, så du kan være sikker på at det blir rett oversatt både den ene og den andre veien. Dette er blitt påpekt i UDI (2003) som sier at hvis tolken later som om han/hun tolker riktig, mens det faktisk er slik at tolken ikke forstår det som blir sagt, er dette en særdeles grov feil av tolken. Partene selv har svært sjelden mulighet til å kontrollere at alt er kommet med, eller at budskapet er blitt oversatt på en forsvarlig måte.

En lignende samtale erfarte en kjenning av meg som er morsmåslærer og tolken snakket selvfølgelig samme språk som henne. Da oppdaget hun masse feil som måtte korrigeres, ellers ville det ha blitt misforståelser i hele saken. Da var det ikke noen vits med denne samtalen med en ukvalifisert tolk som har ikke kjennskap til ord og begreper som brukes i skolesektoren og heller ikke er forbedret til samtalen. Tolken ble irritert på hennes korrigerings, men de andre partene skjønnte at noe ikke stemte når de svarte på spørsmål som ble tolket feil. Og tenkt på hvor mange samtaler som tolket feil, og ingen oppdager det, og hvilke konsekvenser det kan få. I dette perspektivet kan man tenke seg hvor mange samtaler som blir tolket feil og ingen oppdager det når man ikke kan kvalitetssikre tolkning. Derfor er det svært viktig å kvalitetssikre tolker.

Etter denne samtalen hadde kontaktlæreren fylt ut et skjema der hun ikke anbefalte denne tolken videre og at hun burde ta flere kurs og få mer opplæring. Derfor er det viktig at tolken må oppfylle de tolkeetiske prinsippene som i denne sammenheng ifølge UDI er:

For å kunne utføre tolking på en forsvarlig måte kreves det både gode språkferdigheter og kunnskap om etiske aspekter ved tolkens funksjon. For tolkebrukere er det meget vanskelig eller umulig å kontrollere kvaliteten på produktet – tolking. Tolkebrukerne bør derfor i den grad det er mulig, sikre seg at tolkene de bruker, har de nødvendige kvalifikasjoner. (UDI, 2003:s.5)¹²

Selv har jeg vært i tolkerollen flere ganger når foreldrene kommer uten avtale. Som morsmåslærer skal du være mellomledd mellom skole og foreldre. Når det bare er en liten sak som dagligdags kommunikasjon, så går det greit. En annen sak er det når kontaktlærer ønsker å formidle informasjon gjennom telefon til foreldre og overlater jobben til morsmåslærere, særlig når saken er veldig sensitiv. Det kan tolkes på en annen måte hvis det

¹² https://www.tolkeportalen.no/Global/tolking/kommunikasjon_via_tolk.pdf

kommer direkte fra morsmåslærere. Foreldrene har mer respekt for kontaktlærer enn morsmåslærere, og kan i sterkeste grad akseptere det kontaktlæreren sier. Det er en kultursak. Det kan være en ulempe i slike tilfeller å kunne samme språk som foreldrene; i verste fall kan det gå ut over autoriteten til morsmåslæreren.

4.2.4. Morsmåslærers rolle i skole/hjem-samarbeid

Morsmåslærere står i et dilemma når de behersker elevens språk. Jeg har opplevd at jeg ikke får nok informasjon fra skoleledelsen når det gjelder elevene mine. En gang opplevde jeg en meget vanskelig situasjon. Jeg ble sjokkert da eleven kom til grupperommet uten bøker eller skolesaker, og eleven fortalte meg at de var på krisesenteret. En annen elev fortalte at de ble tatt hånd om av barnevernet og at de ikke bodde hos foreldrene lenger. Jeg var forberedt til timen på vanlig måte, men når eleven ikke har med seg bøker og heller ikke forstår hva som har skjedd hjemme, så vil hun ha forklaring fra meg. Dårlig kommunikasjon preget denne situasjonen og andre situasjoner som jeg ikke var klar over hva som hadde skjedd. Det er elevens beste som bør være hovedfokus på skolen. Hvor viktig er det at ting skal være hemmelig?

Jeg har også opplevd at jeg ikke er blitt behandlet med tillitt som morsmåslærer i skole/hjem-samarbeidet. Skoleledelsen gav uttrykk for at morsmåslærere generelt har privatkontakt med minoritetsspråklige foreldre. En gang spurte inspektøren meg om jeg hadde kontakt med en bestemt familie. Jeg visste ikke hvorfor hun spurte meg om det. Men jeg svarte klart nei. En annen gang fikk jeg oppdrag fra en kontaktlærer om å ringe hjem til en elev og spørre foreldrene om noe som gjaldt eleven. Inspektøren bad meg om å ringe fra hennes kontor. Jeg var usikker på hennes intensjon. Hvorfor måtte jeg ta samtalen fra hennes kontor?

Jeg ønsker å trekke frem erfaringer til mine kolleger «morsmåslærere og assistenter» som har opplevd at de bør gjøre det inspektøren bad dem om å gjøre uten å ta hensyn til om de ønsker å gjøre det eller ikke. De hadde vikarjobb på skolen og var redd for å si nei, med den konsekvensen at de risikerte å miste jobben neste skoleår. De føler at de ikke ble behandlet på en rettferdig måte. Samtidig følte de at de ikke er likeverdige med de andre ansatte på skolen. Skoleledelsen tror at morsmåslærere ofte har gode og private relasjoner med minoritetselevens foreldre. Vi er egentlig i et stort dilemma når vi snakker samme språk og har samme kulturbakgrunn. Det er mange minoritetsforeldre som har negative holdninger til morsmåslærere, spesielt når morsmåslærer lykkes i det norske samfunnet, er i arbeid og i

tillegg er godt integrert i sammenlignet med minoritetsforeldre som har lite utdanning og ikke har arbeid eller oppnådd noe av dette. Foreldrenes misunnelse motvirker lærerens arbeid til å gjøre en god jobb og påvirker skole/hjem-samarbeidet negativt. Det har hendt at foreldre som er blitt involvert i en barnevernssak, har lagt skylden på morsmåslærer. Selv om morsmåslæreren ikke har noe med saken å gjøre, så skylder de likevel på henne fordi hun ikke hadde fortalt foreldrene i god tid om hva som var i ferd med å skje før barna ble hentet av barnevernet. Foreldre har ikke nok informasjon om utdanningssystemet eller regler og lover i Norge. Morsmåslæreren kan til slutt bli et offer. Hun stod alene uten støtte fra skoleledelsen, og hun kan bli stengt ute i sitt miljø og få et dårlig rykte. Når morsmåslærer i dette eksempelet sa i fra i kollegaveiledning i regi av PPT, så fikk hun ikke svar. Annen morsmåslærer har opplevd at han og kontaktlæreren ble bekymret for elevens faglig utvikling og derfor ville melde eleven til PPT, så ønsket ikke foreldre det. De mente at barnets problemer skyldtes at eleven lærte for mange språk parallelt med norsk. Da bad om at elevene måtte kutte ut morsmålundervisningen som de trodde var en hindring for å lære et nytt språk. Skolen kunne ikke gjøre noe med det, og morsmåslæreren satt igjen som taper. Skole/hjem-samarbeidet ble mer komplisert, siden morsmåslæreren ikke ville ha mer kontakt med foreldrene. Skolen bør gi mer og nok informasjon fra starten av på alt som gjelder utdanning i grunnskole og hva foreldre kan gjøre i en bestemt situasjon. Da blir ikke foreldrene frustrert i samme grad, og kan hende de ikke skylder på det svakeste leddet i skole/hjem-samarbeidet som er «morsmåslærer».

Ikke alle eksempler er som disse. Ofte føler morsmåslærer at han/ hun har en viktig rolle i forhold til skole/hjem-samarbeidet. Men for at dette samarbeidet skal fungere godt, er det viktig at morsmåslærer føler seg verdsatt og ikke kommer i vanskelige krysspresssituasjoner som jeg her har beskrevet. Åpenhet og dialog i forhold til alle parter er nødvendig. Videre bør man i kollegiet diskutere slike situasjoner som jeg har nevnt, for da er man forberedt når de dukker opp, og de involverte vet bedre hvordan de skal forholde seg.

4.3. Språk

Språk er det viktigste redskap vi har til å formidle og motta kunnskap om verden vi lever i sammen med andre mennesker.

Alle informanter på begge skoler hevdet at det er mange utfordringer i forhold til å undervise minoritetslever. Den største og vanskeligste er språk som er den største barrieren i undervisning og ikke minst i kommunikasjon. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hva språk

er og deretter skal jeg trekke inn Rogers sin teori i kommunikasjon. Morsmålsopplæring og tospråklig opplæring er en del av tilpasset opplæring til minoritets elever.

Mange av mine informanter har vært enig om at språk er viktig for kommunikasjon både i forhold til kommunikasjon med elever og med foreldre. Det vil lette deres arbeid hvis elevene og foreldrene har gode norskferdigheter. Vygotsky og Cummins hevder at når barna skal lære seg et nytt språk, så bruker de begrepene som allerede er utviklet på morsmålet. De bygger egentlig på den gamle kunnskapen, og de bare oversetter til det nye språket (andrespråk).

Vygotskys (2001) snakker om den nærmeste utviklingszone (som ble kalt den proksimale sonen) og stillasbygging. Hovedprinsippet er å gå fra det kjente til det ukjente. Fra det man mestrer godt fra før til nærmeste utviklingszone for videre læring. Hvis elever ikke har utviklet morsmålet sitt, har de ikke den nødvendige kunnskapen til å bygge opp et helt nytt språk. Når elevene har begrenset norsk språk, får de lite med seg av undervisningen i det vanlige klasserommet. Minoritets elever har store utfordringer når de skal lære majoritetsspråk og samtidig skal lære mange skolefag på et nytt språk.

Det kan også være en annen faktor som jeg har blitt gjort oppmerksom på fra en av informantene, nemlig at disse elevene har foreldre som er analfabeter. Her kan jeg forstå hennes utsagn på to forskjellige måter. For det første at elevene ikke har et like solid morsmål som de andre elevene i klassen.

På den andre siden har de ikke utdannede foreldre eller foreldrene kan være svake i norsk og derfor får ikke elevene hjelp med leksene hjemme. Forskning viser at det er sammenheng mellom foreldrenes utdanning og barns skolerestultater (jfr. Bakken, 2004, bakken, 2009a og b, Lie, 2004).

Annerkjennelse av de forskjellige bakgrunner, språk og erfaringer som elever og foreldre bærer med seg, blir dermed utgangspunkt i tilretteleggelse av elevens undervisning og samarbeidet mellom skole og hjem.

Vygotsky bekreftet at språk er redskap for læring. Han mener at elever som ikke behersker språket godt nok, har vansker med å få utbytte av både akademisk og sosial læring. Språkutvikling er noe av det viktigste som skjer i barnets liv. Språket gir oss identitet, hjelper oss å reflektere og uttrykke tankene våre, og gir oss fellesskap med andre mennesker. Språket er et grunnlag for å dele historier, følelser og ideer. Språket kan betegnes som en sosial og kulturell aktivitet. Det danner grunnlag for overleveringer av historie, tradisjoner og

verdisystemer (Tetzchner, 2001). Et solid morsmål danner også et godt grunnlag for læring og utvikling. Det har mye å si for utviklingen av et funksjonelt norsk språk (Egeberg, 2007).

I LK06 generelle del står det følgende om tilpasset opplæring:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. (2006:10).

Tilpasset opplæring kan ses som et virkemiddel tilknyttet metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg i undervisningen. (Bunting, 2014: s. 129) Tilpasset opplæring handler om at lærernes undervisningsmetoder er tilpasset elevenes læreforutsetninger. Når lærere skal tilpasse undervisningen, er det derfor viktig å være klar over at elever fra språklige minoriteter ikke alltid får like stort utbytte av visse læringsmetoder, som for eksempel tavleundervisning, som majoritets elever gjør. Morsmåls lærere er viktig i tilpassing av opplæringen.

Individuell tilrettelegging av innhold, metoder og organisering kan dermed lett stå i veien for målet med en inkluderende opplæring. Inkludering uttrykker at alle elever har rett til å være inkludert i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet i skolen. Dette kommer klart fram i Kunnskapsløftet, der det slås fast at skolen som felleskap skal være inkluderende. I opplæringsloven § 8-1 understrekes dette ved at alle elever har rett til å gå på den skolen de søker til. Samtidig skal også alle elever tilhøre en klasse eller basisgruppe. Bunting (2014) henviser til (Helmke 2013) at tilhørighet i et fellesskap kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for at skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for den enkelte elev, og ikke minst gir opplevelsen av å være inkludert sosialt og ha faglig gode betingelser for læring.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) viser til at det er enighet blant fagfolk om at minoritetsspråklige kan ha behov for opptil fem til sju års erfaring med undervisningsspråket for å kunne ha like mye nytte av opplæringen som majoritetsspråklige. Derfor trenger elevene morsmålsundervisning parallelt.

Opplæringsloven § 2-8, første ledd sier:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Noen forskere vektlegger at å være tospråklig har noen fortrinn som enspråklige ikke har. Barn som behersker flere språk vil også kunne ha et fortrinn fordi mange vil ha tilgang til flere ressurspersoner i omgivelser som kan hjelpe dem i forbindelse med skolearbeidet. Forskerne har også argumentert med at det kan være en fordel for barna å få stimulert morsmålet sitt også på skolen og at det vil være mer effektivt å gi undervisning på det språket barna behersker best. Samtidig kan det å ta i bruk barnets morsmål på skolen tolkes som en anerkjennelse av barnets språklige og kulturelle forskjellighet og dermed gi gevinster blant annet i form av styrket identitetsfølelse.¹³

4.3.1. Kommunikasjon

Å møte andre mennesker på en måte de forventer, er et godt utgangspunkt for god kommunikasjon. Bevissthet rundt hvordan du forholder deg til og kommuniserer med andre er derfor viktig. Kunnskap om ikke-verbal kommunikasjonen er nyttig når vi skal kommunisere med mennesker med annen kulturbakgrunn. Mangelfull eller feilaktig kunnskap om andre kulturer kan føre til fordommer og stereotypier. Dette kan skape misforståelser siden bl.a. kroppsholdning, stemmebruk og ansiktsuttrykk betyr ulike ting i forskjellige kulturer. Det kan bli kommunikasjonsutfordringer både mellom mennesker med forskjellige kulturbakgrunner og mellom mennesker som snakker forskjellige språk. Det kreves at begge parter tar ansvar for at forståelse og kommunikasjon oppnås, og at det ikke forhåndsdommes. God kommunikasjon kan også avgrense misforståelser. Så for å kunne lykkes med skole/hjem-samarbeidet og bygge relasjoner med de andre, bør vi respektere den vi møter uavhengig av kultur, religion og bakgrunn. Alle har rett til å gjøre sitt eget valg og velge hva de tror er det rette.

Kunnskapsløftet har sterk fokus på at kommunikasjonen mellom hjem og skole skal være god. En forutsetning for godt samarbeid er en god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt.” (KD 2006:34)

Her vil jeg trekke fram Rogers sin teori om kommunikasjon og handling i møte med andre mennesker. Flatraaker (2015) har i sin artikkel (Akseptering som grunnholdning i veiledning av minoritetsspråklige foreldre) også benyttet seg av et kommunikasjonsteori- perspektiv om

¹³ <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/Internasjonal-forskning/?read=1>

relasjonens betydning for dialog og samhandling. Artikkelen rettet fokus med konkrete eksempler på nye utfordringer skolepersonalet opplever i møtet med minoritetspråklige foreldre. Samarbeidsrelasjonen mellom hjem og skole har stor betydning for elevers motivasjon, trivsel og skolefaglige prestasjoner, derfor bidrar artikkelen med noen nye tanker og refleksjoner rundt hva som bør løftes og vektlegges i samarbeidsrelasjonen mellom hjem og skole.

Kontaktlærer 2 på «Våren skole» svarte når jeg spurte om dilemmaer som kan oppstå når du har minoritets elever. Hun responderte slik:

Et dilemma kan jo være for eksempel at de blir frustrerte eller sinte og så klarer de ikke å forklare seg. For de mangler språk (...). De sier aldri at de ikke forstår. Så de, de er veldig lite ærlige om ting føler jeg. Og det kan være en stor utfordring det her med å forstå hverandre(...) og så kan misoppfatte ting fort. (...) så i dag for eksempel, vi skulle møte opp i gymsalen og så manglet den ene utenlandske eleven. For at han hadde møtt en annen plass. For at han hadde ikke fått med seg beskjeden. (Kontaktlærer 2, Vårens skole)

Hva mener hun med «lite ærlig»? Kanskje kan hun bruke en av de andre utenlandske elever som kan hjelpe til med å formidle hennes beskjed. Kanskje kan hun understreke hva hun ønsker å si med kroppsspråk for å sikre forståelse av budskap på best mulig måte. Læreren bør sette seg i eleven sin situasjon og vise forståelse for de nye elevene på skolen. Roger (1961) har påpekt at: «It is the quality of the interpersonal encounter with the client which is the most significant element in determining effectiveness». Hans «interpersonal teori» presiser at det er kvaliteten på den personlige relasjonen som man må legge vekt på for å lykkes i dialog og samhandling. «It is the quality of the personal relationship which matter most.» (Rogers, 1961: s.416)

Ikke minst skal man skape god relasjon med elever for å få dem til å føle seg trygg. Gode relasjoner mellom lærer og elever er en viktig faktor for å oppnå et godt læringsutbytte (Nordahl, 2012).

