

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5002

Navn: Anna Xia Espenakk Lageraaen

---

*«Flerspråklige elever i skolen»*

*En studie av læreres erfaringer i arbeid med tilpasset opplæring*

---

Dato: 18.05.22

Totalt antall sider: 74



## **Forord**

Med denne masteroppgaven avslutter jeg et femårig langt studieløp i grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn. Å gjennomføre masteroppgaven har til tider vært svært tidkrevende og utfordrende, men det har også vært en berikende og interessant prosess. Gjennom denne forskningen har jeg tilegnet meg både dybde og utvidelse om tematikken flerspråklighet og tilpasset opplæring, og jeg kan på den måten ta med meg mange gode erfaringer videre i yrket som lærer.

Jeg ønsker å rette en stor takk til informantene som stilte opp, der dere delte deres erfaringer og kunnskap med meg. Uten dere hadde jeg ikke fått gjennomført studien. Jeg vil også rette en stor takk til rektor ved skolen, som lot meg få tilgang på informantene. Videre vil jeg takke min veileder Karianne Berg som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger gjennom prosessen.

Til slutt ønsker jeg å takke min familie og venner, som har fulgt meg og kommet med støttende, motiverende og oppmuntrende ord underveis.

Oslo, 17. mai. 2022

Anna Xia Espenakk Lageraen

## Sammendrag

Formålet med egen undersøkelse har vært å intervjuere lærere i forbindelse med tilpasset opplæring hos flerspråklige elever. I den forbindelse har jeg rettet fokus mot flere temaer som inkludering, mestring, relasjon og språklige utfordringer, og ser disse i lys av tilpasset opplæring. Problemstillingen ble derfor:

*Hvordan beskriver lærerne sitt arbeid med å ivareta flerspråklige barns behov for tilpasset opplæring?*

→ *Hvordan arbeider lærerne for å ivareta inkludering?*

→ *Hvordan tilrettelegger lærerne undervisning for mestring og relasjon?*

→ *Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen i forhold til språklige utfordringer?*

Jeg valgte kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i semistrukturert intervju for å besvare oppgavens problemstilling. Analysen av funnene, resulterte i følgende funn:

Alle informantene var svært engasjert i at alle elevene skulle inkluderes og få undervisning tilpasset sitt ferdighetsnivå, men at både språklige og organisatoriske omstendigheter vanskeliggjorde dette. Informantene uttrykte også at lærer har en sentral rolle i å etablere et godt klassemiljø, der man var bevisst på å skape en helhet. I den tilpassede opplæringen var det viktig å spille på den kunnskapen barnet allerede hadde.

Informantene hadde søkelys på at kvaliteten på relasjonen til både elevene og hjemmet var god. De var også opptatt av at språklige utfordringer kunne gjøre det vanskelig å legge til rette for tilpasset opplæring, fordi man ikke visste årsaken til at flere strevet uforholdsmessig lenge med å tilegne seg det norske språket.

Resultatene fra egen undersøkelse kan ha en overføringsverdi for andre som arbeider med lik problemstilling. Mine funn er basert på få intervju, altså dybde og ikke bredde, og funnene kan derfor ikke gi grunnlag for generalisering.

## **Abstract**

The purpose with this research has been to conduct interviews with teacher in connection to adapted education for multilingual students. Here, I have focused on several topics like inclusion, mastery of skills, relation and linguistic challenge, and seen this in light of adapted education. The research question therefore is:

*How do teachers describe their work of attending to the needs of multilingual students for adapted education?*

*→ How do the teachers work with inclusion of students?*

*→ How do teachers facilitate their teaching through taking care of mastery of skills and relation?*

*→ How do the teachers facilitate their teaching in relation to linguistic challenge?*

I chose a qualitative approach based on semi-structured interview, to respond to the research questions of the thesis. The analysis of the findings, resulted in the following:

All the informants were very engaged in including all the students and letting them have education adapted to their own skill level. However, both language as well as organizational circumstances made it difficult. The informants also expressed that the teacher had a central role in establishing a good class environment, where one was aware of curating a wholeness. In the adaptive education it was important to build on the knowledge the students already had.

The informants highlighted that the quality of the relation to both the students and their home, was good. Also, they were focused on the linguistic challenges which could create difficulties for facilitating adaptive education due to the fact that one did not know the reason behind several of the students struggling for a disproportionately long time to acquire the Norwegian language.

The results from my own study may have transfer value for others who are working with similar research questions. My findings are based on quite few interviews; focused on depth and not width, and the findings therefor cannot give a foundation for generalization.

## Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering .....	1
1.2 Bakgrunn for valgt tema.....	1
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4 Begrepsavklaring.....	3
1.5 Lovverk .....	4
1.6 Oppgavens oppbygging.....	5
2.0 Teoretisk bakgrunn.....	6
2.1 Flerspråklighet.....	6
2.2 Tilpasset opplæring. ....	7
2.2 Sosiokulturelt læringssyn .....	9
2.3 Mestring og motivasjon.....	10
2.4 Inkludering .....	12
2.5 Relasjon.....	15
2.6 Tidligere forskning .....	16
3.0 Metode.....	21
3.1 Vitenskapelig betraktning .....	21
3.1.1 Ontologi og epistemologi.....	21
3.1.2 Hermeneutikk.....	22
3.2 Kvalitativ metode .....	23
3.3 Intervju som metode.....	23
3.3.1 Utvalg.....	24
3.3.2 Intervjuguide .....	25
3.4 Gjennomføring av intervju .....	26
3.5 Transkribering og analyse .....	27
3.6 Forskningsetikk .....	29
3.6.1 Forskerens rolle .....	30
3.7 Validitet .....	31
3.8 Relabilitet .....	32
3.9 Generalisering/overførbarhet .....	33
3.10 Sterke og svake sider.....	33
4.0 Presentasjon av resultater .....	35
4.1 Inkludering .....	35
4.2 Å mestre = å lykkes.....	38
4.3 Relasjon .....	40
4.4 Språklige utfordringer .....	41
5.0 Drøfting av funn .....	45
5.1 Tilpasset opplæring .....	45
5.2 Inkludering .....	46
5.3 Mestring .....	48
5.4 Relasjon og språklige utfordringer.....	49
5.5 Hovedfunn.....	52
5.6 Oppsummerende kommentarer .....	52
5.7 Veien videre .....	53
Litteraturliste .....	54
Vedlegg 1 NSD .....	59
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til deltakere .....	62
Vedlegg 3 Intervjuguide for lærere .....	66



## **1.0 Innledning**

Tema for denne masteroppgaven er å rette søkelyset mot hvordan lærere jobber med flerspråklige barn og tilpasset opplæring. Videre vil jeg se på hvordan det legges til rette for mestring, faglig utvikling og inkludering på skolen. I dette kapittelet presenteres en aktualisering av temaet, bakgrunn for valgt tema, problemstilling, samt begrepsavklaring og lovverk. Til slutt presenteres oppgavens oppbygging.

### ***1.1 Aktualisering***

Innvandrerstrømmen til Norge har økt de siste tiårene, og stadig flere barn vokser opp med norsk som andrespråk. Dette er barn som kan ha urdu, arabisk, tyrkisk og polsk som morsmål, og ofte kan de ha ett av disse som fellesspråk i familien. Noen barn har flere morsmål å forholde seg til. I tillegg lærer barnet norsk på skolen.

Norge står i dag overfor en stor oppgave, nemlig å integrere og inkludere barn som kommer til landet pga. flykningsstrømmen fra Ukraina, som følge av krigen. Alle barn har rett og plikt til å gå på skolen, og dette gjelder også for barn som flykter fra krig. Å komme til et nytt land kan by på store omveltninger og usikkerhet både for barna, og for familien. Jeg tenker at skolen her har en viktig oppgave, nemlig å bidra til at barna og familien blir tatt godt imot både på skolen og i samfunnet for øvrig.

### ***1.2 Bakgrunn for valgt tema***

I forbindelse med min grunnskolelærer utdanning har jeg i perioder vært utplassert på både barne- og ungdomsskoler, i forbindelse med praksis. I forbindelse med disse praksisperiodene har jeg hatt oppgaver både innen vanlig undervisning og innen spesialundervisning. Jeg har arbeidet med norskspråklige- og flerspråklige barn, og har underveis blitt interessert i hvordan lærere legger til rette for tilpasset opplæring for flerspråklige barn. Hvordan arbeider lærere med disse elevene både i forhold til inkludering og mestring? Særlig opptatt har jeg vært av barn som har store utfordringer med å tilegne seg det norske språket, eller engelsk, som ofte kan være et fellesspråk i familien. Som en kompliserende faktor kan elevene også ha foreldre som ikke behersker det norske språket særlig godt.

Tematikken flerspråklighet fanget altså min interesse, både gjennom praksis og som lærervikar på en annen skole. Gjennom denne praksisen fungert jeg som spesialpedagog, der



jeg jobbet spesielt med barn som hadde behov for tilpasset opplæring. Denne formen for undervisning var viktig for elevene, fordi de fleste hadde store språklige utfordringer, både i form av vansker med språkforståelsen og å selv produsere språk. Noen ganger var det behov for tolk, til å oversette og formidle kommunikasjon mellom oss lærere og elevene.

Etterspørselen etter tolken var stor, og når vedkommende ikke var til stede på skolen eller i klasserommet, ble det en stor utfordring å formidle et budskap til elevene. Det å ikke forstå hverandres kommunikasjon kan noen ganger gå utover kvaliteten på elev/lærer relasjonen.

Når det forelå språklige barrierer, var det vanskelig å vite om eleven hadde utbytte av undervisningen, og om det ble etablert noen forståelse av innholdet. I tillegg til at barn med flere språk ofte strever med å lære seg norsk språk og norsk kultur, kan de ha relativt store utfordringer med å etablere seg i et sosialt nettverk, enten på skolen eller på fritiden.

Allerede i barnehagen er det viktig med språk for å uttrykke behov og følelser. Førskolebarn kan også falle utenfor i sosiale sammenhenger hvis de har språklige utfordringer. Ikke alle barn har talespråk, og noen kommuniserer non-verbalt gjennom f.eks. tegn til tale, visuelle symboler eller talemaskiner. Språk blir selvsagt viktigere jo høyere opp man kommer i skolegangen, da det også stilles høyere krav til forståelse og kommunikasjon. Språklige utfordringer kan føre til at elever blir sittende alene i friminuttet, og ofte kan de få en følelse av å være ekskludert fra fellesskapet (Språkveilederen, 2007).

Med dette som utgangspunkt, begynte problemstillingen for masteroppgaven å ta form. Hovedutfordringen med å være innvandrer eller barn av innvandrere, kan være å ikke ha en tilstrekkelig forståelse for majoritetsspråket og kulturen i det landet man bor i. Dette er i tråd med hva Monsrud et al. (2011) sier, at det å ha svake norskspråklige ferdigheter ved skolestart kan føre til mangelfull faglig utvikling. Som en konsekvens av svakt læringsutbytte gis det ofte tilbud om spesialundervisning, noe som igjen fører til en overrepresentasjon av minoritets elever i spesialundervisningen (Monsrud et al. 2011, s. 3). Likevel vil jeg poengtere at det også finnes flere positive sider ved å være flerspråklig/innvandrer, f.eks. det å beherske flere språk samt å ha en viss kulturkunnskap om de respektive landene. Dette kan være musikk, mat, dans, tradisjoner osv.

Selv om det kanskje ville vært mest naturlig å sette søkelys på elevene i min forskning, har jeg likevel valgt å rette problemstillingen mot hvilke utfordringer man som lærer kan møte når

det gjelder inkludering og tilrettelegging av flerspråklige elever. Medvirkende faktorer til at jeg valgte å intervju bare lærere og ikke elever, var også av praktiske årsaker. Det var relativt liten tilgang på elever å intervju, og i tillegg ville det være behov for tolk for å gjennomføre intervjuene. Tidsaspektet for å gjennomføre forskningen min, var også en medvirkende faktor.

Formålet med min forskning er å undersøke hvordan lærere håndterer elever med flerspråklig bakgrunn, i møte med den norske skolen, med vekt på deres opplevelse av tilpasset opplæring, mestring og inkludering. Med utgangspunkt i mitt formål har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

### ***1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål***

*Hvordan beskriver lærerne sitt arbeid med å ivareta flerspråklige barns behov for tilpasset opplæring?*

→ *Hvordan arbeider lærerne for å ivareta inkludering?*

→ *Hvordan tilrettelegger lærerne undervisning for mestring og relasjon?*

→ *Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen i forhold til språklige utfordringer?*

### ***1.4 Begrepsavklaring***

Begrepet flerspråklighet vs. minoritetsspråklighet brukes om hverandre i samfunnet. Min oppfatning etter å ha lest meg opp på feltet, er at flerspråklighet er mest brukt i forskning, mens minoritetsspråklighet blir brukt mest i styringsdokument. NAFO (2022) beskriver flerspråklig, som personer som har tilegnet seg og bruker to eller flere språk i dagligliv, utdanning og/eller arbeid. Begrepet minoritetsspråklig blir benyttet når det gjelder personer som snakker et språk som er førstespråket til mindre grupper i et samfunn. Når det gjelder minoritetsspråklige elever, brukes det i opplæringen av barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Ut fra dette har jeg valgt å bruke begrepet flerspråklige, fordi det ser ut som om begrepet blir mest brukt i forskningsteori, og ifølge Egeberg (2012) er begrepet mestringsfokuseret, for å fremheve elevens kompetanse. Det betyr at jeg benytter begrepet flerspråklige elever i min del av teksten, men at jeg i referanser til litteratur, bruker betegnelsen som er brukt i kilden.

### **1.5 Lovverk**

I Meld. St. 21 (2016-2017), *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen* står det at kunnskap er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet. Videre påpeker de at utdanning gir muligheter for alle. Skolen har mange oppgaver, og en av dem er at regjeringen vil at skolen skal gi alle sjansen til å bli den beste versjonen av seg selv. Det er elevens innsats og talenter, ikke familiebakgrunn eller bosted, som avgjør hvilke muligheter man har i livet. Skolen skal også bidra til at elevene får demokratiforståelse og at man blir aktive samfunnsborgere (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 15).

Departementet har fastsatt tre sektormål for grunnopplæringen som oppsummerer sentrale elementer i både formålsparagrafen og læreplanverket:

1. Elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø
2. Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse
3. Flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring

(Meld. St. 21 (2016-2017), s. 16).

I stortingsmeldingen påpekes det også at skoler og læringsbedrifter skal møte elever med tillit og respekt, og motarbeide alle former for diskriminering.

Alle barn har rett og plikt til grunnskoleopplæring. I henhold til Opplæringslova §2-8

*Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar:*

*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.*

*Kommunen skal kartleggje 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.*

For noen elever med flerspråklig bakgrunn er det ikke tilstrekkelig med bare tilpasset opplæring. De kan også ha behov for spesialundervisning. Opplæringslova §5-1 Rett til spesialundervisning, redegjør for dette:

*Elevlar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*

*I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevlar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevlar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevlar.*

Jeg har nå forsøkt å redegjøre for rettigheter og plikter for barn med flerspråklig bakgrunn når det gjelder skolegang i Norge.

### ***1.6 Oppgavens oppbygging***

Masteroppgaven består av fem kapitler, hvor kapittel 1 *Innledning* tar for seg aktualisering, tema, problemstilling, begrepsavklaring, samt lovverk. I kapittel 2 *Teoretisk bakgrunn* presenteres relevant teori, samt tidligere forskning. I kapittel 3 *Metode* presenteres vitenskapelig betraktning, metodevalg, redegjørelse for intervju og datainnsamling, der lærers oppfatning av barns inkludering og mestring er sentralt. Dette ses i lys av validitet og reliabilitet. I kapittel 4 *Presentasjon av resultater*, er det presentasjon av funn, som kategoriseres i fire kategorier. I kapittel 5 *Drøfting av funn*, vil resultatene fra egen forskning diskuteres og drøftes opp mot tidligere presentert teori og forskning. Deretter presenteres oppsummerende kommentarer og tanker om veien videre.

## 2.0 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet presenteres relevant teori/forskning for oppgavens tema. Innledningsvis belyses hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, der det sosiokulturelle læringssynet som springer ut fra Vygotsky, er sentralt. Da oppgavens tema handler om mestring, motivasjon og inkludering hos flerspråklige barn, er det derfor naturlig å belyse disse begrepene. Til slutt i kapittelet vises det til tidligere relevant forskning for denne masteroppgaven.

### 2.1 Flerspråklighet

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) beskriver flerspråklig som personer som har tilegnet seg, og bruker to eller flere språk i dagligliv, utdanning og/eller arbeid. De flerspråklige elevene kan ha rett på særskilt språkopplæring når det er behov for det. I mange familier kan barnet ha to morsmål å forholde seg til, f.eks. mor er fra Pakistan og far fra India, og fellesspråket kan være engelsk og på skolen lærer barnet norsk. Dette kan representere en stor utfordring for enkelte barn, og spesielt de barna som i utgangspunktet strever med språktilegnelsen. Andre barn derimot, kan sjonglerer problemfritt mellom alle disse språkene. Hvis et barn strever i uforholdsmessig lang tid med å tilegne seg andrespråket, må lærere stille seg spørsmål om dette er en følge av at de har lite erfaring med andrespråket, om de har iboende språkutfordringer eller om det er begge deler. En svensk studie gjort på tospråklige arabisk-svenske barn viste at 1,6-2 års eksponering for svensk, var nok for de arabiske barna uten språkvansker, til å lære seg komplekse grammatiske strukturer på svensk. De barna som hadde språkvansker, trengte mer tid (Salameh, 2003). Studien gjelder førskolebarn, men for meg er det naturlig å tenke at dette også skal kunne gjelde for barn i grunnskolen. Altså, dersom barn generelt sett får et godt tilrettelagt opplegg på skolen, skal man kunne forvente at de har tilegnet seg et akseptabelt andrespråk i løpet av 1-2 år, med godt opplæringsopplegg. Dersom den særskilte norskopplæringa ikke er tilstrekkelig, f.eks. at det ikke skjer en forventet utvikling sammenlignet med jevnaldrende, har eleven også rett på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringslova, §2-8, 2012).

