

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Birthe Nyheim & Eirik Opdal

Kandidatnr.: 214 & 222

Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet

- Læreres erfaringer med å tilpasse opplæringen for det store elevmangfoldet

Dato: 15. mai 2017

Totalt antall sider: 101

Sammendrag

Det norske samfunnet, og derfor også den norske skole, har de siste årene blitt mer flerkulturell. Dette gjør at forskjellene mellom elevenes bakgrunn, livssyn, kultur og forutsetninger for å lære, blir større. For å kunne gi en opplæring som er tilpasset alle elever er det sentralt at læreren kjenner elevenes bakgrunn og tar hensyn til dette i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen. Gjennom en tilpasset og relevant skolegang kan samtlige elever nå målet om å kunne delta i arbeidet og fellesskapet i samfunnet, ved at man åpner dører mot verden og fremtiden, som er et sentralt formål med opplæringen. Teorien som har blitt benyttet i besvarelsen av denne oppgaven, har blitt valgt ut fra de svarene som kom frem i intervjuene. Gjennom en induktiv innholdsanalyse ble det kun brukt teori som var relevant for å svare på problemstillingen.

Formålene med dette forskningsprosjektet har vært å skape bevisstgjøring, bidra til videre forskning og utvikle en større forståelse for oss selv. Gjennom at tematikken blir forsket på, håper vi at vi har bidratt med at skoleledere og lærere ved flerkulturelle skoler blir mer bevisste på hvordan de kan tilpasse opplæringen, for samtlige elever. I tillegg håper vi at dette forskningsprosjektet kan være til hjelp i videre forskning, for andre som forsker på samme tematikk. I kapittel 6.3 *Betydning for praksisfeltet og videre forskning* blir forslag til videre forskning presentert. Til slutt var det viktig for oss å forske på et tema som vi ønsket å lære mer om. Dette arbeidet har gitt oss en bredere forståelse, og har bidratt til mye læring på feltet.

Gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming har dette forskningsprosjektet blitt gjennomført som et casestudiedesign, med en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet. Det har blitt gjennomført fokusgruppeintervjuer med til sammen fem lærere. Disse intervjuene har gjort det mulig å gjennomføre et profesjonsrettet forskningsprosjekt, med læreres erfaringer som grunnlag for forskning og drøfting.

I hovedsak viser studien, ut fra lærernes erfaringer, at det i arbeidet med å tilpasse opplæringen for alle elever i det flerkulturelle klasserommet, er sentralt å kjenne elevenes mange ulike bakgrunner, bruke et tydelig språk, kunne differensiere ut fra elevenes

forutsetninger, bruke elevene som ressurser i undervisningen og å legge til rette for å inkludere alle elever i det store mangfoldet. Dette er konkrete og gjennomtenkte tiltak som lærere kan legge vekt på i sin undervisning i ett flerkulturelt klasserom.

Abstract

Norwegian society and therefore the Norwegian school system has become increasingly multicultural. This means that pupils come from backgrounds with ever-increasing diversity with regards to lifestyle, and the premises for learning have become broader as a result. In order to provide teaching that is appropriate for all students it is essential that the teacher is both familiar with the pupils' background and also takes this into consideration when planning, carrying out and evaluating their teaching. Using an appropriately adapted and relevant curriculum/teaching process will allow all students to achieve the central aims of education, i.e. participating in the workplace and contributing to society, by opening doors to the world and the future. The theory applied to the problem under consideration in this dissertation/essay has been chosen based on the answers from the interviews. Through an inductive content analysis, only theory relevant to this particular question/ problem was used.

The purpose of this research project was to create awareness, new knowledge and provide a greater understanding for the researchers. Through research on this topic we hope that we have contributed to a greater understanding of how both school leaders and teachers in multicultural schools can adapt teaching practices to meet the needs of all pupils. In addition we hope that the results of this research will be a valuable contribution to future research in the same area. We present the areas for further research in chapter 6.3 *Betydning for praksisfeltet og videre forskning*. In conclusion, we would like to say that it was important for us to carry out research in an area which we found particularly interesting. This research has given us a greater breadth in our understanding and has contributed to increased knowledge in this area.

Using a phenomenological-hermeneutic approach the research was carried out using a design involving case studies with a qualitative approach to the field of research. Focus group interviews were carried out with five teachers. Thus, teachers own professional experience forms the basis of this research project.

The main findings from the study are that in order to adapt the teaching-learning environment for all students in the multicultural school the following is necessary: Knowledge of the

students' differing backgrounds, use of precise language, differentiation based on each students' starting point, using the students own experiences as a teaching resource and facilitating inclusion. These are practical measures, which teachers can use in a multicultural classroom.

Forord

Endelig er dagen her, vi har kommet til enden av den lange mastertunnelen! Da vi startet på masterstudiet ved Nord universitet høsten 2016 hadde vi ikke peiling på hva vi gikk til. Vi visste nok at det ville komme stunder med frustrasjon, men at vi skulle lære alt det vi nå sitter igjen med var vi ikke klare over. Vi har blant annet lært at ting tar tid, at man aldri må gi opp, at godt samarbeid lønner seg, at man ikke bare kan gjøre ting som er artig og en hel del om forskningsprosjektets tematikk. Nå venter en litt ny og fremmed hverdag, uten bekymringer knyttet til masteroppgaven.

Det er mange som har bidratt for at vi har kommet i mål med denne oppgaven og som fortjener mye takk. Først og fremst vil vi rette en stor takk til vår veileder Jessica, som alltid har vært tilgjengelig og til stor hjelp. Når frustrasjonen har vært som verst har du bidratt med oppmuntrende og gode tilbakemeldinger, og vist oss veien videre. Takk for et godt samarbeid.

Tusen takk til våre informanter, lærerne som bidro med sine erfaringer fra skolehverdagen. Vi er svært takknemlige for deres engasjement og hjelp. Uten dere hadde vi ikke oppnådd det vi har oppnådd i dag.

Takk til medstudenter for gode og reflekterte samtaler i en tid som har vært travel for oss alle.

Til slutt vil vi takke familie, venner og samboere som har oppmuntret og hjulpet oss underveis. Deres støtte gjennom dette året har vært uvurderlig. Nå har vi tid til å gjøre det vi liker best.

Birthe Nyheim & Eirik Opdal

Bodø, 15. mai 2017

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn og formål	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Begrepsavklaringer.....	4
1.4 Oppgavens struktur	6
2 TEORIGRUNNLAG	7
2.1 Det flerkulturelle klasserommet	7
2.1.1 Organisering i det flerkulturelle klasserommet	9
2.1.2 Ekstra ressurser	10
2.2 Tilpasset opplæring	11
2.2.1 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring	15
2.2.2 Tilpasset norskundervisning i det flerkulturelle klasserommet.....	16
2.2.3 Flytsoneteorien	17
2.3 Flerkulturell pedagogikk	19
2.3.1 Inkludering	22
2.3.2 Relasjoner i skolen	23
2.4 Oppsummering	25
3 METODOLOGI	26
3.1 Kvalitativ tilnærming	26
3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	27
3.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	27
3.3 Forskningsdesign.....	30
3.4 Metode.....	31
3.4.1 Fokusgruppeintervju.....	31
3.5 Utvalg av informanter og gjennomføring.....	34
3.6 Analyse av data	35
3.7 Kvalitetssikring	36
3.8 Etske sammenhenger i vårt forskningsprosjekt.....	38
4 RESULTATER	41
4.1 Det flerkulturelle klasserommet	42
4.2 Tilpasset opplæring	44
4.3 Tilpasninger i det flerkulturelle klasserommet.....	45
4.3.1 Differensiering	45
4.3.2 Tydelig språk.....	47
4.3.3 Ekstra ressurser	49
4.3.4 utfordringer på elevenes nivå	51
4.4 Organisering av undervisningen i det flerkulturelle klasserommet	52
4.4.1 I fellesskapet.....	52
4.4.2 Ute av klasserommet	53

4.5	Benyttelse av det flerkulturelle mangfoldet	55
4.5.1	Eleven som ressurs i undervisningen	55
4.5.2	Anerkjennelse for hvem man er	56
4.5.3	Lære av og med hverandre	57
4.6	Oppsummering av forskningens hovedfunn	58
5	DRØFTING AV RESULTATER	60
5.1	Differensiering	60
5.2	Tydlig språk	61
5.3	Behov for ekstra ressurser	63
5.3.1	Elevene som ressurser	64
5.4	Utfordring på elevenes nivå	65
5.5	Organisering	67
5.5.1	Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring	67
5.6	Et inkluderende læringsmiljø	68
5.6.1	Relasjonsbygging	69
5.7	Flerkulturell pedagogikk – en utvidet modell	70
6	KONKLUSJON	75
6.1	Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet	75
6.2	Metoderefleksjoner	77
6.3	Betydning for praksisfeltet og videre forskning	78
	LITTERATURLISTE	80
	FIGUROVERSIKT	86
	VEDLEGG	87
	Vedlegg 1: Intervjuguide	87
	Vedlegg 2: Svar fra NSD	89
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema og informasjonsskriv	91

1 INNLEDNING

Innledningsvis settes det lys på samfunnsaktuelle forhold, som utgjør bakgrunnen for vårt valg av tema. Ut fra denne bakgrunnen har det blitt formulert en problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, som avgrenser forskningens fokus. For å kunne forstå oppgavens vinkling, blir sentrale begreper forklart gjennom begrepsavklaringen. Avslutningsvis i dette kapittelet presenteres prosjektets formål, samt resten av oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn og formål

I de senere år, og kanskje spesielt det siste året, har det som er blitt kalt den store flyktningkrisen vært et omstridt tema, både nasjonalt og internasjonalt (Store norske leksikon, 2015). Det har skjedd endringer i befolkningen over hele Europa, hvor vi opplever tilflytting av borgere fra ulike nasjoner, spesielt fra ikke-vestlige land. I Norge har vi i flere år tatt imot mennesker på flukt, men det er spesielt de siste årene vi har opplevd en så stor tilflytting. I følge Statistisk Sentralbyrå (2017) har Norge en prosentandel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre tilsvarende 16,8%. Blant de norskfødte med innvandrerforeldre er mange barn, den største gruppa er fra Pakistan med 16 700 personer. Dette gjør at den norske skolen har en stor del elever med innvandrerbakgrunn. Dette er vesentlig tall som fører til at klasserommene blir mer flerkulturelle, og det har betydning for hvordan lærere kan tilpasse undervisningen og sørge for at vi i Norge tilbyr en skole for alle.