Hun forteller også om utfordringer i samarbeidet med foreldre:

Det som er litt spesielt med minoritets elever, veldig mange minoritets elever ligger under barnevernet. Så de har ikke ordentlige foreldre, at de har barnevernet som er foresatte. Og det er, det er jo egentlig veldig lett. Vi har veldig godt samarbeid med barnevernet føler jeg. Jeg har en elev som har utenlandsk foreldre (...). Og det er klart at det er veldig utfordrende, for det skjer misforståelser, de får ikke med seg informasjon, det er veldig utfordrerne. (Kontaktlærer 2, Vårens skole)

Informanten synes at foreldresamtaler med utenlandske foreldre er tungt og må ha alt klart i hodet når hun skal samarbeide med dem. Hun peker på at det er litt spesielt og uvant å snakke med (Tolken) noen i telefonen i tillegg. Her vil jeg trekke fram Flatraaker (2015) sitt utsagn når hun sier:

Skolen trenger både skoleledere, rådgivere og lærere som ikke bare tør, men også evner å inngå i en gjensidig likeverdig relasjon med foreldre i samhandling og dialog som har svært ulike bakgrunn, for deretter i samhandling og dialog med den enkelte finne ut hvordan man i fellesskap kan oppfylle opplæringslovas første ledd (1998). (Flatraaker, 2015: s.46)

Kontakt lærer 2 uttrykket også seg på den samme måte når jeg spurte om involvering av minoritetsspråklige foreldre utenom skoletiden, så forteller hun:

Vi har nå ikke involvert de i noe. Vi har bare en forelder til en fremmedspråklig. Jeg vet ikke hva, hun kan jo ikke norsk. Så jeg vet ikke helt hva jeg skulle ha involvert hun i. Men det kan jo hende det blir hvis det passer. (Kontaktlærer2, Vårens skole)

Her ser vi tydelig et syn på minoritetsspråklige foreldre som et problem og at språk er en hindring for å kommunisere, involvere og verdsette foreldre i skolevirksomhet. Læreren på sin side opplever forskjellighet som problematisk og utfordrende. Derfor trenger læreren å ha forståelse for at foreldrene kan ha behov for ulik informasjon, og at de tilrettelegger for reell kommunikasjon ved å benytte språk foreldrene behersker. Foreldre har ikke nødvendigvis kjennskap til norsk kultur og derfor er dette samarbeidet viktig for elevens hverdag.

Rogers (1961) hevder at det trenges «terapeutiske holdning» både positiv og aksepterende overfor den andre personen for å skape et godt møte mellom mennesker på en inkluderende og verdsatt måte.

By acceptance I mean a warm regard for him as a person of unconditional self-worth – of value no matter what his condition, his behavior, or his feelings. It means a respect and liking for him as a separate person, a willingness for him to possess his own feelings in his own way (Rogers, 1961, s. 34).

Kontaktlærer 1 på «Vårens skole» mente at hun hadde både gode og mindre gode erfaringer med skole/hjem-samarbeidet. Noen har vært veldig flinke og fulgt opp og møtt på alle samtaler og foreldremøter. Andre snakker ikke norsk og heller ikke engelsk. Dette kan være årsak til at de ikke møter opp på foreldremøter. Det er skolen sitt ansvar å ta initiativ og legge til rette for at samarbeidet kan finne sted. Skolen plikter også å legge til rette for at: «Foreldre og foresatte skal ha reelt høve til innverknad på egne barns læringsarbeid fagleg og sosialt» (LK06) Skolen må tilrettelegge for at ulike sosiale og kulturelle erfaringer gis verdi. Dette kan

gjøres på mange måter: gjennom synliggjøring av språk, bilder med ulike kulturelle uttrykk, at og man kan synliggjøre tradisjoner og høytider. (Aamodt & Hauge, 2013:s.61)

4.3.2. Språk og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i Opplæringslova (1998), uttrykt i § 1-3, der det står at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Bunting (2014) mener at inkludering og tilpasset opplæring ligger funksjonelt nær hverandre.

Skolene bør ta aktiv stilling til sitt pedagogiske arbeid for å være et godt sted for minoritetsspråklige elever til å lære og være. Derfor er det viktig at skolene har fokus på språk, kultur og identitetsmessige aspekter, i tillegg til å legge til rette for et godt læringsmiljø.

Nyankomne minoritets elever trenger en spesiell tilrettelegging. Innføringstilbudet som kom i 2012 er et tilbud til nye elever som skal lære seg norsk for å kunne delta i undervisning i vanlig klasse. Skoleeier har mulighet til å organisere dette tilbudet i egne klasser, grupper eller skoler. Et slikt tilbud for elevene gir mulighet for å lære tilstrekkelig norsk for å kunne få utbytte av ordinær opplæring.

Kunnskapsdepartement (2012) sier i sin historisk arkiv «Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever» at: «Regjeringen er opptatt av at nyankomne minoritetsspråklige elever får et best mulig opplæringstilbud, slik at de så raskt som mulig kan delta i ordinær opplæring.»¹⁴

Rektoren på «Vårens skole» bekreftet at de hadde innføringstilbud før når han kom til denne skolen. Men han tror at måten de organiserte det på, var en konsekvensen av at man fant ut at innføringsklassen ikke fungerer spesielt godt og sluttet med den nå. Men inspektøren på «Angel skole» mener at hvis elevene kommer helt fersk og ikke kan språket, så er det greit å ha en kort opplæring før de kommer ut på skolen.

Når minoritets elevene ikke har tilbud med innføringsklasse, da går de rett inn i vanlig klasse. Utfordringene er stor for skoleledelsen å skaffe tospråklige assistenter eller morsmåls lærer som kan elevens morsmål.

¹⁴ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/innforingstilbud-for-nyankomne-minoritet/id696546/>

I strategiplanen «Likeverdig og tilpasset opplæring i praksis» (Kunnskap departement, 2007) kommer det frem at en skole sikrer en tilpasset og differensiert opplæring, man skal bedre språkopplæring på norsk samt morsmålet og øke kompetansen til de ansatte. Dette kan sees i sammenheng med stortingsmelding (St. meld.nr.30, 2003-2004)- *Kultur for læring*, hvor de svake resultatene til de minoritetsspråklige kan forklares ut i fra en manglende tilpasset opplæring. Den andre utfordringen som informantene påpekte, var at de har for lite tid til å kunne hjelpe alle elevene. I en klasse med mange minoritets elever som krever mye tilrettelegging, blir det lite tid for læreren til å hjelpe alle. Det mangler ressurser, og det blir for lite tid for læreren å gjøre en god jobb.

Kontaktlæreren 1 på «Vårens skole» forteller om sin dårlige samvittighet overfor minoritets elever med begrenset tid til å ivareta dem, samtidig som han/hun skal ta vare på alle de andre elevene i klassen.

Det var vanskelig å klare å tilrettelegge for elevene spesielt for minoritetsspråklige elever. Å hjelpe dem var en tidkrevende prosess med tanke på språk og ressurser som kunne gjøre det lettere. (Kontaktlærer 1, Vårens skole)

Når det gjelder spørsmålet om organisering av undervisningen i et flerkulturelt klasserom, så sa hun:

(...)Jeg må være ærlig å si at, at jeg tenker først og fremst på å få, altså at klassen skal få sin undervisning, og når jeg har tid til overs så tar jeg ut de minoritetsspråklige og prøver å forklare på en enklere måte. (Kontaktlærer 1, Vårens skole)

Læreren på denne skolen var bevisst på at alle elevene trengte tilrettelegging av undervisningen, spesielt minoritets elevene. Å tilpasse undervisning til minoritets elever var vanskelig å klare med tanke på språk, tidspress og ressurser som kunne gjøre det lettere. En informant har pekt på at tavleundervisning er meget vanskelig spesielt når de har naturfagundervisning. Hun føler at minoritets elevene bare får med seg litt av faget. Her er det viktig at læreren melder fra om ekstra behov og kanskje ekstra ressurser.

Ifølge stortingsmeldingen nr. 16 (2006-2007): «... og ingen sto igjen», skal læreren ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, behov og tilrettelegge på en måte slik at alle elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Skolen har et ansvar for at alle elever får utbytte av undervisningen på best mulig måte. Tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkelte og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare

tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen (St.meld. nr. 16 (2006-2007:70)).

Rektoren på «Angel skole» mener at minoritets elever har behov for tilpasset opplæring spesielt med morsmålsopplæringen og særskilt norskopplæring. Så, på «Angel skole» jobber de i team, der inspektøren, rådgiver, TPO leder (leder for tilpasset opplæring team), teamleder fra hvert trinn, (en fra 8., en fra 9. og en fra 10. klasse) tar opp saker som er viktig å formidle videre.

4.3.3. Morsmål - og tospråklig opplæring

Morsmålspråk er det språket som barna snakker først, behersker og forstår best. Morsmålet til et minoritetsbarn er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene i kommunikasjon med barnet. Barnet kan derfor ha to morsmål. Her kan morsmålet spille en sentral rolle, fordi vi lærer best på et språk vi forstår. Morsmålet er dessuten viktig for barn og elevers identitet. Å anerkjenne og støtte opp om flerspråklighet vil gi flerspråklige barn og elever troen på at deres erfaringer er verdifulle, og kan være viktig for barn og elevers motivasjon. Minoritets elever bruker et annet språk hjemme enn skolens undervisningsspråk. I mange tilfeller klarer ikke disse elevene å forstå og snakke skolens undervisningsspråk. Derfor kan dette gi manglende framgang faglig og fører til at minoritets elever ikke blir inkludert blant de andre elevene.

Forskrift til opplæringslova § 1-1, femte ledd: ”Elevar som har rett til særskild norskopplæring etter opplæringslova § 2-8 skal få opplæring etter ei tilpassing til læreplan i norsk eller opplæring etter Læreplan i norsk som andrespråk.” Fylkesmannen er klageinstans og har ansvar for å føre tilsyn med at opplæringa blir gjennomført i samsvar med opplæringsloven. Når undervisningen skjer på barnets eget morsmål, styrkes også ofte kontakten både mellom skolen og foreldrene. Mange minoritetsforeldre kjenner ikke denne viktigheten av morsmålsundervisning. Morsmåls lærer står i et dilemma når foreldre ikke vil ha morsmålassistent eller morsmåls lærer til deres barn. Elever nekter å komme til timen og vil heller ikke ha med seg bøker. Det har jeg opplevd som en irriterende og frustrerende situasjon. Barna ble påvirket av det som ble sagt hjemme. Minoritetsforeldrene tenker først og fremst bare på at deres barn skal lære norsk så fort som mulig. Her stiller jeg et kritisk spørsmål til skoleledelsen som både har en pedagogisk og administrativ rolle i å informere foreldre om hvor viktig det er for barna å kunne morsmål godt for å bygge videre på

andrespråket. Det tar tid å lære et nytt språk og samtidig hindrer det ikke barna å lære flere språk parallelt. En gang svarte skolen at det er de som bestemmer og hørte ikke etter faren som ikke ønsket morsmåls lærer, men en annen gang gjorde skolen et vedtak om å avslutte morsmålsundervisningen etter foreldrenes ønske. Dette er to lignende saker som blir behandlet på to forskjellige måter i forhold til de foreldrene som var involvert. Det er i seg selv uholdbart, og i tillegg sviktet kommunikasjonen fra skoleledelsen i forhold til meg som morsmåls lærer. I begge feller fikk jeg ikke nok informasjon om sakene, og når jeg spurte om det, så var svaret at mangelen på informasjon ikke hadde noe å gjøre med meg personlig. Å informere meg i etterkant om at elevene hadde sluttet var lite tillitsvekkende i og med at jeg var part i saken.

Det finnes fire forskjellige komponenter for opplæring av minoritets elever. Det er to preposisjoner som skiller disse komponenter, «i» og «på». Den ene kalles «opplæring i elevens morsmål/førstespråk», og da mener vi at minoritets elever skal ha lese- og skriveopplæring på sitt førstespråk for å knekke lesekoden. Og den andre kalles «opplæring på morsmål/førstespråk» og med dette mener vi at elevene får tospråklig fagopplæring. Så tospråklig fagopplæring kan gjennomføres i alle fag. Dette er særlig viktig for elever i grunnskolealder som kommer direkte fra utlandet til norsk skole. I tillegg til opplæring på og i elevenes andrespråk(norsk) som de kan få i tillegg til det vanlige timetall i grunnskolen. Det første alternativet der preposisjonen (i) er brukt, kaller vi Særskilt norskopplæring. Når vi bruker (på), mener vi fagopplæring på norsk. Målet er at disse elevene skal kunne få utbytte av undervisningen og gå ut av grunnskolen med samme muligheter til videre opplæring og arbeide som andre elever.

I min kommune får elevene med minoritetsbakgrunn opplæringstilbud «i morsmålsopplæring» fra 1.-4. klasse og på morsmål fra 1.-10.klasse så lenge de ikke har gode nok norskkunnskaper. Det kalles også tospråklig opplæring fordi det går på begge språk.

Morsmålsopplæringen og tospråklig fagopplæring er forankret i § 2.8 og § 3.12 i Opplæringsloven. De elevene som etter kartlegging viser at de har for svake norskkunnskaper til å følge ordinær læreplan i norsk har rett til opplæring etter Opplæringsloven § 2-8. Dette innebærer særskilt norskopplæring, og om nødvendig morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Denne retten gjelder til man har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring. Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter er nivåbasert og aldersuavhengig. Den er utarbeidet med samme struktur som læreplan i grunnleggende norsk,

og de to læreplanene kan med fordel sees i sammenheng. Det er utarbeidet et veiledningshefte av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Udir, 2009). I veiledningsheftet «Morsmål for språklige minoriteter» ble det hevdet at elever fra språklige minoriteter som kommer til norsk skole med mangelfull eller ingen kompetanse i norsk, vil ha stor nytte av å få opplæring i morsmål etter denne planen. Et hovedmål med opplæringen som står i læreplanen i morsmål for språklige minoriteter er å styrke elevenes forutsetninger for å bli bedre i norsk. En viktig forutsetning er at de har basisferdigheter i eget morsmål. Grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet vil gjøre det lettere for dem å lære andrespråket, altså norsk. Dersom du har en lingvistisk grunnstruktur i eget morsmål, vil du lettere oppfatte, lære og etter hvert kunne praktisere grunnstrukturene i det nye språket, selv om det tilhører en annen språkfamilie.)

I tillegg er interkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet sentralt i opplæringen. ”Dette kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål.”

Om opplæring etter Læreplan i morsmål for språklige minoritetselever står det:

Læreplan i morsmål og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter bør ses i sammenheng. Forskning viser at det er hensiktsmessig at elevene lærer å lese på det språket de behersker best. Gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet, vil elevens forutsetninger for å beherske det norske språket styrkes. Planene åpner for at ferdigheter og temaer kan behandles parallelt. Der det er aktuelt, kan lese- og skriveopplæringen foregå parallelt, fagterminologi kan behandles parallelt, og man kan ha et sammenliknende perspektiv på språkene ut fra felles hovedområde. (Udir, 2009, s.12)¹⁵

Morsmålundervisning er et viktig redskap for å fremme bedre begrepsforståelse og leseforståelse på andrespråk, men kan også ha andre funksjoner som for eksempel å støtte identitetsutvikling. Skolepolitiske styringsdokumenter påpeker at språket er viktig for utvikling av en språklig- og kulturell identitet. I tillegg vektlegges morsmålet som viktig for all videre språkopplæring. Denne måten å omtale morsmålet på innebærer at man forstår morsmålet som noe man kan identifisere seg med, og som binder individet sammen med sin egen kulturelle gruppe (Østberg 1992).

Camilla Bjelland hevder i sin artikkel (2005)¹⁶ «Tospråklige opplæring-inkludering eller ekskludering» henviser til forskere innen tospråklighet (Cummins 2003, Øzerk 1997b, Engen 1996 og 1998) som mener at morsmålet er viktig i utviklingen av en positiv tokulturell

¹⁵ http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_morsmal_sprak_min.pdf

¹⁶ https://www.idunn.no/npt/2005/04/tospraklig_opplering_inkludering_eller_ekskludering

identitet. Og at en viktig del av identitetsutviklingen er utviklingen av eget språk. Øzerk (1997) mener at de fleste mennesker føler seg redusert dersom de ikke får muligheten til å beholde morsmålet sitt. Han skriver:

Reduserte muligheter til identifikasjon med det språket man bruker hjemme til daglig, og som er det ene språket man møter der, kan lett føre til utvikling av emosjonelle blokkeringer og lære- og utviklingshemninger. Det kan svekke den kulturelle identiteten og gi utrygghet og redusert selvspekt (Øzerk 1997b: s.158).

Når elevene ikke har de nødvendige bakgrunnskunnskapene som for eksempel, språklige ferdigheter, ressurser og redskaper til å kunne «svømme» og redde seg fra farlige situasjoner, kan de drukne i det norskspråklige «vannet». (språkdrukningmodell, Øzerk 2003.s.120)

På «Vårens skole» ble minoritetsspråklige elever med svake språklige og sosiale forutsetninger plassert i en majoritetsspråklig klasse uten tilbud om morsmålundervisning eller tospråklig fagopplæring. Det har de krav på ifølge loven. I opplæringslova (1998)§2-8, første ledd kan man lese:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Siden elever er helt ny i Norge og ikke har tilstrekkelig kunnskap i norsk, så trenger de tospråklige opplæring eller morsmålsopplæring. Ifølge samme loven og i tredje ledd har de et svar om skolen ikke klarer å skaffe tospråklig lærer eller morsmålslærer.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

De får problemer med å utvikle kognitive akademiske begreper på andrespråket (majoritetsspråk) dersom førstespråket ikke er utviklet nok. Hvis minoritets elever ikke får tospråklige opplæring eller tospråklig assistent, får lærere store utfordringer med å tilrettelegge undervisning til minoritets elever. Ifølge de amerikanske forskerne Thomas og Collier (2001) sine studier er den beste modellen for tospråklig opplæring i skolen det de kaller *berikende tospråklige opplæringsprogram*. Barna får da opplæring både i og på morsmålet sitt(...) Tospråklig assistent blir ikke bare sett på som et middel for at barnet skal lære andrespråket. Det er også et mål at barnet utvikler morsmålet. Gjervan, Andresen og Bleka (2012) henviser til Baker i Sand (2005) at gjennom denne typen opplæring ivaretas barns morsmål og kognitive utvikling samtidig som de tilegner seg andrespråk.