Hvis barn har flere morsmål å forholde seg til, i den forstand at foreldrene bruker sitt eget morsmål i kommunikasjon med barnet, kan dette defineres som en *samtidig eller simultan* tospråklig utvikling (Monsrud, 2007, s. 101). Simultan tospråklig utvikling relateres til at et barn lærer seg to språk før 3 årsalderen. Som nevnt tidligere kan foreldre med ulike morsmål snakke eget morsmål til barnet, og et tredjespråk sammen. Uansett hvor mange språk barnet

forholder seg til, skjer innlæringen etter det samme mønsteret. Det som gjelder for enspråklig utvikling, kan overføres til flerspråklig utvikling. Når det gjelder suksessiv tospråklig utvikling tenker man at språkinnlæringen skjer når barnet lærer seg et nytt språk etter 3 års alderen.

Barn vil tilegne seg ett eller flere språk hjemme, og deretter majoritetsspråket gjennom eksponering av norsk, f.eks. gjennom lek, kontakt med andre barn osv. I slike tilfeller har barnet en gradvis utvikling, det vil si de lærer andrespråket med basis i morsmålet (Monsrud, 2007, s. 101). Det er vanlig å skille mellom to nivåer når det gjelder språkferdigheter; det første nivået er et situasjonsavhengig hverdagsspråk og det andre er et situasjonsuavhengig språk. Det første nivået handler om å greie å føre en hverdagssamtale. Barnet forstår ofte flere ord enn de greier å bruke i kommunikasjon. Når barnet begynner på skolen, må man bruke språkkompetansen sin til å lese og skrive, lære fra tekster og delta i klasseromssituasjoner. Altså mer situasjonsuavhengig språk. Som tidligere nevnt viser en studie av arabiske barn at det tar ca. ett-to år å tilegne seg det første nivået når det gjelder å beherske andrespråket (Salameh, 2003). Likevel er det mange barn som lærer mye raskere enn to år. Barn som blir lite eksponert for andrespråket, vil bruke lenger tid på å lære seg det (Monsrud, 2007, s. 101).

Ifølge Melby Lervåg og Lervåg (2014) er det å lære to språk samtidig er mer krevende enn å bare lære ett språk. Dette er mest krevende for barn som har et annet språk hjemme. De begrunner det med at tospråklige elever ofte har et dårligere ordforråd på språket de benyttet på skolen, enn det deres enspråklige medelever har. Språklig kompetanse er tett knyttet opp mot lesing og skriving, og strever man både med lesing og skriving i tillegg er det lett å bli hengende etter i forhold til skolekamerater rent faglig (Amundsen & Garmannslund, 2016).

## ***2.2 Tilpasset opplæring.***

Begrepet tilpasset opplæring er i denne sammenheng sentral fordi alle elever, også barn som er flerspråklig, har rett til tilpasset opplæring, som er tilpasset deres ferdigheter og funksjonsnivå. I følge Ohna (2019) er tilpasset opplæring det som skjer når alle elever deltar aktivt med oppgaver og utfordringer, slik at de kan ha nytte av dem for egen læring. Dette er i tråd med opplæringsloven § 1-3, der står det følgende: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte.*

Siden elever er ulike i sin utvikling og fungering, er det avgjørende at alle får tilpasset opplæring utfra sine evner og sitt ferdighetsnivå. Skoler som gir tilpasset opplæring skal ha som mål å ta hensyn til disse ulikhetene (Haug, 2021, s. 71). Skolen skal møte elevene med ambisiøse, men realistiske forventninger, og lærerne skal vurdere elevenes læring utfra et profesjonelt skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 15). For å realisere dette, kreves det god relasjon mellom elev og lærer, og lærer må tilegne seg gode kunnskap om barnas faglige og sosiale fungering. Når lærerne har oppnådd tilstrekkelig kunnskap om dette, kan de legge til rette for et læringsløp der elevene motiveres til å oppnå mestring. Som sagt tidligere, motivasjon en svært viktig faktor når det gjelder å mestre en oppgave. Likevel er det viktig at elevene får anledning å prøve og feile, uten at det nødvendigvis er et krav om at de skal lykkes hele tiden. Kilden til læring og erkjennelse ligger i prøving og feiling (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 16). Det er lærers oppgave å skape trygge omgivelser, der elevene kjenner at de kan utforske og utfordre seg selv.

Tilpasset opplæring benyttes for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen. Dette kan gjennomføres ved at skolen tilpasser opplæringen gjennom ulike arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, arbeid med læringsmiljøet og læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 16). Elever skal ha mulighet til å gjennomføre den tilpassede opplæringen via variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen, i et fellesskap. De elevene som ikke får nok utbytte av tilpasset opplæring, har krav på spesialundervisning ut fra §5-1 i Opplæringsloven. Tilpasset opplæring er ikke en juridisk rett, slik som spesialundervisning (Haug, 2021, s. 73). Tilpasset opplæring er noe skolen og lærerne i samarbeid skal utvikle, innenfor de rammen de har til rådighet. Det kommer frem i forarbeidet til opplæringsloven:

*Innenfor rammen av klasseundervisningen bør den enkelte lærer- **i den utstrekning det er mulig**- søke å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Dette gjelder ikke bare elever med lærevansker, men også elever som har forutsetninger for å lære raskere eller mer enn gjennomsnittet. Alle elever skal så langt som mulig gis opplæring som tar hensyn til den enkelte elevs spesielle forutsetninger og evner. Dette målet forplikter ikke bare den enkelte lærer, men også den enkelte skole og kommunen, som i størst mulig utstrekning må følge det opp i planleggingen og driften av skolene (NOU 1995: 18, s. 122, i Haug, 2021, s. 75).*

I henhold til NOU vises det til at elever med både lærevansker og elever som lærer raskere enn gjennomsnittet, kan få tilpasset opplæring.

## ***2.2 Sosiokulturelt lærings syn***

Sentralt for oppgavens overordnede tema er hvordan arbeide med flerspråklige barn og tilpasset opplæring. Ved å gi disse elevene tilpasset opplæring får de mulighet til å delta i sosiale undervisningssituasjoner med andre. Dette er i tråd med det sosiokulturelle lærings synet som har sitt utspring fra Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky sitt lærings syn bygger på at læring skjer gjennom sosial deltakelse med andre. Vygotsky hevdet at barnet allerede fra fødselen av må forstås som et sosialt og kollektivt vesen, og han ser på barnets utvikling som en prosess fra det kollektive til det individuelle. Altså utvikles vår bevissthet først i et fellesskap sammen med andre, og deretter som en egenskap innen det enkelte menneske. Barnets samhandling med omgivelsene danner altså grunnlaget for utviklingen som individ (Bråten et. al., 2002, s. 124). På et bestemt tidspunkt i barnets utvikling krysser tenkning og språk hverandre. Tenkningen blir språklig og talen blir intellektuell (Bråten et. al., 2002, s. 28). Når barn får mulighet til å delta i fellesskap med jevnaldrende, kan dette gi uante utviklingsmuligheter (Lundh, et al., 2014, s. 46).

Vygotsky 1925 hevdet at det unike med mennesker må forstås utfra menneskets historiske karakter:

*Throughout his life, his work and his behavior draws broadly on the experience of former generations, which is not transmitted at birth from father to son. We may call this historical experience.*

(Bråten, 2002, s. 21).

I tillegg til dette, fremhever Vygotsky også en sosial dimensjon. Den går ut på at vi som mennesker kan tilegne oss andres erfaringer. Dette kan tolkes dit hen at elever som faller utenfor fellesskapet vil gå glipp av mye sosial læring og erfaringer. Sagt på en annen måte; barn kan fungere på egen hånd, slik de gjorde tidligere i samhandling med andre. Først vil de høyere psykologiske prosessene opptre i barnets sosiale liv og understøttet av samspill barnet deltar i. Senere vil barnet overføre denne sosiale måten å tenke på til sin egen indre psykologiske verden (Bråten, 2002, s. 22). Vygotsky definerte høyere psykologiske prosesser, som kulturelle og kognitive redskaper som språk, skriving, telling og tegning, og tradisjonelle



kognitive prosesser som logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning (Bråten, 2002, s. 22).

Et menneske, i motsetning til dyr, endrer seg i takt med tiden og tenker i liten grad de samme tankene som menneskene gjorde på f.eks. 1500-tallet. Metoder man benyttet for å oppnå mål og fungere i tilværelsen har endret seg. Hvis nåtidens mennesker og et menneske fra 1500-tallet møttes, ville de trolig hatt store problemer med å finne felles innfallsvinkler i en samtale, til tross for at det er samme art (Thurmann-Moe, 2002, s. 145). Det fremkommer også at Vygotsky anså sosial meningsfull samhandling mellom barn og voksne, som utgangspunkt for utviklingen av høyere former for kognitiv aktivitet og fremhever språkets rolle i denne prosessen (Thurmann-Moe, 2002, s. 147). Dette forteller oss at å beherske språket i det landet man bor i og at vi som mennesker og dermed barn, er tilpasningsdyktige til den kulturen vi befinner oss i, og at det er gode muligheter for læring under gitte betingelser.

Vygotsky er opptatt av kognitive prosesser som allerede har funnet sted og at i relasjon til dette utviklingsnivået, vil man også kunne ane kimen til videre utvikling, det potensielle utviklingsnivået. Barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater kan prestere mer enn det kan klare på egen hånd. Det den klarer med hjelp i dag, vil barnet greier på egenhånd senere (Bråten & Thurmann-Moe, 2002, s. 125). Dette betyr at barnet kan nå neste utviklingstrinn/sonene når forholdene blir lagt til rette for det. Ut fra Vygotsky's pedagogikk er det viktig å legge til rette undervisningen slik at den rommer utfordringer for elevene. Det betyr at den tilpassede opplæringen må ha et nivå som matcher barnets nivå. I praksis innebærer dette at læreren må ha god kjennskap til det utviklingsnivået barnet har.

### ***2.3 Mestring og motivasjon***

Mestringsbegrepet er tett knyttet opp til motivasjon. Oppgavemestring fører ofte til mer og sterkere motivasjon og dette kan bli en positiv spiral. Først vil jeg ta for meg begrepet mestring, for der etter å forsøke å knytte dette opp imot motivasjon. Jeg vil også knytte dette opp mot egen undersøkelse.

Begrepet mestring kan defineres på flere måter. I psykologisk litteratur defineres det som vellykket, men krevende håndtering av stressopplevelser. Lazarus og Folkman (1984)

definerer mestring som *et kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å klare spesifikke ytre og/eller indre krav som vurderes til å beslaglegge eller utarme ressursene til personene* (Stress og mestring, Helsedirektoratet, 2017, s. 6). Sett ut fra et helseperspektiv kan man definere mestring *ved at det dreier seg i stor grad om opplevelser av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv. Aktiv og god mestring hjelper deg til å tilpasse deg den nye virkeligheten, og setter deg i stand til å se forskjellen på det du må leve med, og det du selv kan være med på å endre* (Stress og mestring, Helsedirektoratet, 2017, s. 7). Begrepet mestring i skolesammenheng, er evnen og viljen til å håndtere en oppgave og en utfordring som man møter, da elever blir motiverte av å mestre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan handle om konkrete oppgaver der kompetanse og ferdigheter kreves, eller det kan dreie som om mer omfattende utfordringer.

I det følgende beskrives begrepet motivasjon. Det er naturlig å tenke at det er en kobling mellom mestring og motivasjon, i den forstand at den ene vil påvirke den andre i positiv retning. Dette er også i tråd med hva Utdanningsdirektoratet (2021) skriver, nemlig at elever blir motiverte av å mestre. Som lærer er det svært viktig å forstå og ha kunnskap om hva som fører til at elever føler motivasjon og dermed mestring. Likeså er det viktig å ha kunnskap om det motsatte, nemlig hva som gjør at motivasjonen er lav. I de tilfeller hvor motivasjonen er lav eller fraværende hos eleven, kan forklaringen være at eleven strever med å forstå det norske språket, noe som kan føre til mangelfull læring. Det kan også skyldes dårlig karakter på en prøve, det kan skyldes lite eller dårlig tilbakemelding fra lærerens side eller det kan skyldes lite engasjerende undervisning osv. Ved god mestring derimot, kan forklaringen være at eleven har et godt andrespråk, har et bra sosialt nettverk, greier å følge med på undervisningen, føler seg sett av lærer og får gode karakterer. Sannsynligvis kreves det mindre anstrengelse fra en lærer å demotivere en elev, enn å motivere.

I de tilfeller hvor eleven har dårlig motivasjon for en oppgave, kan lærer benytte såkalte forsterkninger i håp om å øke elevens motivasjon og dermed deres mestring. Lærer må tilegne seg god kunnskap om hva som fungerer faglig og sosialt for den enkelte elev. Hvilke forsterkninger man benytter kan variere ut ifra elevens alder og funksjonsnivå. Tidlig i skolegangen kan forsterkninger som stjerner i boken og smilefjes være nok til at elevene blir motiverte og føler mestring. Dette er selvsagt ikke tilstrekkelig for elever høyere oppe i skolesystemet. Imidlertid kan ros være en form for forsterkning som kan være nyttig på alle skoletrinn. For å unngå favorisering av elever, må man være påpasselig. Hvis dette håndheves

med varsomhet, kan ros føre til bedre motivasjon og mestring, og med tiden kan elevens indre tilfredshet med å lære, overta forsterkningens motiverende rolle (Manger, 2012, s. 33).

I skolen skapes det forventninger om at eleven skal greier å mestre. Bandura (1997) presenterer dette i lys av fire hovedkilder: *autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologisk tilstand* (Manger, 2012, s. 27). Autentiske mestringsopplevelser handler om å gi elevene ekte og reelle opplevelser av mestring innenfor både det faglig og sosiale området. Vikarierende erfaringer er den læringen som foregår i kraft av at vi observerer og deltar sammen med andre som viser ulike former for kompetanse i samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Verbal overtalelse kan brukes for å oppmuntre og hjelpe den enkelte til å strukturere aktivitetene sine slik at de lykkes. Den fysiologiske reaksjonen er den siste kilden, og det er her opp til hver enkelt om man tolker dette som noe negativt og fokuserer på hvor vanskelig oppgaven vil være, eller om man tolker disse kroppslige reaksjonene på en positiv måte (Manger, 2012). Den autentiske mestringsopplevelser vil sannsynligvis være den viktigste, fordi mennesker ofte befinner seg i læringsmiljøer der de etter hvert lærer å mestre mer krevende oppgaver, ved at de får tilbakemelding fra lærere og medelever.

Det er hensiktsmessig at elevene får hjelp til å sette seg delmål for skolearbeidet, slik at de får anledning til å mestre oppgaver som ligger litt over det de har mestret tidligere (Vygotskij, 2008, s. 166). Dersom elevene setter seg mål om å mestre oppgaver som er mer krevende enn deres forrige løste oppgaver, kan det skape forventninger om mestring. Læreren må gi oppgaver som er passe utfordrende, slik at eleven har mulighet til å mestre (Manger, 2012, s. 37).

## **2.4 Inkludering**

Den norske skolen skal være en inkluderende skole (Skaalvik, 2006, s. 4). Inkludering har blitt et mye brukt begrep i barnehage og skole i de senere årene (Haug, 2014). Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet som er blant barn og elever. Det er viktig at alle elever får en reel sjanse til å delta i både det faglige og sosiale fellesskapet.

Mens begrepet tilpasset opplæring viser til opplæringens kvalitet, er begrepet inkludering i sterkere grad knyttet til et overordnet perspektiv på skolen virksomhet. Begrepet ble introdusert i L97 som: *Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med*

*særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte (Ohna, 2019, s. 47). En forutsetning for at man skal skape et inkluderende læringsmiljø, er at man har et læringsmiljø som verdsetter mangfoldet, og videre er det slik at hvis læringsmiljøet er inkluderende, så har alle sin naturlige plass og ingen er inkludert (Statped, 2020).*

I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 11) *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, vises det til at:

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

*Av og til er det nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnehagegruppen eller utenfor den ordinære opplæringen for at det enkelte barn skal lære og utvikle seg på en måte som passer nettopp det barnet beste. Det handler om fleksible løsninger for å oppnå inkluderinger.*

Inkludering kan man dele opp i tre dimensjoner, som beskriver viktige sider ved inkludering. Gjennom disse tre dimensjonene kan man også peke på objektive og subjektive aspekter. Det vil si at på den ene siden konstaterbare kjennetegn ved opplærings situasjonen, og på den andre siden elevenes personlige opplevelse (Nilsen, 2017, s. 24). Den første er den fysiske/organisatoriske dimensjonen. Denne handler om hvordan opplæringen er organisert. Dette har stor betydning for den enkeltes mulighet til å delta i læringsfellesskapet. Den andre dimensjonen er den sosiale dimensjonen. Den handler om hvor inkluderende det sosiale miljøet faktisk er. Altså om alle har en ordentlig sjanse til å være med i det sosiale fellesskapet og mulighet til å utvikle sosiale relasjoner med andre jevnaldrende. Den tredje og siste dimensjoner er den faglige/kulturelle, som handler om at alle gis tilgang til faglig læring og utvikling som passer og gir mening til den enkelte. Altså, man deltar i læringsaktiviteter og læringsfellesskap med andre via gruppeoppgaver, stasjonsundervisning og prosjekt (Statped, 2020). Elevenes subjektive opplevelse av å være inkludert kan variere. En elev kan være plassert i ordinær skole og klasse, men likevel føle seg sosialt ensom og faglig utenfor, eller det kan være motsatt. En elev får opplæringstilbud utenfor det ordinære

undervisningsopplegget, og trives godt sosialt. Dette er avhengig av hvordan disse tre dimensjonene er ivaretatt (Nilsen, 2017, s. 28).