I vår nåværende skolereform, Kunnskapsløftet, står idéen om fellesskolen sterkt. Dette innebærer, som skrevet i Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 1), at:

Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål.

Sammen med prinsippet om fellesskolen, er prinsippet om tilpasset opplæring høyt prioritert i

norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Dette er et prinsipp som er lovpålagt gjennom Opplæringsloven § 1-3 (1998). Vi er opptatte av å formidle at tilpasset opplæring ikke bare er å tilpasse etter elevers evner, men også etter elevenes bakgrunn, språk, kultur, livssyn og livserfaringer. Dette perspektivet kan sies å ha blitt mer relevant de siste årene, etter at man har sett en slik tilflytting av ulike mennesker, både i skolen og i det norske samfunnet.

Ifølge integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2016) har elever med innvandrerbakgrunn i gjennomsnitt dårligere karakterer enn de etnisk norske elevene på skolen når de går ut av 10. klasse. Tallene viser at innvandrerelever har et gjennomsnitt på 36,8 grunnskolepoeng, mens elever med innvandrerbakgrunn i gjennomsnitt har 39,4 grunnskolepoeng. De etnisk norske elevene har derimot i gjennomsnitt 41,6 grunnskolepoeng. I alle grupperingene skiller jentene seg ut med et høyere snitt enn guttene. Man ser spesielt at de som kommer sent til skolen i Norge får lavere karakter enn de som har fått skolegang i Norge over flere år.

I en rapport om Grunnskoleopplæring til barn og unge som bor i asylmottak og omsorgssentre, gjort av Bachmann, Bergem og Hervik (2015, s. 3), fremkommer det at de fleste kommunene, av i alt 51, som deltok i spørreundersøkelsen, tilbød særskilt norskopplæring. Allikevel var det en stor del av de deltakende kommunene som ikke tilbød sine elever fra asylmottak og omsorgssentre morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Samtidig tilbød heller ikke disse kommunene en annen tilrettelagt opplæring som alternativ til de nevnte rettighetene til elevene. Dermed fant forfatterne i denne rapporten at de nevnte elevene muligens ikke får den tilretteleggingen de har behov for og rett på. Her kommer det tydelig frem at dette er et område med behov for mer forskning.

Med en stadig økning av flerspråklige elever i skolen, har det oppstått nye utfordringer i skolen med tanke på opplæring av elever med andre morsmål enn norsk og samisk (Tonne og Palm, 2015, s. 311). Det ble et behov for forskning på hvordan man kunne fremme norsk som andrespråk i den norske skolen, og hvorfor det er gunstig å ha denne opplæringsmulighet for elevene som har behov for det. Tonne og Palm (ibid, s. 318) peker på at gjennom en endring av læreplaner og lovverk har det blitt åpnet for at elever får praktisert begge språkene sine gjennom morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Likevel kan dette være vanskelig å

gjennomføre med tanke på organiseringen av denne opplæringen, og det oppstår problematikk rundt mangelfull morsmålsopplæring og hvordan det tilrettelegges for innføringsklasser.

Lund og Moen (2011, s. 80) viser til at staten selv har innrømmet at det tidligere har vært et overgrep mot de nasjonale minoritetene i form av at tilretteleggingen av opplæringen ikke har vært god nok. Gjennom skolegangen skal elevene møte egen identitet, og skolen skal ivareta deres kultur i opplæringen og benytte innholdet om minoritetskulturer. Gjennom læreplaner og innhold i fag blir det understreket at skolen har et ansvar for å fokusere på mangfold som en positiv ressurs for å dekke elevenes behov for identitetsbekreftelse. Her blir det sentralt å ha et godt samarbeid med foreldre, slik at man kan legge til rette for både elever og foreldre med tanke på de språklige utfordringene som kan oppstå.

Selv om undervisningen i stor grad tilrettelegges for de flerspråklige elevene, ser vi i avsnittene over at det er flere utfordringer knyttet til dette, av den grunn at kunnskapen om denne type tilrettelegging ikke er tilstrekkelig. Utfordringene kan dreie seg om hvilke ressurser de forskjellige skolene har til å tilrettelegge for og tilpasse undervisningen med hensyn til de forskjellige språkene som blir representert. Det er derfor tydelig at det er behov for mer forskning på feltet for å kunne finne gode muligheter til å kunne tilby den opplæringen elevene har krav på.

Dersom skolen skal lykkes med å “opne dører mot verda og framtida” (Opplæringslova, 1998) for samtlige elever, slik at alle kan føle at de hører til og bidrar i samfunnet, er det sentralt at lærere har den kunnskapen som trengs for å gi alle elever mulighet til å være godt forberedt til å møte det store samfunnet. To viktige forutsetninger for dette er at læreren godtar det store mangfoldet i skolen og bruker dette som en ressurs, samt at læreren har tatt med seg prinsippet om tilpasset opplæring inn i klasserommet, og gjort det til en god praksis som fungerer for det store mangfoldet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 9). Ved at slike tema blir satt lys på gjennom forskning, er det kanskje større mulighet for at temaet blir diskutert blant lærere.

Kort oppsummert ringer dette forskningsprosjektet inn tre formål for valg av tema; bevisstgjøring, forskning og egen utvikling. Et sentralt formål med dette prosjektet er å bidra til bevisstgjøring om temaet. Ved å forske på denne tematikken, håper vi å kunne bidra med at både skoleledere og skolenes personale kan bli mer bevisste på det flerkulturelle perspektivet

i klasserommet. Ut fra de resultatene vi måtte finne ser vi at det er muligheter for at dette prosjektet kan bidra til videre forskning, noe vi mener er nødvendig. Dette prosjektet er også noe vi gjør for vår egen del, slik at vi, som lærere, kan møte arbeidslivet med en rikere kunnskap om det flerkulturelle perspektivet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra den presenterte bakgrunnen ser vi et behov for forskning og bevisstgjøring om det flerkulturelle perspektivet. I denne oppgavens tilfelle vil dette gjøres relevant i en skolekontekst, og koble det flerkulturelle opp mot tilpasset opplæring og norskfaget. Dermed er dette forskningsprosjektets problemstilling som følger:

Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse norskundervisningen for elevmangfoldet i det flerkulturelle klasserom?

Vi er interessert i læreres tanker, meninger og erfaringer om temaet. Ut fra vår tilnæringsmåte til feltet, som vil bli belyst i kapittel 3 *Metodologi*, ønsker vi å finne ut hvordan lærere faktisk gjør det, fremfor å lete etter en idealisering av hvordan det bør gjøres. Dermed vil vi gjennom vår problemstilling fokusere på enkelte læreres erfaringer. Med dette prosjektet ønsker vi å gå i dybden på fem læreres perspektiver rundt tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet.

Ut fra den overordnede problemstilling har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan blir undervisningen tilpasset alle elever i det flerkulturelle klasserommet?
- Hvordan organiseres norskundervisningen i det flerkulturelle klasserommet?
- Hvordan benytter læreren det flerkulturelle mangfoldet i klassen for å fremme læring?

1.3 Begrepsavklaringer

I vår problemstilling og i våre forskningsspørsmål forekommer det ulike sentrale begreper som vi her definerer. En operasjonalisering av disse begrepene er sentral i arbeidet med å forstå hva det i dette prosjektet vil fokuseres på, og hvordan begrepene skal forstås i denne avhandlingen.

Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er som sagt høyt prioritert i norsk grunnskole (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Dette prinsippet er lovpålagt gjennom Opplæringslovens paragraf 1-3, som sier at “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten” (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Utdanningsdirektoratet (2016a, s. 1) mener ut fra dette at tilpasset opplæring skal være et virkemiddel som skal føre til at samtlige elever skal oppleve økt læringsutbytte. For å oppnå dette mener de at man må variere undervisningen, slik at undervisningen kan passe for alle, innenfor fellesskapet.

Elevmangfoldet

Som vi har vist til tidligere har det norske samfunnet, og derfor også den norske grunnskolen, fått et større mangfold av ulike menneskegrupper. Munthe (2011, s. 11) påpeker at den norske skole består av elever med mangfold av tradisjoner, vaner, tenkemåter, læringsmåter, dialekter, språk, religioner, trosoppfatninger og erfaringer. Ut fra dette mener hun at mangfold alltid er til stede i skolen, og at mangfold er det vanlige. På bakgrunn av dette vil læreres forståelse av mangfold, og læreres arbeid med mangfold, innebære at lærere verdsetter de omtalte ulikhetene som elevgrupper representerer (ibid., s. 12).