Dette kjenner jeg til gjennom min erfaring som mor med to små barn som går i barneskolen nå. Barna mine kom til Norge i ung alder og har lært norsk i norsk barnehage. Min største sønn var 4 år da han begynte i barnehagen, og han behersket språket godt etter 6 måneder. Da han begynte på skolen så fikk han i første klasse tospråklig assistent og særskilt norskopplæring. Han fikk morsmålsopplæring bare i andre klasse. Jeg jobbet på samme skole og lurte på hvorfor skolen hadde kuttet ut morsmålsopplæring som han bare hadde hatt i et år. Svaret var at han er flink i språket og derfor trengte han ikke morsmålsopplæring. Han ble ikke testet på sitt morsmål og heller ikke fra en person som har kompetanse i det flerspråklige. Inspektøren har pedagogisk ansvar og sitter i ledelsesposisjon. Hun kjenner godt til at elevene fra minoritetsbakgrunn trenger 5-7 år til å kunne språket godt nok for å komme til et visst faglig nivå. Det er ikke nok å være flink i dagligdags språk. Fra 5. klasse og oppover begynte min sønn å slite med de fagene som har vanskelige ord og begreper. Jeg følte at jeg ble behandlet urettferdig som mor og at jeg ikke ble hørt. Jeg var i en vanskelig situasjon som ansatt på skolen og som mor til en elev som jeg krevde rettighetene til. Kontaktlærer var også norsk 2 læreren som hadde utført kartleggingsprøve av min sønn. På en konferansetime viste hun meg resultatet, men inspektøren fikk en annen prøve som viste et annet resultat.

Dette eksemplet viser hvor vanskelig begrepsforståelse kan være for en som ikke er født inn i opplæringsspråket. Begrepsforståelse er et viktig element for å forstå og lære fag. Jeg vet ikke hvilken intensjon inspektøren hadde. Hun burde ha sagt det som det var. Åpenhet er viktig for tilliten mellom mennesker.

Kristen Palm hevdet i sin artikkel «Flerspråklige elever og tilpasset opplæring (2015:s.37) at: «En tospråklig assistent i klassen kan være en ressurs både for minoritetslever og andre elever i klassen, og selv om en ikke har tospråklige lærere knyttet til skolen eller klassen, finnes det mange tiltak for å utnytte elevens flerspråklighet som en ressurs i opplæringen i stedet for å se på flerspråkligheten som et problem.» (Bedre skole nr. 1/15:s.37)

Scheie har pekt på i «skoleinformasjonshefte» (2014:36) at mange konversasjonspar kan bidra til å styrke elevens språk. Hun mener at elevene for eksempel kan grupperes språklig slik at de kan lære av hverandre. Eller at elever kan sitte sammen i konversasjonspar, for eksempel en norskspråklig med en somalispåklig. På denne måten kan elevene smake på fremmedspråk og samtidig bidra til å utvide språkforståelse hos begge parter.

Forskningsresultater tyder på at arbeidsformer som prosjektarbeid og samarbeidslæring har tendens til å favorisere skolens majoritetslever fordi omgangsformen i slike metoder likner mer på den omgangsformen majoritetslever kjenner hjemmefra enn for elever med innvandrerbakgrunn(Hauge, 2014: s.)

Scheie (2014) påpeker i skoleinformasjonshefte på at det er variasjon mellom metoder som tilrettelegger for individuell læring og metoder som tilrettelegger for læring i grupper. Det er en måte å tilpasse opplæringen på for alle elever.

4.3.4. Morsmåslærer i trekantsamarbeidet

For å styrke opplæringen til minoritetselever er det viktig med samarbeid mellom lærere i grunnleggende norsk og tospråklige lærere og kontaktlærere. Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner er avhengig av trekantsamarbeid mellom tospråkliglærer, norsk 2 lærer og kontaktlærer.

Hauge hevder i sin bok «Den felleskulturell skolen.» (2004) at: det trenges et «trekant samarbeid» (2004: s.154). Felles samarbeid mellom kontaktlærer, læreren i norsk som andrespråk og den tospråklige læreren er viktig for å etablere en god praksis i møte med utfordringer under arbeidet med minoritetselever og foreldre. «Å ha lærere som snakker samme språk som foreldrene og elevene vil her spille en stor rolle i å forbedre samarbeidet mellom skolen og de minoritetsspråklige hjemmene». (ibid, s:250) Her henviser jeg til en modell for tospråklig teamarbeid (trekants samarbeid), som vi finner i Veiledning for tospråklige opplæring for språklige minoriteter (UDF 2003). Denne modellen viser at det tospråklige teamarbeidet gjennomføres av tre likeverdige parter. Modellen ble utarbeidet for å kunne gi lærere hjelp til å systematisere samarbeidet mellom lærergruppene. Hvis eleven ikke har tospråklig lærer, bør elevene få benytte det tospråklige nettbaserte opplegget ZMEKK som er utviklet i Bergen (www.morsmoal.org). (Haug, 2004: s.155)

Mange morsmåslærere er deltidsansatt og må bruke deler av arbeidsdagen til å reise mellom flere skoler. Grunnen til det kan være at det er få elever i denne språkgruppen på en skole og kanskje et økonomisk problem som gjør at flere skoler deler på en og samme lærer. Derfor kan det være vanskelig å bli kjent med kollegaer og forholde seg til to forskjellige arbeidsplasser. Samtidig kan det gi mangel på kontinuitet og gjør det vanskelig å ha godt samarbeid med andre lærere eller utvikle et godt forhold til arbeidsplassen. I forskningslitteraturen omtales det som «travelling teachers», eller reisende lærere (Valenta, 2009). I tillegg kan de karakteriseres som ambulerende tospråklige lærere fordi de forflytter seg mye innenfor skoler. Dewilde (2013) har studert akkurat dette tema i sin doktorgrad om ambulerende lærere på henholdsvis en barneskole og en ungdomsskole, og hvordan dette påvirker deres samarbeid med andre lærere. Hun fokuserte på to områder: mangel på

kontinuitet i den tospråklige opplæring og tospråklige læreres manglende fagkompetanse og deres samarbeidsmuligheter.

Jeg har selv gjort meg både positive og negative erfaringer gjennom samarbeidet med norsk 2 lærere og kontaktlærer. Disse lærerne hadde jeg svært godt samarbeid med og de var meget dyktige. De behandlet meg som en likeverdig lærer og en meget viktig ressurs for både minoritetselevne og resten av elevene i klassen. Vi har jobbet i team og planlagt på forhånd hvordan vi skal gjøre en god jobbe med disse minoritetselevne. I tillegg etablerte vi gode samarbeidsforhold til foreldrene. Det var en utfordring i forhold til tiden, spesielt da jeg reiste mellom to skoler. Heller ikke skoleledelsen satt av tid til dette samarbeidet, men allikevel klarte vi det på egen hånd og brukte vår matpause. Et eksempel på negativt samarbeid var med en kontaktlærer som behandlet meg dårlig og ikke likeverdig. Hun behandlet meg av og til som lærer, men i andre tilfeller gav hun meg oppgaver som ikke tilhører en morsmåslærer. Det var ikke god tillit mellom oss.

Da jeg hadde intervjuet inspektøren på «Angel skole» dukket det opp et interessant tema når det gjelder kompetansen til morsmåslærere. Angel skole hadde en morsmåslærer i begynnelsen av skoleåret, men etter hvert kom elevene og sa ifra at de ikke hadde hatt noen nytte av morsmåslæreren. Da stilte jeg følgende spørsmål til ledelsen på «Angel skole»:
Hvilken kompetanse har morsmåslæreren?

«Det vet jeg ikke faktisk...» Det er viktig å legge merke til at det ikke er nok med en morsmåslærer som behersker norsk muntlig. De trenger faglig kompetanse om de forskjellige skolefagene og hvordan man skal formidle disse fagene. Hvis morsmåslæreren ikke har tilstrekkelig kompetanse, får ikke minoritets elever nytte av vedtak om støtteundervisning. Forsker Joke Dewilde hevder at det dessverre er ikke alle morsmåslærere som har formell undervisningskompetanse, men mange av dem har undervisningserfaring fra sine hjemland. (Dewilde, 2013)

Kontaktlæreren på «Angel skole» hevder at det kommer av og til grensen for morsmåslærers kompetanse når elevene blir flink i norsk og behovet for morsmåslærer faller bort. Det kommer til et skjæringspunkt fordi det ikke bare dreier seg om å kunne språket, men å ha nok kompetanse i de forskjellige fagene, spesielt når man kommer opp i ungdomsskolen og videregående skole. Hvis elevene føler at de ikke får den hjelpen de behøver fra morsmåslæreren, så vil de gjerne være sammen med klassen og at læreren forklarer til dem de vanskelige begrepene som de ikke kan. Kontaktlærer 1 på Vårens skole trodde også at en

av de årsakene at skolen ikke rekrutterer morsmåslærere til elevene i hennes klasse, er at det finnes ikke kvalifiserte folk som har kunnskaper om de ulike fagene på skolen. Hun mener at det er ikke nok å kunne språket muntlig.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) formidler informasjon om etter- og videre utdanning for morsmåslærere, så de kan få muligheter til å heve sin undervisningskompetanse.

4.3.5. Bruk av assistent

Den tospråklige assistentten er den personen som behersker både elevens morsmål og norsk språk godt. Assistentens hovedoppgave er å støtte elever som er helt ny i Norge eller de som behersker norsk for dårlig til å ha fullt utbytte av undervisning i klasserommet.

Kontaktlæreren er den person som har det pedagogiske ansvaret for timen og eleven, mens assistentens hovedoppgave er å forklare på elevens morsmål hovedinnholdet i det som lærer eller medelever framlegger muntlig eller skriftlig. Læreren og assistenten må ha godt samarbeid og snakke om hva som skal gjennomgås i timen.

Kontaktlærer 1 på» Vårens skole «hadde en tospråklig assistent, men hadde ikke mye nytte av han.

*Vi har en tospråklig assistent til han gutten i fra Somalia. Men vi har ikke, vi har ikke samarbeid, planleggingssamarbeid og sånne ting. Vi har ikke avsatt tid for samarbeid med han. Så han kommer bare liksom og er der(...) jeg føler at det er tilfeldig og har egentlig følt at jeg har, ja altså hatt ikke bruk for den tospråklige assistenten.
(Kontaktlærere1, Vårens skole)*

Her oppfattet jeg at læreren motsier seg selv når hun har dårlig samvittighet i forhold til de analfabetiske elevene som ikke har hatt morsmåslærere eller tospråklig assistent. Samtidig har hun en ressurs i klassen i form av «assistent» til den somaliske gutten, men hun har ikke hatt samarbeid med han i det hele tatt, heller ikke hatt bruk for han. Så hun utnyttet ikke den ressurs som hun hadde i klassen. I dette tilfelle kan man tydelig se at lærere i skolen ikke har fått tilstrekkelig kunnskap på dette området i forholdet til tospråkligundervisning til minoritetsspråklige elever. «Den tospråklige læreren må inngå i lærerteam og selvfølgelig delta på like linje med alle andre lærere i skolens aktivitet». (Hauge, 2007)

Jeg har selv opplevd hvordan lærerens samarbeid med assistent kan påvirke elevens læringsutbytte. Når læreren bryr seg om eleven, så har de en plan på hva assistenten skal gjøre med en gang han/hun går inn i klasserommet. Noen andre lærere ikke vet hvor ligger eleven

faglig og hvor han trenger å få styrke fagligheten ved hjelpe av assistenten. Eller gjøre det som kontaktlærer på «Vårens skole» har gjort og late som at hun ikke ser assistenten. Av og til kan det være forstyrrende for læreren og medelever å høre på assistenten som oversetter til eleven. Da jeg var assistent har vi løst dette problemet med å ta eleven ut av klassen når læreren var ferdig med tavleundervisningen. Da kan assistenten forklare på morsmålet hva temaet handler om og gjennomgå de vanskelige begrepene.

Et annet problem som jeg ser og har opplevd sammen med mange andre tospråklige assistenter, er at skolen gir flere assistenttimer i kroppsøving og kunst og håndverksfagene. Nye elever trenger tett oppfølging på fagopplæring istedenfor i praktisktimene. Her kan jeg trekke inn «temasamarbeid» fra første dag på skolen. Alle lærere på et team deler ut fagene i forhold til når assistenter er inne i klassen og legger inn for eksempel norskfaget når elevene er hos morsmåls lærer. På den måten har jeg opplevd at lærer har sett meg som en viktig ressurs i elevens læringsutvikling. Ikke minst viste læreren på den måten anerkjennelse og respekt for elevens morsmålspråk og tospråklige assistent. Fra min tidlige erfaring og annen assistenterfaring ser jeg at de noen ganger ikke ble respektert eller verdsatt av lærerne. Som konsekvens av dette ble assistentene heller ikke respektert når han kom inn i klassen. Assistenten ble behandlet som en tjener for læreren og for elevene i klassen. Han ble trakassert og mistet respekten hos sine elever og fikk dårlig selvtillit. Istedenfor at han som lærer skulle være en rollemodell at for sine elever, ble han et offer. Assistenten klarte ikke å forsvare seg selv på grunn av at han hadde dårlig språk eller at han mistet selvtilliten. Dette er helt personavhengig og individuelt. Noen lærere kan være veldig hyggelig og omtensomme og nysgjerrige og stille mange spørsmål i timen og lure på hvordan det er i vårt hjemland. Så personalet på skolene kan være helt ulike og de er heldig som jobber under lærere som ser på assistentene som en likeverdig ansatt på skolen. Noen andre har opplevd at skolemiljøet ikke er helt bra og at det er forskjell på behandling fra skoleledelsen.

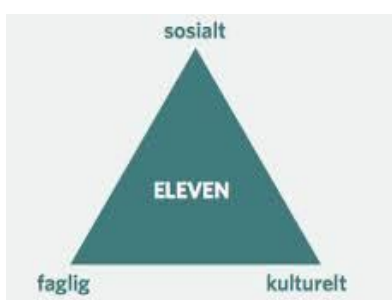
4.3.6. Inkludering og tilpasset opplæring

God tilpasset opplæring er å gi bedre opplæringsvilkår og økt læringsutbytte og at minoritetsspråklige elever erfarer at de inkluderes i fellesskapet, samtidig som de har nytte av opplæringen. Skolen må legge in flerspråklige perspektiver i arbeidet. Begrepene inkludering og tilpasset opplæring er nært knyttet sammen. Vi kan ikke si at man lykkes med å gi tilpasset opplæring uten å inkludere minoritets elever både i sosiale og faglige sammenhenger. I forhold til en differensiert opplæring vil det da komme et spørsmål om hvorvidt dette skal foregå i en

inkluderende felleskap eller i et segregert tilbud, spesialisert for den enkelte elev. Dette stemmer med Olsen sin artikkel «Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor» (Bedre Skole nr.3: 2010) når hun presiserer at en tilpasset opplæring ikke nødvendigvis innebærer en inkludering av eleven ut fra et kulturelt eller sosialt perspektiv. Hun mener at gjennom for eksempel segregerte tiltak kan skolene oppfylle kravet til tilpasset opplæring, men gjennom tiltaket miste de øvrige inkluderingsdimensjonene. (ibid, s.62)

I (LK06 Generell del, s. 10) prinsippene for opplæring er inkludering nevnt tre ganger. Sosial- og kulturell kompetanse i første avsnitt: «Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres» (LK06 Prinsipper for opplæringen, s. 3). Her framheves et tydelig verdigrunnlag og bred kulturforståelse som måter å oppnå inkludering på. Inkludering forekommer også i avsnittet om elevmedvirkning: «I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utvikling av sosial relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring» (ibid., s.4). Elevmedvirkning er en nøkkel til inkludering.. Disse to sitatene har fokus på det sosiale og det kulturelle elementet i inkluderingen. Det faglige elementet blir delvis ivaretatt gjennom fokuset på motivasjon for læring. Begrepet tilpasset opplæring dreier seg om hvordan elever lærer best ut fra sine forutsetninger, interesser og behov. Dette ivaretar det faglige aspektet i inkluderingstanken. Men inkludering har en vesentlig forståelse som retter seg mot et tresidig perspektiv: faglig, sosialt og kulturelt.

Inkluderingsens treenighet, faglig, sosialt og kulturelt.



Figur 2: Hentet fra utdanningsforbundet:(Olsen:2010, bedreskole nr.3,S. 62)¹⁷

¹⁷ https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3_10/Olsen_BedreSkole-3-10.pdf

Ifølge Haug (2014) så er ikke skolen konstruert for de elevene som går der og det er et problem for skolen å inkludere alle elever. Skolen blir i seg selv ekskluderende fordi den ikke klarer å tilpasse opplæring til de som går der. Dette understrekes i NOU (2009): *Rett til læring*. Det blir påpekt at nøkkelen til en inkluderende skole er kvaliteten på den ordinære opplæring. Haug (2014) presiserer at det bare er en praktisk tilnærming til inkludering, men vi må oppfatte inkludering som et ideal som en jobber frem mot.

Nordahl henviser til Loveleen Brenna (2004). Hun beskriver hvordan en indisk jente vokser opp i Norge. Hun kastet lys over hvordan vi kan etablere et inkluderende og flerkulturelt samfunn i Norge. Hun mener at kulturforskjeller ikke nødvendigvis er ensbetydende med konflikter og problemer. Tvert i mot det kan være berikelse selv om det ikke eksistere noen enkle løsninger på ulike kulturelle utfordringer. (Nordahl, 2007:163)

Rektoren på «Vårens skole», som både har barne -og ungdomsskole under samme tak, mener at de yngste barn ser ut som at de har det veldig bra i skolegården selv om de ikke har i trivselslederordning. Skolen hadde før det de kaller «miljøvakter», men den ordningen forsvant, og det er kanskje på tide at de kan diskutere det på nytt igjen. Han synes at det er vanskeligere for en ungdomsskoleelev å starte ny på en skole og bli en del av et fellesskap enn det er for de minste barna. Kontaktlærer 2 på samme skole mener at hun ikke trengte å gjøre noe spesielt i kroppsøvingstimen fordi elevene allerede er inkludert. Elevene er raskere og sterkere enn de andre og derfor vil alle elever ha dem med seg på lag. Så skolen har til en viss grad klart å inkludere elevene i en av de treenighetene, men ikke alle. Elevene mangler å bli faglig inkludert, i tillegg til frustrasjonsfasen underopplæring siden de mangler tilpasset opplæring i form av morsmåls- og tospråklig opplæring.