Inkludering stiller ingen krav om at elevene må tilpasse seg for å få innpass på skolen, men derimot utfordrer den skolens evne til å tilpasse seg de behovene elevene har (Nilsen, 2017, s. 23). På den annen side hevder Bjelland (2005) at istedenfor at skolen tilpasser seg minoritetslevenes språklige og kulturelle forutsetninger, forsøker skolen å få minoritetsleven til å tilpasse skolen slik den er i dag.

Inkluderende opplæring forutsetter at man møter elever utfra deres forutsetninger og behov. For at dette skal oppnås, må skolen ha en romslig struktur og innhold og en kompetanse som gjør det mulig å møte disse behovene (Nilsen, 2017, s. 23). Lærerne må derfor ha kunnskap om sine elevers læring og innsikt i hvordan slik læring kan utfordres, bygges videre på og inkluderes som vesentlig bidrag innenfor skolens mangfold (Lund, 2018, s. 19). I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 12) vektlegges også dette:

*Inkludering krever at barnehagene, skolene og SFO-ene har fleksible løsninger og setter av nok ressurser til å tilpasse tilbudene slik at alle blir ivaretatt. Barn og elevene skal oppleve et helhetlig tilbud der de spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med det ordinære tilbudet.*

Ifølge Bjelland (2005) hevder Øzerk (1997) at det har vært et paradigmeskifte i statens utdanningspolitikk ovenfor språklige minoriteter, og det nye paradigme er ikke inkluderende. Min oppfatning er at det har skjedd en utvikling siden dette. I den overordnede delen av den nye læreplanen LK20 fremheves det derimot at skolen, foreldre, foresatte og elever har et ansvar med å fremme helse, trivsel og læring, og forebygge mobbing og krenkelser. Både i inkludering og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.

Opplevelse av tilhørighet og inkludering er meget viktig, fordi gjennom språklig samhandling og deltakelse i sosiale og kulturelle aktiviteter etableres barns forståelse av det som foregår rundt en (Lund, 2018, s. 121). I tillegg til forståelsen av det som foregår, er det også viktig at man greier å kommunisere og føre dialog med andre mennesker, noe som er viktig for videre læring og utvikling. Språket har en særstilling i sosiokulturell tenkning, og det anses som avgjørende for hvordan tankeprosesser og mentale prosesser utvikles (Lund, 2018, s. 121).

Når man kan språket, vil det også bli lettere å bli en del av de sosiale aktivitetene og bli inkludert. Miljøet man vokser opp i vil ha en stor betydning for de mulighetene man har for å utvikle både tankeprosesser og de mentale prosessene, samt forståelseskategorier. Derfor vil det for barn med innvandrerbakgrunn til tider være vanskelig å ta del i aktivitetene til norsketniske jevnaldrende (Lund, 2018, s. 121). Tilhørighet og inkludering kan selvfølgelig oppnås på mange ulike måter. Dersom man ikke kan kommunisere gjennom språket, er det likevel viktig at man blir med og prøver å oppsøke kontakt på andre måter. Som nevnt tidligere har skolen et ansvar for å få elever med annen bakgrunn til å føle seg inkludert i skolen. Barn, uansett kulturell bakgrunn, vil ta med seg både språk, religion, klær, vaner og tradisjoner hjemmefra. Dette kan bli tatt imot på ulike måter i et skolemiljø, der enkelte kan føle at de ikke blir inkludert da de sees på som annerledes. For disse barna kan skolehverdagen bli veldig vanskelig, noe som kan føre til både lærevansker, stigmatisering og sosial rettferdighet (Lund, 2018, s. 124).

## ***2.5 Relasjon***

Relasjon fremsto som et veldig sentralt begrep i resultatene fra egen forskning. Derfor var det naturlig å presentere teori knyttet til dette begrepet.

I gode læringsmiljø er relasjon mellom elev og lærer sentralt, og er noe lærere generelt er svært opptatt av. God relasjonskvalitet kan også påvirke arbeidsmiljøet, ved at man kan få økt jobb tilfredsstillelse. Lærer har en rolle der det er viktig å skape relasjon med elevene sine, og et sentralt spørsmål blir da hvordan man kan oppnå en god kvalitet på relasjonen. Roland (2016) peker på at det å etablere en positiv kontakt på et emosjonelt nivå er bra, og bidrar til god relasjonskvalitet. En god relasjon vil ta tid å bygge opp, da man skal vise tillit og respekt overfor hverandre (Røkenes & Hanssen, 2015). For lærer blir det viktig å utvikle god relasjon både til enkelteleven og til klassen.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016), er relasjonen mellom lærer og elev betydningsfull, også for læringsresultater og atferd. Videre vises det til at både mestring og motivasjon er påvirket av kvaliteten på relasjonen, f.eks. av varme og interesse. Gjensidig respekt og tillit er også viktige faktorer. De elevene som har god relasjon til lærer, har ofte høyere aktivitet i klassen og kan være bedre likt av sine medelever, enn elever med dårligere relasjon til lærer.

Gjennomførte observasjonsstudier viser at lærere med negativ relasjon til en elev, ofte uttrykker mer negative følelser i relasjon til denne eleven, enn med andre (Stuhlman & Pianta,

2001). Mercer og DeRosier (2010) fant også at elever ble påvirket av lærerens negativitet av enkeltelever, da medelevene gradvis avviste de samme elevene. Dette viser at det er spesielt viktig å være oppmerksom på negative relasjoner mellom lærer og elev. Dersom læreren etablerer en god sosial atmosfære som inkluderer alle elevene, kan dette også påvirke relasjonen mellom elevene og eleven og læreren.

I Utdanningsdirektoratet (2016), definerer Juul (2003) relasjonell kompetanse på følgende måte:

*Han snakker på den ene siden om det «det pedagogiske håndverket» som han definerer som «pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra deg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten». Dette blir det profesjonelle blikket som utløser handling fra lærerens side, uten at en blir følelsesmessig handlingslammet.*

*Den andre dimensjonen kaller han «den pedagogiske etikken», eller lærerens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvaret for kvaliteten på relasjonen.*

## **2.6 Tidligere forskning**

Under dette punktet ønsker jeg å presentere tidligere relevant forskning. En del av forskningen vurderes dit hen å ikke ha helt sammenfallende problemstillinger, men likevel kan det ha relativt stor relevans for min forskning. Jeg ønsker å trekke frem sentrale funn i forskningen. I artiklene som blir presentert, vil lærernes synspunkt bli fremmet, da dette har mest relevans til problemstillingen og forskningen min. I diskusjonskapittelet vil jeg forsøke å drøfte egne funn opp imot den tidligere forskningen, som jeg presenterer her.

I artikkelen “*Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts*” (Fandrem et. al. 2021) var målet å undersøke inkluderingsprosesser i klasser med innvandrererelever i norske skoler. Det var et spesifikt fokus på deres opplevelser av introduksjonsklasser ved ankomst og annen segregert innsats. Hovedfokuset i denne studien var rettet mot innvandrerstudenters eget perspektiv, men ble supplert med meninger fra norske jevnaldrende elever, og lærere.

Våren 2017 ble det gjennomført individuelle semistrukturert intervju med seks innvandrerelever, seks etnisknorske elever og deres klasselærere. Hovedutvalget besto av seks innvandrer gutter, som hadde vært i Norge to til fire år og som hadde gått i introduksjonsklasser, seks innfødt norske gutter og seks klasselærere.

I studien til Fandrem (2021), hevdet lærerne at introduksjonstiltakene var nødvendig for å oppnå læring. Når det gjaldt segregert innsats etter elevenes integrering i de vanlige klassene, mente noen av dem at innvandrerelevene ville ha faglig utbytte av å bli tatt ut av klassen. En annen lærer derimot, ga uttrykk for at behovet for å bli tatt ut av klassen, hadde med etnisitet å gjøre, og at innvandrerelevene sa at de ikke ville snakke norsk i timene, fordi de var redde for å si noe galt. Kun en elev forsvarte lærerens utsagn. Det fremkom også at enkelte lærere ikke kunne forklare segregering utfra etnisitet, men heller begrunnet det med at «noen ganger er det de som er litt svakere som blir tatt ut, noen ganger er det de som ligger på gjennomsnittet, og noen ganger tar vi ut elever sammen med andre, som de stoler på, i håp om å få dem til å snakke», selv om elevene kanskje ikke ønsket å bli tatt ut.

Siden mange av lærerne ignorerte innvandrerelevenes sosiale behov, kunne det indikere at de hadde en kategorisk tilnærming til denne elevgruppen. Det vil si at de ikke hadde en helhetlig relasjonell tilnærming angående segregert innsats. Kun en lærer kunne sies å ha et relasjonelt perspektiv, mens en annen mente at de gunstige målene rettferdiggjorde at elevene ble tatt ut av klassen mot deres vilje. Funnene i denne studien går noe på tvers av annen forskning, som nevnes i artikkelen, i det funnene kunne indikere at innvandrerelevene følte større tilhørighet i vanlige klasser, enn i introduksjonsklasser. De vanlige klassene gir mer av de sosiale ressursene og inkluderingsprosessene elevene ønsket (Fandrem et al. 2021).

I artikkelen «*Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students*» av Hilt, (2017) var hensikten å analysere prosessene for inkludering og ekskludering for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen. Analysen var basert på feltarbeid gjort i 2013-2014 på to norske videregående skoler. Denne analysen skulle bidra til å få en forståelse av hvordan man inkluderte, men også ekskluderte elever, selv om målet var å inkludere. Studiene ble gjennomført over en periode på syv måneder. Alle deltagerne ble testet i engelsk, matematikk og norsk (Hilt, 2017).



Lærerne uttrykte frustrasjon over nivået på en del av elevenes utdanningsbakgrunn. Blant annet ble det en utfordring at de skulle formidle og forsøke å lære de nyankomne elevene matematikk, som det vanligvis var forventet at man skulle kunne lære over en ti års periode. De uttrykte også bekymring for mangel på forventede kulturelle referanser hos disse elevene, der de f.eks. ikke visste hvem kjente artister var, dronningen i England, science fiction. Elevene nikket, uten å vise at de hadde forståelse for det som ble gjennomgått. Elevenes erfaringer var ikke til nytte for dem i det norske samfunnet. Mange av lærerne mente at minoritetselevne burde få en annen type undervisningsopplegg. Introduksjonstimen inneholdt ikke bare språkopplæring og akademisk læring, men også nødvendig tilnærming for å lære atferd, verdier og referanser som er nødvendig å ha i det norske skolesystemet/samfunnet (Hilt, 2017).

Flere lærer uttrykte mangel på undervisningsmateriell og bøker, og frustrasjon over egen manglende kompetanse. Skolene plasserte de nyankomne elevene i samme etasje, noe som ekskluderte dem fra resten av skolebygget, og dermed fra de andre elevene. Lærerne var ambivalente rundt dette, men på en annen side så forstod de dette som en nødvendighet, da forskjellene var for store til å følge den ordinære undervisningen. I klasser der det var overrepresentasjon av arabisktalende elever, og da spesielt gutter, følte noen lærere frustrasjon, da det kun ble snakket arabisk i timen. I et forsøk på å lære de norsk, måtte læreren gi dem lette oppgaver og bruke mye tid til å lese og jobbe med ulike undervisningsopplegg. Elever som opplever å bli ekskludert på flere arenaer i løpet av en skoledag, får ofte problemer med å finne sin akademiske identitet, og noe som kan få konsekvenser for deres utdanningsløp. Lærerne påpekte diffuse holdninger og motivasjonsproblemer blant noen av elevgruppene (Hilt, 2017).

I artikkelen «*In this class we are so different that I can be Myself!*” *intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway*” av Solbue et al. (2017), ble det presentert en studie, der målet var å få mer kunnskap om hvordan innvandrere og nordmenn født av innvandrerforeldre, opplevde videregående opplæring. Det ble gjennomført en case-studie med 24 elever, 10 jenter og 14 gutter, der elevene enten var innvandrer eller nordmenn født av innvandrerforeldre. Klassemiljøet var et viktig tema i studien og det var kun elever som ble intervjuet. Under intervjuet ble lærerne sjeldent nevnt av elevene, men det var tydelig at lærernes metoder i arbeidet med klassen spilte en rolle for å skape et godt klassemiljø. Interkulturell kommunikasjon var viktig for å skape gode relasjoner i klassen, fordi styrken lå

i det å bruke elevenes erfaringer og kunnskaper. Dette var noe lærerne ønsket å arbeide videre med, fordi de anså det som viktig, at det skulle være stor aksept for hverandre.

Skolen og lærerne spilte en viktig rolle i denne case-studien, f.eks. der de presenterte deres språklige identitet. Dette gjorde at de skapte et fellesskap som man kunne være sårbar i, og det kunne danne et grunnlag for en kollektiv følelse av tillit. Det oppsto også en slåsskamp, der de involverte ikke fikk skværet opp, fordi situasjonen ble stoppet. Lærerne som hadde ansvaret for elevene, tok opp denne konflikten og lot alle parter si sin mening og tolkning av situasjonen. Denne metoden var også med på å styrke den interkulturelle kommunikasjonen i klassen. Konklusjonen var at lærerne måtte vektlegge muligheter og ikke begrensninger, ved å imøtekomme elevenes behov for å uttrykke seg. Dette kunne bidra til utvikling av en interkulturell tilnærming i klassen.

Amundsen & Garmannslund (2016) gjennomførte en studie der temaet var om det var sammenheng mellom språklig bakgrunn og faktorer som hadde betydning for kvaliteten på skoletilbudet. De valgte å se på ulike faktorer, deriblant mestring. Studien antydte at elever med minoritetsbakgrunn gjorde det dårligere på ungdomsskolen, fordi de hadde mindre tro på egen mestring og de strevde mer med utsettelsesatferd enn majoritets elevene. Amundsen & Garmannslund (2016) refererte til begrepet mestringsforventning, som ble definert av Bandura (1997), som troen på sine egne evner til å organisere og utføre en viss oppgave. Elever som mente de var i stand til å utføre akademiske oppgaver, brukte mer effektive kognitive og metakognitive strategier, enn de elevene som manglet mestringsforventning til seg selv. De elevene som hadde høy forventning om egen mestring, antydte at de jobbet bedre, hardere og oppnådde satte mål, enn de med lavere mestringsforventning.

Amundsen & Garmannslund (2016) hevdet videre at det var godt dokumentert at det innad i minoritetsgrupper var ulike holdninger til skole og skoleprestasjoner, samtidig som flere i den gruppen ofte hadde en positiv innstilling til skole og utdanning, var det likevel noen som slet faglig. Funnene viste også at elever med språklig minoritetsbakgrunn så ut til å trives dårligere på ungdomsskolen enn det majoritets elevene gjorde. Dette ble støttet av en annen forskning, som fant at elever med minoritetsspråklig bakgrunn hadde større risiko for å falle utenfor det sosiale fellesskapet på skolen. Denne studien var av spesiell interesse for min forskning, da mestring bidrar i positiv retning på inkludering. Det kan bli lettere å føle seg som en del av læringsfellesskapet når man kunne mestre på lik linje som andre.

I studien til Amundsen & Garmannslund (2016) ble det vist til tre forskningsstudier som konkluderte med at elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn i Norge hadde lavere karakterer og de skåret dårligere på nasjonale prøver enn norsk etniske elever gjorde. Andre studier derimot, viste at elever med innvandrerbakgrunn oppnådde like gode eller bedre karakterer enn gjennomsnittet (Lund, 2018, s. 118). I mange av tilfellene virket det som at det forelå en samvariasjon mellom den sosiale og den etniske bakgrunnen, altså den etniske bakgrunnen kunne forsterke eller svekke virkningen av den sosiale bakgrunnen og vice versa (Lund, 2018, s. 119). Elevenes tidligere opplevelser og erfaringer med mestring, ville også spille en rolle i forhold til hva de forventet av mestring i fremtiden. Mestringserfaring ville spille en rolle for hvilken atferd, tankemønster og motivasjon som ble utviklet (Lund, 2018, s. 119). Relasjonen mellom mestring og sosial støtte var godt dokumentert via studier. Dersom man opplevde sosial støtte, kunne dette virke positivt på mestring, men situasjonen og konteksten støtten ble gitt i, har også betydning. Emosjonell støtte og vurderingsstøtte, altså opplevelse av tilhørighet, inkludering og verdsetting i skolemiljøet, samt instrumentell støtte ved praktisk tilrettelegging og tilpasset opplæring, hadde stor betydning for elevenes motivasjon, læringsinteresse og deres mestringsopplevelser (Lund, 2018, s. 119-120).

### **3.0 Metode**

Tema i masteroppgaven min er å undersøke hvordan lærerne beskriver sitt arbeid med å ivareta flerspråklige barns behov for tilpasset opplæring. Videre vil jeg se på hvordan lærerne arbeider med å ivareta inkludering, og hvordan de tilrettelegger for mestring og relasjon, samt språklige utfordringer.

Ifølge Johannessen et al. (2021) har samfunnsvitenskapene til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut. Det er et skille mellom samfunnsvitenskapelige metoder; kvalitativ- og kvantitativ metode. Kvalitativ forskning er ofte eksplorative, altså man prøver å finne ut hvordan noe er, og har ingen klare teoretiske antakelser før forskningen. Her spiller teori sannsynligvis en liten rolle, men det kan være relevant å ha teori om begreper og fenomener som kan oppstå. I kvantitativ forskning som i hovedsak er konfirmerende, vil si at man undersøker om noe er slik man tror det er. Teori har en stor betydning, da den er med på å lage hypoteser og antakelser (Høgheim, 2020, s. 64). I min forskning blir det tatt utgangspunkt i en kvalitativ metode, i det jeg skal gjennomføre flere intervjuer.