Det flerkulturelle klasserommet

I Kunnskapsdepartementets strategiplan; *Likeverdig opplæring i praksis* (2007, s. 9), blir den flerkulturelle skolen omtalt. Mens den flerkulturelle skolen i enkelte tilfeller har blitt bestemt ut fra kvantitative tall, mener forfatterne av denne strategiplanen at det heller er kvaliteter ved skolen som skal avgjøre om skolen kan betegnes som flerkulturell eller ikke. En skole som representerer flere ulike kulturer er ikke nødvendigvis en flerkulturell skole. Derimot mener disse forfatterne at “en flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs” (ibid.).

Norskundervisning

Det er sentralt for avhandlingen at det blir tydeliggjort hva norskundervisning innebærer. I flere sammenhenger blir norskundervisningen forstått som den undervisningen som foregår i faget norsk, men det er vesentlig for oppgaven at det også blir forstått som opplæring i norsk som språk. Dette gjelder i alle fag, og alle lærere har et ansvar for å ivareta denne opplæringen hos elevene.

1.4 Oppgavens struktur

I dette kapittelet har vi presentert bakgrunn for vårt oppgavevalg. Her har vi argumentert for valg av problemstilling i forskningsprosjektet, før vi har presentert forskningsprosjektets formål, etterfulgt av problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål og begrepsavklaring. I kapittel to presenterer vi vårt teorigrunnlag. Her går vi inn på tre sentrale hovedtema; det flerkulturelle klasserommet, tilpasset opplæring og flerkulturell pedagogikk. I kapittel tre går vi nærmere inn på metodologiske valg i forskningsprosjektet. Vi tar utgangspunkt i den kvalitative tilnærmingen, før vi forankrer vår forskning i det fenomenologisk-hermeneutiske ståstedet. Videre presenterer vi vår primærmetode i dette forskningsprosjektet. Til slutt i kapittelet begrunner vi kvalitetssikring og etiske sammenhenger i vår forskning. I kapittel fire vil våre resultater fra intervjuer med lærere bli presentert. Lærernes utsagn vil presenteres gjennom direkte sitater, med tilhørende kommentarer. I kapittel fem vil resultater og teori settes i en sammenheng, og drøftes. I dette kapittelet vil vi kunne finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt, i kapittel seks, konkluderer og oppsummerer vi dette forskningsprosjektet. I tillegg vil vi reflektere rundt vårt valg av metode, samt komme med forslag til videre forskning.

2 TEORIGRUNNLAG

I dette kapitlet vil begreper og teoretiske perspektiver som er sentrale i forbindelse med forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål bli presentert. Teorigrunnlaget vil danne grunnlag for forståelse og drøfting av våre resultater. Kapitlet er delt inn i tre hovedkapitler; Det flerkulturelle klasserommet (2.1), Tilpasset opplæring (2.2) og Flerkulturell pedagogikk (2.3), med tilhørende underkapitler. Til slutt følger en oppsummering (2.4).

2.1 Det flerkulturelle klasserommet

Som vi har sett i innledningskapitlet, har det norske samfunnet, og derfor også den norske skole blitt mer flerkulturell. For å få en dypere forståelse av denne tematikken vil vi her definere og trekke inn sentrale begreper og teorier. I dette kapitlet går vi nærmere inn på hva det vil si at klasserommene har blitt flerkulturelle, og hvilke konsekvenser det har fått for kravet om tilpasset opplæring og pedagogikken. Disse teoretiske aspektene er nødvendige for å skape en forståelse for vår tematikk og for å drøfte forskningsprosjektets problemstilling.

I Kunnskapsdepartementets strategiplan; *Likeverdig opplæring i praksis* (2007, s. 9) blir den flerkulturelle skolen omtalt. Mens den flerkulturelle skolen i enkelte tilfeller har blitt bestemt ut fra kvantitative tall, mener forfatterne av denne strategiplanen at det heller er kvaliteter ved skolen som skal avgjøre om skolen kan betegnes som flerkulturell eller ikke. En skole som representerer flere ulike kulturer er ikke nødvendigvis en flerkulturell skole. Derimot mener disse forfatterne at “en flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs” (ibid.).

Dette bekrefter Loona (2001, s. 28), som stiller spørsmål ved hva som kalles en flerkulturell skole i Norge. Dersom man ser på en skole som flerkulturell fordi den har elever med annet morsmål og kultur enn majoriteten, ville man kunne kalle de aller fleste skoler i Norge for flerkulturelle. En skole kan ikke kalles flerkulturell bare på bakgrunn av ulik språk- og kulturbakgrunn, men det kreves at skolen tilpasser opplæringen, både språklig og kulturelt, for å møte de ulike elevgruppenes behov. Alle barn skal, uansett etnisk bakgrunn, få mulighet

til å utvikle en positiv oppfatning av seg selv, sin familie og sin språklige og kulturelle bakgrunn. Men de skal også få mulighet til å tilegne seg kunnskaper i norsk gjennom å bruke sitt eget morsmål som redskap i opplæringen.

Som det blir nevnt over, mener Kunnskapsdepartementet (2007, s. 9) at personalet i den flerkulturelle skole må se på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden, og anvende mangfoldet som en ressurs. Hva dette kan bety presenterer Spernes (2012, s. 57) i sitt forsøk på å definere kriterier for en flerkulturell skole. I arbeidet med å utvikle en flerkulturell skole, mener hun først og fremst at skolens ledelse og ansatte må arbeide aktivt for at alle på skolen skal oppleve *likeverdig behandling*. For å oppnå dette må man være bevisste på maktforholdet som kan oppstå mellom majoritet og minoritet. Med majoriteten menes i dette tilfellet de som kjenner den norske skolen, som vet hva den står for og hva den forventer av dem. Videre mener Spernes (ibid.) at det er sentralt å uttrykke at *mangfoldet blant elevene, foreldrene og ansatte forstås som en ressurs*. Alle har med seg ulike erfaringer og kunnskaper som kan være til ressurs for andre, dette må løftes frem som en sentral tanke som bør ligge til grunn i den flerkulturelle skolen. Det neste kriteriet som Spernes (ibid. s. 63) nevner, handler om at *mangfoldet må synliggjøres i hverdagen*. Med dette menes at alle i virksomheten kan føle seg hjemme og identifisere seg med det fysiske miljøet og til skolens inventar.

I en flerkulturell skole mener Spernes (2012, s. 57) at organiseringen av hverdagen er sentralt. *Organiseringen må være tilpasset mangfoldet*, slik at elever som må ut av klasserommet for særskilt norskopplæring ikke mister annen undervisning. For å sørge for at samtlige elever opplever mestring mener hun (ibid.) at det *pedagogiske innholdet må tilpasses elevene*. I arbeidet med dette blir det faglige innholdet, presentasjonsform og den enkeltes språkbakgrunn sentral. I den flerkulturelle skole kan man møte et stort mangfold også av foreldre. Noen foreldre er kjente med det norske skolesystemet, mens det for andre foreldre kan være helt ukjent da skolesystemet i det landet de kommer fra kan være fullstendig annerledes. Derfor mener Spernes (ibid., s. 64) at *foreldresamarbeidet må tilpasses foreldrene*. Innvandrerforeldre trenger innsikt og informasjon om den norske skoles særegenhet, som lærerne må formidle for et godt samarbeid. Til slutt mener Spernes (ibid.) at et kriterium for den flerkulturelle skolen, er at den skal *ha et internasjonalt engasjement*. Det er viktig at land og kulturer blir presentert som ressurser, men likevel er det nødvendig å

reflektere rundt forskjellene, og kunne forstå det faktumet at noen land er mer vanskeligstilte enn andre.

2.1.1 Organisering i det flerkulturelle klasserommet

I Opplæringsloven (1998) § 2-8 står det at alle elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Om nødvendig har disse elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. På grunn av ulike fortolkninger av Opplæringsloven utføres det forskjellig fra kommune til kommune, men det optimale og den brede forståelsen av Opplæringslovens §2-8, er at elever uten tilstrekkelige norskkunnskaper får tilbud om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det gjøres vurderinger om elever har behov for særskilt språkopplæring gjennom kartlegging, før elevene eventuelt får egen tilrettelagt norskundervisning. Elevene kartlegges også underveis for å vurdere om elevene har tilegnet seg nok ferdigheter i språket til å kunne følge den ordinære opplæringen.

Elevene har også rett til å tilhøre en basisgruppe med egen kontaktlærer dersom det er nødvendig. I følge § 8-2 i Opplæringsloven (1998), skal elevene deles inn i klasser eller grupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Dette uavhengig av etnisk tilhørighet, kjønn eller faglig nivå. Utdanningsdirektoratet (2009, s. 6) hevder at det er skoleeier som er ansvarlig for at disse kravene blir oppfylt. Å dele elevene inn i andre grupper i deler av undervisningen begrunnes i pedagogiske hensyn og spesielle behov i elevgruppen. Når elever uten ferdigheter i norsk er nyankomne på en skole vil de, ifølge Utdanningsdirektoratet (ibid., s. 23), få en egen innføringsgruppe der de får intensiv norskopplæring og tospråklig fagopplæring, med mulighet til forklaring på et språk de forstår.

Ut fra de gjeldende lovene har Utdanningsdirektoratet (2009, s. 12-13) formulert en læreplan for grunnleggende norsk. Den tar for seg de elevene som begynner i norsk skole uten tilstrekkelige norskferdigheter. Noen har en annen skolebakgrunn fra sitt land og noen har kanskje ikke hatt skolegang i det hele tatt til tross for alderen. Det betyr at elevene kan ha ulik alder og et ulikt språklig nivå når de starter opplæringen etter denne læreplanen.