Inspektøren på «Angel skole» synes at det er viktig at de får seg venner på skolen, og at de er en del av oss og er på like linje med de andre elevene på skolen. Hun mener at de jobber mye med inkludering, og elevene kan være med på like linje med de andre. De kan være med å planlegge alt når de skal på ski, men så kan små ting skje, og så blir de ikke med likevel. Hun mener at det er helt individuelt og noen andre kan være med på alt. Hun har også lagt merke til at gutter ble bedre inkludert enn jenter fordi gutter er mer aktiv og spiller fotball, mens jenter er mer tilbakeholdne. Hun opplever at gutter er raskere og kommer fort inn i miljø enn jentene, og at de er mer aktivisert og deltar på fotball i fritiden i større enn jenter.

Gjennom mine observasjonsdager så la jeg merke til at gutter er mer inkludert enn jenter, og jeg spurte kontaktlæreren om han hadde noen forklaring på dette. Kontaktlæreren på «Angel

skole» har belyst forskjellige områder som han mener bidrar til å gjøre en stor forskjell mellom gutter og jenter i forhold til inkludering. For det første så har det med kjønn å gjøre og at det ikke er så nøye for gutter hvem de er sammen med. For jenter derimot, og det gjelder også norske jenter, er det viktig hvem de er sammen med og det må være en grunn til at de er sammen. Gutter kan spille fotball sammen og inkluderes, men med jentene har det mer med jenteverden å gjøre. Derfor er det lettere for gutter enn jenter å tilpasse seg i et miljø. Deretter kommer han også med et nytt utsagn i forhold til oppdragelsen og at jentene har strengere regler å forholde seg til. Kontaktlæreren hadde tidligere opplevd at ei jente ikke fikk samme muligheter som broren sin og aldri fikk delta i det samme. For eksempel fikk hun aldri dra på biblioteket å få et lånekort og låne bøker eller lese vestlig litteratur. Men broren fikk delta på hva som helst, spille fotball, og volleyball og låne bøker. Skolen forholder seg til foreldrenes ønsker, spesielt når det gjelder religionen, men skolen behandler alle elever likt. Han synes at det problemet også kommer fram i foreldresamtalen. Noen foreldre mener at de er i Norge nå, og de ønsker at ungene sine skal vokse opp her, og at det er veldig viktig at jentene får lov å gjøre det samme som guttene. Andre har en mer konservativ holdning som sementerer ulikhetene. Slik kan elvene ha ulike muligheter for integrering ut fra hva slags liv de har, hva de ønsker å gjøre og hvilke grenser som blir satt hjemmet.

4.4. Kartlegging og vurdering

Kartlegging av minoritetselvenes språkkompetanse er en viktig del av prinsippet for tilpasset opplæring. Kartlegging er med på å legge til rette for den enkelte elevens forutsetninger.

Opplæringsloven, 1998, §2-8, fjerde ledd sier:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Kartlegging og vurdering av elevens ferdigheter har to funksjoner. Den ene er en pedagogisk funksjon som ville fremme læring, og den andre er en administrativ funksjon som har et administrativt formål som er å rapportere resultater i forbindelse med tildeling av ressurser. (Mckay, 2006, s.21) (adno.no, 2014)

Elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk har en lovfestet rett til særskilt opplæring i norsk inntil de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær undervisning. Det

heter også at de om nødvendig også har rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler inntil eleven har nok dugleik i norsk til å kunne følge ordinær undervisning. (Opplæringsloven, 1998, § 2-8 for grunnskole, og § 3-12 for videregående- opplæring).

Samtidig er det opp til den enkelte kommunen eller hver enkelt skole å avgjøre hva slags kartleggingsmateriell de skal bruke. Dette er et administrativt uklart punkt. Myndighetene fastslår at elevene har rett til særskilt språkopplæring og at skolene har plikt til å vurdere elevenes språkferdigheter. Samtidig er det opp til den enkelte kommune (...) å avgjøre hva slags kartlegging de skal bruke (...). Denne uklarhet er spesielt problematisk siden lærere og skoler mangler kompetanse både i andrespråkhenviing, i vurdering og i hvordan de skal fortolke resultatene av vurderingen. (Palm & Ryen, VOL. 8Nr., 1Art.7,2014 s. 15).

Andrespråkelever vurderes og måles ut fra tester som brukes av et stort antall skoler. Prøven «Daglig norsk» som ble utarbeidet i 1991 har vært mye i bruk og er knyttet til vurdering av andrespråkelever. En annen prøve er Tospråklighetsprøven (TOSP) (Loona, 1995).

Utdanningsdirektoratet har laget kartleggingsmaterialet på norsk og 21 andre språk, og den skal kunne måle ferdigheter også på morsmålet. Kartleggingen tar utgangspunkt i at elever har hatt 2 til 3 timers morsmålsundervisning per uke. Her prøves begrepsforståelse, ordforråd og leseferdigheter for elever fra 1.-5. trinn og 6.-10. trinn. Prøven vil kunne si noe om en elevens utvikling på to språk og gi informasjon om hvilket språk eleven er sterkest i. Skoler i kommunen vil i større eller mindre grad ha behov for veiledning innen dette felt. Jeg har erfaring med å bruke denne testen gjennom min jobb som tospråklig lærer og morsmålslærer. Jeg har brukt denne testen kun for å kartlegge de nye elever i forhold til deling av ressurs for et nytt skoleår. Da oppdaget jeg mange feil i sammenligning mellom oversettelsen fra norsktest til elevens morsmålstest, i tillegg til feil svarene i veiledningsheftet. Jeg ga beskjed om dette til minoritetsspråklig veileder på PPT for mange år siden, og det ble ikke gjort noe med. Jeg har stadig behov for å bruke testen igjen for å kartlegge de nye elevene, men det er slitsomt når de som er ansvarlig for denne testen fremdeles ikke har gjort noen endring. Siste gang jeg brukte denne testen var for noen måneder siden, og da sendte vi igjen en e-post til Suni Loona for å rette opp feilene.

For å kunne vurdere andrespråkskompetanse er det en forutsetning at læreren har solide kunnskaper om elever generelt og om andrespråklæring spesielt. Når læreren ikke har den kompetansen, så blir elevene undervurdert og plassert på feil nivå. Derfor klarer de seg ikke bra fra 4. klasse og oppover. De får økende problemer når tilbudet om særskilt norskundervisning og tospråklige fagopplæring blir tatt bort så tidlig. Språkutviklingen i

norsk svikter. Dette viser undersøkelsen av Phil (2005) hvor et stort antall av minoritets elever ble overrepresentert i spesialundervisningen.

Det er viktig med en kontinuerlig prosess og hvilket verktøy som blir tatt i bruk. Når spørsmålene er formulert med norske begreper, får elevene ikke mulighet til rett tilpassing til vanskeligheter som finnes i testen, skal ikke skyldes manglende kunnskaper eller manglende forståelse av norske begreper. Dette hevdes tydelig på *Europeisk senter for tilpasset opplæring* som sier:

Vurderingsprosessen er dermed kulturelt betinget, så det er mindre sjans for at barn med en annen kultur enn den i vertslandet skal kunne kjenne igjen og tolke de kulturelle referansene som indirekte finnes i vurderingsmateriellet som brukes i testen (Europeisk senter for tilpasset opplæring, 2009, s. 25)¹⁸

I boka «Se mangfold!» (2012) hevder Gjervan, Anderesen og Bleka at når minoritets elever presterer svakere på skolen enn elever med norsk som morsmål, så ser vi at det er for sjelden at kritikken rettes mot skolen og den norske utdanningspolitikken. Men skolen blir opptatt av å finne mangler hos elevene eller i deres familiebakgrunn.

Bunting (2014) henviser til Egeberg 2013, og Monsrud 2013) som sier at det kan være vanskelig i mange tilfeller å vurdere om det foreligger spesifikke vansker med språk som trenger spesiell tilrettelegging, eller om det er vansker i forbindelse med læring av nytt språk.

I 2009 utarbeidet Utdanningsdirektører Kartleggingsmaterieell for språkkompetanse i grunnleggende norsk som et verktøy for slik språkkartlegging av andrespråkelever. Dette verktøyet kan brukes for å vurdere om elever har behov for særskilt språkopplæring, men det er også ment som et hjelpemiddel for å vurdere elevens språkkompetanse underveis og for å tilpasse den videre opplæringen. I forskrift til opplæringsloven, § 3-1 om vurdering i grunnskolen, heter det blant annet:

Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane med sikte på å fremje læring og utvikling. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering(Oplæringslova, § 3-1)

Det fremheves tydelig her betydningen av vurderingsarbeid på en rekke områder. For det første er det informerende og motiverende for elevenes læringsprosess. For det andre er det å bidra med informasjon til læreren for å kunne fremme tilpasset opplæring. I tillegg for å

¹⁸ https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-NO.pdf

kunne ansvarliggjøre alle partene i opplæringen, først og fremst skoleeier. Det presiseres at det er skoleeier som sitter med ansvaret for at elevene får den opplæringen de har krav på.

4.5. Kompetanseheving og satsingsområder i framtiden

Alle informantene har vært enige om at de trenger mer kompetanse for å kunne ivareta minoritetsspråklige elever på sine skoler. Alle lærere bør ha noe kunnskap om norsk som andrespråk og om flerspråklighet, likens må de vise respekt for elevenes morsmål og dialekter slik at elevene opplever språket sitt som verdsatt i skolen. (NOU 2010:7)

Når kontaktlæreren ikke har nok ressurser eller tospråklig assistent i klassen, klarer de ikke å gi hver enkelt elev et godt læringsutbytte. Noen elever har tospråklige assistenter, men læreren har ikke utnyttet dem og hadde heller ikke samarbeidet med dem. Da mangler læreren flerspråklig kompetanse både for å kunne ivareta denne elevgruppen og ikke minst til å samarbeide med tospråklig assistent som videre kan ivareta minoritetslever.

«Vårens skole»: Rektoren ønsker at de utvikler seg på skolen. Han uttaler seg slik:

Vi ønsker å bli en skole som gir et bedre tilbud til våre minoritetsspråklige elever. Og bygge opp kompetanse innad på det her med å drive norskopplæring, norsk2. Vi må bli flinkere, vi må få en annen rutine i forhold til, til tospråklige lærere, tospråklige assistenter. Men, men, jeg savner litt granne, (...) videreutdanningstilbud til lærere som på en måte skal ivareta den elevgruppen, at jeg kunne sende folk på etterutdanning. (Rektor, Vårens skole)

Jeg tolker rektors utsagn slik at problemene ligger hos skoleledelsen og personalet som jobber med minoritetslever på skolen. Han uttrykte seg på følgende måte: «Vi må bli flinkere». Han synes at de må forandre på rutiner som de har brukt før i forhold til å rekruttere tospråklige lærere og tospråklige assistenter. I tillegg nevner han at de må sende folk på videreutdanning for ivareta denne elevgruppen. Min konklusjon er at når man vet hvor svakheten ligger i opplæringen, er det lettere å gjøre noe med det, selv om det aldri er enkelt å endre praksis i skolen.

Kontaktlærer 1 på «Vårens skole» uttalte seg på følgende måte;

Ja det er et stort behov. Jeg føler jo ikke at jeg kan, jeg har jo ikke noe utdanning i det hele tatt når det gjelder minoritetsspråklige. Så, så jeg føler jo at jeg trenger alt. Altså står jeg på null. Jeg tenker på min sunne fornuft og med mitt menneskesyn. Så, jeg har ingen formelle kompetanse. (kontaktlærer 1, Vårens skole)

Når det gjelder fokusområdet i framtiden, så sa hun:

Jeg tenker at det er viktig at minoritets elever er en del av klassen. At de deltar i klassen på lik linje med de andre, at vi ønsker å få hjelp med det her med språket som er den største barrieren. Og at vi kan få tilgang på, på lærere og assistenter som snakker språket til elevene, og som kan være et mellomledd i kommunikasjonen mellom oss. Og gjøre det lettere. (Kontaktlærer, Vårens skole)

Læreren skjønner hvor problemstillingen ligger, og hun er klar over at språket er den største barrieren, derfor ønsker hun at «Vårens skole» kan skaffe lærere og assistenter til minoritets elever for å kommunisere lettere. Hun ønsker at minoritets elever skal delta i klassen på like linje med andre elever og bli en del av dem. Hun ønsker å bli en god lærer og lykkes med arbeidet hun gjøre, ikke bare for norske elever, men også for minoritets elever.

Kontaktlærer 2 fortalte følgende:

Det var jo egentlig, ja litt kompetanseheving, kan jo vite litt om kultur og historie fra de landene og hvordan unger med vansker, hvordan det kan påvirke læringen, sånn, litt sånn pedagogiske ting kan det være gjevt å kunne noe om. Så tenker jeg jo og på det her med, jeg kunne gjerne tenkt meg og visst, hatt et sånt, en studie der jeg lært hvordan lærer jeg bort norsk. Jeg har jo hatt norsk på høgskolen, men det er ikke akkurat å undervise fremmedspråklige. Så det kunne jeg gjerne tenkt meg til. (Kontaktlærer2, Vårens skole)

Gjennom undersøkelsen og spesielt responsen på det siste spørsmålet, ga læreren uttrykk for at det er behov for mer kunnskap og kompetanse i flerkulturell pedagogikk. Her ser jeg en viktig og positiv tanke fra læreren til å forandre på sin praksis for å gi hver enkelt elev et godt opplæringstilbud ut fra deres forutsetninger og behov. Spesielt gjelder det minoritets elever som har vansker som påvirker læring og trenger spesiell tilrettelegging for å få utbytte av opplæringen.

Norsk 2 lærer På «Vårens skole» mener at han er ikke kompetent i jobben han har som norsk 2 lærer. Han mener at han trenger å forbedre seg ekstra godt til timene og han føler seg ikke trygg på det faglige. Derfor må han lese seg opp. Også han kommer med følgende i forhold til fokus i framtiden:

Jeg har jo alltid tenkt på å ta blant annet spesped da. Det kan, vil jo styrke meg på alle områder i skolen, uansett fag. Men hvis jeg skal fortsette som lærer i norskopplæring, så vil jeg jo gjerne ha utdanning i norsk fra høyskole da. Det vil jo være en bonus. (Norsk2 lærer, Vårens skole)

Dette blir bekreftet av lingvisten Bente Ailin Svendsen som kommer med en forskningsrapport om problemet med norsk som andrespråk (Norsk 2) er ikke nødvendigvis det faglige innholdet som er problemet, men at svært få lærere har tilstrekkelig kompetanse i flerkulturell undervisning, og mange av dem har i tillegg heller ikke faget eller har ikke

tidligere undervist i det. Kun 20 prosent av dem som underviser i norsk 2 har det som sitt eget fag, og kun en av lærere har hovedfag i norsk 2. (Hoff, 2005)¹⁹

Inspektøren på «Angel skole» har fortalt:

Jeg synes at vi er på rett vei og vi har flere og flere. Det viktig at vi er flere som jobber med det. Det vi har gjort er at vi har lagt vekt på en lærer og vi sendt ho på kurs og hun lært å jobbe med kartlegging og hun har samarbeidet med de andre lærere på de andre skoler som har minoritetselever. Stor gruppe av lærere er i nettverket på PPT, samarbeider med hverandre og hva som kan gjøres bedre. (Inspektøren, Angel skole)

Kontaktlærer 1 på «Angel skole» svarte følgende i forhold til kompetansebehovet for å ivareta og utvikle undervisningen til fremmedspråklige elever:

Det synes jeg at det er et vanskelig spørsmål, svært vanskelig. Egentlig så kjem jeg ofte til kort. Fordi jeg ikke har kompetanse ... jeg har ikke nok.. jeg har mest faglige kompetanse i de forskjellige fagene. Og så prøver jeg å hjelpe med menneskelig kunnskap og erfaring fra andre kulturer (...)jeg prøver å gjøre mitt beste og forstå og kanskje skap en dialog, så kan elever lære meg noen ting. Men jeg føler meg langt fra utlært. (Kontaktlærer1, Angel skole)

5. Oppsummering og konklusjon av funn

Problemstillingen for dette studiet er: «Hvordan ivaretar skoler kulturelt og språklig mangfold? Hvordan mener skoleledelsen og lærerne at de gir den enkelte elev et godt læringsutbytte?»

Problemstillingen er blitt belyst under de ulike fokusområder i tolkning- og analysedelen. Jeg hadde til tross for egen erfaring og en utfordring som forsker på forforståelsen av dette tema. I fokusområdene har jeg fått innblikk i de ulike utfordringer som begge skolene hadde i sin praksis. Gjennom min observasjon og intervjuer i denne undersøkelsen, har jeg erfart to forskjellige skoler og to forskjellige ledere som har ulik praksis i møte med minoritetselever og minoritetsforeldre.