#### ***3.1 Vitenskapelig betraktning***

Vår vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva vi søker informasjon om. Den danner også et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2019, s. 33). Kvalitativ forskningsmetoder tilhører filosofien om hermeneutikk (fortolkning), fenomenologi (menneskelig erfaring) og sosial konstruktivisme (kontekst). I dette ligger det en systematisk innsamling, organisering og tolkning av tekst, der målet er å utforske erfaringer og meninger innenfor en gitt kontekst (Malterud, 2018).

##### ***3.1.1 Ontologi og epistemologi***

Ontologi er en filosofi om hva som eksisterer, og hva vi kan skaffe oss informasjon om (Høgheim, 2020, s. 21). Den ontologiske forutsetningen, som skaper rammer for dette prosjektet, er at det eksisterer mange virkeligheter. Virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon (Nilssen, 2021, s. 25). Når det eksisterer mange virkeligheter, betyr det at forskningen kan gi oss mange svar, men ikke svaret.

Begrepet epistemologi er konstruert av to greske ord *epistêmê* og *logos*, og omhandler *kunnskap, innsikt og erkjennelse og teorien om, forklaring av eller læren om* (Holmen, 2021). Det epistemologiske utgangspunktet for dette prosjektet, er at kunnskap blir konstruert i møte med forskeren og forskningsdeltakerne. Da mye av datamaterialet blir konstruert i samspill mellom forsker og forskerdeltakeren, har relasjon en veldig viktig rolle. Både ontologi og epistemologi har er relativ likt ståsted til kvalitative forskere, da virkelighet og kunnskap blir konstruert i møte mellom forsker og deltaker (Nilssen, 2021, s. 25).

Studien jeg gjennomførte, bygget blant annet på en sosialkonstruktivistisk forståelse. Min virkelighetsoppfatning ville vært annerledes enn informantenes sine oppfatninger. Det var derfor viktig for meg som forsker, å være lydhør og prøve å forstå informantene sin virkelighetsoppfatning. I et samspill mellom forsker og informant, kan man endre oppfatning og danne en lik forståelse av virkeligheten rundt tema i masteroppgaven. Siden informantene satt med ulike erfaringer, var det viktig at jeg som intervjuer nullstilte meg mellom hvert intervju. Dette var nødvendig for å kunne gå inn i informantenes virkelighetsverden, og dermed kanskje få en bedre forståelse av deres virkelighetsoppfatning. I en kvalitativ studie, vil det ontologiske og epistemologiske ståstedet være at virkeligheten og kunnskapen er det som blir (re)konstruert i møte mellom forskeren og dem som deltar i studien (Nilssen, 2012, s. 25).

### **3.1.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Det vil si at man forstår delene i lys av helheten. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2019, s. 37). Begrepet hermeneutiske sirkel angir at tolkning stadig er i bevegelse mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse (Nilssen, 2012, s. 73). Man kan ikke fortolke en situasjon kun med deler av sannheten, man er avhengig av både fortolkning, erfaring og kontekst i en helhet. Jeg valgte en hermeneutisk tilnærming, der jeg ønsket å forstå delene i lys av helheten, det vil si å se informantenes erfaringer i en større sammenheng.

Denne masteroppgaven viser til min forforståelse om temaet *Tilpasset opplæring av flerspråklige barn, mestring og inkludering*. Jeg søker å finne fram til en helhetlig forståelse

og tolkning av informantenes synspunkt, erfaringer og virkelighetsoppfatning. Dermed blir sammenhengen mellom de tre nevnte retningene, beskrivelse av menneskelig erfaring, fortolkning av data og kontekst.

### ***3.2 Kvalitativ metode***

I et forsøk på å besvare masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, ble det valgt en kvalitativ tilnærming. For datainnsamlingen ble det gjennomført intervju av fem lærere.

Som Johannessen et. al (2021) hevder, kan følgende formål være avgjørende for valg av metode; Hvordan det er ønskelig å gjennomføre undersøkelsen, hva undersøkelsen skal bidra med og hva resultatene skal brukes til. Dette var sammenfallende med min forskning, det vil si at jeg visste hvordan jeg ville gjennomføre undersøkelsen og hva undersøkelsen forhåpentligvis skulle bidra med. Flere forhold kan være bestemmende for metodevalg, f.eks. tid og ressurser. Men generelt sett vil metodevalg være et resultat av både hva som er best egnet til å besvare problemstillingen, og hva som er mulig å gjennomføre innen de fastsatte rammene (Johannessen et. al., s. 52-53). For dette prosjektet ble det valgt kvalitativ metode. Dette begrunnes blant annet med at det var ønskelig å gjennomføre intervju, for å undersøke hvilke erfaringer lærerne har med tilpasset undervisning, mestring og inkludering når det gjelder flerspråklige barn. Kvale og Brinckmann (2015, s. 105, i Johannessen et al. 2021) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur, og et formål, og det egner seg godt når ønsket er å studere meninger, holdninger og erfaringer. Intervju, som er sentralt i min oppgave, benyttes når målet er å få detaljerte beskrivelser av informantenes forståelse, erfaringer, oppfatninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (Johannessen et al. 2021, s. 106).

### ***3.3 Intervju som metode***

Den dominerende formen for datasamling innenfor kvalitativ metode, er intervju. Denne metoden er fleksibel og kan benyttes nesten uansett. Metoden gir også informantene mulighet til å gi fylldige og detaljerte beskrivelser (Johannessen, et. al., 2021, s. 105). Som tidligere nevnt, egner kvalitativt forskningsintervju seg bra dersom man skal forske på meninger, holdninger og erfaring, og selve intervjuet kan ses på som en samtale med en struktur og et formål (Johannessen, et. al., 2021, s. 105). I min forskning ble det gjennomført kvalitativt

forskningsintervju, i den hensikt å innhente informasjon om informantenes holdninger og erfaringer i forholdet til flerspråklige barn.

Når vi er i samtale med andre, enten det er i forbindelse med intervju eller privat, vil mennesker forsøke å forstå hverandre, svare på spørsmål, kommentere, beskrive hva de føler, hva de tenker og mener. Samtaler gir et innblikk i verdenssynet til andre mennesker, gjennom fortellinger og historier (Johannessen, et. al., 2021, s. 105). Fordelen med et intervju, fremfor et spørreskjema, er at ved intervju kan man stille mer åpne spørsmål og man har mulighet til å endre eller stille oppfølgingsspørsmål underveis.

Det finnes ulike intervjumetoder: strukturert, ustrukturert - og semistrukturert intervju. Det semistrukturert intervjuet eller delvis strukturert intervjuet, er den mest vanlige formen for intervju. Det som kjennetegner et semistrukturert intervju er at det har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for samtalen, der man kan variere på rekkefølgen på tema og spørsmål, og intervjuformen gjør at man kan bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen, et. al., 2021, s. 108). Semistrukturert intervju ble valgt for mitt prosjekt, nettopp på grunn av det overnevnte.

### **3.3.1 Utvalg**

I forkant av utvelgelsesprosessen, utarbeidet jeg inklusjonskriterier for hvem som kunne delta i min forskning. Kriteriene var at informantene hadde erfaring med å arbeide med flerspråklige barn, at de behersket norsk, utdannet lærere eller tilsvarende.

Det finnes ulike metoder for rekruttering til å delta i forskningsprosjekt. I min forskning ble det foretatt en strategisk utvelgelse av informantene, der det ble rettet en henvendelse til et miljø der det fantes aktuelle kandidater. Jeg ønsket å intervjuere lærere og tok derfor kontakt med en rektor på en skole. Rektor ble forspurt om å videreformidle forespørselen min til aktuelle kandidater på skolen, som kunne rekrutteres til mitt prosjekt. Dette førte til at det ble rekruttert seks mulige informanter. Informantene ble rekruttert via e-post. I den forbindelse ble det også sendt med et informasjonsskriv, som ga en beskrivelse av masteroppgavens tema, hvordan resultatene skulle oppbevares, og hvilke rettigheter de hadde som informanter. Informasjonsskrivet ble gjennomgått før selve intervjuet, og informantene fikk anledning til å lese det før de undertegnet.

Informantene jeg ble tildelt, var kontaktlærere eller faglærere. Alle hadde erfaring og kunnskap i arbeid med flerspråklige elever, men da to av informantene ikke oppfylte alle inklusjonskriteriene, sto jeg igjen med fire informanter som oppfylte kriteriene. En av informantene hadde utdanning innenfor tematikken, mens de resterende kun hadde erfaring med å arbeide med flerspråklige elever.

### **3.3.2 Intervjuguide**

Ved utarbeidelse av intervjuguide er det viktig å legge vekt på sentrale punkter. Johannessen et al. (2021, s. 111) er opptatt av at intervjuerens rolle belyses innledningsvis, forskeren må presentere seg selv, informere om forskningen og hva man kommer til å stille spørsmål om. Videre bør man si noe om hvilke konsekvenser det er å være med på intervjuet, f.eks. om tilbakemelding på resultatet, hvordan intervjuet dokumenteres og hva som gjøres med datamaterialet. Garanti for anonymitet er også et punkt, og at informanten har rett til å avbryte intervjuet underveis.

I tråd med det Johannessen et al. (2021, s. 112) skriver om utarbeidelsen av intervjuguiden, startet jeg å faktaspørsmål som utdanning, alder, praksis osv., deretter presenterer jeg introduksjonsspørsmål hvor det var ønskelig med informasjon om informantenes egne erfaringer og betraktninger rundt temaet i intervjuet. Videre dannet jeg nøkkelspørsmål, som er kjernen i intervjuguiden. Nøkkelspørsmålene kan kreve utdypning fra informanten sin side, og det skal sørge for at forskeren får den informasjonen man trenger.

Intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen et al., 2021, s. 111). Temaene i intervjuguiden forankres i problemstillingen som skal belyses. Intervjuguiden (se vedlegg 3) ble utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Jeg valgte overordnede temaer som forståelse av begreper, relasjonsarbeid og tilpasset opplæring. Noen eksempler på spørsmål fra intervjuguiden var om de kunne gi eksempler på noe de hadde lyktes med når det gjaldt inkludering og mestring av flerspråklige barn, hvordan de la til rette undervisningen, hva de gjorde for å skape god relasjon til elevene og hva de syntes var viktig for å skape inkludering. Under de overordnede temaene ble det skrevet ned forslag til spørsmål som oppfordret informantene til å komme med eksempler, samt å utdype temaene ytterligere. Dette var med på å skape en bedre dialog og flyt i samtalen.



### **3.4 Gjennomføring av intervju**

Som nevnt i 3.3 *Intervju som metode*, ble det valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju av fire lærere. Et semistrukturert intervju gir en fleksibilitet med tanke på å bevege seg fritt mellom temaene. På denne måten fikk jeg observere informantenes reaksjoner på spørsmålene, og dette ga meg mulighet til å vurdere hvorvidt det var hensiktsmessig å bevege seg mellom ulike spørsmål i guiden. Som forsker er det viktig å oppmuntre informantene til å komme med eksempler, eller ideer. Under mine intervju, ga informantene flere eksempler og hendelser fra arbeidslivet. Siden det var et relativt lavt antall informanter, bidro det til mer tid per informant og dermed bedre mulighet til å skape god relasjon oss imellom, samt at jeg fikk bedre innsikt i deres forståelse av temaet.

Alle informantene arbeidet på samme skole, derfor var planen å gjennomføre intervjuene der. Muligheten til å sitte uforstyrret på grupperom var da også til stede. Imidlertid var det en som ikke hadde mulighet til å møte på arbeidsplassen, derfor avtalte vi en annen gjennomføringsform. Jeg ønsket å være fleksibel og ga uttrykk for at jeg hadde mulighet til å møte dem der det passet best. Informant 1, 2 og 3 møtte på arbeidsplassen og informant 4 gjennomførte intervjuet over teams. Årsaken til det var at informanten var i permisjon i forbindelse med barn.

Informantene ble informert om at intervjuet ble tatt opp på en app som het «diktafon», samt backup på Ipad. Jeg valgte bevisst å ikke bruke tid på å nedtegne svarene underveis i intervjuet, fordi jeg ønsket å gi all oppmerksomhet til informantene. Dette ga meg mulighet til å reflektere over oppfølgingsspørsmål som eventuelt dukket opp, etter at informantene hadde svart på nøkkelspørsmålene. Intervjuene varte mellom 30-45 min. Det var rolige omgivelser, og det ble fra min side lagt opp til en trygg og avslappet stemning. Før intervjuet la jeg til rette for litt «smalltalk» der vi snakket om dagligdagse ting og informantene spurte meg om mitt studieløp og masteroppgaven. Denne lille stunden i forkant av intervjuet bidro til mer avslappet stemning.

Intervju via teams fungerte veldig bra, men siden det var permisjon i forbindelse med nyfødt barn, var det naturlig at det ble noen avbrytelser. Vi tok oss derfor god tid og følte at avbrytelsene ikke hadde noen negativ innvirkning på kvaliteten på intervjuet. Lyden var god, og kamera fungerte som det skulle. Underveis i intervjuene som foregikk på skolen, forekom det avbrytelser, da andre lærere kom inn i rommet for å se om det var ledig. Dette førte ikke

til videre problemer. Men av hensyn til personvern ble intervjuet stoppet til det var klart å gjenoppta tråden igjen.

Under gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg at det flere ganger var naturlig å stille oppfølgingsspørsmål. Dette bidro til mer utfyllende svar og oppklaring av eventuelle misforståelser. Et intervju kan også oppleves mer som en samtale, da man var opptatt av at informanten skulle formulere seg med egne ord, samtidig som jeg som forsker, forsøkte å få en dypere forståelse av hva informantene forsøkte å uttrykke, som svar på spørsmålene. I intervjusituasjonene var det en avslappet og trygg stemning, som bidro til at informantene fikk beskrive både de positive og de mer utfordrende sidene i arbeidet sitt. Vi fikk en god dialog, og jeg fikk dypere innsikt i deres forståelse av det overordnede temaet i masteroppgavens problemstilling.

### ***3.5 Transkribering og analyse***

I det følgende gis en nærmere beskrivelse av både transkribering og analyse av dataene fra denne undersøkelsen.

Jeg gjorde ingen nedtegning av samtalen mens intervjuet pågikk. Det ble tatt lydopptak, og da alle intervjuene var gjennomført, ble det foretatt transkripsjon uten fortolkning.

Transkripsjonen ble gjennomført ved at jeg hørt på opptakene. Alt informantene formidlet i lydopptaket ble skrevet ned, med unntak av pauser, latter, humme-lyder etc. Det vil alltid være en avveining hvor detaljert en transkripsjon skal være.

Arbeidet var til tider utfordrende på grunn av dialektforskjeller, og at noen av informantene hadde veldig mye på hjerte som de ville formidle. Dette førte til at det var behov for å høre opptakene flere ganger, og jeg måtte spole frem og tilbake. At jeg ikke notere underveis, bidro det til at jeg fikk mer konkret informasjon om hva som skjedde under selve intervjuene, som verbale og non-verbale uttrykk. Thagaard (2019) hevder at forskerne allerede er i gang med analysen i starten av det første intervjuet. Dette er i tråd med det jeg opplevde, da informantene uttrykte flere sammenfallende tanker og erfaringer.

Etter transkripsjonen ble den transkriberte teksten nøye lest, samtidig som jeg noterte og markerte vesentlige likheter og forskjeller mellom intervjuene. Det var mange ord og begreper som var gjentakende og sammenfallende i transkripsjonen. Å analysere betyr at en setter

søkelys på noe, og i dette tilfellet var det å få informasjon om informantenes erfaringer og opplevelser av tilpasset opplæring med flerspråklige barn.

Da antall informanter var beskjedent, vurderte jeg at det ikke var behov for en dyp og grundig koding, da materialet var relativt oversiktlig. Derfor foretok jeg en lettere koding, i det jeg «klippet» materialet mitt fra hverandre i ulike små deler, for så å sette det sammen igjen. Som en slags hermeneutisk sirkel i det vår forståelse utvikles ved at man stadig beveger seg mellom helhet og del i det man ønsker å forstå (Nilssen, 2012).

I analysen forsøkte jeg å systematisere svarene for å se om det var noen åpenbare likheter og forskjeller i materialet. Det viste seg at det fremkom relativt store likheter i måten lærerne møtte de flerspråklige barn på og det kunne observeres få forskjeller. Forsøket på å systematisere resultatene, hjalp meg i hvordan jeg kunne gå videre i kategoriseringen. Deretter undersøkte jeg om det var andre begreper som åpenbarte seg i materialet, og det jeg observerte var at ordet inkludering ofte ble nevnt. Likedan ble også begreper som å mestre og språk mye referert til. Alle informantene reflekterte rundt spørsmål om de evnet å bygge og ivareta en god relasjon, både til elevene og hjemmet. Siden de nevnte begrepene ble så tydelige i resultatene, var det naturlig at dette ble kategorier jeg ønsket å fremheve, og som forhåpentligvis vil være med på å gi svar på problemstillingen min.

Jeg skapte altså kategoriene ved analysering av transkripsjonen. Kategoriene ble valgt på grunnlag av et samspill mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. Valg av deduktiv tilnærming kan forklares med at kategoriene er ganske sammenfallende med forskningsspørsmålene i problemstillingen, og den induktive tilnærmingen kan forklares med at kategoriene som faktisk ble valgt, kan sies å symbolisere hva lærerne snakket om innenfor disse temaene.