Undervisningen planlegges derfor ikke etter alder, men etter elevenes nivå. De følger felles mål for opplæringen som er delt opp i tre forskjellige nivåer; nivå 1, 2 og 3. Elevene kartlegges og får jobbe på det nivået de er på. Etter hvert som de oppfyller målene på nivået sitt, går de videre til neste nivå. Målet er at de skal oppfylle alle kompetansemålene og etter hvert kunne følge ordinær undervisning i klasserommet. Videre påpeker Utdanningsdirektoratet (2009, s 13) at læreplanen i grunnleggende norsk burde ses i sammenheng med læreplan i morsmål. Når elevene skal lære å lese, er det enklere å få til dette gjennom det språket de forstår best. De leseferdighetene de får gjennom å lære på sitt eget morsmål vil gi elevene bedre forutsetninger til å beherske det norske språket. Ordforråd og begreper som er innlært på morsmålet, kan enklere konverteres og forstås på norsk enn når elevene begynner opplæringen på norsk.

2.1.2 Ekstra ressurser

I det flerkulturelle klasserommet er det muligens et større behov for ekstra ressurser i klasserommet. Dersom en lærer må lære seg samtlige språk som er representert i en flerspråklig klasse, ville det blitt krevende for læreren. Lærere med forskjellige kunnskaper er gode ressurser for at alle elever skal kunne få tilrettelagt skolehverdagen best mulig.

Lærerne er den viktigste ressursen skolen har. For at elevene skal ha mulighet til å lære og utvikle seg er det nyttig at de har god tilgang på læreren sin. Å øke lærertetthet er en måte å gi flere elever større mulighet til å ha mer kontakt med læreren sin. Et temanotat om lærertetthet i grunnskolen av Utdanningsforbundet (2011, s. 5) definerer lærertetthet som det kvantitative forholdet mellom antall lærere og antall elever. Det er ikke fastsatt hvor stor lærertettheten skal være i dagens skole, men den skal være tilstrekkelig slik at hver elev blir sett og får oppfølging og utfordringer på sitt nivå. Det må altså ikke være flere elever til stede i undervisningssituasjonen enn at en læreren har kapasitet til å ta seg av hver enkelt elev. Likevel viser nasjonale prøver og prestasjonsforskjeller ingen direkte sammenheng mellom resultater og lærertetthet, men for enkelte elevgrupper kan det vært gunstig å øke lærertettheten (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Studier viser en positiv effekt med større lærertetthet for skolesvake elever, elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn, elever med foreldre som har høy inntekt og elever med en annen etnisk bakgrunn. Lærertetthet og ekstra ressurser er et større behov hos disse elevene enn resten av klassen.

Når man omtaler elevenes prestasjoner og resultater, er ressurser som hjelper elevene til å utvikle seg videre sentralt. Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er stillasbygging et sentralt syn på læring. Med dette synet kan man hjelpe elevene videre ut fra sine ståsted. Begrepet stillasbygging baserer seg på Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Daniels (2001, s. 59) skriver at utviklingssonen defineres som avstanden mellom hva et individ kan prestere på egen hånd uten hjelp fra andre, og det individet kan utrette med hjelp fra en mer kompetent person. Den nærmeste utviklingssonen handler om at en mer kompetent person hjelper en mindre kompetent person til å bevege seg i utviklingssonen. Solerød (2009, s. 84) nevner Bruners betegnelse av den støtten og veiledning som gis i utviklingssonen. Stillasbygging handler om den kommunikative støtten til en mindre kompetent person. Dette kan bestå av å spørre, be om forklaring, dele opp arbeid og se på tidligere oppgaver for å utvikle seg videre. Når en mer kompetent person, det kan være lærer eller andre sterkere elever, hjelper en elev for å forstå, bygger den mer kompetente personen et hjelpende stillas slik at eleven kan nå lenger. Etter hvert vil denne eleven som søker hjelp hos en mer kompetent annen kunne nå de samme kunnskapsbaserte høydene alene, uten hjelp fra den mer kompetente andre. Når dette er nådd, kan den mer kompetente personen trekke seg tilbake og plukke ned stillaset som er satt opp rundt eleven som tidligere trengte hjelp.

2.2 Tilpasset opplæring

I det flerkulturelle klasserommet, som har blitt omtalt i det foregående kapittelet, er også prinsippet om tilpasset opplæring sentralt. Som vi skal se har samtlige elever krav på en opplæring som er tilpasset deres nivå og forutsetninger, slik at alle kan oppnå mestring og læring. I 1998 ble Opplæringsloven opprettet, som omfatter rettigheter og plikter i den norske grunnskole og den videregående skole. Som en del av denne loven ble prinsippet om tilpasset opplæring lovpålagt gjennom Opplæringslovens paragraf 1-3, som sier at: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten" (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I vår nåværende læreplan, Kunnskapsløftet, har tilpasset opplæring blitt mer sentralt enn noen gang tidligere. I dag er inkludering, likeverd og tilpasset opplæring bærende prinsipper i den norske skole (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 17).

Selv om tilpasset opplæring er lovpålagt gjennom Opplæringsloven, som vi har sett, blir det ikke nevnt videre hvordan dette skal gjennomføres, eller hva det betyr. Tilpasset opplæring blir av mange definert, på ulike sett og vis. Her har vi valgt å bruke Håstein og Werners (2004, s. 53) definisjon på tilpasset opplæring, som lyder:

vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever - med sine forskjelligartede ulikheter - får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe.

Lærere i dagens skole er klare over at elevene har krav på en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov, men likevel oppleves det som en utfordring å omsette prinsippet til praktisk handling (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 19). I slike situasjoner kan det være avgjørende å ha konkrete strategier som har vist å fungere. Nordahl og Overland (2015, s. 72-91) presenterer åtte pedagogiske strategier og tilnærminger som gjennom forskning har vist fremmer tilpasset opplæring og har effekt på alle elevers læring. For at disse strategiene skal ha effekt på elevenes læring er det viktig at læreren lager konkrete planer som skal følges over tid. De åtte pedagogiske strategiene og tilnærmingene blir presentert under.

Tydelig ledelse av klasser og undervisning

Læreren måte å utøve klasseledelse på viser seg å ha klar sammenheng med hvordan elevene handler i undervisningen og hvilket læringsutbytte de oppnår. En tydelig ledelse kjennetegnes blant annet ved at handlinger i klasserommet gjentas regelmessig. På denne måten kan man oppnå en god struktur på undervisningen. Dette kan være med på å skape faste rammer, som fører til at undervisningen blir forutsigbar. For å oppnå dette er det sentralt at læreren har en sterk tilstedeværelse. I tillegg er det av stor betydning at man som klasseleder definerer tydelige regler som skal være gjeldende for hele elevgruppen.

Språklig og faglig klarhet og struktur

En sentral del av undervisningen er lærerens formidling av beskjeder og faglig innhold. Denne informasjonsdelingen må være godt strukturert, tydelig og godt forklart dersom den

skal kunne ha effekt på elevenes læring. En språklig og faglig klarhet innebærer at det læreren formidler skal være forståelig for elevene.

Gode relasjoner til elevene

For læreren er det sentralt å ha et godt forhold til elevene sine. Ved at læreren respekterer elevene og har en god relasjon til dem, vil elevene kunne bli både motivert og engasjert. I tillegg viser forskning at elever som har gode relasjoner til læreren sin, trives bedre på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev viser seg også å ha stor effekt på elevenes læringsutbytte.

En autoritativ praksis

Lærerens væremåte og lederstil kan knyttes til relasjonen han eller hun får til sine elever. I vurderingen av lærerens lederstil er det sentralt å se på de to dimensjonene kontroll og varme. Kontroll handler i stor grad om å overvåke den enkelte elevs læringsprogresjon, mens varme handler om den relasjonen læreren har til den enkelte elev. Dersom læreren klarer å balansere forholdet mellom kontroll og følelsesmessig varme overfor elevene, vil dette utgjøre en autoritativ lederstil. Dette vil kunne føre til respekt, da læreren fremstår som en tydelig leder, men samtidig opprettholder en god relasjon til elevene. Dette bidrar positivt til elevenes læringsutbytte.

Høye og realistiske forventninger til alle elever

Det er avgjørende for elevenes utvikling at læreren har forventninger til elevenes arbeidsinnsats og læring. Ved at læreren stiller for lave forventninger til elevene vil dette kunne føre til et redusert læringsutbytte. I motsatt tilfelle, der læreren stiller høye, men realistiske forventninger til elevene, vil dette kunne hjelpe elevene å oppnå læring. Derfor er det av stor betydning at læreren har forventninger til samtlige elever, slik at elevenes læringsutbytte ikke reduseres.

En mestringsorientert læringskultur i klassen

Forskning viser at elever med høye forventninger om mestring presterer gjennomgående bedre enn elever med lave forventninger om mestring. Av den grunn blir det sentralt at læreren hjelper elevene til å ha tro på deres faglige prestasjoner.

En variert og sammenholdt undervisning

Den individualiserte undervisningen, der elevene arbeider ut fra individualiserte ukeplaner, viser seg å stå sterkt i dagens skole. Dette fører til at den kollektive tilnærmingen i undervisningen svekkes, og elevene blir satt til å arbeide mye alene med oppgaveløsning. Dette fører til at det iverksettes organisatorisk nivå-differensiering, der grupper blir satt sammen ut fra elevenes faglige nivå, som har vist seg å ikke ha noen effekt på elevenes læringsutbytte. Derimot viser det seg at den godt strukturerte, sammenholdte undervisningen med variasjon, er det beste for elevenes læringsutbytte.

Et problemløsende og gjensidig støttende samarbeid mellom hjem og skole

For elevenes faglige og sosiale utvikling og læring er det sentralt at skolen og foreldre har et godt samarbeid. Gjennom et problemløsende samarbeid er det sentralt at både skolen og foreldrene forsøker å løse problemer sammen. Skolen og de foresatte må stå sammen for å legge til rette for barnas læring og utvikling.