Skoleledernes holdning spiller en sentral rolle når det gjelder å prioritere sitt arbeid med kulturell mangfold på skolen godt nok. Skoleledernes praksis bør sikre tilpasset opplæring til alle elever på skolen og spesielt i forhold til minoritetsspråklige elever. Undersøkelsen viser at

¹⁹ <https://www.uniform.uio.no/nyheter/2005/01/uio-forsker-flerspraaklige-elever-er-en-ressurs.html>

«Vårens skole» har en problemorientert skole som ser på minoritetsspråklige elever og deres foreldre som et problem. Skolelederens bør forandre på sin praksis ved å anerkjenne, støtte og ivareta språklig og kulturelt mangfold på skolen. Skolelederne vil også spille en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for et godt fysisk og sosialt læringsmiljø og rekruttere ansatte som har kompetanse i flerkulturell undervisning for å kunne løse utfordringer som kan oppstå og ikke minst gjenspeile kulturelt mangfold på skolen. Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) sier: «Tid til læring understreker også at god skoleledelse innebærer å ta ansvar for elevenes læringsresultater og læringsmiljø». Meldingen oppfordrer til mer tid til pedagogisk ledelse, samt å utvikle en kultur der skoleledelsen arbeider med å forbedre elevenes læringsutbytte. Ikke minst bør skoleledelsen skape arenaer for kontinuerlige samtaler og planlagte diskusjoner mellom lærerne. I (Opplæringslova, 1998, § 9-1, første og andre ledd) står det følgende om kompetansekravene til en skoleleder:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Rektorar kan tilsetjast på åremål (Opplæringslova, 1998, § 9-1).

Skoleledelsen bør i ulike sammenhenger uttrykke at foreldrene er en ressurs for den enkelte skole. I plandokumenter bør det være mål og strategier som innebærer at foreldrene gis muligheter for deltagelse i skolens indre liv. (Nordahl, 2007: s.168)

Skolen skal både for elever og foreldre være betingelsesløst inkluderende. Alle barn, unge og deres foreldre skal uavhengig av evner og forutsetninger kunne delta aktivt i skolens fellesskap. Alle har de samme rettighetene, og skolelederen har et særlig ansvar for å passe på at disse rettigheter blir ivaretatt. For foreldre skal skolen oppleves som en åpen institusjon der de vet de er velkomne. (ibid, 168)

Funnene viser at «Angel skole» har hatt et visst delfokus på flerkulturelle perspektiver i skolen. Skoleledelsen har ikke gjort noe spesielt i forhold til mangfold, fordi hun mener at minoritets elever er en del av skolen og at de skal behandles på like linje med de andre, men de følger dem tettere opp enn de andre i forhold til norsk som andrespråk. Lærerne også synes at minoritets elevene er flinke på skolen og nesten flinkere enn de norske elevene, og derfor tok de ikke spesielt hensyn i undervisningen i forhold til norsk språk. Men læreren mener at de har tatt hensyn til kulturell og religiøs bakgrunn når det er anledning til det. I de praktiske fagene på skolen, som mat og helse, kroppsøving og svømming, så synes ikke det er noe problem med integreringen, og de håndterer utfordringer som oppstår på en fin måte.

Ledelsen på «Angel skole» klarte å skaffe morsmåslærere, men læreren var ikke nok kompetent til å utføre en god jobb. Elevene hadde derfor ikke særlig nytte av han, og skolen hadde ikke behov for den morsmåslæreren. Da dukker det opp en ny utfordring som jeg ønsker å kaste lys over og samtidig sammenligne den med «Vårens skole» som hadde et monokulturelt perspektiv. Ledelsen på «Vårens skole» har ikke prioritert å rekruttere morsmåslærere eller tospråklig assistent. Rektoren har begrunnet dette valget med at de har brukt morsmåslærere i liten grad, fordi deres skole ligger på en liten plass og at morsmåslærere ikke har formell kompetanse.

Det ble påpekt i en OECD-rapport (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffman, 2009) og gjentatt av Østberg-utvalget (NOU, 2010:7) at det stilles ikke spesifikke krav til kompetanse i flerspråklig og flerkulturell opplæring i grunnskolen og at tospråklig fagopplæring (morsmålsopplæring) har så liten plass i det norske skolesystemet, medfører på den ene siden at det er vanskelig for tospråklige lærere å få full stilling ved en og samme skole, og på den andre siden at elevenes morsmål har lav status. Da bør skoleledelsen utfordrer morsmåslærere til å ta videreutdanning som blir utlyst hvert år gjennom NAFO stipend til morsmåslærere.

Dette har jeg opplevd selv når en morsmåslærer ble tatt ut av sin undervisning for å være vikar for en annen lærer og en annen klasse eller ble sendt utenfor skolen på et annet oppdrag uten at elevene hennes fikk vikar. Dette tyder på at morsmåslærere og minoritets elever blir nedprioritert og har lav status.

I forhold til kompetanseheving, så satser «Angel skole» i liten grad på å sende en lærer på kurs og samarbeide med PPT og videreformidle denne kunnskapen til andre ansatte på skolen. Men hvis PPT også mangler kunnskap om flerspråklighet, så hvordan skal de veilede lærere som jobber med minoritets elever. Jeg husker hvor vanskelig det var da jeg begynte som morsmåslærer. Det var ingen referanse eller spor fra tidligere morsmåslærere eller hvordan de arbeidet. PPT kom på observasjon bare en gang etter noen måneder. Det var etter hvert mange utfordringer som dukket opp, utfordringer som PPT veileder en ikke klarte å gi svar på. Skoleledelsen klarte heller ikke å yte vesentlig hjelp.

Ingen på «Angel skole» har formell kompetanse i forhold til minoritetsspråklige elever. Lærerne på skolen var veldig positiv til å ta videre utdanning i flerkulturell kompetanse. Noen reflekterte over at de trengte det for å kunne hjelpe disse elevene på best mulig måte, og de andre informantene ønsker å utvide sin horisont i andres kultur som er berikelse for skolen

spesielt og for det samfunnet ble hevdet generelt. Dette stemmer med mine egne erfaringer at lærere trenger en flerkulturell kompetanse for å kunne samarbeid med tospråklige lærere/morsmåslærere. Det er personavhengig i forhold til holdning og interesse for å kunne gi minoritetselever den beste opplæringstilbud og tilpasse undervisningen. Dette har Dewilde bekreftet i sin funn i hennes doktorgradsarbeid (ambulerende tospråklige lærer) og det samme som ble hevdet i bedre skole nr.4 (2014) der faglærer overlot hele ansvaret for opplæringen av flerspråklige elever til støttelæreren/morsmåslærere. Hennes manglende kunnskap om flerkulturell og tospråklig opplæring førte til utfordringer for samarbeidet. Derfor er begge lærerens kompetanse er sentral i tilretteleggingen av opplæring til minoritetselever, spesielt elevene med lite skolebakgrunn.

Funnene på «Vårens skole» viser en annen virkelighet. Skolen har et problemorienteringsperspektiv. Skolen har spesielle rutiner og praksis som nedprioriterer behov for morsmålsopplæring eller tospråklig undervisning som minoritetselever har krav på ifølge loven § 2-8. Ingen på «Vårens skole» har kompetanse i feltet flerkulturell undervisning. Ledelsen har også hatt lite fokus på kompetanseheving på temaer knyttet til mangfold. Det er altså mye som tyder på at skoleledelsen på «Vårens skole» har en holdning som smitter over på hele personalet. Når skoleledelsen nedprioriterer alt som gjelder minoritetselever, så tolker jeg det slik at det blir liten interesse for å være en norsk 2 lærer for minoritetselever. Da blir det høyere status å være kontaktlærer.

Lærerne på «Vårens skole» uttrykker at de har opplevd sosiale og faglige utfordringer med minoritetselever. Kontaktlærer 1 på «Vårens skole» erfarte at minoritetselever ble frustrert og usikre når lærer og medelever ikke forstår hverandre eller misoppfattet ting. Da mestret de ikke kommunikasjon med dem på grunn av manglende språk (norsk), manglende ressurser i form av tospråklig assistenter eller morsmåslærere og kompetanse i flerkulturelt syn. Rektoren på «Vårens skole» hevdet at «Det er vanskeligere for en ungdomselev å starte ny på en skole og bli en del av et fellesskap enn det er for de minste ungene.» Derfor søker minoritetselever andre elever fra samme kulturbakgrunn i friminutter. Da praktiserer de norsk i liten grad utenfor klasserommet. På min uformelle samtale og observasjonen i kroppsøvingstimene, så har jeg forstått utsagnet til kontaktlærer 2 på samme skole. Hun presiserte at når det gjelder kroppsøvingstimene, så trengte hun ikke å gjøre veldig mye fordi minoritetselever allerede er inkludert. Hun mener at de er ett år eldre enn de andre, så de er raskere og de har mye å tilføre, Derfor har de fått en viss respekt, og de har blitt veldig populære hos jentene, og de vil ha de på lag. Så hun trengte ikke gjøre så mye, men hun har

det klart for seg at de må, sikre at de har forstått og de prøver å vise med kroppen. Så er det jo en som har kommet senere enn de andre og kanskje de andre guttene forklarer på pashto til de nye som kommer ett år senere etter dem. Men på «Angel skole» har jeg observert at gutter er mer inkludert enn jenter. Dette utsagn ble bekreftet av kontaktlæreren og inspektøren.

Kontaktlærer mener at det det lettere for gutter å tilpasse seg inni i miljø enn jenter. Han har opplevd at jentene er strengere enn gutter i forhold til hvem de kan være sammen med og hvorfor og hva er grunnen til at de skal være med. Han mener at det kan være forskjellige grunnen: det kan være personlighet for den enkelte elev og hvordan hun/han tenker og hvilke plan de har i framtiden. Det kan også ha noe med jenteverden å gjøre. At de er veldig nøye på de som skal være sammen med og hva de har til felles. Gutter er mer fleksible og tenker enkelt og deltar på praktiske ting i lag uten problemer. På den andre side forteller læreren om et viktig moment som kan spille en viktig rolle og det er foreldrene hjemme. Læreren har opplevd at jentene kommer på skolen og sier at det har vi ikke lov til, og foreldrene sier også i fra på foreldresamtalen at dattera vår får ikke lov til dette. Skolen forholder seg til det foreldrene ønsker og ikke til den dattera deres ønsker på grunn av religion.

Lærerne på begge skoler prøvde å gjøre så godt de kunne for å ivareta minoritetslevers faglige behov ut fra de hjelpemidler de har. På «Vårens skole» erfarte kontaktlærer 2 at:

Det kan være utrolig vanskelig å tenke at man virkelig lykkes med å få til noe bra for de minoritetselevne, men de fungerer veldig greit og de andre elevene er flinke å inkludere dem. (Kontaktlærer 2, Vårens skole)

Hun prøvde å gi dem enkle oppgaver, «men hvis vi skal ha noen skriftlig gruppeoppgave, er det altså veldig vanskelig. Så jeg føler at jeg ikke er flink nok, og jeg føler at jeg lykkes ikke nok med det.». Hun synes at det var veldig dumt at elevene får ikke morsmålsleerer. For eksempel i RLE timen, var det veldig vanskelig for læreren å lære om buddhismens historie og har fire utenlandske som ikke skjønner en setning i RLE boka. Hun spør: Hva skal jeg gjøre, hvordan skal jeg ivareta dem og samtidig skal følge klassen og at de skal lære kunnskapsløftete og læringsmålene. Læreren følger at hun ikke strekker til. Hun synes synd i dem og føler at hun ikke gjør en god nok jobb. Jeg setter meg inn i lærerens situasjon og tenker at det er veldig positiv det hun sier og kanskje en basis til å starte til en positiv handling. Hun mangler kunnskap og kompetanse i flerkulturelle mangfold og etterlyste flere ressurser i klasserommet, men utnytter ikke det gode hjelpemiddel som ligger i klasserommet som Smart board. Hun kan start først med det som et hjelpemiddel for å kunne styrke begrepsstreningen til elever. Et godt samarbeid med andre lærere på skolen kan åpne mange

dører til nye tanker eller idéer som andre har lyktes med. Som for eksempel den norske lærer som hadde brukt nettsiden «Kahoot» og hadde lyktes med det. Det kan synes som at lærerne trenger veiledning for hvilke metodiske hjelpemidler de kan benytte i undervisningen. Eller de kan bruke de gamle elever som har vært på skole før som fadderelever til nye elever.

Som nevnte tidligere i punk 3.3 skole/hjem-samarbeidet at minoritetsmødres ressurs bare ble benyttet når det skal lages utenlandsk mat på skolen. Dette bekreftet av (Hauge, 2007: s. 242) når han mente at foreldrenes styrke ble bare vurdert i forhold til hva majoritetssamfunnet kan tjene på det. Begge skolene klarte å inkludere minoritets elever og deres foreldre på en liten grad.

Begge skolene prøvde å inkludere minoritets elever og deres foreldre i sosial og kulturell sammenheng gjennom matlaging på en kveld. Lærerne på «Vårens skole» har heller ikke vært flinke heller til å trekke inn foreldre for å styrke sosial inkludering til minoritets elever i skolevirksomheten. Kontaktlærer 2 på «Vårens skole» kommer med følgende utsagn «Hva skal jeg inkludere henne i? Hun er analfabet og kan ikke norsk?». Å involvere foreldre i barns utvikling er nødvendig. Foreldrene er en viktig aktør i barns opplæring. Lærere bør sikre et systematisk samarbeid med foreldre og sikre at foreldrene trekkes med i og tar del i elevenes læringssituasjon, både faglig og sosialt. Gjennom undersøkelse så ser ut at «Vårens skole» har mange utfordringer i skole/hjem - samarbeidet. Samarbeidet var på det laveste nivå som var å formidle informasjon til minoritetsforeldre som fikk i liten grad anerkjennelsen på sine ressurser som er viktig for elevens utvikling.

For meg ser jeg at det tydelig at flere av informantene hadde vansker med samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Noen begrunner det med manglende språkferdigheter og at det er tidskrevende. Kulturforskjell og tolkbruk blir også sett på som barrierer, noe jeg har utdypet mer i kapittel 4. Rektoren på Vårens skole mener at minoritetsforeldre har et annet syn på skolen på bakgrunn av deres utdanningsbakgrunn i hjemlandet og derfor kan det være en årsak at de møter ikke opp på foreldremøte eller ha et godt samarbeid med skolen.

Hjemmebesøk kan være hensiktsmessig i forhold til minoritetsspråklige foreldre. Dette er gjort med stort hell i Danmark, og det er erfart at dette bidrar til å etablere et tillitsforhold mellom lærer og foreldre (Berglyd, 2003) dette bidrar videre at de kom på konferansetime. (Nordahl, 2007:s.164)

Flatraaker (2015) henviser til Rogers (1961) sin artikkel (The interpersonal relationship) og framhever kongruens som er en av de grunnleggende holdningene som må være til stede for å

skape et godt møte og gode relasjoner mellom mennesker. Å være kongruent vil være avgjørende for å skape gode mellommenneskelige relasjoner, utvikling og tillit, gjennom en tydelig og helstøpt kommunikasjon overfor hverandre.

Når man mangler av det som Rogers nevnte ovenfor, blir det vanskelig med god kommunikasjon og samarbeid med foreldre. I forhold til den praktiske delen for at en skal kunne sikre en god kommunikasjon med foreldre, bør tolken benyttes under kontaktsamtaler og andre formelle møter med foreldre når det er nødvendig.

På denne bakgrunn hevder Flatraaker at kommunikasjonskompetanse også er et område som skolen bør jobbe med for å styrke sin rolle i skolehjemsamarbeidet. Derfor er det viktig at skolen ser på nødvendigheten ved å bruke mange måter å kommunisere med foreldre på. Lærernes kompetanse, engasjement og erfaring spiller en viktig rolle, derfor må skolen sørge for å heve kompetansen hos personalet, spesielt i flerkulturell utdanning. (NOU 2007, s. 326)

Morsmåslærere rolle i skole/hjem - samarbeidet bør defineres godt og hvem kan avgjøre rolle- konflikt mellom morsmåslærer og som tolk. Hvor viktig er det å bryte på retningslinjen til tolkbruk. Er det mulig også å løse akutt problemer med tolk uten å involvere morsmåslærere.. I tillegg at opplæring av tolker og tolketilbud må avklares og prioriteres på kommunalt og fylkesnivå.

Når det gjelder faglige utfordringer, så har skoleledelse, lærere og elever store utfordringer. Skoleledelse og lærere bør ha et ressursorientert syn på minoritets elever, med fokus på språklige og kulturelt bakgrunn. Videre er det nødvendig å ha en god praksis for å rekruttere tospråklige lærer og morsmåslærer i skolen. Det trenges tidlig innsats når det gjelder å tilpasse opplæring for minoritets elevers behov. Det betyr også at nyankomne elever får kartlagt sine språkferdigheter og får et tilpasset opplæringstilbud i grunnskolen. Og hvis de mangler grunnleggende ferdigheter og/eller norskerferdigheter, som elver på «Vårens skole», og som har rett til slik opplæring, får tilbud om dette. Det kreves også langvarig andrespråkopplæring: Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringsspråk, og skoler må derfor ha nødvendig kompetanse i en flerspråklig undervisning. Lærere bør også ha innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk og tilpasse opplæringen i alle fag.

Kontaktlærere, tospråklig lærer og norsk 2 lærer i trekantsamarbeid skal tilrettelegge for en god tilpasset opplæring og ivareta denne elevgruppe. Her kan jeg undertrekke skoleledelsen

sin rolle i å tilrettelegg for et godt samarbeid mellom lærere og skap et felles arena for samtaler og diskusjon for denne elev gruppe.

Det er også viktig med systematisk vurdering for å sikre at elevene får tilbakemeldinger på deres nivå og hvor de ligger språklig og faglig og hvordan de kan forbedre sine ferdigheter. Skolen må også ha rutiner for å følge opp utviklingen til elever som har særskilt språkopplæring. Palm og Ryen (2014) hevdet i artikkelen (Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen) og henviste til OECD (*Reviews of Migrant Education Norway*) at det er behov for å oppmuntre både grunnskoler og videregående skoler til å ta hensyn til det økende språklige og kulturelle mangfoldet blant elevene, og de anbefaler sterk at skolemyndighetene utformer lærerutdanning og etterutdanning.