Problemstillingen er sentral i valg av kategorier, og slik sett kan man si at kategoriene springer ut fra den (Nilsen, 2014). Kategoriene jeg utviklet, var etter min mening både sammenfallende med problemstillingen og forskningsspørsmålene, og hva lærerne uttalte innenfor disse temaene. Kategoriene ble følgende: *inkludering, å mestre= å lykkes, relasjon og språklige utfordringer*. Disse kategoriene ble så utgangspunkt for den videre analysen. Hver kategori fikk sin farge: inkludering ble rød, mestring ble blå, relasjon ble lilla og kulturelle- og språklige utfordringer ble grønne. Denne fargekategoriseringen gjorde det

lettere for meg å få oversikt over materialet. Videre ble informantenes svar systematisert under en kategori om gangen. Det vil si under kategorien inkludering, ble funnene som omhandlet dette temaet plassert. Samme prosedyre ble gjennomført med de andre kategoriene. Alt materialet kan selvsagt ikke tas med, og derfor begynte jeg å trekke ut interessante funn innen hver kategori. Det vil si funn som jeg mente belyste problemstillingen, og som jeg ønsket å formidle. Under intervjuene fikk jeg en forutelse om at resultatene i min forskning ville bli slik som de faktisk ble. Dette begrunner jeg med at under intervjuene fikk jeg inntrykk av at alle informantene var veldig opptatt elevenes ve og vel, og at de skulle trives på skolen.

### **3.6 Forskningsetikk**

Etikk handler om forholdet mellom mennesker, det vil si hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen et. al., 2021, s. 45). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsforskning (NESH), har vedtatt retningslinjer i henhold til forskningsetikk. For min forskning ble det mest relevante: Forskeren innhenter samtykke fra deltakeren i forskningen. Samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, samt dokumenterbart. Forskeren må sikre at anonymitet er ivaretatt om det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det. Forskeren skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt om det er avtalt. Dersom forskeren skal benytte innhentet data fra andre, må man sikre at det foreligger fritak for taushetsplikt. All forskningsdata og annet material skal lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021).

Kvalitative forskere er avhengig av at andre viser godvilje og ønsker å dele fra sitt liv, samt gi dem tid og tilgang til personlige tanker gjennom intervju (Nilssen, 2021, s. 144). Med tanke på at forskningsdeltakere gir innblikk i eget liv og kan utlevere mye av seg selv, har forskere derfor en plikt til å behandle informasjon respektfullt (Nyeng, 2020, s. 161).

Prosjektet mitt ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I søknaden (vedlegg 1), ble informasjonsskrivet (vedlegg 2), som gjelder denne masteroppgaven, vedlagt. Informasjonsskrivet inneholdt forskningens formål, hva slags spørsmål de kunne forvente, og at trygghet om personvern ble opprettholdt. Ved å si ja til forskningsprosjektet måtte de samtykke ved å skrive under på informasjonsskrivet. Dersom informantene valgte å trekke seg, hadde de mulighet til det, uten at det ville få noen konsekvenser. Ved skriftlig samtykke, godtok de at de frivillig hadde deltatt i forskningsprosjektet. I denne masteroppgaven ble informasjon om ivaretatt personvern repetert før intervjustart, samt at de signerte

informasjonsskrivet. Dette viste at personvern ble tatt alvorlig og var i tråd med de ulike punktene i NESH sine retningslinjer.

### **3.6.1 Forskerens rolle**

Den kvalitative forskeren er nødt til å ta mange valg i de ulike fasene i en masteroppgave. Man må være grundig og kunne reflektere over de ulike vurderingene og beslutningene som skal tas i prosessen. Her må forskeren gjøre sine egne erfaringer, finne ideer og gode råd, da det ikke finnes noen fasitsvar. Likevel er det noen prinsipper for etikk og troverdighet som må følges (Nilssen, 2012, s. 29). Forskeren har en stor og viktig rolle i kvalitativ forskning. Det er blant annet avgjørende at forskeren greier å skape tillit og etablere og vedlikeholde gode relasjoner med informantene. Min oppfatning av intervjusituasjonen var at dette ble tatt hensyn til. Jeg opplever at jeg lett får kontakt med andre mennesker og klarer som oftest å skape trygghet og tillit i situasjoner. Dette erfarte jeg også i rollen som forsker i masteroppgaven min.

I kvalitativ forskning er forskeren sitt eget instrument. Dette begrunnes med at forskeren innhenter data selv gjennom interaksjon med informantene, og at det er forskeren som til slutt analyserer og tolker materialet (Nilssen, 2012, s. 29). Det finnes likevel noen utfordringer ved at forskere er sitt eget instrument, og det er at vi er menneskelige. Alle mennesker sitter med sine fordommer, meninger, erfaringer og tanker. Derfor er det viktig at forskeren greier å legge til side dette, slik at det ikke oppstår forstyrrelser. Forskeren må ikke bare lytte til det verbale, men også forholde seg til det non-verbale, åpne og skjulte agendaer, det fysiske miljøet. Som forsker må man også være oppmerksom på hvordan man påvirker situasjonen.

En annen sentral faktor i et intervju, er situasjonen eller rammen rundt selve intervjuet, som omhandler *hvordan* intervjuet skal foregå, og *hvor* intervjuet skal gjennomføres (Johannessen et. al., 2021, s. 116). Faktorer som har innvirkning på plassering, må vurderes i forkant. At de fleste ble intervjuet i kjente omgivelser, bidro til trygghet. En positiv faktor var også at reiseveien ikke var lengre enn vanlig, og for min egen del var det mest praktisk, da alle informantene jobbet på samme skole.

### **3.7 Validitet**

Begrepet validitet tar for seg de slutningene man trekker om det man forsker på, og et sentralt spørsmål er hvor sikker man er på at man forsker på det man faktisk sier man forsker på (Høgheim, 2020, s. 101). Deltakerne sine erfaringer og tanker, må ha en gyldighet til deres virkelighetsoppfatning. Som nevnt har alle ulike virkelighetsoppfatninger; i denne sammenheng vil det si, lærere som har erfaring i undervisning av flerspråklige elever.

I min forskning ga et semistrukturert intervju meg en generell forståelse av hvordan lærere arbeidet med å inkludere- og skape mestring hos flerspråklige elever. Dette bidro til en større forståelse av hva som kan være viktig å legge vekt på, når man skal utarbeide et meningsfullt undervisningsopplegg. Jeg valgte informanter som hadde en viss forforståelse av tematikken. Selv om gruppen ikke var homogen, var det en gruppe som var adekvat i denne sammenheng. Jeg mente at deres erfaring burde ha en positiv innvirkning på validiteten.

Vi kan argumentere for validiteten ved å sammenligne resultatene fra en studie med resultatene fra andre studier. Vi styrker validiteten når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2019, s. 191). Vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Ifølge Silverman (2014) kan man også styrke validiteten i forskning ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, altså «transparens», som betyr at man kan beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene av funnene, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til (Thagaard, 2019, s. 189).

Min mening er at det var flere faktorer i min forskning som styrket validiteten i oppgaven. Informantene som ble rekruttert, hadde vært- eller var kontaktlærer eller faglærer i klasser med flerspråklige elever, og en hadde erfaring som tolk. For at informantene ikke skulle forberede seg til intervjuene, fikk de ikke utdelt intervjuguiden i forkant. Jeg mente at dette bidro til at jeg fikk flere oppriktige svar, som ikke var gjennomtenkt på forhånd.

Det som kjennetegner et semistrukturert intervju, er at spørsmålene er åpne og vide. Det betyr at det ble ikke lagt noen føringer og forventinger som gjelder informantenes svar.

Informantene fikk også mulighet til å fremme ulike eksempler som de ønsket å fremheve, og om de hadde erfaringer med ulike situasjoner.

Etter gjennomgang og analyse av intervjuene, observerte jeg at flere av informantene hadde gitt lignende svar på en del av spørsmålene fra intervjuguiden. Dette kan tolkes ditt hen at det kan styrke validiteten i oppgaven, fordi det er samsvar mellom informantene svar.

Informanten som kunne benyttes som tolk, hadde mange gode synspunkt som skilte seg ut fra de etnisk norske informantene sine synspunkt. Dette kunne f.eks. være at informanten forstod elevene på en annen måte, siden de delte et felles språk, og sannsynligvis kunne det noen ganger være enklere for elevene å uttrykke seg på sitt eget morsmål, hvis det var noe de ville formidle. Til tross for dette, mente jeg at denne informanten kunne bidra til å svekke oppgavens validitet, fordi informanten hadde språklige utfordringer i form av å ikke alltid forstå innholdet i mine spørsmål på norsk. Jeg anså det derfor at svarene på noen av spørsmålene jeg stilte, ikke var valide.

### **3.8 Relabilitet**

Marshall & Rossman (2016) fremhever betydningen av at vi vurderer kvalitativ forskning med hensyn til troverdighet og prosjektets reliabilitet er et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2019, s. 187). I kvalitativ forskning benytter man ikke datainnsamlingsteknikker, i motsetning til i kvantitativ forskning, der dette er sentralt. Det som særpreger den kvalitative tilnærmingen er at datamaterialet er innsamlet gjennom samtaler og observasjon (Johannessen et. al., 2021, s. 256). I motsetning til kvantitativ forskning, vil ikke en annen forsker greie å sette seg inn i en annen sin kvalitative forskning, da forskeren bruker seg selv som instrument. Jeg som forsker vil ha en annen virkelighetsoppfatning, annen kunnskap og erfaring, enn det en annen forsker har. Det betyr også at man vil tolke resultatet ulikt. For å styrke påliteligheten kan forskeren være tydelig når man skal beskrive konteksten til leseren, altså en åpen og detaljert fremgangsmåte under hele forskningsprosessen (Johannesen et. al., 2021, s. 256).

Utvalget i studien min var preget av råd og tips fra rektor på den skolen mine informanter arbeider på. Jeg presenterte masteroppgavens problemstilling og forklarte hva jeg ønsket å forske på. Basert på denne informasjonen ble jeg sendt i retning av de informantene, som rektor vurderte å være de mest sentrale og relevante for forskningen min. I de tilfeller der rektor peker ut relevante informanter, kan det være lett å tenke at dette kan påvirke oppgavens reliabilitet, og påliteligheten kan dermed svekkes. Imidlertid var ikke dette en problemstilling i min forskning, fordi rektor ga meg tilgang til alle lærere som arbeidet med flerspråklige

elever. Dette ga meg mulighet til å akseptere alle som informanter, eller å gjøre et utvalg. Som kjent består mitt utvalg av fem informanter, som er det antallet jeg fikk fra rektor.

Alle informantene hadde som tidligere nevnt, erfaring fra tilpasset opplæring, mestring og inkludering i forhold til flerspråklige elever. Sett på bakgrunn av informantenes forkunnskaper og erfaringer med tematikken, var det naturlig å tenke at den informasjonen jeg innhentet var pålitelige og til å stole på.

For at reliabiliteten skulle opprettholdes, var det essensielt å være åpen om fremgangsmåten i forskningen min. Dette ville forhåpentligvis bidra til at leseren fikk et bedre innblikk i forskningsprosessen, og på den måten lettere kunne vurdere kvaliteten på forskningen. Det var av stor betydning at jeg som forsker, også var åpen og klar på min forforståelse når det gjelder å arbeide med flerspråklige elever, og at jeg var klar over både utfordringer og muligheter som kunne være til stede.

### ***3.9 Generalisering/overførbarhet***

Ved kvalitative undersøkelser overfører man kunnskap, i stedet for generalisering. Generalisering gir assosiasjoner til statistiske generaliseringer og kvantitative studier (Johannessen et. al., 2021, s. 257). Kvalitativt semistrukturert intervju derimot, gir ikke grunnlag for generalisering av funn. Dette forklares med at funnene mine var basert på noen få intervju, det vil si dybde og ikke bredde, der målet var å få kunnskap om den enkelte sine erfaringer og løsninger, samt oppfatninger, meninger og tanker rundt elevers mestring og inkludering i skolen. En studies overførbarhet vil derfor bli styrket gjennom fyldige beskrivelser av detaljer som inngår i en kultur eller et fenomen. Dersom man har en fyldig beskrivelse, vil det bli lettere for andre å bestemme om resultatene kan overføres til andre (Johannessen et. al., 2021, s. 258). De resultatene som ble innhentet i min forskning, sa noe om hvordan enkelte lærere arbeidet for å inkludere, og tilrettelegge for flerspråklige elevers mestring og opplæring. Resultatene fra min studie, vurderes å ha en overføringsverdi for andre som arbeider med lik problemstilling.

### ***3.10 Sterke og svake sider***

Kvalitativ metode vurderes ofte som åpen og fleksibel. Informantene i dette prosjektet ble møtt med åpenhet og fleksibilitet, og dermed ble det skapt en atmosfære av trygghet.



Åpenheten og fleksibiliteten mener jeg var en styrke, fordi det ble gitt rom for å sjonglere mellom ulike spørsmål, og det ble gitt god mulighet til å gjenta, repetere og utvide spørsmålene. Dette forsterket også åpenheten og nærheten mellom meg og informantene, noe som sannsynligvis bidro til å styrke min forskning.

Fleksibiliteten i kvalitativ forskning kan også være en svakhet, fordi muligheten til å stille tilleggsspørsmål kan lede til andre temaer som ligger utenfor oppgavens problemstilling. Dette kan påvirke informantenes svar. At jeg som forsker kanskje ikke var bevisst nok på dette, kan være en mulig svakhet i min forskning.

I utgangspunktet ble seks lærere forespurt om å delta i forskningen. En svarte ikke på henvendelsen og en innfridde ikke inklusjonskriteriene, og var dermed ikke en aktuell informant. Da sto jeg tilbake med fire informanter, som i utgangspunktet var færre informanter enn jeg hadde håpet på. Hadde utvalget vært større, ville jeg sannsynligvis fått et bredere spekter om tematikken. Dette kan være en mulig svakhet, men også en styrke fordi jeg hadde mulighet til å bruke mer tid per informant.

En annen svakhet i datainnsamlingen kan være at jeg som forsker i sparsom grad benyttet begrepet mestring. Dette var ikke noe jeg reflekterte særlig over i intervjusituasjonen, men ved gjennomgang og transkribering av intervjuene, ble jeg oppmerksom på dette. Selv om ordet lykkes ble brukt i intervjuguiden, synes jeg likevel at dette kunne representere begrepet mestring, siden vellykkethet er et synonym for ordet mestring. Selv om jeg benyttet ordet å lykkes under intervjuet, er det likevel flere av informantene som benyttet ordet mestring i sine svar.

## 4.0 Presentasjon av resultater

Dette kapittelet inneholder presentasjon av funnene fra min forskning. Målet med forskningen var å få mer kunnskap om hvordan lærere beskriver arbeidet sitt med å ivareta flerspråklige barns behov for tilpasset opplæring. Som nevnt i 3.4 *Transkripsjon og analyse* valgte jeg å trekke ut de mest sentrale begrepene fra analysen, se dem i lys av tilpasset opplæring, og kategorisert dem i følgende kategorier; *Inkludering, å mestre= å lykkes, relasjon og språklige utfordringer*. I oppgaven benevner jeg informantene med tall. Det vil si informant 1, 2, 3 og 4.

### 4.1 Inkludering

I den innledende samtalen var jeg opptatt av hvilke begreper de brukte i forhold til flerspråklige elever. Var det minoritetsspråklige, tospråklige barn, flerspråklige barn eller norsk som andrespråk. Det kunne se ut som at de generelt sett ikke var så opptatt av hva de brukte. En av informantene uttrykte at det ble brukt ulike begreper innen denne tematikken og at informanten selv benyttet det vedkommende følte var naturlig i situasjonen. De andre informantene ga ikke uttrykk for at de hadde reflektert noe videre over dette. Som kjent, valgte jeg å benytte begrepet flerspråklige barn, fordi begrepet blir oftest benyttet i forskningsteori.

Av analysen fremkom det at alle informantene hadde relativt sammenfallende svar når det gjaldt begrepet inkludering, og resultatene tydet på at det var stor enighet i informantgruppen om at det å tilhøre i en gruppe var av stor verdi. En av informantene presiserte at inkludering ikke behøvde å være tilrettelagt, men kunne skje naturlig. Dette indikerte kanskje at i vedkommendes praksis kunne undervisningen være tilrettelagt med inkludering og det å tilhøre i en gruppe, som fokus. Informantene var også samstemte om at det å vektlegge sosial tilhørighet i en gruppe, var av stor betydning.

*... passe inn og høre til, og føle seg som en del av ...*

*... inkludering er når det skjer naturlig, der det ikke er tilrettelagt. Vi må tilpasse noen ganger, da inkludering ikke er der. Jobbe med det sosiale, slik at de føler at de hører til og kan raskt mestre. Alle har krav eller rett på å bli tilpasset dersom det trengs. Det er en del av inkluderingen ...*

På spørsmålet om det var noe de hadde lykkes med når det gjaldt inkludering, pekte et par av informantene på at fotball var en aktivitet der man kunne lykkes med inkludering av de

flerspråklige elevene, og at det var lettere å mestre i praktiske fag. Dette kunne tyde på at de flerspråklige barna oftere ble inkludert gjennom å delta i denne sportsaktiviteten, og at det ikke var avgjørende at de behersket det norske språket for å kommunisere med de andre. Mulig er det slik at reglene i fotball er stringente og absolutte, det vil si at man er en integrert del av en helhet når man behersker reglene i et språk, altså fotballspråket.

En av informantene formidlet at matematikk, som er et teoretisk fag, er et fag der man har klart å inkludere elevene til en viss grad, og at i matematikkundervisning var det heller ikke behov for så mange ord. Flere informanter uttrykte altså at det kunne være enklere å lykkes med inkludering både i fotball og i matematikk. Reglene i matematikk er faste, og gir ikke rom for tvil, og gir dermed en trygghet og en basis for videre forståelse, mens reglene i fotball er stringente og absolutte. Her kan man spekulere i om inkludering kan være lettere der reglene er klare, og at når elevene først har forstått reglene blir det lettere å bygge videre på dem, og at dette gjelder både for teoretiske og praktiske fag.