Mens forskning viser at disse åtte pedagogiske strategiene og tilnærmingene fremmer tilpasset opplæring, legger Utdanningsdirektoratet (2016a, s. 1-4) vekt på at tilpasset opplæring skal være et virkemiddel som skal føre til at samtlige elever skal oppleve økt læringsutbytte. For å oppnå dette mener de at man må se på forhold som organisering av opplæringen, pedagogiske metoder, læringsmiljø og lokalt arbeid med læreplaner og vurdering. Alle elever har ulike behov for å kunne mestre skolehverdagen og dens innhold. For at elevene skal kunne nå kompetansemålene må man som lærer utnytte det handlingsrommet som læreplanene gir, ved å variere lærestoff, læringsstrategier, arbeidsmåter og organisering. Til slutt er det elevenes deltakelse og hva de får ut av opplæringen som avgjør om opplæringen er godt tilpasset eller ikke.

Laugerud, Askeland og Aamotsbakken (2014, s. 14) mener at det er sentralt at læreren forstår tilpasset opplæring i en flerkulturell skole ut fra to perspektiver; *mangelperspektivet* og *ressursperspektivet*. Gjennom mangelperspektivet blir flerspråklige elever forstått ut fra deres mangler, når det kommer til språklige og kulturelle kompetanser. De mangler den samme “norskheten” som etniske norske elever innehar. I dette tilfellet tas tilpasset opplæring i bruk for å kompensere for elevenes mangler, for å lære mer om norsk språk og kultur. Det andre perspektivet på tilpasset opplæring i en flerkulturell skole, ressursperspektivet, handler om at ulike språk, kulturell og etnisk bakgrunn blir sett på som en ressurs. Flerspråklige elever kommer til skolen med ulike nasjonaliteter, språk, kulturelle og religiøse bakgrunner, som kan gi nye muligheter i klasserommet. Dersom man som lærer ser de flerspråklige elevene som ressurser, gjennom ressursperspektivet, har man oppnådd en inkluderende tilnærming til undervisningen.

2.2.1 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring

I forståelsen av tilpasset opplæring kan man skille mellom to tilnæringsmåter. Dersom læreren forstår tilpasset opplæring slik at den enkelte elev skal lære mest mulig gjennom individuell tilpasning av for eksempel lærestoff, arbeidsmåter, progresjon og vanskegrad, kan dette medføre at hver elev skal ha sitt eget individuelle undervisningsopplegg. Dette er det som omtales som en *smal, individualistisk* forståelse av tilpasset opplæring (Jensen, 2009, s. 198; Nordahl & Overland, 2015, s. 21-22). Det sier seg selv at dette er en svært tidkrevende måte å arbeide på, og som for mange lærere blir uoppnåelig å få til alene. På den andre siden kan man se på tilpasset opplæring med en *bred* forståelse. Gjennom denne tilnæringsmåten ser man på tilpasset opplæring som kvaliteter ved skolens virksomhet, som må få konsekvenser på alle nivåer og for alle aktører i skolesystemet (ibid.). Ved å møte tilpasset opplæring på denne måten blir det ikke lærerens ansvar alene å sørge for at alle elever oppnår mestring og får den tilpassede opplæringen de har krav på, men heller et felles ansvar for alle organer på skolen. Gjennom å variere arbeidsoppgaver, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av opplæringen og intensiteten i opplæringen kan man over perioder treffe alle elever, slik at alle får den tilpasningen de trenger, og derfor oppnår mestring.

I Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen* (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2008, s. 73-74) bekreftes det at man som lærer må ha en bred forståelse av tilpasset opplæring:

Forskning tyder på at tilpasset opplæring ofte har blitt tolket som ensbetydende med mer individualisert opplæring, for eksempel gjennom bruk av arbeidsplaner [...]. Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid. Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon.

2.2.2 Tilpasset norskundervisning i det flerkulturelle klasserommet

I gjennomføringen av dette forskningsprosjektet har norskfaget en sentral rolle. Problemstillingen søker å finne læreres erfaring med å tilpasse opplæringen i norskfaget, derfor er det behov for en forståelse av formålene med faget.

Norskfaget kan på mange måter ligne på de andre teoretiske fagene i dagens skole, men det skiller seg også ut med sine egne trekk. Som det presiseres i læreplanen for norsk, under formål med faget, er norsk et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Ut fra dette fremkommer det i en delrapport fra forum for norskfaget, at norskfaget i dagens skole er et av de mest sentrale redskapene samfunnet har for å bygge et fellesskap mellom elever med ulike språk- og kulturbakgrunner (Moi, 2011, s. 10). Ut fra formålene med faget, og fagets hovedområder skal man blant annet berøre temaer som omhandler språk og kulturforståelse. I tillegg skal elevene utvikle en språkkompetanse ut fra deres egne evner og forutsetninger, både muntlig og skriftlig. Dette må ses på som et mål i seg selv, men også et nødvendig grunnlag for videre læring og forståelse, både i skolen og i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1).

Som vi har vist til tidligere er tilpasset opplæring noe alle elever har krav på, i alle fag. Dette medfører at også norsklæreren må streve for å nå alle elevene slik at de kan oppleve læring og mestring. Dersom man i tillegg har en elevgruppe som representerer flere ulike kulturelle bakgrunner må man sørge for at også disse får en opplæring som de drar nytte av. Laugerud et al. (2014, s. 10) mener at elever med en annen kulturell bakgrunn enn den norske, ofte

opplever det som vanskeligere å tilegne seg ferdigheter, og at det derfor blir viktig at skolen og elevenes lærere er oppmerksomme på dette.

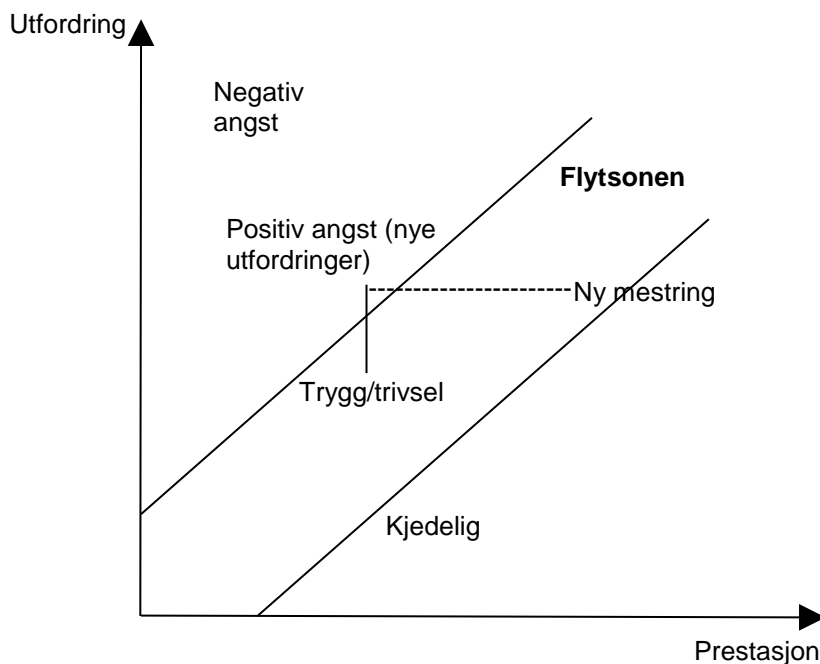
Som vi har sett er det enighet om at å variere undervisningen for å treffe alle elever er ideelt for å oppnå en tilpasset opplæring. I tillegg mener Briseid (2006, s. 62) at man kan skille mellom tre ulike pedagogiske differensieringer; *tempodifferensiering*, *innholdsdifferensiering* og *metodisk differensiering*. Med tempodifferensiering menes at elevene arbeider mot å oppnå det samme målet, men at prosessen gjennomføres i ulikt tempo. Gjennom denne prosessen starter man med enkle oppgaver, mens det blir vanskeligere etter hvert som elevene mestrer det grunnleggende. Når det gjelder innholdsdifferensiering betyr det at elevene arbeider med kvalitativt ulikt stoff. På denne måten får elevene øving i det de trenger, ut fra deres forutsetninger. Dette mener Briseid (2006, s. 65) kan være særlig relevant i arbeidet med fremmedspråk. Noen får kanskje mer øving i bruk av det muntlige språket, og andre i skriftlig språk, avhengig av hva de trenger mer øving i. Metodisk differensiering omhandler de tilpasningene man gjør i forhold til undervisningsformer, arbeidsmetoder og arbeidsmåter. Også her tar man utgangspunkt i elevenes ulike behov, evner og forutsetninger.

For flerspråklige elever, omfatter retten om tilpasset opplæring også særskilt opplæring i norsk, morsmålsopplæring og eventuelt tospråklig fagopplæring (Laugerud et al., 2014, s. 14). En bred forståelse av tilpasset opplæring og § 2-8 i Opplæringsloven (se kapittel 2.1.1 *Organisering i det flerkulturelle klasserommet*), der man gir flerspråklige elever tilbud om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, vil være den beste løsningen for å sørge for tilpasset opplæring hos flerspråklige elever (Palm, 2014, s. 186).

2.2.3 Flytsoneteorien

Å være i flytsonen er en situasjon som oppstår når man alene eller sammen med andre får en følelse av enorm mestring (Vik, 2007, s. 98). Denne teorien er nok mest brukt for å beskrive opplevelser innen idretten, men psykologen Mihaly Csikszentmihalyi har over flere tiår samlet inn fortellinger og opplevelser fra mennesker i ulike situasjoner, som har beskrevet tilstanden “flow” (ibid.). Når man er i flytsonen er man opptatt av å mestre oppgaven, og utfordringene oppgaven stiller til deg passer til dine forutsetninger for å mestre problemet.