To that all teachers- not only language teachers- will be able to diversify students learning by carrying out formative assessment in classroom, teaching second language learners and by incorporating immigrant students' different cultures, knowledge, and previous experiences into teaching. (Taguma mf.fl., 2009,s.27)

Som Kirsten Palm hevdet i sin artikkel "Flerspråklige elever og tilpasset opplæring" (2015) at for å unngå at tilpasning og tilrettelegging av opplæringen for flerspråklige elever blir avhengig av enkeltlæreres kompetanse og vurdering, er det nødvendig å trekke inn mangfolds perspektiv i hele organisasjonen og skolekulturen. Så skolen må tilrettelegge inkluderende flerkulturelle perspektiver i sitt arbeid. Gode rutiner i forhold til å møte minoritets elever og deres foreldre må etableres. I tillegg bør skolen ha en bedre praksis i sin videre undervisning av minoritets elever. Enkelte lærere må ta ansvar for at minoritets elever kan få best mulig opplæring, der kan kulturelle bakgrunnen bli verdsett og anerkjent og samtidig gir gode språklige tilrettelegging.

6. Avslutning

I innledningen av masteroppgaven forklarte jeg bakgrunnen for problemstillingen. Jeg har redegjort for metode valg, og teorier som belyst forskningsspørsmålene. I dette kapittelet vil jeg avslutte med hovedfunnene som gir et svar på problemstilling:

«Hvordan ivaretar skoler kulturelt og språklig mangfold? Hvordan mener skoleledelsen og lærerne at de gir den enkelte elev et godt læringsutbytte?»

Jeg har rettet fokus på ledelsens og lærernes erfaring med å arbeide med kulturelt og språklig mangfold på skolen.

Ingen av skolene har hatt ansatte med formell kompetanse innen flerkulturell utdanning eller vurdering av flerspråklige elever. Alle informantene har blitt bevisst og vært enige om at de trenger å heve sin kompetanse innenfor flerspråklighet. De ønsker å gi et godt opplæringstilbud og ivareta elevene på best mulig måte. Men de trenger først og fremst å ha en forståelse for hva en flerkulturell skole betyr. Det norske samfunnet er i forandring og er blitt et multikulturelt samfunn. Dette gjelder også skolen. Mange nye kulturer kommer inn i skolen, og derfor trenger skolen utviklingsarbeid for å kunne tilpasse seg elevene som skal være med videre i samfunnet. «Vårens skole» har et problemsyn på elevene som har svake ferdigheter i norsk. Skolen nedprioriterer deres rettigheter til å få en god opplæring sammenlignet med alle de andre elevene på skolen.

Mange informanter har vært enig om at de ønsker å heve sin kompetanse og utdanne seg i norsk som andrespråk for å kunne gi minoritets elever et godt opplæringstilbud og gjøre sitt beste for å ivareta dem på best mulig måte. Dette er et godt utgangspunkt for veien videre med arbeidet med språklige og kulturelt mangfold i skolen. Det begynner på administrativt nivå og videre gjelder det alle lærerne på skolen, ja egentlig alle som har del i skolemiljøet. Hvis alle gjør sitt beste, så lykkes vi med den utfordrende og viktige jobben om å skape et flerkulturelt samfunn som har plass til alle og der alle etter hvert får muligheter til å yte sitt bidrag til samfunnsutviklingen.

Ut fra forskning har jeg funnet ut at PPT må ha en sterkere rolle i sin veiledning i forhold til morsmåslærere og norsk 2 lærere. PPT bør oppdatere seg og delta i praksis og veilede skolen på hvordan de vurderer og kartlegger minoritets elever. «Angel skole» er på rett vei i forhold til kompetanseheving og samarbeid med PPT. De har sendt norsk2 lærer på kurs. De har også vært på kollegaveiledning på PPT for å samarbeide med andre lærere om hvordan de kan ivareta minoritets elever på best mulig måte og lære av hverandres feil. Men skoleledelsen trenger å heve kompetansen til personalet som skal ivareta minoritets elever videre.

Vårens skole ser ut at de trenger mer tid for å forandre på sin praksis i arbeidet med minoritets elever. Nordahl hevder at det tar tid å endre handlingsmønstre og samarbeidsrutiner i skolen, og det krever derfor en tydelig og støttende ledelse med gode evner til å lede og administrere utviklingsarbeidet. (Nordahl, 2009: s.25) Skoleledelsen i den flerkulturelle skolen bør inkludere mangfoldet i skolens hverdag ved å ikke bruke kompensatoriske tiltak for språklige minoriteter, men ordinære tiltak for hele skolen. Det er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.

Jeg blitt oppmerksom på at «Angel skole» har hatt en viss grad av kollegialt samarbeid i forhold til å undervise minoritetselever. Men «Vårens skole» har ikke hatt et særlig godt samarbeid. Samarbeidet begrenser seg til å få informasjon som skal formidles i foreldresamtalen. Trekantsamarbeid med kontaktlærer, norsk 2 lærer og morsmållærer bør ha en god tilrettelegging fra skoleledelsen, spesielt når morsmållærer reiser mellom mange skoler for å fylle ut sin stilling innen sin språkgruppe.

Skole/hjem-samarbeidet var utfordrende på begge skoler. Informantene forteller om sine erfaringer at det var vanskelig med samarbeidet med minoritetsforeldre fordi det er tidskrevende, tungt og at de mangler språk og det er vanskelig å bruke tolk. Dette er funn som også bekreftes av andre, blant annet Flatraaker (2008). Min undersøkelse viser at skoleledelsen og lærerne ikke er trygg på den tolken som foreldrene har med seg når de kommer på skolen. I tillegg bryter skolene av og til tolkeetiske prinsipper når morsmållærer brukes som tolk i skole/hjem-samarbeid og som en part i saken. Her kan vi tydelig se en ny problemstilling som omhandler morsmållærers rolle i skole/hjem-samarbeidet. Når morsmållærer er helt ny i Norge og ikke skjønner noe om norsk lov, skolepolitikk og etisk retningslinjer ved å bruke tolk, hvordan kan hun da forsvare seg? Eller hvordan kan hun si nei til skoleledelser og kontaktlærere som har makt og samtidig i liten grad viser likeverdig behandling av kollegaer?

Tema «inkludering» har hatt lite fokus på begge skoler i forhold til hvor viktig det er å inkludere alle elever på skolen. Det var lite fokus på hva konsekvensene kan være hvis ikke skolen inkluderer elvene sosialt, faglig og kulturelt. Gjennom opplæringslovens § 1-3 har elever en lovfestet rett til tilpasset opplæring. Det er ikke etablert en tilsvarende rettighet til et inkluderende læringsmiljø. Inkluderende opplæring handler om at alle barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes med tillit og respekt på skolen. Utdanningsdirektoratet (Inkluderende opplæring 2014) hevdet i sin artikkel at den inkluderende skolen er basert på grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd. Dette er et verdigrunnlag som har sterk oppslutning i samfunnet vårt og som er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf. Derfor må skolen organisere og tilrettelegge opplæringen slik at den er inkluderende overfor alle elever. Skoleledere må etablere tiltak og inkluderende strategier for å involvere alle ansatte for å gi minoritetselever tilgang til kunnskap på samme måte som med majoritetselever. Inkluderende opplæring innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk. Elever skal oppleve gode

læringsmiljøer hvor det faglige og sosiale fellesskapet er utviklende og godt. I noen sammenhenger krever det utstrakt individuell tilrettelegging.

Alle på skolen må ta del i den flerkulturelle skolen og det flerkulturelle må gjennomsyre skolehverdagen. Rektoren bør ta vare på mangfoldet ved å rekruttere tospråklige lærere og morsmåslærere som gjenspeiler det kulturelle mangfoldet i sin skole og ivaretar minoritetsspråklige elevers behov. Med tanke på veien videre så ser jeg at min undersøkelse har hatt et lærerperspektiv og et ledelsesperspektiv. Jeg føler at det også er behov for å forske på elevperspektivet i den flerkulturelle skolen. Elevenes mening om skole kan også bidra til å forbedre skolen sin praksis, spesielt at elevenes læringsutbytte i et godt faglig og sosialt arbeidsmiljø står sentralt i skolen sitt arbeid. Et spørsmål som jeg har undret meg over i denne avhandling, er hvilke krav det stilles for å ansette morsmåslærere og i hvor stor grad PPT sin veiledning til morsmåslærere er nyttig for deres arbeid med minoritetselever. Et annet interessant tema som jeg anbefaler å forske videre på er hva tolkens oppgave er, og på hvilken måte fungerer telefontolker og morsmåslærere som brukes som tolker.

Kontaktlærer 1 på «Angel skole» mener at han treffer mange mennesker som de kan diskutere temaer og ta opp ting med, og at de gjennom diskusjonene får mange interessante svar. Han håper at de kan finne en vei og leve side ved side, og at det ikke veldig nøye med hva slags religion man utøver eller hvilken hudfarge man har. I enkelte andre kulturer klarer de dette, så han håper at også vi kan få det til.

Jeg skal avslutte med det som ble sagt av kontaktlæreren på «Angel skole»: Minoritetselever ønsker at de skal bli mest mulig lik nordmenn og at de lykkes i å komme seg fram i Norge. Samtidig er det viktig at de kan ta være på egen religion og særegenheter. De må få være seg selv opp i det hele, og at vi mennesker, hvis vi kjenner oss selv g er trygg på oss selv, så kommer vi kommer langt. Hvis vi respekterer andre, vil andre respektere oss.

Jeg håper at denne oppgaven kan bidra litt til det store og viktige temaet dette er. Siden vi fremdeles har krig og uroligheter rundt oss i verden og Norge tar imot flykninger og asylsøkere, vil det alltid være diskusjon og debatt i media, storting, regjering og blant mennesker om hvordan vi skal ta i mot og integrere de som gjerne kalles «våre nye landsmenn». Skole og opplæring har en nøkkelrolle i integreringsarbeidet. Informantenes fortelling fra sin del av virkeligheten viser at mye kan gjøres bedre, men jeg er tross alt optimist, siden her er ønske om og vilje til å forbedre opplæringen av minoritetsspråklige. En viktig forutsetning er at myndighetene gir skolene gode rammebetingelser.

Litteraturliste:

- Aamodt, Sigrun og Hauge, An-Magritt (red.) (2013) Snakk med oss: Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv.(1.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andersen, F.C. (2012) School leadership and multilingualism (Vol. 6, nr. 1). Acta Didactica Norge.
- Bachmann, Kari og Haug, Peder. (2006) Forskning om tilpasset opplæring: Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf.
- Barne-, likestilling -og inkluderingsdepartement. Meld. St.nr. 6 (2012-2013) En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. Oslo: kapital 4. «Barnehage og utdanning».
- Bjelland, Camilla (2005): «Tospråklige opplæring-inkludering eller ekskludering». Norsk pedagogisk tidsskrift 04/2005(/npt/2005/04) (Volum 89)(s.315-326) 12 sider. https://www.idunn.no/npt/2005/04/tospraklig_opplering_inkludering_eller_ekskludering
- Bjerkan, Kirsten M.(2013): Noen aspekter ved norsk som andrespråk. I: Bjerkan, Monsrud og Thurmann Moe: *ordforråd hos flerspråklig barn*. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer. Gyldendal Akademisk. Kap. 3, s. 55-62. 18 sider
- Brenna, L.R. (2004) Integrering og inkludering: Sangama! Oslo: Fagbokforlaget.
- Bunting, Mette (red.) (2014) Tilpasset Opplæring- i forskning og praksis. (1. utg.) Oslo: Akademisk forlaget.
- Båtnes, Per Inge og Egden, Sissel (red.)(2012): Flerkulturell forståelse i praksis. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. (2001) Educating linguistically and culturally diverse students in correctional settings. *The Journal of correctional education*, 52-2001.
- Dewilde, Joke(2013) Ambulerende tospråklige lærere. Bedre Skole N4.
- Eide, T. og Eide, H (2004) Kommunikasjon i praksis: Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid. (1.utg.) Oslo: Akademisk forlaget.
- Eriksen, T. H. og Sajjad, T. A. (2015) Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge. (6.utg.) Oslo: Akademisk forlaget.
- Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring (2009) Flerkulturelt mangfold og tilpasset opplæring/ spesialundervisning, Odense, Danmark. Hentet fra:

https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-NO.pdf.

- Egeberg, Espen. (2007). Minoritetsspråklige med særskilte behov: En bok om utredningsarbeid: Cappelen Damm.
- Egeberg, Espen. (2012). Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T., O. (2007) Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I Berg, G., D. & Nes, K. (red) Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling (s. 69-82). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Fandrem, Hildegunn (2011) Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs.(1.utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Flatraaker, Lisbeth (2008): Skole - hjem samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Med fokus rettet mot norske læreres holdninger og samarbeidsstrategier og effekten av disse. (Mastergradsavhandling, HIO) Oslo: HIO.
- Flatraaker, Lisbeth (2013): Daglige lese - og skrivelekser for minoritetselever - er det så lurt? I Jarle Sjøvoll & Jan Birger Johansen (red): Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning. Oslo: Akademika Forlag.
- Flatraaker, Lisbeth (2015). Akseptering som grunnholdning i veiledning av minoritetsspråklige foreldre. Psykologi i Kommunen, (50)2, 39 – 47.
- FUG (2003): Minoritetsspråklige foreldre- en resurs for elevenes opplæring i skolen, Resultat fra kartleggingsundersøkelse om hjem-skole samarbeidet på 12 skoler i Oslo. Akershus, Buskerud og Østfold.
- FUG (2004): Sluttrapport. Utviklingsprosjekt. 2002-2004. Minoritetsspråklige foreldre- en ressurs for elevens opplæring.
- Fuglseth, K. og Kjell, S. (2006) Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. (1.utg.) Oslo: Cappelen Forlag as
- Gjervan, M., Andersen, C., E. og Bleka, M. (2012): Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm As.
- Hauge, A. M. (2004) Den felleskulturelle skole. (1.-3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

- Hiim, H. & Hippe, E. (2009) Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoff, L (2005) UIO- forsker:- flerspråklige elever er en ressurs! Nettavis for universitet i Oslo. Hentet fra: <https://www.uniforum.uio.no/nyheter/2005/01/uio-forsker-flerspraaklige-elever-er-en-ressurs.html>22.jan.2016
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Kristoffersen, L. (2005, 2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (3.-4. utg.) Oslo: Abstrakt forlag as.
- Kirkhaug, Rudi (2013) Verdibasert ledelse: Betingelser for utøvelse av moderne lederskap. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kommunal- og regionaldepartementet (2004) Meld. St. nr. 49 (2003-2004) Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet.
- Kunnskapsdepartement (2007-2009). Strategiplan: Likeverdig opplæring i praksis!
- Kunnskapsdepartementet. Om læring og fellesskap. St. meld. Nr. 18 (2010-2011) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartement (2010) NOU 2010:7. Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.
- Kunnskapsdepartementet (2010) Meld. St. nr. 19 (2009-2010) Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/25/11/2015>
- Kunnskapsdepartementet (2011) Meld. ST.nr.18 (2010-11). «Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk.» Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-1820102011/id639487/?docId=STM201020110018000DDDEPIS&ch=1&q=22/09/2015>
- Kunnskapsdepartementet (2012) Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/innforingstilbud-for-nyankomne-minoritet/id696546/22.02.16>.
- Kvale, S. (1997) Det kvalitative forskningsintervju. (1.utg.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) Det kvalitative forskningsintervju. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, Sølvi (2003) Ledelse i en lærende skole. Oslo. Universitet forlaget.

- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) (1998).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Loona, S. (1995) Den norske skolen og innvandrerforeldre- er et jevnbyrdig samarbeid mulig? IP. Arneberg, B. Ravn(red.): Mellom hjem og skole. Oslo: Praxis Forlag.
- Nordahl, Thomas (2007) Hjem og Skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?(2, opplag; 2009) Oslo: Universitet forlaget As.
- Nordahl, T. og Dobson, S. (2009): Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Nordahl, T. (2010): Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og utvikling i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, Mirjam Harketstad (2010): Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. Bedre Skole nr. 3:Hentet den 01.04.2016 fra :
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3_10/Olsen_BedreSkole-3-10.pdf.
- Palm, K. & Ryen, E. (2014) Vurdering av – andrespråksinnlærere en utfordring i skolen. Acta Didactica Norge, Vol.8Nr.1 Art.7 (Adno.no) (1-17)
- Palm, K. (2015): Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. Bedre Skole nr.1, 6 sider (33-38)
- Phil, Joron (2005) Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket. (1.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm , M. B. (2010) Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, Carl (1961) The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance (Volume Thirty-Two. N.4.Fall 1962) (416-429). University of Wisconsin.
- Rogers, Carl (1961). On Becoming a Person. Boston: Houghton-Mifflin.
- Ryen, A. (2010) Det kvalitative intervjuer: fra vitenskapsteori til feltarbeid. fagbokforlaget.
- Sand, T(Red), Bøyesen, Grande, Stålsett, Øzerk(2008): Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn.(2.utg.). Oslo: Akademeisk forlag.

- Scheie, J.T. (2014): «Flerkulturell fellesskole». Kompetanse i mangfold. Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Scheie, J.T. (2013): «Vår skole er ikke så veldig flerkulturell». En kvalitativ undersøkelse om skoleledelse i en flerkulturell skole. Masteroppgave i skoleledelse. NTNU, Trondheim.
- Statistisk sentralbyrå (2016) Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet 12.febr.2016 fra. <http://ssb.no/innvbef>.
- Thagaard, Tove (2009) Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet. Lastet ned 01.12.08 fra: http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/
- Utdanningsdirektoratet. Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever? <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/Internasjonal-forskning/?read=1>. Hentet 12.11.2015
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Hentet 14.03.16 fra http://www.udir.no/upload/lareplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf.
- Utdanningsdirektoratet (2006a) Prinsipp for opplæringa. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassaopplaring-og-likeverdige-foresetnader/30.09.2015>
- Utlendingsdirektoratets bibliotek (2003) Temahefta II: Tolkeportalen, nasjonalt tolkeregister. Hentet fra : https://www.tolkeportalen.no/Global/tolking/kommunikasjon_via_tolk.pdf 21.03.2016
- Utdanningsdirektoratet: Hva kjennetegner for gode skoler? Hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/Internasjonal-forskning/?read=130.10.2015>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr.30. *Kultur for læring* (2003-2004). (2003). Oslo:

- Utdannings- og forskningsdepartementet. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). ...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Oslo:
- Utdannings- og forskningsdepartementet. Stortingsmelding nr. 31: Kvalitet i skolen (2007-2008). (2008). Oslo:
- Østberg, Sissel(2003) Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østberg, Sissel (2013): Interkulturell kompetanse, i Vibeke Bjarnø, Mette Elisabeth Nergård & Finn Aarsæther (red.): Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom, Oslo: Gyldendal.
- Øzerk, Kamil(1997 b): En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoritets. I Sand, T(red.): Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øzerk, Kamil (2003): Samepedagogikk. Vallset. Opplandske Bokforlag.
- Øzerk, Kamil (2006) Fra språkbud til språkdrukning- modeller for opplæring med to språk. Opplandske bokforlag.