*... fotball kan være en aktivitet der man lykkes med inkludering, der trenger man ikke så mange ord. Det er lettere å mestre og lykkes i praktiske fag, når man har mulighet til å vise, istedenfor å støtte seg på språket.*

En av informantene formidlet at de hadde lyktes med inkludering, der de hadde gjennomført en relasjonskartlegging. Denne kartleggingen gikk ut på å finne ut hvem elevene foretrakk å leke med. Generelt kan dette være en god måte for lærerne å få en oversikt over hva som rører seg i klassemiljøet, og det kan være et verktøy som kan benyttes for videre arbeid med inkludering. Samtidig må man være oppmerksom på at resultatene fra relasjonskartleggingen må behandles forsiktig, fordi dette kan oppfattes stigmatiserende for elevene, om lekker ut.

*I klassen jeg har nå, har jeg gjennomført en relasjonskartlegging, og så at de flerspråklige elevene ikke ble i like stor grad valgt, som de andre elevene. Likevel har ikke dette vært noe stort problem i denne klassen, da jeg har to flerspråklige elever som finner trygghet i hverandre, samt de har samme språk. Dette kan likevel skape noen utfordringer for de andre i klassen, ved at det kan bli vanskelig å bli kjent. De to flerspråklige elevene er veldig motivert til å lære, og det gjør det også lettere for dem å komme inn i miljøet.*

Informant 2 og 3, mente de hadde lykkes i inkluderingen, fordi de hadde dannet et grunnlag for samarbeid med flere faglærere/assistenter i klassen og med hjemmet. Tolken på skolen bidro i dette arbeidet, og de fikk dermed hjelp til å snakke om det som var vanskelig og utfordrende, men også det som fungerte. At alle var like mye verdt, var det et stort fokus på. Dette tyder på at skolen stilte seg velvillig, og tilrettela for å utvikle et godt samarbeid med foreldrene og for inkludering av elevene.

*... jeg synes vi har lykkes både i og utenfor klasserommet. Når man får til et godt samarbeid med de som har norskopplæringen, faglærere og hjemmet, da føler jeg vi har lykkes godt. Samarbeid er viktig for å få til inkludering. Alle elever skal være like mye verdt.*

På spørsmålet om hva som er viktig for å skape inkludering både faglig og sosialt, presiserte informantene betydningen av at de flerspråklige elevene bidro positivt til klasse miljøet de var en del av. Videre var de opptatt av at man måtte se hver enkelt elev, og om man kunne finne noen likheter mellom de ulike språkene som elevene snakket, og om dette kunne la seg benytte positivt når man skulle inkludere i klasse miljøet. Jeg anser dette som at informantene var opptatt av å kunne benytte forskjellene til å skape likheter, og slik sett kunne man tenke at dette kunne bidra i positiv retning i forhold til inkludering. Det vil sannsynligvis være lettere å skape samhold, når man kjenner hverandre godt.

*... det er viktig at man ser hver enkelt elev, vi må se på likheter mellom språk og finne ut om man kan benytte noen av likhetene, når man skal inkludere i klasse miljøet. Relasjon igjen er viktig for inkludering, der man legger vekt på relasjon mellom alle, ikke kun lærer og elev.*

Informant 4 understreket viktigheten av at det var lærerne som hadde ansvaret for inkludering. Dette var i tråd med svaret fra informant 3, som hadde større fokus på lærerne sine holdninger og hvordan de kunne fremstå som gode forbilder for elevene.

*... elevene speiler hvordan lærer er mot andre elever, og dermed oppfører de seg likt som lærerne. Det er viktig at lærerne går foran som et godt forbilde.*

Informantene ble spurt om de så på de flerspråklige elevene som en ressurs. Alle var samstemte; flerspråklige elever bidro positivt til klasse miljøet. Spesielt var dette knyttet til fag

som KRLE, der de hadde mulighet til å presentere sin religion for de andre elevene. Dette bidro til å få innblikk i hverandres kultur. Elevene fikk på denne måten se ulike måter å leve på og at man kunne ha forskjellig oppvekst. Elevene kunne bevisstgjøres på likheter og forskjeller mellom kulturer, og i tillegg se om det er noen ord i språket, som kan ha samme betydning på andre språk, som på norsk. Informant 2 og 3 snakket også om at noen av de flerspråklige barna hadde en indre motivasjon til å lære før de startet på skolen, og kunne dermed bli en naturlig ressurs.

*... noen flerspråklige elever er naturlige ressurser, mens andre kan være litt beskjedene. Da mange har en indre motivasjon til å lære, er det noen som ikke trenger så mange år på å henge seg på de andre. Desto mer språk de har, desto lettere blir det.*

#### **4.2 Å mestre = å lykkes**

Informantene satte likhetstegn mellom begrepene å lykkes og å mestre, og de vil bli brukt om hverandre i teksten. På spørsmålet om hva som er viktig for å lykkes presiserte informantene at for å lykkes/mestre, var det viktig at de flerspråklige elevene fikk oppgaver som de håndterte. For noen elever kunne det være så enkelt som å holde i en blyant, mens for andre derimot, var det mer utfordrende ting de skulle mestre. Samtidig som de skulle oppleve å mestre, var det også viktig at de følte at det de gjorde, var meningsfullt. Informant 1 uttrykte at mange av elevene sa de forsto, uten at lærer var sikker på det. På mange måter uttrykte informanten her en bekymring over elevenes forståelse, og at de var usikre på om elevene lærte det de skulle lære.

*... i skolesammenheng er det at man lærer noe og at det man gjør er meningsfullt. Mange av elevene sier at de forstår, men det vet vi ikke. Man må hele tiden gi oppgaver som de føler de mestrer og som passer til forventningene på hva de skal få til, og hva de skal lære. For enkelte elever vil mestring og følelse av å lykkes være å sitte i klasserommet på plassen sin og jobbe med å fargelegge og tegne. For andre kan det være å holde i en blyant.*

På spørsmålet om hva de har gjort for å lykkes, svarer to informanter mye av det samme. En pekte på viktigheten av at de flerspråklige elevene følte at de var verdt noe, og at elevene i klassen måtte se på de flerspråklige som en berikelse, og ikke en belastning. Informant 3

svarer også i tråd med informant 2, at fokus på klassemiljøet var svært viktig, der relasjon var sentral. Elevene skulle være bevist på at det var et mangfold i klassen, men man utgjorde en helhet til sammen. Informantene vektla betydningen av kunnskapen eleven allerede har fra før fordi dette kunne bidra til bedre mestring. På spørsmålet om hva informantene gjorde for å lykkes med de flerspråklige elevene, både faglig og sosialt, var det mye sammenfallende svar. Alle informantene benyttet til dels mange av de samme strategiene for å få elevene til å mestre.

*... forsøke å legge opp til mest mulig likt som de andre elevene. Jobbe med ord, tall, mengder og for enkelte bare å holde en blyant. Det er også viktig å bruke kroppsspråket dersom språket fortsatt er utfordrende. Det er også god hjelp i både digitale hjelpemidler og film. I forhold til språket kan det hjelpe for å oppleve mestring, og ved film trenger man ikke nødvendigvis å forstå språket, for å forstå handlingen. Likevel kan det være utfordrende i klasserommet, dersom de andre elevene holder på med oppgaver der man trenger ro. Det er også lurt å finne ut hva de kan fra før, slik at man kan spille på det. Dette kan også gjøre at de får en større følelse av å lykkes og at de har mestret noe.*

Informant 3 nevnte også at det ble jobbet med ord, tall og mengder, men fokuset var mer rettet mot å benytte lekegrupper og læringspartnere både på skolen og på fritiden. Dette kan indikere at informantene antydte at det å fungere i lekegrupper kunne bidra positivt for utviklingen av det sosiale fellesskapet, mens bruk av læringspartnere kunne bidra positivt til den faglige utviklingen. Imidlertid var det noen av informantene som ga eksempler på flerspråklige elever som var svært lærevillige, selv om de kunne vise mangel på grunnleggende kunnskaper. Dette kan tyde på at foreldrene har en sentral rolle i elevenes skolehverdag, og at de har et sterkt ønske om at barna deres skal bli inkludert og lykkes.

*... har jobbet en del i lekegrupper, der alle er med å leke en gang i uka, samt å ha læringspartnere på skolen. I starten skapte dette noen utfordringer, da ikke alle passet sammen. Men etter noen år, så jeg stor virkning av dette, da det fungerer veldig bra. Enkelte elever er sterke og fungerer godt, men det er en slags «hule» der det er mangel på en del grunnleggende ting. Foreldrene vil at barna skal lære.*

### 4.3 Relasjon

Begrepet relasjon var et hyppig brukt ord under intervjuene, og resultatene tydet på at relasjons var avgjørende for å lykkes med å fungere på skolen. På spørsmålet om hvordan informantene synes det var å skape relasjon til flerspråklige elever, var to av informantene enige om at man kommer langt med å være blid og imøtekommende overfor både elever og foreldre. Dette kan tyde på at lærerne var opptatt av relasjonsbygging og at de derfor tok i bruk ulike metoder, som å la elevene være deltakende i ulike aktiviteter, få de til å bidra med praktiske ting som de mestret, forsterke positive sider, og generelt bruke mer tid til samtaler med elevene.

*... man kommer langt med et smil, være blid, imøtekommende og hjelpsom. Viktig at man er klar på hva som er greit og ikke. Dersom man har mulighet til det, kan man ta med seg eleven/e for å hente f.eks. ting fra kopimaskin eller få dem til å bidra med praktiske ting, om de har anlegg for det. Bruke litt ekstra tid med dem i frilek og ha flere samtaler med dem. Dette kan være med å styrke relasjonen. Det er også viktig at man skryter og fremhever om de får til noe andre kanskje ikke får til like bra. Dette gjelder jo selvfølgelig for alle elever også.*

Informantenes erfaringer med å arbeide for å skape gode relasjoner, tilsa at dette generelt sett gikk fint, men at de hadde ulike erfaringer. Dette begrunnet de med at det kunne være utfordrende å skape gode relasjoner til foreldre på grunn av kulturelle forskjeller, eller fordi elevene kunne være skeptiske og redde til skolesituasjonene. Som lærer vet man heller ikke hva slags relasjon de flerspråklige elevene har hatt til tidligere lærere. Svarene fra informantene kan tyde på at kultur sitter dypt i oss, og vi bærer den med oss, som en del av vår identitet. Forskjeller kan dermed være både utfordrende, men også være en berikelse, der man får kunnskap om andre menneskers hverdag.

*... har vært borti familier der far har hatt en høy kulturell rolle i religionen de hadde, og det har derfor vært et problem med kvinnelige lærere.*

*... har vært borti noen situasjoner der det har vært veldig vanskelig og utfordrende. Vet ikke om det er fordi elevene er skeptiske, redde eller pga språket, og man vet heller ikke hva slags relasjon eleven har hatt til lærere før.*

På spørsmålet om hvordan informantene opplevde det å skape gode relasjoner til flerspråklige elever, i motsetning til norsk språklige elever, var det enighet i informantgruppen om at relasjonsbyggingen gikk like greit til begge grupper. Imidlertid understreket de at det kunne være mer krevende og ta lenger tid når det gjaldt de flerspråklige, på grunn av språklige utfordringer. De nevnte også at fysiske aktiviteter kunne bidra positivt til dette. Dette kan tyde på at de vektla fellesskapet med andre som viktig i relasjonsarbeidet. Dette er interessant, fordi fysiske aktiviteter kan dermed være et viktig virkemiddel i dette arbeidet.

At skolen bestreber seg på å etablere god kontakt med hjemmet, var svært viktig. Dette var alle informantene enige om. Familien har en stor betydning i elevenes skolehverdag og liv. Flere av informantene var enige om at språklige utfordringer kunne skape barrierer i relasjonen mellom hjem og skole. Jeg ble nysgjerrig etter å høre hvordan informantene jobbet med dette temaet, og stilte derfor utdypende spørsmål. Alle informantene hadde likt syn på hvordan de skulle arbeide med dette. Å være imøtekommende og åpen, bruke mer tid på å kommunisere med foreldrene og gjennomføre ekstra møter i starten slik at lærerne kunne hjelpe og veilede.

*... viktig å være imøtekommende. Lurt å ha noen ekstra møter i starten, kun lærer og foreldre, da klassemøter fungerer dårlig med tanke på språket. Pleier også å være mye tilgjengelig på telefon, ringe litt ekstra hjem og vise at man har interesse for deres barn og deres utvikling. Om man greier å formidle at man prøver å se det beste i deres barn, kan foreldrene føle seg tryggere på deg som lærer. Det er likevel viktig at man setter klare grenser på hva man forventer av barna på skolen, til tross for at språket kan være en utfordring. Ellers er bursdager og klassetreff også viktig for foreldrene å bli med på, slik at de kan møte andre foresatte.*

#### **4.4 Språklige utfordringer**

Informantene ble spurt om de synes det var vanskelig å legge til rette for tilpasset undervisning innenfor området språklige utfordringer. Analysen viste at språklige utfordringer var gjennomgående i alt informantene gjorde i arbeidet med både elever og foreldre. Dette førte til at informantene støtte på relativt store utfordringer når de skulle legge til rette for tilpasset opplæring, fordi det var få ressurser tilgjengelige på skolen. Mange av informantene hadde store klasser der de ofte var alene. I tillegg hadde flere av de andre elevene ulike diagnoser som man måtte ta hensyn til. Jeg forstår dette dit hen at om det hadde vært flere



ressurser tilgjengelig, f.eks. assistent, ville det vært enklere å legge til rette for god tilpasset opplæring. Informantene uttrykte derimot ingen krav om kvalifiserte vikarer, noe som kanskje kan tyde på at det er mangel på egnet personell tilgjengelig for skolen.

*... mange klasser trenger tilrettelegging både sosial og faglig, og det kan da bli vanskelig å legge opp til god nok tilpasset opplæring. For mange av de flerspråklige elevene, er begreper veldig vanskelig. Om det blir for mye og de ikke forstår, merker man at elevene får et «flytende» blikk. Det er vanskelig å nå alle sammen. Likevel prøver man å legge opp til undervisningsopplegg som er likt for alle, men at nivået er tilpasset hver enkelt elev. Det er ofte et veldig stort spekter i klassen. Det er derfor smart å samarbeide med andre lærere og assistenter, slik at man kan samkjøre, som f.eks. i norsk opplæring fremmedspråk. Her kan man jobbe med samme tekst som i et annet fag, og jobbe med begreper, slik at de får en «begrepsboost» før timen.*

På spørsmålet om hvordan informantene har jobbet for å løse de språklige utfordringene, poengterer to informanter at de jobbet mye i grupper og med læringspartnere. Dette ga dem mulighet til å lære av hverandre og hjelpe hverandre. Likevel var det vanskelig å vite hvor mye elevene faktisk forstod av undervisningen. Som tidligere nevnt, var det å skulle forholde seg til flere språk en stor utfordring for mange. Informantene hadde forsøkt å løse dette ved å jobbe mye med begrepsforståelse, samt med konkrete ting som bilder, internett, memory-bilder, finne like gjenstander osv. En av informantene formidlet at de også jobbet med å si enkle ord og setninger. De språklige utfordringene som informantene refererte til her, kan tyde på at elevene strevet med semantikk, det vil si å forstå innholdet i begrepet. I tillegg kan det tyde på at de flerspråklige elevene også hadde vansker med å produsere språk på norsk. Likevel mente informantene at det var viktig å gi de flerspråklige elevene samme lekse som de andre, i et håp om at de enklere skulle bli inkludert i fellesskapet. Informantene uttrykte også at det var viktig å tilpasse mengden lekser til deres ferdighetsnivå.

*I forhold til språklige utfordringer, hvis eleven ikke kan norsk, må man jobbe med veldig konkrete ting. Ting i klasserommet, bilder, på nett eller vise ved memory bilder, finne to like av samme. Man kan si ordet og øve på det. Dette er veldig konkret. Jobbe med de mest vanlige ordene og setningene: jeg heter, jeg kommer fra, jeg liker osv. Jobbe med læringspartner, to og to, og de skal hjelpe hverandre, og lære å tilpasse seg hverandre.*

På spørsmålet om hvordan informantene opplevde samarbeidet med hjemmet når det gjaldt språk og kultur, svarte de at de anså foreldresamarbeid som spesielt viktig i relasjonen mellom skole, elev og foreldre. Språket kunne i noen tilfeller være til stor hindring i relasjonsbyggingen, fordi de ikke forsto hverandre og at man ikke klarte å formidle ønsket budskap. Dette kan forstås som at det lett kunne oppstå misforståelser mellom elever, og mellom elever og lærere og foreldre. Slike hendelser kan være krevende og løse opp i, fordi man mangler et felles språk, og konteksten kan forsvinne når det blir oversatt. Det kom også frem at noen hadde benyttet familiemedlemmer som tolk, men at de ikke var særlig begeistret for det. Dette kan tyde på at det kan være problematisk å snakke om personlige ting med familiemedlemmer, fordi båndene mulig blir for nære.