Man er svært konsentrert rundt oppgaven som skal løses, og Vik (ibid.) presiserer at man kommer inn i en tilstand der tankene og handlingene bare flyter. Dersom utfordringene etter hvert blir for lette kan man oppleve at det er kjedelig, og man ønsker å ta fatt på vanskeligere oppgaver. Dersom man tar fatt på vanskeligere oppgaver som krever mer, vil man kunne utvikle en bredere kunnskap enn det man hadde før arbeidet begynte. I en undervisningssituasjon innebærer dette først og fremst å kjenne elevene sine, slik at man kan utfordre de på de områdene og nivåene de er på. Ifølge den didaktiske relasjonsmodellen er læreforutsetningene en av seks element man må ta hensyn til når man planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 81). I et klasserom har man like mange ulike elever som elever, og alle disse har ulike forutsetninger for å lære. For at alle disse elevene skal kunne føle mestring og oppleve å være i flytsonen må man kjenne elevene og planlegge undervisning ut fra deres forutsetninger. Ved å gjøre dette er man på vei mot en tilpasset opplæring for alle.



Figur 1: Flytsonen (Vik, 2007, s. 99)

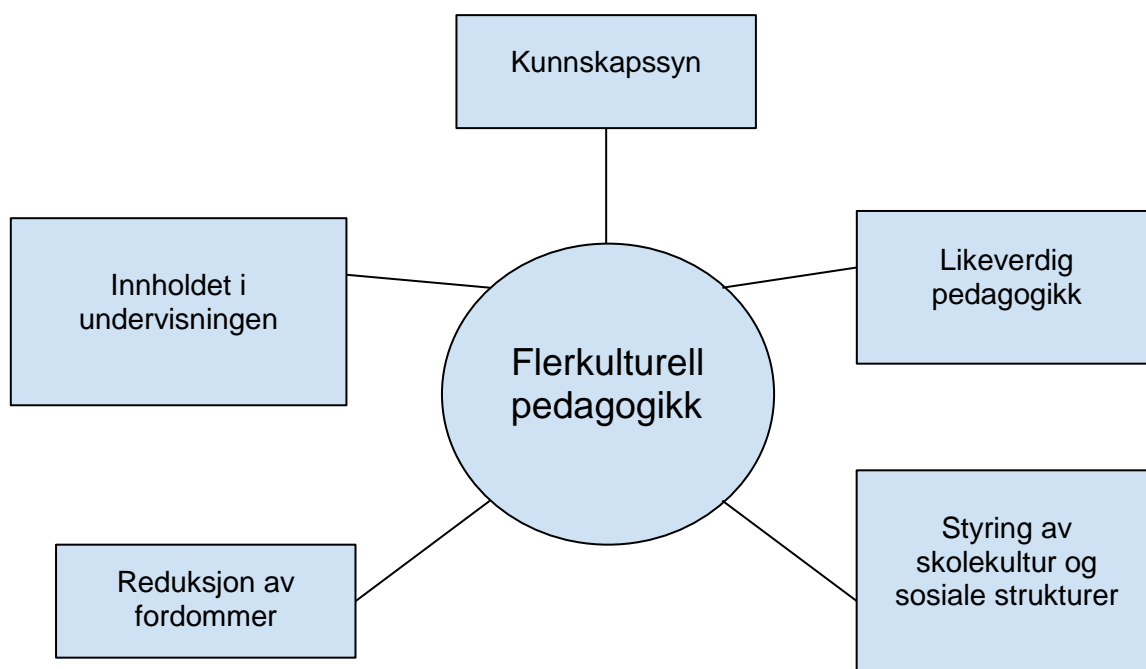
Samtidig mener Vik (2007, s. 101) at man må tørre å komme i kontakt med det han kaller *positiv angst* for å utvikle seg. Det er ikke snakk om en angst som gjør oss stive av skrekk,

men en tilstand der vi blir rastløse og vil gjøre mer. Man skal kunne føle seg litt redd, men samtidig trygg.

2.3 Flerkulturell pedagogikk

Som vi har vist til i innledningskapittelet, har skolen utviklet seg fra å være mer eller mindre monokulturell til å bli det vi i dag omtaler som en flerkulturell skole. I en skole som representerer flere ulike kulturer og bakgrunner, stilles andre krav for innholdet i pedagogikken. I dette kapittelet vil vi komme nærmere inn på hva flerkulturell pedagogikk er, og hva det har å si for undervisningen og læringsutbyttet til elevene.

Banks (2004, s. 23-25) beskriver flerkulturell pedagogikk som en idé om at alle elever, uavhengig av kjønn, etnisitet, rase, kultur, språk, sosial klasse, religion eller ulikheter, skal ha lik rett på utdanning i skolen. Videre har han utformet en modell som viser til fem dimensjoner ved den flerkulturelle pedagogikken. Disse fem dimensjonene mener han er vesentlige for at den flerkulturelle pedagogikken ikke skal bli forenklet, som han hevder den har tendenser til å bli av ulike parter tilknyttet skolen. Som vist i figur 2 under omhandler de fem ulike dimensjonene kunnskapssyn, likeverdige pedagogikk, styring av skolekultur og sosiale strukturer, reduksjon av fordommer og innhold i undervisningen.



Figur 2: Flerkulturell pedagogikk (Banks, 2004, s. 23; Jortveit, 2014, s. 65)

Innholdet i undervisningen

Denne dimensjonen handler om hvordan lærere fokuserer på innholdet i undervisningen for å inkludere et større mangfold av kulturer (Banks, 2004, s. 20; Jortveit, 2014, s. 66). Banks presiserer at man tidligere kun hadde én tilnærming til fagstoffet, og det var gjennom majoritetskulturen (ibid.). I de sammenhengene man lærte om andre kulturer, ble de sett ut fra majoritetens ståsted. Lærere har mulighet til å benytte seg av eksempler og innhold fra ulike kulturer for å formidle kunnskapen til elevene. Dette bekrefter The Glossary of Education Reform (2013) i en artikkel der det blir forklart at tekstene og læringsmidlene i den flerkulturelle undervisningen bør inneholde flere kulturelle perspektiver. Inkludering av det flerkulturelle mangfoldet i undervisningen kan være med på å fremme kunnskap gjennom flere perspektiver og gi en bredere forståelse. Dette faller kanskje mest naturlig i fag som musikk, mat og helse og samfunnsfag der man lærer om andre land, kulturer og etnisiteter, men kan også gjøres i fag som for eksempel norsk, matematikk og naturfag (Banks, 2004, s. 20).

Kunnskapssyn

Den andre dimensjonen som Banks (2004, s. 20-21) presenterer, handler om at kunnskapen som formidles i skolen ikke er nøytral. Kunnskapen som formidles er resultatet av hvordan man forstår samfunnet i landet man bor i. Kunnskapen i den norske skole er et resultat av vår historie, våre syn på verden og verdsettelse. I følge forfatteren må man bevisstgjøre seg på, og diskutere disse kunnskapssynene i den flerkulturelle pedagogikken. Dersom man ikke er bevisst på hvilken kunnskap man formidler kan det føre til at enkelte grupper ikke kjenner seg igjen i den “virkeligheten” man formidler i klasserommet.

Reduksjon av fordommer

Dimensjonen om reduksjon av fordommer handler om å redusere fordommer og skape en trygghet for læring hos flerspråklige elever. Det handler om å fremme holdninger og arbeidsmåter som er med på å skape anerkjennelse og inkludering av forskjellige grupper i klassen. Lærere kan bruke aktiviteter og oppgaver i undervisningen som skaper positive holdninger til forskjellige kulturer og etnisiteter blant elevene. Gjennom dette fokuset vil man kunne formidle kunnskaper og erfaringer som fremmer et inkluderende fellesskap (Banks, 2004, s. 21). Dette ser man igjen i prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3) der det står at elevene skal tilegne seg et tydelig verdigrunnlag og være med på å skape et inkluderende og sosialt læringsfellesskap der mangfoldet blir satt høyt og respektert. Det skal være rom for samarbeid og dialog, og elevene får delta i prosesser som gir dem gode demokratiske verdier og forståelse i et mangfoldig samfunn.

Likeverdig pedagogikk

Likeverdig pedagogikk handler om at lærere overvåker sine egne pedagogiske prosesser og reflekterer over spørsmål om det flerkulturelle klasserommet. En likeverdig pedagogikk oppstår når lærerne klarer å endre sin undervisning slik at elever fra forskjellige etniske, kulturelle, kjønnsbaserte eller sosiale grupper kan få utbytte av samme undervisning. Dette krever mye av lærerne, men vil være med på å øke prestasjonene til de ulike elevene i en klasse (Banks, 2004, s. 22). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2007, s. 9) må skolen og barnehagen møte hvert enkelt individ med forståelse og ta hensyn til de ulike forutsetningene

elevene har. Likeverdige tilbud er betydningsfullt for å skape mestring og utvikling for alle, men det er likevel viktig å kunne tilrettelegge ekstra for de som trenger det.

Styring av skolekultur og sosiale strukturer

En annen sentral dimensjon ved flerkulturell pedagogikk er en skolekultur og organisasjon som fremmer inkludering av ulike kjønn, rase og sosiale grupper (Banks, 2004, s. 22). Dette krever at skolens ansatte tar ansvar for at det er et godt samspill mellom lærere og elever, og at de legger til rette for en skolekultur der elever med ulike bakgrunner og forutsetninger får en likeverdig skolegang. Flere lærere tilpasser ikke undervisningen godt nok for de flerspråklige elevene, men kjører et løp som om alle hadde de samme forutsetningene for læring. Det gjør det vanskelig for de flerspråklige å passe inn, og det krever at skolens lærere og ledelse har tro på alle elever og deres evne til å lære.