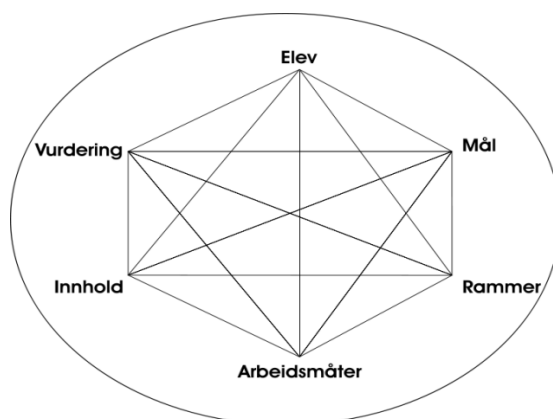
Nettsider

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?ch=4>
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipp_lk06.pdf
- <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/08/H%C3%A5ndbok-for-tospr%C3%A5klig-oppl%C3%A6ring-Stavanger.pdf>
- <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/?depth=0&read=1>
- <https://www.uniform.uio.no/nyheter/2005/01/uio-forsker-flerspraaklige-elever-er-en-ressurs.html>
- https://www.idunn.no/npt/2005/04/tospraklig_opplering_inkludering_eller_ekskludering
- <http://www.barnevakten.no/kahoot-laering-gjennom-lek/>

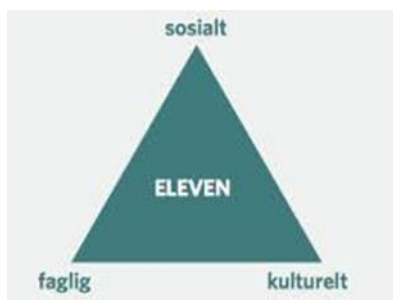
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>.

Figurliste:

Figur 1: Didaktisk relasjonsmodellen hentet 05/04/2016 fra Hiim og Hippe(2009: s148) (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.



Figur 2: Inkluderings treenighet, faglig, sosialt og kulturelt. Hentet den 16/04/2016 fra utdanningsforbundet sin artikkelen , Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor? Olsen, Mirjam(2010, bedreskole nr.3,S. 62)



Liste over Vedlegg:

1. Prosjektskisse.
2. Intervjueguide for intervju med lærere.
3. Intervjueguide for intervju med rektor.
4. Forespørsel om samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet.
5. Skjema for registrering av data.
6. Godkjenning fra NSD.

Kulturelt og språklig mangfold i barnehager og skoler i Trøndelag og Nord-Norge

Korttittel: Mangfoldsprosjektet

Prosjektskisse utforma av Hilde Sollid og Åse Mette Johansen (UiT)

Revidert: Januar 2015

Bakgrunn og problemstilling

En overordna målsetning i det norske utdanningssystemet er å tilby god opplæring til alle barn, unge og voksne som deltar i opplæringa, og dette inkluderer selvsagt også alle med innvandrerbakgrunn. 1. januar 2014 var ca. 15 % (altså i underkant av 760 000 personer) av det totale folketallet innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn i Norge (Statistisk sentralbyrå 2014). Det er Oslo som har flest innbyggere fra disse to gruppene, men vi finner innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i alle landets kommuner. Dette betyr at alle barnehager og skoler i Norge trolig har eller vil få barnehagebarn, elever og foreldre med flerspråklig og flerkulturell bakgrunn inn i sin virksomhet. Hvor stor denne innvandrerbefolkninga er, og hvordan den er sammensatt, varierer fra sted til sted. Og selv om fokus i den nasjonale satsinga *Kompetanse for mangfold* er på innvandrerbefolkninga, er det viktig å være oppmerksom på at i Midt-Norge og Nord-Norge vil denne nye befolkninga møte representanter for den norske majoriteten, men også de tradisjonelle minoritetene, det vil si sørsamer, lulesamer, nordsamer og kvener som har en lang historisk tilstedeværelse i denne delen av landet. Dette kulturelle mangfoldet vil ha innflytelse på barnehage- og skolehverdagen ikke bare for de nyankomne, men også for de som har lang tilhørighet til stedet.

En viktig motivasjon for den nasjonale satsinga *Kompetanse for mangfold* er å styrke skolens rolle i arbeidet med å bedre skoleprestasjonene til elever med innvandrerbakgrunn. I denne sammenheng er også barnehagen en viktig aktør. En stor del av innvandrerbefolkninga har lav sosioøkonomisk status, og i Norge har barn som kommer fra familier lavt i det sosioøkonomiske hierarkiet, dårligere resultater på skolen. Bakken og Elstad (2012) viser eksempelvis at grunnskoleelever med innvandrerbakgrunn har dårligere resultater enn majoritetselevne, for eksempel målt ut fra karakterer etter 10. klasse. Det er likevel en positiv utvikling å spore, og for noen av innvandrergruppene har det over tid blitt mindre sosial ulikhet mellom «minoritets elever» og «majoritets elever». Selv om bildet er sammensatt, er det grunn til optimisme når det gjelder barnehagens og skolens rolle i arbeidet med å bidra til en positiv læringsprosess for elever med innvandrerbakgrunn, noe som i neste omgang kan få positiv innvirkning på senere resultater og utdanningsløp.

Med denne korte bakgrunnsbeskrivelsen in mente er det viktig for hele utdanningssektoren å utvikle stadig bedre praksiser for *alle* barn, unge og voksne som deltar i opplæringa. Med utgangspunkt i et prinsipp om å ta utgangspunkt i det kjente for å lære noe nytt, blir det dermed viktig å inkludere innvandrerbarnas erfaringsverden i opplæringa og i de pedagogiske og didaktiske vurderinger i hverdagen. I mangfoldsprosjektet er den overordna målsettinga å utforske nærmere hvordan barnehager og skoler ivaretar kulturelt og språklig mangfold. For å belyse dette temaet blir det lagt vekt på å dokumentere praksiser og refleksjoner i barnehager og skoler som allerede har erfaring med dette mangfoldet, blant anna for å kunne bidra til å analysere og videreformidle erfaringer og innsikter. Prosjektet har i første omgang fokus på

innsamling av data som i neste omgang skal danne grunnlag for vitenskapelig og populærvitenskapelig formidling.

Teoretiske perspektiver

I dette prosjektet velger vi å konkretisere *god opplæring for alle* som opplæring basert på *interkulturell kompetanse*, altså en opplæring som vektlegger kulturelt og språklig mangfold som ressurs heller enn som problem. Østberg (2013:19) definerer begrepet *interkulturell kompetanse* som en «handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt.» Østberg presiserer at interkulturell kompetanse ikke er «en kompetanse for å håndtere et 'problem', men en kompetanse som skal bidra til godt læringsutbytte for den enkelte og en berikelse for samfunnet.» Det Østberg her argumenterer for, representerer en dreining i tenkningen rundt kulturelt og språklig mangfold i utdanningssammenheng, altså en dreining bort fra problemorientert til en ressursorientert praksis. En lignende argumentasjon finner vi i Edwards (2010), som blant annet problematiserer begreper som «linguistic deprivation and deficit» og hvordan disse og lignende begreper er grunnleggende misvisende når det gjelder det å forstå og handle adekvat i et kulturelt og språklig mangfoldig klasserom. Det er også verd å føye til at interkulturell kompetanse ikke bare har innvandrerelevens i fokus; interkulturell kompetanse handler om å se *helhetlig* på barne- og elevgruppene.

Om den dreiningen Østberg beskriver har fått gjennomslag i barnehage- og skolesektoren i Norge, gjenstår å se. Fokuset i dette prosjektet er imidlertid ikke å studere denne dreiningen i seg selv, men å utforske kjennetegn på interkulturell kompetanse i praksiser og refleksjoner hos pedagoger/lærere og ledere i barnehager og skoler. **For å avgrense prosjektet vil vi spørre hvordan barnehager/skoler legger til rette for språklæring og norsklæring og hvordan de arbeider for å utvikle flerkulturell forståelse i barnehagen/skolen.** Ved å ha fokus på dilemma som kan oppstå i hverdagen, ønsker vi å gi informantene rom for refleksjon over egne erfaringer. For hvert spørsmål om *hvordan* barnehagene og skolene arbeider og organiserer sine sentrale oppgaver, er det viktig å spørre *hvorfor* de gjør som de gjør.

I analysen av materialet er det aktuelt å se etter eventuelle fellestrekk mellom barnehagene og skolene, og hva andre barnehager og skoler eventuelt kan lære av disse. Det er aktuelt å velge ut én eller et par av virksomhetene, og fordype seg i disse, som i et casestudium. Poenget er å samle inn et godt datamateriale som forskere fra Region Midt-Norge og Region Nord-Norge kan fordype seg i. Planen er også at barnehagene og skolene som er med i prosjektet, får tilgang til de dataene de selv har bidratt med, og bruke dette i internt utviklingsarbeid.

Prosjektdesign: Felles feltarbeid

Tanken er å gjennomføre et felles feltarbeid på et utvalg steder på samme tidspunkt. Prosjektet er etnografisk, og det er inspirert av blant annet Blackledge & Creeses (2010) studie av «complementary education» i England der en forskergruppe har gjennomført et feltarbeid på ulike steder og klasserom, men med samme teoretiske grunnlag og i samme tidsperiode. Det som er særlig viktig for vårt prosjekt er å se hvordan forskerne i det engelske prosjektet samarbeider, og hvordan de på den måten lærte av hverandre og bygde kompetanse gjennom hele prosjektet. Til forskjell fra Blackledge & Creese (2010) er vårt feltarbeid mikroetnografisk, og ideen er å studere et utvalg barnehager og skoler i de fem fylkene på samme tidspunkt, nemlig i løpet av februar 2015. Det legges opp til at datainnsamlinga kan gjennomføres i løpet av 4-5 dager. Det er ulike forskere som skal på feltarbeid i ulike virksomheter, og hvor mange barnehager og skoler som til slutt blir med i studien, avhenger av kapasiteten på de ulike UH-institusjonene. Dette stiller krav om å holde fast på noe felles, og så langt mulig utvikle en felles forståelse av feltarbeidet.

For å gjøre det mulig å sammenligne data blir det lagt opp til et felles design på datainnsamlinga, og det blir noen felles spørsmål i hele prosjektet. I prosjektet blir det både forskningsintervju med styrer/rektor og pedagogisk leder/lærer og observasjon der hensikten er å kontekstualisere forskningsintervjuene. I tillegg skal hver forsker skrive feltnotater, ta bilder av oppholdsrom/klasserom og samle inn aktuelle planer for virksomheten. For å ivareta lokale behov og støtte enkeltforskernes interesser kan hver forsker i tillegg samle inn andre typer data og eventuelt stille tilleggsspørsmål. Ut over dette tar hver forsker sine egne feltnotater.

Virksomhetene der feltarbeidet skal gjennomføres, velges ut på grunnlag av at de har gjort arbeida for å utvikle sin praksis i tilknytning til mangfoldet i barnegruppa. Én mulighet er å velge barnehager/skoler som er med på den virksomhetsbaserte kompetanseutviklinga som er en del av *Kompetanse for mangfold*. Et annet alternativ er å velge skoler og barnehager som er eller har vært såkalte fokusskoler eller fokusbarnehager for NAFO. I noen tilfeller vil dette kunne være de samme barnehagene/skolene.

En mulighet som ligger i dette prosjektet, er å studere barnehager/skoler både i urbane og rurale kontekster i ett og samme prosjekt i den skalaen det her legges opp til. Denne unike muligheten vil være særlig interessant ettersom mye av den kunnskapen vi i dag har om kulturelt og språklig mangfold som ikke inkluderer samer eller kvener, er basert på empiri fra byene. For de fylkene som er involvert i dette prosjektet, er imidlertid den rurale konteksten vel så viktig, og et sentralt spørsmål er hvordan barnehager og skoler i små lokalsamfunn arbeider for å legge sin praksis til rette for flerspråklige barn.

Deltakere og organisering

September 2014 er det etablert en prosjektgruppe med en-tre deltakere fra Dronning Maud Minnes Høgskole, Høgskolen i Nesna, Universitetet i Nordland, Universitetet i Tromsø (Tromsø og Alta). Prosjektleder er Hilde Sollid. Prosjektgruppa planlegger, gjennomfører og analyserer data fra prosjektet, og deltakerne forventes å delta på prosjektmøter, feltarbeid og sammenfatting av data. I tillegg er det aktuelt å rekruttere medarbeidere til å gjennomføre feltarbeid, samt vitenskapelige assistenter til å transkribere, katalogisere og legge til rette for deling av data på tvers av institusjoner. Prosjektleder har ansvar for å kalle inn til prosjektmøter og ha det overordna ansvaret for gjennomføring av prosjektet. Etter prosjektslutt i juni 2015 er data fortsatt tilgjengelig for de fem UH-institusjonene for videre bruk, altså til bruk i undervisning eller FoU-arbeid.

Formidling

Å samle inn gode data er en møysommelig prosess, og i denne fasen legges det stor vekt på å bygge en database som UH-institusjonene i prosjektet kan bruke i undervisning og FoU-arbeid etter juni 2015. Omfanget på innsamlinga, kombinasjon av metoder og samarbeidet mellom institusjonene er unikt i nasjonal sammenheng, og det vil være viktig å dele erfaringer fra prosjektet i relevante sammenhenger. Deltakelse på prosjektmøter, formidling internt på institusjonene og eksternt til andre lærerutdanningsinstitusjoner blir viktige aktiviteter som vil styrke prosjektet. For å konkretisere dette kan rektorforumet ved UiT tjene som eksempel. Rektorforumet holdes som en del av Universitetsskoleprosjektet, og i dette forumet møtes rektorene ved de seks universitetsskolene for å stake ut veien for universitetsskolene og for å utveksle erfaringer. Ved alle de seks institusjonene er det mange ulike arenaer for intern formidling.

I løpet av prosjektperioden skal prosjektgruppa bidra i den regionale og nasjonale diskursen omkring kulturelt mangfold i barnehage og skole gjennom en prosjektblogg. Bloggen er ment å være en arena for refleksjon omkring sentrale spørsmål som prosjektet

forholder seg til. Prosjektleder er redaktør for bloggen, og alle i prosjektgruppa inviteres til å skrive en eller to tekster i løpet av prosjektåret.

Etter feltarbeidet i februar 2015 er det mulig å presentere noen innsikter som prosjektet bidrar til. Planen er å formidle et hovedinntrykk på konferansen i regi av *Kompetanse for mangfold* i mai 2015. Mer dyptpløyende analyser vil i hovedsak bli mulig etter at datamaterialet er organisert og gjort klart. Da vil forskerne i prosjektet dels bruke materialet til forskningsartikler som formidles i nasjonale og internasjonale poenggivende publiseringskanaler, men minst like viktig er formidling til barnehage- og skolesektoren gjennom sektorenes egne kanaler, for eksempel Utdanningsforbundets publikasjoner *Første steg* og *Bedre skole*. Det blir også tatt initiativ til en antologi der deltakerne i prosjektet går sammen om å formidle resultater fra prosjektet. Deadline for første utkast til boka settes til 1. oktober 2015.

Litteratur

- Bakken, Anders og Jon Ivar Elstad 2012: *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*, NOVA Rapport 7/2012, Oslo: NOVA.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese 2010: *Multilingualism. A Critical Perspective*, London/New York: Continuum.
- Statistisk sentralbyrå 2014: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2014, <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>, lest 19.06.2014.
- Østberg, Sissel 2013: Interkulturell kompetanse, i Vibeke Bjarnø, Mette Elisabeth Nergård & Finn Aarsæther (red.): *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*, Oslo: Gyldendal, s. 17-35.

Intervjuguide for intervju med lærer

Vi ser for oss en «guided walk» på en times tid med en lærer og intervjuet vil foregå på ulike steder på skolen. Vi begynner på klasserommet og forflytter oss rundt etter hvert. Vi er interessert i *erfaringer* læreren har gjort i arbeidet med en flerkulturell barne- og foreldregruppe, og vi ønsker å høre om *praksiser* hvor elevenes kulturelle og språklige mangfold **gjør seg særlig gjeldende**. Aktuelle tema i intervjuet vil være undervisning for flerspråklige elever og norskopplæring, flerspråklige elever i andre fag, hjemskolesamarbeid, skolegården. Temaene vi kommer inn på, knyttes til *dilemmaer* i det daglige arbeidet. Når du befinner deg i et dilemma – en situasjon med flere mulige valg - hvordan *håndterer* du disse dilemmaene? Og hvorfor: Hva ligger til grunn for at du gjør det på akkurat denne måten? Gjennom dine eksempler/fortellinger håper vi å kunne forstå mer av hverdagen i en skole.

1) Klasserom

Bakgrunnsspørsmål

- Antall år som lærer på denne skolen
- Utdanning og tidligere arbeidserfaring
- Har du utdanning i og/eller tidligere erfaring med flerspråklighet og flerkulturell opplæring?
- Er du selv flerspråklig/flerkulturell?
- Hva har du opplevd som formende i lærerrollen? (Rollemodeller? En erfaring)
- Hvilke fag underviser du? Hvilke(n) klasse(r)?
- Hvor mange flerspråklige / flerkulturelle? Hvilke språk? Samiske eller kvenske elever?