*... godt samarbeid, fordi vi forstår hverandre bra på sms, ved bruk av telefontolk.*

*... stort sett positivt, men har kommunikasjonsproblemer spesielt ved utviklingssamtaler fordi begrepsforståelse mangler.*

*... veldig greit, da foreldre er opptatt av utdanningen til barna sine og en av foreldrene prater norsk.*

*... stort sett bra. Har benyttet familiemedlemmer som tolk noen ganger, men er ikke noe glad i dette.*

Avslutningsvis i intervjuet formidlet informant 4 noe som ikke de andre informantene hadde berørt. Informanten var opptatt av at forklaringen på språkutfordringer hos flerspråklige barn, kan være at de ikke behersker sitt eget morsmål. Slik jeg forstår det, kan slike tilfeller ofte føre til en større utfordring med å lære seg et andrespråk, enn hvis morsmålet er godt. Informanten peker også på at hvis det tar lang tid å tilegne seg det norske språket, må eleven undersøkes videre, ved hjelp av f.eks. PPT. Etter min mening antydes det her at læreren var opptatt av at de flerspråklige elevene skulle lære seg gode norskferdigheter, noe som kunne virke positivt inn på både inkludering og mestring.

*... det er ofte vanskelig å avdekke elevenes språkutvikling på norsk, og hva som er utfordringen. Da jeg lærte engelsk, benyttet jeg mitt morsmål som utgangspunkt. Om man er god i sitt eget morsmål, har man større sjanse for å bli god i sitt andrespråk. Om eleven ikke behersker sitt eget morsmål, har man små marginer for å beherske et nytt språk. Utfordringen her er å få kartlagt i slike situasjoner. Man må da ofte*

*benytte PPT eller en form for kartlegging, dersom eleven ikke blir bedre i norsk over lenger periode. Dette kan gjøre foreldrene utrygge da mange forbinder testing som noe negativ. Da må jeg som lærer betrygge dem at det kun er ment for hjelp.*

I dette kapitlet har jeg forsøkt å så godt det lar seg gjøre å presentere funnene mine, på en slik måte at informantens stemmer har blitt løftet frem. Det semistrukturert intervjuet førte også til en bedre flyt i intervjuet, fordi informantene fikk formidlet det de hadde av kunnskap om tematikken. Dette bidro til at det ble en helhet i informasjonen som ble samlet inn. Min opplevelse var at de fleste av informantene hadde et samlet syn på hvordan man kan jobbe med de flerspråklige elevene, og at flere av tankene rundt dette med språk og tilhørighet, var sentrale momenter.

Alle informantene uttrykte stor åpenhet rettet mot de flerspråklige elevene. De ønsket at de skulle bli en del av fellesskapet på skolen, både faglig og sosialt. I dette lå det stor anerkjennelse fra informantens side, de ønsket at de flerspråklige elevene skulle lykkes og mestre på skolen. Min vurdering var at informantene hadde et åpent og empatisk elevsyn, der de forsøkte å sette seg inn i elevenes situasjon. Sagt med andre ord, å ta på seg den andres mokkasiner og kjenne hvordan det er å gå i dem.

## **5.0 Drøfting av funn**

Dette kapittelet inneholder drøfting av resultatene fra min forskning. Funnene i kategoriene vil bli drøftet opp mot tidligere presentert teori og forskning, i et forsøk på å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål:

*Hvordan beskriver lærerne sitt arbeid med å ivareta flerspråklige barns behov for tilpasset opplæring?*

→ *Hvordan arbeider lærerne for å ivareta inkludering?*

→ *Hvordan tilrettelegger lærerne undervisning for mestring og relasjon?*

→ *Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen i forhold til språklige utfordringer?*

Oppgavens problemstilling omhandler flerspråklige barns behov for tilpasset opplæring, og vil dermed være oppgavens hovedtema. Tilpasset opplæring vil også være utgangspunkt for drøfting av innholdet i kategoriene. I drøftingen vil jeg også trekke inn teori fra 2.7 *Tidligere forskning*. Til slutt vil jeg oppsummere hovedfunnene i undersøkelsen min, som jeg finner spesielt interessante.

### **5.1 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er noe som skjer når alle elever deltar aktivt med oppgaver og utfordringer, slik at de kan ha nytte av den for egen læring (Ohna, 2019). Dette er i samsvar med det som står i Opplæringsloven § 1-3, og Vygotsky sitt læringssyn, der læring skjer gjennom sosial deltakelse med andre (Bråten, 2002). Generelt uttrykte informantene at det var utfordrende å tilrettelegge for tilpasset opplæring, pga språklige utfordringer. Spesielt var dette tydelig i forhold til det språklige innholdet i undervisningsoppleggene, fordi de fleste av elevene ikke behersket det norske språket. Her er det nok naturlig å tenke at det å ikke beherske språk går utover læring (Monsrud 2011). At det kan være krevende å tilrettelegge tilpasset opplæring, er forståelig, fordi man som lærer må kjenne godt til elevens funksjonsnivå, for å utvikle et undervisningsopplegg som passer. På den ene siden kan det være naturlig å tenke at utfordringene med tilpasset opplæring kan være en mulig bortforklaring, i det man ikke helt lykkes med dette. På en annen side vil jeg trekke dette i tvil, fordi at alle informantene var generelt positive til å ivareta de flerspråklige barna på best mulig måte. Utfordringen for lærerne kan mulig være å tilrettelegge for en god tilpasset opplæring innen de nevnte kategoriene, som inkludering, mestring, relasjon og språklige utfordringer.

## **5.2 Inkludering**

I analysen av intervjuene fremkom det at de aller fleste informantene hadde et relativt sammenfallende svar på begrepet inkludering, i det de var opptatt av at elevene skulle føle seg som en del av noe, at de hadde tilhørighet og at de passet inn. Dette understrekes også i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 11), at barn og elever i skole og barnehage, skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. Det var også noen av informantene som fremhevet at elevene måtte være bevist på at det var et mangfold i klassen, og at man utgjør en helhet til sammen. Dette er sammenfallende med hva Statped (2020) fremhever, at hvis læringsmiljøet er inkluderende, så har alle sin naturlige plass og ingen er inkludert.

Hva er et inkluderende læringsmiljø? Er det å sitte i samme klasserom som de andre? Er det å få samme undervisningsopplegg? Er det å bli satt i gruppearbeid sammen med de andre? Sannsynligvis var det slik at på den ene siden var man ikke nødvendigvis faglig inkludert, kun fordi man var en del av undervisningsopplegget, da man ikke vet noe om elevens personlige opplevelser (Nilsen, 2017). På den annen side kan eleven føle seg sosialt inkludert, fordi de ikke blir sittende alene med sin egen tilpassede opplæring. Likevel var det en utfordring å vite om de virkelig følte seg som en del av fellesskapet, og om de forsto innholdet i undervisningsopplegget.

I en studie ble elevene ekskludert ved å bli plassert i en egen del av skolebygget. Lærerne var skeptiske til dette, men så på det som en nødvendighet, da forskjellene var for store til å følge ordinær undervisning (Hilt 2017). Disse funnene er ikke i tråd med mine funn, da informantene arbeidet for at alle elevene skulle være en del av fellesskapet, og ingen skulle ekskluderes. På den annen side uttrykte de at det var utfordrende og gjennomføre dette, men det var et mål for alle. Noen av informantene uttrykte at fysiske aktiviteter kunne legge et godt grunnlag for inkludering. Andre informanter derimot, uttrykte at fag som matematikk, som er et teoretisk fag, også kunne bidra i positiv retning. Dette begrunnet de med at det i matematikkundervisningen ikke var behov for så mye språk, og dermed kunne det bli lettere for de flerspråklige elevene å henge med i undervisningen. Etter min mening kunne det være delte meninger om dette, fordi det i matematikkundervisningen er viktig å vite hva begreper som addering, subtrahering og multiplikasjon betyr. Dette fordrer en god språkforståelse, og god forståelse for begrepenes innhold. Men på den annen side kan matematikkundervisningen uten for mye bruk av begreper, være lettere for flerspråklige elever å henge med på.

Alle informantene fremhevet at de hadde få ressurser til rådighet, for å kunne gi de flerspråklige elevene best mulig tilpasset opplæring. Dette handler om betydning for den flerspråklige elevens mulighet til å delta i læringsfellesskapet, hvor inkluderende det sosiale miljøet faktisk er og om elevene får læring og utvikling som gir mening for den enkelte. Dette faller innenfor de tre dimensjonene til Nilsen (2017, s. 28). Samtlige informanter er enige med Lund (2018), om at når man behersker språket, blir det erfaringsvis enklere å delta i språklig samhandling og deltakelse i sosiale og kulturelle aktiviteter. Dette understreker språkets betydning for å knytte kontakter og bli inkludert i fellesskapet på skolen (Bråten et. al. 2002)

Alle informantene var spesielt opptatt av at de flerspråklige elevene skulle få et undervisningsopplegg, som var tilpasset deres ferdighetsnivå, og at de måtte få oppgaver som de greide å mestre. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2019). For enkelte av elevene kunne dette være å holde i en blyant, sitte ved en pult og være til stede i klasserommet, mens det for andre derimot, kunne være å løse oppgaver med større utfordringer, som oppgaveløsning, lesing og skriving.

Noen informanter mente at enkelte flerspråklige elever var svært motiverte og lærevillige, og presterte derfor bedre enn andre som ikke var så motiverte. Dette er i tråd med Amundsen og Garmannslund (2016), der de referer til begrepet mestringsforventning, og kanskje er det slik at om ikke undervisningen er tilrettelagt utfra elevens behov, så vil mye av den indre motivasjonen hos eleven forsvinne. Tankene om tilretteleggelse utfra elevens behov, understrekes også av Nilsen (2017), i det det handler om at alle gis tilgang til faglig læring og utvikling som passer den enkelte.

Informantene fremhevet også at det er lærerne som har ansvaret for at det skjer en inkludering i klassen, noe som er i tråd med det Nilsen (2017, s. 23), formidler, om at inkludering stiller ingen krav om at eleven må tilpasse seg for å få innpass på skolen, men derimot utfordrer den skolens evne til å tilpasse seg de behovene eleven har.

Oppsummert kan man si at selv om informantene var opptatt av at alle skulle inkluderes, så var det noen barrierer underveis. Man kan stille spørsmål ved om informantene anstrengte seg tilstrekkelig for å skape inkludering, eller om de lot seg styre av ytre omstendigheter som f.eks. ressurser. Flere av informantene har nevnt at det kunne ligge hindringer i det

organisatoriske, i det norske språket og kanskje var det slik at disse ytre omstendighetene fikk en for stor betydning i arbeidet med inkludering. På en annen side er denne type ytre begrensinger en realitet for flere lærere. De vil gjerne gi elevene den beste tilpassede opplæringen, sett ut fra elevens styrker og svakheter (Nilsen, 2017). Elevenes subjektive opplevelse av å være inkludert, kan variere. For noen av de flerspråklige elevene kan det være nok at noen sier hei eller at de blir spurt om å bli med å leke. For andre er ikke dette tilstrekkelig, da de har behov for mer tydelig tilhørighet. Dette understrekes også i Meld. St. (2019-2020, s. 11), at inkludering i skole og barnehage handler om at alle elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet, at de er betydningsfulle og at de kan medvirke i utformingen av sitt eget tilbud.

### **5.3 Mestring**

Funnene tilsier at alle informantene var opptatt av at den tilpassede opplæringen ble tilrettelagt slik at elevene hadde muligheter til å mestre, og at de skulle føle at det de gjorde var meningsfullt. I min studie pekte flere informanter på at de elevene som hadde en indre motivasjon, og som ønsket å lære, hadde foreldre som var engasjerte, og som hadde større tro på at de kunne mestre. Dette er i tråd med Lund (2018), som hevder at ikke-vestlige elever med innvandrerbakgrunn skåret like bra eller bedre enn gjennomsnittet hos norske barn. Her er det naturlig å trekke paralleller til det ovennevnte som var funn i min studie, nemlig foreldre som brydde seg, og engasjerte elever. Selv om dette kan stemme, så hevder Amundsen & Garmannslund (2016), at ikke-vestlige elever med innvandrerbakgrunn i Norge hadde lavere karakterer, og at de i studien skåret dårligere på nasjonale prøver enn norske elever.

Alle informantene fremhevet at de uengasjerte flerspråklige elevene hadde generelt lite motivasjon, og at dette gikk utover lysten til å lære. Elevene hadde lav mestringsforventning til seg selv. Bandura (1997) presenterte viktigheten av autentiske mestringsopplevelser, og at elevene fikk tilbakemelding fra lærere og medelever. Informantene i min forskning var opptatt av at forsterkninger i form av skryt og oppløftende ord ble mye brukt. På den annen side, kan det være lett for lærere å gå i den motsatte fella, nemlig at man skryter på en måte som elevene ikke oppfatter som berettiget. Ved oppriktig og rettmessig skryt kan elevene oppleve autentiske mestringsopplevelser (Manger, 2012). Informantene fremhevet også hvor viktig det var å få de flerspråklige elevene til å forstå at de var verdt noe, og at de ble sett på som en berikelse og ikke en belastning i klassen. Dette er i tråd med Solbue et.al. (2017), som

også pekte på at styrken ofte lå i elevens erfaringer og kunnskaper, og at det var ønskelig å arbeide videre med dette, fordi det skulle være stor aksept for alle. Hilt (2017) derimot, var bekymret for manglende kulturelle og samfunnsmessige referanser hos flerspråklige barn.

For at de flerspråklige elevene skulle kjenne og oppleve at de mestret forventede oppgaver, benyttet mange av informantene blant annet digitale hjelpemidler og film som støtte, i undervisningen. Disse hjelpemidlene som f.eks. oversettelsesprogram kunne de også benytte i kommunikasjon med de andre elevene i klassen og læreren. Bruk av film kunne forsterke forståelsen av handlingen i en film, selv om de ikke forstod det aktuelle språket. Dette bidro også til fellesskap og sosial inkludering, da de gjorde noe sammen. Viktigheten av dette understrekes også av Lund (2018, s. 119-120), og Vygotsky i Bråten (2002), nemlig at sosial støtte, kan ha en positiv innvirkning på mestring. Emosjonell støtte og vurderingsstøtte, altså opplevelse av tilhørighet og tilpasset opplæring, har en stor betydning for elevenes motivasjon, læringsinteresse og deres mestringsopplevelser.

Oppsummert kan man si at balansegangen mellom å delta og mestre, til at det hele raser sammen, ofte er hårfin. Mestringsbegrepet er tett knyttet opp mot motivasjon, og sannsynligvis er det slik at dess mer mestring man opplever, dess sterkere motivasjon. Informantene var opptatt av at lærer har en sentral rolle i å etablere et godt klassemiljø, der man var bevisst på å skape en helhet. Det var viktig å bygge videre på den kunnskapen eleven allerede innehar, slik at lærer kan spille på dette, i en tilpasset opplæring.

#### ***5.4 Relasjon og språklige utfordringer***

Informantene vektla at det kunne oppstå misforståelser i kommunikasjonen mellom de flerspråklige- og de norsk språklige elevene, og at dette kunne føre til eskalering av både faglige og sosiale situasjoner, fordi de ikke hadde et felles språk å oppklare på. Dette kunne også være en medvirkende faktor til at de flerspråklige elevene ikke så ofte ble invitert med hjem til de norsk språklige elevene. Dette kan være i tråd med Amundsen og Garmannslund, (2016), nemlig at flerspråklige elever har større risiko enn norskspråklige elever for å falle utenfor det sosiale fellesskapet på skolen. At de flerspråklige elevene ble holdt utenfor i ulike sosiale settinger, kunne være forståelig, fordi de manglet den språklige relasjonen med de andre. På den annen side er slike situasjoner spesielt viktig for skolen og ta tak i, fordi i følge Vygotsky i Bråten (2002), skjer læring gjennom sosial deltakelse med andre.



Som nevnt var relasjon et begrep som gjentatte ganger dukket opp i funnene fra intervjuene. Informantene ga uttrykk for hvor viktig det var å jobbe med å etablere en god relasjon til elevene generelt, men spesielt når det gjaldt de flerspråklige elevene. På den ene siden er det å jobbe for å skape god kontakt til hjemmet, av stor viktighet. Være imøtekommende, blid og hjelpsom, og bruke tid med elevene på frilek og andre aktiviteter utenfor klasserommet. På den annen side er det ikke alltid tilstrekkelig å være blid og imøtekommende. Ifølge Røkenes & Hanssen (2015) og Roland (2016), er det å bruke god tid på relasjonsbygging av avgjørende betydning for kvaliteten i relasjonen, samt at elevene og lærerne etablerte tillit og respekt ovenfor hverandre. En viktig faktor i dette er at skolen i perioder brukte mye tid å etablere kommunikasjonskanaler og kontakt med flerspråklige elever og deres familie. Dette var bra og noe det var stort behov for. Utfordringer med relasjon kunne også knyttes til hvor mye tid lærerne brukte på enkelte elever som hadde stort behov for hjelp. Noen kunne oppfatte dette som at det dreide seg om favorisering av enkelte, noe som kunne innvirke negativt på relasjonen i klassen generelt. På den annen side, burde kulturen i klassen vært så trygg, at det kunne snakkes åpent om. Hvis lærer ga en god forklaring på at noen fikk mer oppmerksomhet enn andre, ville sannsynligvis elevene forstått og godtatt dette. Det å ikke beherske et felles språk, kan skape utfordringer i relasjonsbyggingen. Flere informanter påpekte dette og formidlet at dette kunne by på vansker mellom skole og hjem. I noen tilfeller ble skolens tolk benyttet for å skape trygghet og forklare uklare ting på en forståelig og akseptabel måte for familien.

Å skape relasjon til alle var noe Vygotsky var opptatt av. Han fremhevet også at elever som hadde spesielle behov ikke skulle plasseres i grupper utfra evne, avvik og mangler. Hans syn var at alle barn skulle få delta i fellesskapet, da det kunne gi store utviklingsmuligheter (Lundh, et al., 2014, s. 46). Mine informanter var positive til at de flerspråklige elevene fikk være i klassen mest mulig og at de fikk samme undervisningsopplegg som de andre, men tilpasset deres nivå. På den ene side kunne dette ført til at de flerspråklige elevene satt og stullet med sitt, mens undervisningen ellers lå langt over deres mestringsnivå, og da er det ikke lett å kjenne på mestring. Når det er sagt, kan det på den annen side også være slik at noen av de flerspråklige elevene faktisk selv ønsket å ha undervisningen utenfor klassen, da det kunne bidra til mer ro og fokus.