2.3.1 Inkludering

I dag er inkludering et grunnleggende prinsipp i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3). I opplæringen innebærer dette at samtlige tar del i fellesskapet på en likeverdig måte, både faglig, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 4). I det flerkulturelle klasserommet, der man møter flere ulike folkeslag, må man legge til rette for å inkludere de ulike elevene til et fellesskap. Skolen spiller en viktig rolle for å oppnå dette, derfor blir inkludering et viktig tema med tanke på tilrettelegging. Integrering og inkluderer skiller seg fra hverandre, til tross for at de har en vesentlig sammenheng. Jortveit (2014, s. 25) hevder at integrering handler om at innvandrere skal kunne tilpasses det norske samfunnet, mens inkludering handler om hvordan alle mennesker, uansett bakgrunn, skal kunne leve sammen i de samme omgivelsene og fungere sammen på en god måte. Kort sagt er integrering å tilpasse seg et samfunn, og inkludering handler om at alle skal inkludere og tilpasse seg hverandre.

Som sagt står prinsippet om inkludering sterkt i den norske skole (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85). Det var i forbindelse med Læreplan av 97 at inkluderingsbegrepet for alvor kom inn i styringsdokumentene (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 15). De forklarer at inkluderende opplæring handler om at samtlige elever skal delta i det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet ut fra sine egne evner og

forutsetninger (ibid.). Da dette har vært et prinsipp som det har vært mye fokus på, mener Lillejord (2015, s. 4) at Norge har kommet langt i prosessen med å gi tilbud om utdanning og utforme en inkluderende skole for alle elever, og de skal ha et skoletilbud basert på prinsippet om tilpasset opplæring. En inkluderende utdanning handler dessuten om en pedagogisk tilrettelegging. Det er snakk om stadig nye utfordringer i samfunnet som skolen må forholde seg til.

Lærernes arbeid med å oppnå inkludering av alle elever er betydningsfullt. Moen (2014, s. 26) påpeker at alle skoler, lærere og læringsmiljø er forskjellige, noe som gjør at elevene møter ulike miljøer på forskjellige skoler med egne skolekulturer. Uansett hvilke ulikheter som finnes på skolen, som for eksempel etnisk bakgrunn, organisering og antall elever i klasserommet, så handler det om å utvikle et godt læringsfellesskap der elevene, i samhandling med hverandre, bidrar til hverandres læring. For at man skal få til dette er klasseledelse sentralt. Klarer ikke læreren å lede elevgruppa riktig, kan det medføre at usunne og utrygge klassemiljø utvikles og at inkluderingen av alle i et fellesskap svekkes.

Når det gjelder inkludering i skolehverdagen, hevder Haug (2004, s. 15) at det er fire sentrale fagområder som må legges vekt på. Det er *samvær, deltakelse, samarbeid og utbytte*. Kort handler samvær om å øke fellesskapet slik at alle elevene i klassen blir inkludert og får ta del i det sosiale på skolen. Deltakelse dreier seg om å bidra til fellesskapet og få glede av et fellesskap gjennom egne forutsetninger. Samarbeid og demokratisering er vesentlig for at alle stemmer skal bli hørt. Ikke bare elevene, men også de foresatte skal ha mulighet til å uttale seg og påvirke utdanningen. Når det gjelder utbyttet, skal opplæringen være nyttig for elevene, både faglig og sosialt.

2.3.2 Relasjoner i skolen

I en inkluderende skole er det sosiale av stor betydning. Forskning viser at samspill mellom de som er delaktige i skolehverdagen har betydning for å kunne skape et godt arbeidsmiljø og gi motivasjon til å lære (Spernes, 2012, s. 170-172). En positiv relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for elevenes trivsel, men også for motivasjon og interesse for skolearbeidet. Mange elever med innvandrerbakgrunn opplever det som utrygt å betro seg til læreren sin når de trenger noen å snakke med. Det er derfor elementært at læreren gjør en innsats for å skape

gode relasjoner til elevene sine, slik at læreren får kjennskap til elevenes behov. Å vise interesse for og anerkjenne den kulturelle bakgrunnen til elevene og foreldrene, kan skape en tillit mellom elev og lærer fordi læreren viser at han bryr seg om eleven. Videre poengterer Spernes (2012, s. 172) at et godt samspill mellom elevene er nødvendig. Læreren er en sentral rollemodell for elevene, men klassemiljøet og relasjonene elevene imellom er også relevant. Læreren må være til stede og legge til rette for at det utvikles kunnskap og holdninger blant elevene som gjør at de får respekt og anerkjennelse for de andres synspunkter. Dessuten er kunnskap om hverandres kulturelle, etniske eller religiøse bakgrunn avgjørende for at elevene ikke skal ha fordommer om hverandre og se at det er normalt å være ulike.

Det er nyttig at elevene har lærere som har gode relasjoner til hverandre. Spernes (2012, s. 173) viser at det er av stor betydning at lærerne har et godt forhold til hverandre og at de kommuniserer godt. Lærerne jobber ofte i team, og de har derfor et felles ansvar for elevgruppene. Samtidig vil det være nyttig å dele erfaringer med hverandre på tvers av fag for at man hele tiden kan hjelpe elevene, uten at det er samme lærer som er til stede til enhver tid. De elevene som har særskilt opplæring, får ofte denne opplæringen utenfor klasserommet med egen lærer. Kommunikasjonen mellom språklæreren og de andre lærerne er av stor betydning for at elevenes fravær fra klassen ikke skal få konsekvenser for undervisningen. Kommunikasjonen mellom lærerne forhindrer at elevene faller utenfor undervisningen når de ikke er tilstede i klasserommet.

Utover det samspillet man har mellom elever og lærere på skolen, er også samarbeid og kommunikasjon med de foresatte en forutsetning for at elevene skal ha det bra på skolen. Leiren (1995 s. 8) mener at det er betydningsfullt at lærerne og de foresatte spiller på lag for å skape god faglig og sosial utvikling hos elevene. De foresatte har ulike bakgrunner både med tanke på utdanningsnivå, yrke, økonomisk bakgrunn og politisk bakgrunn. De som har en annen kulturell bakgrunn har kanskje et helt annet skolesyn enn vi har i Norge. For at læreren skal kunne ha innsyn i foreldrenes forståelse og forventninger til skolen, er kunnskap om forskjellighetene viktig for å kunne tilpasse skolehverdagen, slik at både foresatte og elever skal bli ivaretatt. Utdanningsdirektoratet (2016b, s. 6) påpeker at et godt samarbeid mellom hjem og skole har betydning for blant annet elevenes læringsutbytte, trivsel, fravær, gode relasjoner mellom medelever og lærere og en positiv holdning til skolen.

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har sentrale begreper og teorier blitt presentert og definert. De tre hovedtemaene som har blitt tatt opp er av stor betydning, da disse vil diskuteres og tas i bruk i det videre arbeidet knyttet til dette forskningsprosjektet. Siden avhandlingens problemstilling dreier seg om tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet, har teori om det flerkulturelle klasserommet, tilpasset opplæring og flerkulturell pedagogikk blitt presentert. Sentralt i det første underkapittelet, *2.1 Det flerkulturelle klasserommet*, er defineringen av et flerkulturelt klasserom. Her har vi sett på aspekter som gjør at undervisningen må organiseres på en slik måte at ekstra ressurser kan være av stor betydning. I kapittel 2.2 *Tilpasset opplæring*, har vi sett på lovverket som sier at alle elever har krav på en tilpasset opplæring. I tillegg har vi sett at det er hensiktsmessig å ha en bred forståelse av tilpasset opplæring, dersom man ønsker å legge til rette for en undervisning der alle kan delta. Til slutt, i kapittel 2.3 *Flerkulturell pedagogikk*, har vi tatt for oss Banks innflytelsesrike modell som forklarer fem dimensjoner med den flerkulturelle pedagogikken. Disse dimensjonene er viktig å ha en forståelse av for å kunne legge til rette for en undervisning som er tilpasset elevmangfoldet i det flerkulturelle klasserommet. Videre i dette kapittelet har vi tatt for oss viktigheten av å inkludere samtlige elever, samt hvilke relasjoner som er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø.

3 METODOLOGI

I dette kapittelet presenteres den vitenskapsteoretiske forankringen og hvordan forskningsprosjektet har blitt gjennomført. Først diskuteres hvilken tilnærming som har vist seg å være relevant, her kommer den kvalitative tilnærmingen til syne. Videre kommer vi inn på prosjektets vitenskapsteoretiske utgangspunkt, før vi tar for oss hvilket forskningsdesign og hvilken metode vi har brukt for å samle inn empiri. Senere gjøres det også rede for etiske aspekter, samt prosjektets gyldighet, pålitelighet og generaliseringsmuligheter.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Ut fra vår problemstilling har vi valgt å ta i bruk den kvalitative metodelæren. Dersom vi ser på begrepene kvalitativ og kvantitativ, ser vi at disse begrepene henviser til spesielle egenskaper, der kvalitet betyr beskaffenhet og viser til egenskaper ved fenomener, mens kvantitet viser til mengde eller antall (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 363). I de kvantitative metodene er man opptatte av data i form av kategoriserte fenomener, og av å telle opp fenomener, altså å kartlegge utbredelsen til disse fenomenene. Dersom man velger å benytte seg av en kvalitativ metode søker man mer detaljert og nyansert informasjon om menneskers opplevelser og meninger. De kvalitative metodene forholder seg til data i form av tekster, lyd og bilde (ibid., s. 99), og sier noe om kvalitet eller spesielle kjennetegn ved det fenomenet som studeres. Her er man opptatt av gå i dybden på menneskers meninger, følelser og erfaringer, og å undersøke deres livsverden i dype trekk (ibid., s. 31-32).