Spørsmål til norsklærer

Hva oppfatter du som sentrale prinsipper ditt arbeid som norsklærer/kontaktlærer?
Forslag til tema: NB: Bruk omgivelsene som inspirasjon.

- **Organisering:** Hvordan er undervisninga og klasserommet typisk organisert? Legges det opp til dialoger? Samarbeid? Grupper? Individuelt?
- **Grunnleggende ferdigheter:** – Hvordan arbeider du med lesing, skrivning, muntlighet, digitale ferdigheter? Systematikk? Samarbeid med andre lærere?
- **Læremidler:** Læreverk? Nettressurser?

Dilemmaer som kan oppstå med flerspråklige elever i klassen:

- **Organisering:** Hvordan er norskopplæringa for flerspråklige elever organisert? Er det samarbeid mellom norsklærer og morsmålslærer? Hvilke erfaringer?
- **Flerkulturell bakgrunn som ressurs:** Hva gjør du for å involvere elevenes flerkulturelle bakgrunn som en ressurs for undervisninga? Eksempler.
- **Læreplaner:** Hva er erfaringene med å bruke ulike læreplaner i norsk?
- **Grunnleggende ferdigheter:** Hvordan arbeider du med de flerspråklige elevenes grunnleggende ferdigheter? Hva legger du vekt på?
- **Kartlegging:** Hvordan arbeider du/dere for å kartlegge norskerferdigheter? Hvilke kartleggingsverktøy brukes? Erfaringer med dette? Samarbeider du med andre lærere om kartlegging?
- **Samiske tema:** Hvordan underviser du i samiske tema? Læremidler, kontinuerlig tema eller avgrensa til temauke, for eksempel?
- **Internasjonale tema i norskfaget:** Hvordan kommer det som handler om globale og internasjonale tema fram i din undervisning? Internasjonal litteratur? Bruk av engelsk i norsk?
- **Gode erfaringer:** Kan du fortelle om et opplegg der du lykkes med å involvere alle elevene? Hva skjedde? Hvilket læringsmateriale brukte du? Gikk det over lang tid? Flere lærere involvert? Samarbeid?

Hva oppfatter du er utfordringer og muligheter for en norsklærer i en flerspråklig klasse?

Spørsmål om andre fag enn norsk (må tilpasses etter om dette er samme person som norsklæreren; hvis dette er lærer med spesialfag som mat og helse, kunst- og håndverk, fys. fos., kan denne delen foregå på skolekjøkken, i gymsal, osv.)

- Hvordan tilrettelegger du/dere for fagopplæring for flerspråklige elever? Begrepslæring? Lese- og skriveopplæring? Samarbeid med andre lærere, for eksempel norsklærer og morsmålslærer?
- Hvilke erfaringer har du med engelskopplæring for flerspråklige elever?
- Kan du fortelle om et opplegg der du lyktes med å involvere alle elevene? Hva skjedde? Hvilket læringsmateriale brukte du? Gikk det over lang tid? Flere lærere involvert?
- Avhengig av fag: Er det tema i andre fag som særlig inviterer til å utforske kulturelle likheter og forskjeller? Levesett, syn på natur, religion, mat og helse, tradisjoner, materielle produkter, urfolk? Hva er dine erfaringer?
- Hva oppfatter du er utfordringer og muligheter for deg som lærer i en flerspråklig klasse? Konkrete eksempler?

Hjemskolesamarbeid

Hva er dine erfaringer med hjemskolesamarbeid?

- Hva oppfatter du at fungerer bra ved dette samarbeidet?
- Hva oppfatter du at er utfordrende?
- Hva gjør du? Møter? E-post? Telefon? Hjemmebesøk? Oppfølging av lekser?
- Hva er din målsetning med hjemskolesamarbeidet?
- Har du opplevd med at elever uteblir fra undervisning over tid eller bare blir borte? Hvis ja, fortell.

Hvilket språk foregår hjemskolesamarbeidet på?

- Opplever du at du og foreldrene forstår hverandre godt? Oppstår det noen gang misforståelser?
- Hvilke erfaringer har du med bruk av tolk?
- Hender det at barna blir brukt som tolk?
- Hvilken rolle har morsmåslærer i hjemskolesamarbeidet?

Hvordan er foreldre involvert i skolehverdagen ut over henting/bringing/foreldremøter/utviklingssamtaler?

- Hender det for eksempel at foreldre er med i timene?

2) I skolegården (kan bevege seg via andre fellesarealer, som biblioteket, på vei mot klasserommet under pkt. 2)

Hvordan tenker du om den tida elevene tilbringer i skolegården eller på andre fellesarealer (bibliotek etc.)?

- Inkludering: Lek på tvers av alder, klasse, kjønn, bakgrunn? Er alle med i leken?
- Er utetiden ”fritid” som lærer ikke kan/skal styre?
- Har skolen trivselsledere? Hvordan fungerer ordninga?
- Opplever du at skolen legger noen føringer for språkbruk/-valg i skolegården og fellesarealer (i lek og samhandling)? Hvilken status har minoritetslevers morsmål i skolegården? Bruker elevene sine morsmål? (Er det for eksempel oppfordringer om å bruke bare norsk, eller er det anledning å bruke andres språk, fortrinnsvis elevenes morsmål?)

Avslutningsvis

Hvilke kompetansebehov har du når det gjelder å ivareta og utvikle dine undervisning på det flerkulturelle området? Hva ønsker du å fokusere på i framtiden?

Intervjuguide for intervju med rektor

Vi ser for oss en «guided walk» på en times tid med en rektor, og intervjuet vil foregå på ulike steder på skolen. Vi begynner på rektors kontor og forflytter oss rundt etter hvert. Vi er interessert i erfaringer rektor har gjort i arbeidet med en flerkulturell barne- og foreldregruppe, og vi ønsker å høre om *praksiser* hvor elevenes kulturelle og språklige mangfold **gjør seg særlig gjeldende**. Temaer vi kommer inn på, er møte med nye elever, hjemskolesamarbeid, organisering av norskopplæring og morsmålsopplæring, skolens fellesarealer og –begivenheter, og kompetansebehov. Temaene knyttes til *dilemmaer* i det daglige arbeidet. Når du befinner deg i et dilemma – en situasjon med flere mulige valg - hvordan *håndterer* du disse dilemmaene? Og hvorfor: Hva ligger til grunn for at du gjør det på akkurat denne måten? Gjennom dine eksempler/fortellinger/narrativer håper vi å kunne forstå mer av hverdagen i en skole.

1) Rektors kontor

Bakgrunnsspørsmål

- Utdanning og tidligere arbeidserfaring
- Utdanning/erfaring med flerspråklighet/flerkulturelle elever
- Antall år som leder på denne skolen
- Hvor mange elever er det på skolen?
- Hva har du opplevd som formende i lederrollen?
- Vil du selv beskrive deg som flerspråklig/flerkulturell?

Møte nye elever

Hvordan møter skolen elever som begynner her?

- Er det et fast opplegg? Hva er eventuelt tanken bak?
- Hvordan arbeider man for å ivareta overgangen fra barnehage til skole? (eventuelt fra grunnskole til videregående skole)
- Har det skjedd endringer i hvordan skolen møter elevene?
- Er det noe særskilt fokus som gjelder de flerspråklige elevene?

Hjemskolesamarbeid

Hva er dine erfaringer med hjemskolesamarbeid?

- Hva gjør skolen? Har skolen noen særskilte planer for samarbeid med foreldre med minoritetsbakgrunn?
- Hva er skolens målsetning med hjemskolesamarbeidet?
- Hva oppfatter du at fungerer bra ved dette samarbeidet?
- Hva oppfatter du er utfordrende?

På hvilket språk foregår hjemskolesamarbeidet?

- Opplever du at du og foreldrene forstår hverandre godt? Oppstår det noen gang misforståelser? Fortell.
- Hvilke erfaringer har du med bruk av tolk?
- Hender det at barna/morsmållærer blir brukt som tolk?
- Hvilken rolle har morsmållærer i hjemskolesamarbeidet? Tolk?

Inkludering

- Hva er utfordringene med å arbeide for inkludering slik rektor ser det? Hva lykkes dere med?

Organisering

- Hvordan organiserer skolen norskopplæring for flerspråklige elever? Egne innføringsklasser? Integret i ordinære klasser? Hva er fordelene med denne organiseringa? Utfordringer slik du ser det?
- Hvordan organiserer skolen fagopplæring for flerspråklige elever?
- Hvordan organiseres morsmålsopplæring? Hvilken kompetanse har morsmållærere, og hvordan rekrutteres de? Hvilke erfaringer? Samarbeid mellom lærere? Samarbeid med andre skoler?
- Hvordan organiseres leksehjelp? Studietime?

Samarbeid med resten av kollegiet?

- Hvordan samarbeider kollegiet om de flerspråklige elevene?
- Er det felles rutiner knytta til kartlegging av norskferdigheter?

2) Ut på vandring

I skolegården

Hvordan tenker skolen om den tida elevene tilbringer i skolegården og på andre fellesarenaer?

- Hvordan arbeider skolen for å oppnå integrering og lek på tvers av bakgrunn? Trivselsledere?
- Har skolen noen ideer om språkbruk/-valg i skolegården (i lek)? (Er det for eksempel oppfordringer om å bruke bare norsk, eller er det anledning å bruke andres språk, fortrinnsvis elevenes morsmål?)
- Hvilke saker fra skolegården havner på rektors nivå?

Hvordan brukes skolegården og andre fellesarealer (gymsal, bibliotek, kantine etc.) ut over friminuttene? Fortell om erfaringene.

- Til markeringer?
- Andre fellesaktiviteter? (revy, idrettsdager)
- Flagging?

Gymsal/svømming/skolekjøkken

I noen sammenhenger blir kroppsøving/svømming gjenstand for diskusjon i forbindelse med elever med minoritetsbakgrunn.

- Hvilke erfaringer har skolen rundt disse aktivitetene?
- Deltakelse? Kjønn? Økonomi?
- Hvilke erfaringer har man rundt tema som friluftsliv? Turdager? Hva er skolens intensjon med disse aktivitetene?

3) Tilbake på rektors kontor

På hvilken måte vil rektor si at skolen er flerkulturell? Er det elevgrunlaget som viser dette? Er det noen bestemte arrangement eller integrerte kulturelle aktiviteter i skolehverdagen? Er det skolens arbeid med samiske tema?

- Har skolen endra seg på dette området?
- Hvordan forholder skolen seg til religiøse høytider? Spesielle markeringer? Er alle elever med uavhengig av religiøs bakgrunn?
- Hvordan markeres samenes nasjonaldag? Samiske tema i skolehverdagen?
- Hvilke andre instanser samarbeider rektor/skolen med når det gjelder det flerkulturelle feltet? (andre skoler, organisasjoner, lokale grupper...)

Avslutningsvis

- Hvordan har dere så langt arbeida med kompetanseheving rundt tema som berører flerspråklige og flerkulturelle barn?
- Hvilke kompetansebehov har skolen når det gjelder å ivareta og utvikle skolens praksiser på det flerkulturelle området?
- Hva ønsker du å fokusere på i framtiden?

FORESPØRSEL OM SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET *KULTURELT OG SPRÅKLIG MANGFOLD I BARNEHAGER OG SKOLER I TRØNDELAG OG NORD-NORGE*

Bakgrunn og formål

Denne henvendelsen er en forespørsel om å delta i forskningsprosjektet *Kulturelt og språklig mangfold i barnehager og skoler i Trøndelag og Nord-Norge*. Dette er et prosjekt innenfor den nasjonale satsinga *Kompetanse for mangfold (2013–2017)* som er initiert av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Prosjektet utføres gjennom et samarbeid mellom lærer- og barnehagelærerutdannere ved institusjonene UiT – Norges arktiske universitet (Hilde Sollid, Anne Myrstad, Carola Kleemann og Elena Merzliakova), Universitetet i Nordland (Kristin Ø. Fløtten, Reidun Botten vann, Margrete Hartman), Høgskolen i Nesna (Lisbeth Flatraaker) og Dronning Maud Minnes Høgskole (Monica Seland, Karianne Franck og Berit Groven). Den delen av prosjektet som angår skoler i XXX, ledes av XXX ved XXX. Prosjektets overordna leder er Hilde Sollid, UiT.

Målsettinga for prosjektet *Kulturelt og språklig mangfold i barnehager og skoler i Trøndelag og Nord-Norge* er å utforske hvordan barnehager og skoler ivaretar kulturelt og språklig mangfold. I prosjektet vil det bli lagt vekt på å dokumentere praksiser og refleksjoner i barnehager og skoler som allerede har erfaring med dette mangfoldet, blant anna for å kunne bidra til å analysere og videreformidle erfarne aktørers innsikter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi ønsker å intervju rektor på skolen og 2–3 lærere. Intervjuene vil foregå som en vandring på ca. en times tid gjennom skolen, inkludert uteområdet. Hensikten med denne intervjuformen er å la barnas daglige omgivelser aktualisere og konkretisere ulike temaer i samtalen. To sentrale temaer vil være norskopplæring og hjem-skole-samarbeid. Vi ønsker også å observere 3–4 timer i klasserom og på fellesarealer for å bli bedre kjent med skolen. I tillegg ønsker vi å samle inn årsplaner og andre sentrale dokumenter som beskriver virksomhetens aktiviteter, samt å ta bilder av de fysiske omgivelsene inne og ute på skolen.

Det blir gjort lydopptak av intervjuene, mens observasjonene dokumenteres i form av feltnotater.

Hva skjer med informasjonen om deg og din skole?

Det samla datamaterialet skal ikke inneholde personidentifiserende opplysninger om andre ansatte eller barn. Personopplysninger om deg (navn, kontaktinformasjon, kjønn og utdanning) vil bli behandla konfidensielt. Det er kun

prosjektgruppas medlemmer som har tilgang til datamaterialet, som lagres forskriftsmessig ved UiT. I tillegg skal to mastergradsstudenter (Marit Talberg (UiT) og Hanin Mohammed Eds (HiNe/UiN) og fire forskere (Maria Dardanou, Maria Edvardsen, Anja Pesch, Marit Sundelin (alle UiT)) samle inn data og ha tilgang til datamaterialet. Vi skal også engasjere en vitenskapelig assistent som skal ha tilgang i forbindelse med transkribering av data.

Liste med navn på deltakere og institusjoner og koblingsnøkkel vil ikke lagres analogt og den holdes separat fra datamaterialet. Personopplysninger vil anonymiseres i datamaterialet; det vil blant annet si at deltakere og institusjoner får fiktive navn. Videre skal deltakere og institusjoner ikke kunne identifiseres i vitenskapelig og populærvitenskapelig formidling av prosjektresultater.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. juni 2015. Navneliste og koblingsnøkkelen vil da bli sletta. Vi ønsker imidlertid å lagre materialet for en periode på 25 år med tanke på videre forskning. Andre forskere utenfor prosjektgruppa kan etter søknad til prosjektleder få tilgang til datamaterialet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke samtykket til deltakelse uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle innsamla opplysninger bli sletta.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du har spørsmål i forbindelse med prosjektet, kan du ta kontakt med prosjektleder på e-post eller telefon: XXX

Med vennlig hilsen

XXX

XXX

Hilde Sollid
prosjektleder

Samtykkeerklæring

Jeg har fått og lest informasjonen om prosjektet *Kulturelt og språklig mangfold i barnehager og skoler i Trøndelag og Nord-Norge* og samtykker til å delta.

Sted og dato:

_____, den __, __ 20__

Underskrift:

Skjema for registrering av data

Navn på forsker med institusjonstilhørighet:

Barnehagens/skolens fiktive navn: _____

Fylke og kommune: _____

Kort beskrivelse av deltakere:

Navn på deltaker (fiktivt)	Deltakerens funksjon	Intervjuets lengde	Annet

(legg til rader ved behov)

Kort beskrivelse av observasjonen:

Navn på deltaker (fiktivt)	Hvor lenge varte observasjonen?	Hovedaktivitet?	Annet

(legg til rader ved behov)

Hvilke dokumenter er samla inn? (dokumentets navn)

Dokument nr. 1:

Dokument nr. 2:

Dokument nr. 3:

osv

Hvor mange bilder er samla inn?

Annet:

Hilde Sollid

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 17.12.2014

Vår ref: 40973 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40973	<i>Kulturelt og språklig mangfold i barnehager og skoler i Trøndelag og Nord-Norge</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hilde Sollid</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40973

Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Universitetet i Nordland, Høgskolen i Nesna og Dronning Maud minnes høgskole. UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at ansvaret for behandlingen av personopplysninger er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det inngås en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

Prosjektet gjennomføres på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan barnehager og skoler ivaretar kulturelt og språklig mangfold. I prosjektet vil det bli lagt vekt på å dokumentere praksiser og refleksjoner i barnehager og skoler som allerede har erfaring med dette mangfoldet, blant annet for å kunne bidra til å analysere og videreformidle erfarne aktørers innsikter. For å avgrense prosjektet vil en spørre hvordan barnehager/skoler legger til rette for språklæring og norsklæring og hvordan de arbeider for å utvikle kulturforståelse.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det er i meldeskjema oppgitt at det vil behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning, jf. personopplysningsloven § 2, punkt 8 a). Vi kan imidlertid ikke se at slike opplysninger vil være knyttet til enkeltpersonene som intervjues, og at dette snarere reflekterer tema for intervjuene.

Det forutsettes at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (barnehagebarn, elever eller foreldre) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted. Ombudet anbefaler at forsker gjør informanten tydelig oppmerksom på dette i forkant av intervju.

Verken bildemateriale eller lydopptak vil inneholde opplysninger om barn eller andre ansatte enn den som intervjues.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.08.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

- slette lyd- og videooptak