Studien til Fandrem et.al. (2021) går noe på tvers av annen-, og også min forskning, i det informantene mine jobbet iherdig for å inkludere elevene i klassen, og var opptatt av verdien

av å skape en helhet. Det var tydelig at informantene var enstemmige om at de språklige utfordringene knyttet til kommunikasjon med både elever og foreldre, var vanskelige. To av informantene arbeidet mye med grupper og læringspartnere, slik at de fikk mulighet til både å lære av hverandre og hjelpe hverandre. Dette er i tråd med Bråten & Thurmann-Moe (2002), der barn i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater kan prestere mer enn på egenhånd. Gjennom å jobbe i grupper og med læringspartnere kunne de flerspråklige elevene på den ene siden føle seg sett og dermed skape gode relasjoner i arbeid med andre elever. Denne innfallsvinkelen ga også mulighet til å lære av andre elever, som kanskje tidligere hadde slitt med det samme, men som hadde lært seg metoder for å lære bedre. På den annen side, vet man ikke hvor stort utbytte de flerspråklige elevene hadde av å jobbe i grupper og med læringspartnere. Muligheten for at de løste oppgavene selv, var selvsagt til stede, men de kunne også bare skrive av eller fått beskjed om hva de skulle gjøre, uten at de faktisk lærte noe.

En av informantene uttrykte at det kunne være vanskelig å avdekke elevens språkutvikling på norsk, og få kunnskap om hva som var elevens utfordringer når det gjaldt å lære seg et annet språk. Om en er god i morsmålet er det større muligheter for å bli god i et annet språk. Dette er i tråd med Monsrud (2007). I slike tilfeller vil de gradvis lære andrespråket med basis i morsmålet. Noen informanter mente at det tok uforholdsmessig lang tid for noen av elevene og lære seg andrespråket. I studien til Salameh (2003), viste det seg at det kunne ta opp til 1,6-2 års å få et adekvat andrespråk på svensk. I slike tilfeller må man stille seg selv spørsmål om den langsomme progresjonen er en følge av for lite eksponering av andrespråket, en iboende språkvanske eller begge deler. Å lære seg to språk samtidig kan være krevende, Melby Lervåg & Lervåg (2014), der det på den ene siden vil det være riktig å søke hjelp hos PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste), men på den annen side kan flere av de flerspråklige elevene klare seg fint i skolen, om det legges til rette for god tilpasset opplæring, i tråd med elevens ferdighetsnivå.

Oppsummert kan man si at informantene var opptatt av at både det å jobbe for god kvalitativ relasjon og godt andrespråk, var en spesielt viktig oppgave for skolen, der hjemmet også spilte en viktig rolle. Informantene uttrykte at det kunne være utfordrende for skolen og legge til rette for tilstrekkelig god nok tilpasset opplæring i forhold til deres nivå, fordi man ikke riktig visste om det kunne være andre årsaker til at flere elever strevet med å tilegne seg andrespråket. På en annen side, ser man også at noen flerspråklige barn sjonglerer

problemfritt mellom flere språk. Utredning av den språklige utviklingen hos flerspråklige barn, tenker jeg bør være en oppgave som skole og PPT-tjenesten, i samarbeid med foreldre, kan samarbeide om. Her bør det fokuseres på å etablere en god og trygg åpenhet, der man kan søke råd hos hverandre.

### **5.5 Hovedfunn**

Målet med egen undersøkelse har vært å få informasjon om hvordan lærerne beskriver arbeidet med å ivareta flerspråklige barns behov for tilpasset opplæring. I det følgende presenterer jeg hovedfunnene fra min forskning, og disse funnene vil jeg forsøke å drøfte opp mot 2.7 Tidligere forskning.

Hovedfunnene etter undersøkelsen var følgende:

- Alle informantene var svært engasjert i at alle elevene skulle inkluderes, og få undervisning tilpasset sitt ferdighetsnivå, men at både språklige og organisatoriske omstendigheter vanskeliggjorde dette.
- Informantene uttrykte at lærer har en sentral rolle i å etablere et godt klassemiljø, der man var bevisst på å skape en helhet. I den tilpassede opplæringen, var det viktig å spille på den kunnskapen barnet allerede hadde.
- Informantene hadde søkelys på at kvaliteten på relasjonen til både elevene og hjemmet, var god. De var også opptatt av at språklige utfordringer kunne gjøre det vanskelig å legge til rette for tilpasset opplæring, fordi man ikke visste årsaken til at flere strevet uforholdsmessig lenge med å tilegne seg det norske språket.

### **5.6 Oppsummerende kommentarer**

Resultatene fra egen undersøkelse ga ingen overraskelse og ble stort sett som forventet. Funnene kan ha en overføringsverdi for andre som arbeider med lik problemstilling. Mine funn er basert på få intervju, altså dybde og ikke bredde, og resultatene kan derfor ikke gi grunnlag for generalisering. Intensjonen har ikke vært å generalisere funnene, men heller å formidle kunnskap om tematikken.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg verdifull innsikt og kunnskap i temaet flerspråklige barn og tilpasset opplæring. Videre har jeg forbedret min kunnskap om hvordan forholde seg til ulike kilder på en kritisk og analytisk måte. Gjennomføringen og analysen av

intervjuene har gitt meg en bedre dybdeforståelse og en utvidet refleksjonsevne om hvordan det er å arbeide med flerspråklige barn. Dette vil jeg ta med meg videre i mitt arbeid som lektor, og mye taler for at jeg vil fokusere på denne tematikken i mitt fremtidige arbeid.

Min mener nå at jeg har svart på oppgavens problemstilling, samt forskningsspørsmålene. Dette begrunnes med at jeg gjennom funnene har fått kunnskap om hvordan lærere jobber med tilpasset opplæring, i forhold til flerspråklige barn. Jeg har også fått kunnskap om hvordan informantene jobber med områder som inkludering, mestring, relasjon og språklige utfordringer.

### ***5.7 Veien videre***

Erfaringene mine etter arbeidet med masteroppgaven, er at det fortsatt er behov for ytterligere forskning, der søkelyset settes på praksisfeltet, og hvordan man best kan legge til rette for en undervisning, som ivaretar de flerspråklige elevenes behov og utviklingspotensialet. Slik jeg ser det, er det et voksende behov for mer kunnskap innen området, fordi det er en økt vekst i innvandrerbefolkningen.

Underveis i arbeidet med egen forskning har jeg hatt utfordringer med å finne teori og forskning som er sammenfallende med min problemstilling, og som støtter opp under mine funn, eventuelt at det ikke gjør det. Jeg fant imidlertid noen studier som kunne tolkes å være i tråd med mine resultater.

Med distanse til eget arbeid, ser jeg nå at det kunne vært interessant å undersøke videre hvordan utviklingen hos flerspråklige barn påvirkes av for lite kvalifiserte ressurser over tid. Det kan synes som at ressursmangel er et gjentakende problem innenfor skoleverket, og at tilpasset opplæring kanskje ikke blir prioritert i høy nok grad. Min oppfatning er også at det ofte er problemer med tilgang på vikarer med tilstrekkelig kunnskap. Noen ganger kan tilgang på grupperom og adekvate verktøy, som kan hjelpe de flerspråklige på best mulig måte, være vanskelig å oppdrive. Jevnlig og hyppig evaluering av tiltakene er viktig, slik at adekvat hjelp når de elevene som virkelig har behov for det.

## Litteraturliste

Amundsen, M. L. & Garmannslund, P. E. (2016). Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall. *Norsk tidsskrift for Logopedi* 4/2015. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/mestring-og-trivsel-hos-elever-med-minoritetsbakgrunn-i-skoler-der-majoritetsspraklige-elever-er-i-flertall/>

Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring- inkludering eller ekskludering. *Norsk pedagogisk tidsskrift, Årgang 89, 4/2005*, s. 315-326.  
[https://www-idunn-no.ezproxy.nord.no/file/pdf/33194035/tospraklig\\_opplering\\_inkludering\\_eller\\_ekskludering.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.nord.no/file/pdf/33194035/tospraklig_opplering_inkludering_eller_ekskludering.pdf)

Bråten, I. (Red.). (2002). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.

De nasjonale forskningsetiske komiteene, NESH. (2021, 16 desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

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

Espenakk, U., Frost, J. & Klem, M. m.fl. (2007). *Språkveilederen(1.utg.)*. Bredtvet kompetansesenter.

Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S, E. & Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1950222>

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Red: Nordahl, T & Hansen, O. Gyldendal

Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring*. Samlaget.

Hilt, L, T. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*. 21:6, 585-601.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1223179>

Høgheim, S. (2021) *Masteroppgaven i glu* (1.utg.). Fagforbundet.

Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.

Jensen, H. & Juul, J. (2003): Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse. Oslo: Pedagogisk forum. I: Utdanningsdirektoratet (2016, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/#a146477>

Johannessen, A., Tuft, P, A. & Christoffersen, L. (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61. §2-8, §5-1. (2012) [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)

Lund, A, B. (2018). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (1.utg.). Gyldendal.

Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (2014). *Inkluderende praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2018, 27. september). *Teoretiske perspektiver i kvalitative studier*. IGS vision: Better health, better society. <https://igsnytt.w.uib.no/2018/08/15/teoretiske-perspektiver-i-kvalitative-studier/>

Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring* (1.utg.). Red: Nordahl, T & Hansen, O. Gyldendal.

Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartement <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Mercer, S.H. & DeRosier, M. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 47, 184–192.

Mercer, S.H. & DeRosier, M. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship. *Psykologi in the Schools*, 47, 184-192. I: Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars). *Relasjon-mellom-elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/#>

Monsrud, M. B. (2007). Minoritetsspråklige barn og unges språk og lesing. I Espenakk, U., et al. *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter.

Monsrud, M. B., Bjerkan, K, M. & Thurmann-Moe, A, C. (2011). Minoritetsspråklige barn og unges grammatisk utvikling. *Psykologi i kommunen*, nr. 4.

Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold*. Universitetsforlaget.

Nilsen, S. (2014). Spesialundervisning i nasjonale læreplaner- utelatt, uteglemt eller «integerert vekk»? En analyse av nasjonale læreplaner for grunnskolen fra og med 1974. *Psykologi i kommunene* nr. 5, s. 49-50.

Nilssen, V. (2021). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2020). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (1.utg.). Fagforbundet.

Ohna, S. E. (2019). Tilpasset opplæring og elevers deltakelse i ungdomsskoleklasserommet. I Nevøy, A. & Helle, L. (red.) *Profesjonsrettet pedagogikk*. Gyldendal.

Roland, P. (2016, 21. oktober). *Ulike perspektiver på relasjonsbygging*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>

Røkenes, O, H. & Hanssen, P, H. (2015). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.

Salameh, Eva-Kristina. (2003). Language impairment in Swedish bilingual children-epidemiological and linguistic studies. I Monsrud, M. et al. (2011). Minoritetsspråklige barn og unges grammatiske utvikling. *Psykologi i kommunen* nr. 4, s. 5.

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. 5. utg. Saga. London. I Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Skaalvik, E, M. (2006). *Spesialpedagogikk. På vei mot en inkluderende skole?*, (02). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%202%202006.pdf>

Solbue, V., Helleve, I. & Smith, K. (2017). «In this class we are so different that I can be myself!» Intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway. *Education Inquiry*, 8:2, 137-150.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2017.1290894>

Statped. (2020, 13 november). Hva er inkludering: i et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet. Statped  
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>



Stuhlman, M.W. & Pianta, R.C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classroom. *School Psychology Review*, 31, 148–163.

I: Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars). *Relasjon-mellom-elever*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/#>

Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2020, 3. desember). *Sosialkonstruktivisme*. <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Begrepsdefinisjon - minoritetspråklige*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige/minoritetspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjon mellom elever*. Interaksjoner og sosial læring.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjoner-og-sosial-laring/#>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Temaene i elevundersøkelsen*. Motivasjon, arbeidsforhold og læring.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/#>

## Vedlegg 1 NSD

Vurdering

### Referansenummer

424258

### Prosjekttittel

«Minoritetsspråklige elever med språklige utfordringer En studie av opplevelsen av tilpasset opplæring, mestring og inkludering»

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

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

Karianne Berg, karianne.berg@nord.no, tlf: 75517751

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Anna Xia Espenakk Lageraen, anna.sia@hotmail.com, tlf: 93088025

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 13.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 13.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

#### TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

#### REKRUTTERING

Deltakerne må ha tilstrekkelig erfaring med elever med minoritetsspråklig bakgrunn slik at det ikke er sannsynlig at de snakker om enkeltindivider.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra personverntjenester før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2 Informasjonsskriv til deltakere

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*«Flerspråklige elever med språklige utfordringer»*

*En studie av opplevelsen av tilpasset opplæring, mestring og inkludering*

Hei! Har du lyst til å være med i et forskningsprosjekt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om elever med minoritetsspråklig bakgrunn får tilpasset undervisning i forhold til deres forutsetninger, og om de opplever mestring og inkludering.

I henhold til min problemstilling:

*Hvordan arbeider lærerne med å ivareta flerspråklige barns behov for tilpasset opplæring?*

→ *Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen for å ivareta språk og generell faglig utvikling?*

→ *Hvordan arbeider lærerne med inkludering av elevene?*

Jeg har bestemt meg for at fagpersoner som har erfaring, og derav kompetanse innenfor dette området, ønsker jeg å intervju. Jeg er spesielt interessert i hvordan du legger til rette for hvordan eleven skal inkluderes i klassemiljøet og generelt på skolen, samt. hvordan du arbeider for at eleven opplever mestring.

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Undersøke hvordan lærere arbeider for å inkludere, gi tilpasset opplæring og mestring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

1: Hva gjør du for å inkludere elever med flerspråklig bakgrunn?

2: Hvordan legger du til rette for elever med flerspråklig bakgrunn?

3: Har lærerne noen ressurser som kan benyttes for å nå frem til elever med flerspråklig bakgrunn?

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave fra Nord Universitet.

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

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet/masteroppgaven.

Forskeren heter Anna Xia Espenakk Lageraaen.



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

Jeg ønsker å ha deg med i dette prosjektet, fordi jeg ønsker å få mer kunnskap om hvilke læringsutbytte barn med norsk som andrespråk har, og hvordan undervisningen tilrettelegges. Jeg ønsker også å fokusere på hvordan barn med denne bakgrunnen inkluderes på skolen og hvordan de kan føle mestring.

Hvis du har lyst til å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet: Når du har gjort det, vil jeg ta kontakt med deg.

Om du ikke ønsker å bli med, tar jeg ikke kontakt med deg.

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

Hvis du ønsker å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg ulike spørsmål. Disse spørsmålene vil handle om inkludering og mestring i skolen.

Jeg, Anna Xia Espenakk Lageraaen, vil være med under intervjuet, og jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet.

Det betyr at du kan selv velge om du har lyst til å være med eller ikke.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Alle dine personopplysninger vil bli slettet dersom du ønsker å trekke deg.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg vil bare bruke informasjonen jeg får fra deg til å finne ut om hvordan lærerne legger til rette for tilpasset undervisningen og om du elevene opplever mestring og inkludering i skolen. Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker, meg, Anna Xia Espenakk Lageraen som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn fra deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Jeg følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet/masteroppgave 16.05.2022.

Da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

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

Jeg behandler opplysninger jeg får fra deg, hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Anna Xia Espenakk Lageraen eller veileder Karianne Berg, begge ved Nord Universitet.

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen ved Nord Universitet.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3 Intervjuguide for lærere

### Intervjuguide

#### Bakgrunn:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvor lang erfaring har du med å jobbe med denne problematikken?
- Hvor gammel er du?

#### Forståelser av begreper:

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hva tenker du er viktig for å lykkes?
  - Har du noen erfaring eller eksempler på hvordan du har gjort det?
  - Hva tror du var utslagsgivende for at du lykkes her?
- Hva synes du kan være utfordrende med inkludering av flerspråklige elever?
- Kan du gi et eksempel på der du synes du har lykkes med inkluderingen og mestring?
- Kan du gi et eksempel på det motsatte, mest utfordrende?

#### Klasseromssituasjon i forhold til tilpasset opplæring: til daglige og i læringsmiljø:

- Kan du gi eksempler på der det er vanskelig å legge til rette for tilpasset opplæring?
- Har du noen eksempler på hva du gjør for å løse/jobbe med de språklige utfordringene?

#### Relasjonsarbeid:

- Hvordan synes du det er å skape relasjon til elever med flerspråklig bakgrunn?
- Hvordan opplever du det sammenlignet med norsk språklige elever?
- Hvordan opplever du at din egen og elevens språkkompetanse kan påvirker relasjonen?
- Har du eksempler på hva du har gjort for å skape god relasjon med elever?
- Ut fra det vi har snakket om nå, hva tenker du er viktigst for å skape inkludering, både faglig og sosialt?
- Opplever du flerspråklige barn som en ressurs, som bidrar positivt til klasse miljøet?

→ Har du noen tanker på hvordan flerspråklige kan være en ressurs, og hvordan det kan bidra til et positivt klassemiljø?

**Samarbeid med hjemmet:**

- Hvordan opplever du samarbeide med hjemmet?
- Hva tenker du er viktigst for å skape en god relasjon til hjemmet?
- Hvordan håndterer dere ev språklige utfordringer, og hvordan løser dere ev språklige utfordringer?

→ Har du eksempel?

**Avsluttende ord:**

- Er det noe du ønsker å tilføye?