Som Johannesen et al. (2010, s. 363) presiserer er man i de kvalitative metodene opptatte av å finne nyansert informasjon om menneskers meninger. Vi ser en sammenheng med Creswells (2007, s. 37) definisjon av kvalitativ forskning: "The study of research problems inquiring into the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem". Videre mener Postholm (2010, s. 100) at forskeren gjennom sin tilnærming til forskningsfeltet forsøker å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av informantenes perspektiver når det kommer til et valgt forskningstema. Gjennom å undersøke ulike små deler av virkeligheten, for så å sette disse sammen til et helhetlig bilde, danner forskeren et komplekst bilde av det man søker på feltet. I vårt tilfelle, der vi har vært ute etter læreres erfaringer og tanker med deres egen undervisning i det flerkulturelle klasserommet, har vi sett det som mest hensiktsmessig og relevant å benytte oss av en kvalitativ tilnærming.

3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Fuglseth (2012, s. 257) skriver at det er vanlig å skille mellom tre typer vitenskapsområder. Disse omtales som natur- (realfag), menneske- (humaniora eller humanistiske fag) og samfunnsvitenskap (sosiologi, sosialantropologi o.l.). Denne tredelingen utviklet seg ved universiteter på 1800-tallet, men er ikke like tydelige i dag, siden det har utviklet seg langt flere inndelinger som ligner på hverandre og som går over i hverandre. I vårt tilfelle har vi samlet inn informasjon om den sosiale virkeligheten i skolen, og som er passende innenfor den samfunnsvitenskapelige metodikken. Johannessen et al. (2010, s. 29) skriver at dersom man har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten, både i den lille og i den store verden, ser ut, tar man i bruk samfunnsvitenskapelig metode. For å kunne undersøke om våre antakelser om det valgte temaet stemte eller ikke, måtte vi ta i bruk metodelæren. Vi går alle inn med ulike forforståelser om ulike tema, men vi kan ikke ut fra dette konkludere med det ene eller det andre. Som forskere må vi stille strengere krav til “bevisbyrden”, enn bare å presentere egne konklusjoner. Vi må ut i feltet for å finne empiri (ibid.).

Innenfor samfunnsvitenskapen, eller antipositivismen, er læren om hermeneutikken med dens hovedfokus på fortolkning sentralt (Fuglseth, 2012, s. 256). I det positivistiske forskningssynet mener man at alle typer fenomener skal undersøkes med den samme vitenskapelige metoden, nemlig den naturvitenskapelige metoden. Man skal konsentrere seg om det som er målbart og som kan registreres. Kritikerne av dette synet, som støtter seg til den hermeneutiske tradisjonen, legger vekt på en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn, noe som ikke er gjennomførbart gjennom den positivistiske forskningen. Dersom man skal få tak i meningen bak menneskelig handling, må forskeren delta i samfunnet, snakke med mennesker og tolke det som skjer, noe som ikke er mulig å få tak i gjennom måling og registrering, som er utgangspunktet i den naturvitenskapelige tradisjonen (Johannessen et al., 2010, s. 361-362).

3.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Vårt forskningsprosjekt er preget av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, da det bærer et preg av både fenomenologien og hermeneutikken. I følge Thagaard (2013, s. 40)

handler det fenomenologiske vitenskapssynet om den subjektive opplevelsen, og er ute etter å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Brinkmann og Kvale (2015, s. 45) forstår fenomenologi som en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver og hvordan verden oppleves for dem. Det ytre vil da stå i bakgrunnen og det vil være et større fokus på informantenes erfaringer. Det handler om hvordan informantene opplever verden, og hvilken forståelse de har.

Lindseth og Norberg (2004, u. s.) mener at man må se bort fra fakta når man fokuserer på fenomenologi. Man åpner seg for fenomenet og setter til side den forståelsen man har av fenomenet fra før. Dette kalles for bracketing, eller epoché. På denne måten kan man fokusere fullt og helt på levd erfaring, og delta i den fortalte historien uten å bekrefte eller avkrefte noe med begrunnede fakta. Man må heller lytte og fokusere på å finne ut hva som er det viktige av det som blir fortalt. Sammen utgjør hermeneutikken og fenomenologien det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet. Van Manen (1990, s. 180) påpeker at perspektivet er fenomenologisk fordi det ønsker å rette oppmerksomheten til hvordan ting egentlig ser ut, og at det taler for seg selv. Men i tillegg er perspektivet preget av det hermeneutiske, da han hevder at det ikke finnes noe som ikke-tolkede fenomener. Motsigelsene av de to forståelsene kan løses dersom man erkjenner at de levde erfaringene allerede har en tidligere forståelse.

Van Manen (1990, s. 30-31) mener at fenomenologisk-hermeneutisk forskning må ses på som en dynamisk prosess mellom seks forskningsstadier:

1. vende seg mot et fenomen som knytter oss til og gjør oss interessert i verden.
2. undersøke erfaringer som vi opplever det, fremfor å danne våre egne forestillinger.
3. reflektere over de sentrale temaene som karakteriserer fenomenet.
4. beskrive fenomenet gjennom kunsten å skrive og omskrive.
5. opprettholde et sterkt og pedagogisk forhold til fenomenet.
6. balansere forholdet mellom deler og helhet.

Først og fremst har man et fenomen, eller en tematikk som man har valgt å spesialisere seg på. Dette fenomenet utgjør forskningsprosjektets hovedessens. Etter hvert søker man til informantenes erfaringer og indre tanker, for så å fortolke dette i flere omganger, før det til slutt ender opp i en forskningsrapport.

Den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen vil komme til syne i innhenting av empiri, der vi er ute etter lærernes erfaringer og tanker rundt fenomenet. Vi ønsket å ha liten innvirkning på svarene som ble gitt, foruten å komme med nødvendige tilleggsspørsmål som kunne hjelpe lærerne videre til å forstå spørsmålene slik de var ment. Likevel har vi allerede påvirket datamaterialet i arbeidet med å utforme en intervjuguide, av den grunn at våre spørsmål er ledende for hvilke svar som blir gitt. Gjennom transkribering og analyse av intervjuene har vi også, med vår forforståelse, påvirket materialet. Vår forforståelse om verden og temaet i seg selv, ut fra lest teori, egne forkunnskaper og drøfting, kunne innvirke på våre tolkninger og sluttresultater. Her ser vi at den hermeneutiske tilnærmingen blir dratt inn i arbeidet, og dermed har forskningsprosjektet preg av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

Hermeneutikken er forbundet med et fokus på en dypere forståelse av folks handlinger (Thagaard, 2013, s. 41). Ut fra dette synet legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at hvert fenomen tolkes på flere nivåer. Fenomenet alene gir ikke svar, men tolkning og forståelse av fenomenet gjennom en større helhet kan gjøre det. Videre poengterer forfatteren at hermeneutikken opprinnelig var knyttet til fortolkninger av tekster. Eksempelvis kan man se på tolkning av intervju som en slags dialog mellom forskeren og teksten. Forskeren bruker teori og kunnskap på å forstå hva som har blitt formidlet gjennom intervjuet, og bearbeider dette til eget bruk. Gilje og Grimen (1993, s. 144) mener at fortolkning og forståelse ligger til grunn i hermeneutikken. Man vil forstå fenomener ut fra sitt ståsted og den kunnskapen man sitter inne med.

Med tanke på det hermeneutiske, har vi valgt å trekke frem den hermeneutiske spiral i vårt arbeid. Johannessen et al. (2010, s. 364-365) sier at i motsetning til statistisk analyse i kvantitative analyser, er det snakk om den hermeneutiske spiral innenfor kvalitative metoder. Den hermeneutiske spiral viser hvordan man kan og må begrunne fenomener. Når en forsker skal begrunne en fortolkning av en tekst, må han vise til en fortolkning av deler av teksten. Det samme gjelder omvendt; når forskeren skal begrunne fortolkningen av deler av en tekst, må han vise til fortolkning av hele teksten. Det er hele tiden en bevegelse mellom helhet og del, og det vil gi en stadig større forståelse av det man undersøker. Spiralen viser hvordan

man utvikler sin kunnskap gjennom å ta i bruk forforståelsen for å skape ny forståelse gjennom fortolkning.

3.3 Forskningsdesign

Tidlig i forskningsprosessen er det grunnleggende at forskeren tar stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og videre hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Dette vil utgjøre forskningsprosjektets design (Johannessen et al, 2010, s. 73).

Yin (2014, s. 9) stiller tre spørsmål knyttet til forskningsprosjektets utforming. Det første spørsmålet handler om formuleringer på problemstilling og forskningsspørsmål.

Formuleringer som hvordan og hvilke er svært gunstige i casestudier. Videre spør Yin om det i innsamlingen av empiri legges opp til eksperimentelle øvelser, noe det ikke gjør i vårt forskningsprosjekt. Til slutt må vi spørre oss selv om vi retter fokus på nylige hendelser, eller om vi skal gå tilbake i historiske dokumenter for å finne svar på våre spørsmål. Ut fra dette har vi sett at et casedesign kan være passende for vårt forskningsprosjekt. Dette prosjektet samsvarer i størst grad med kravene Yin (2014, s. 9) stiller for en casestudie. I tillegg poengterer Skogen (2012, s. 52) at casedesign egner seg godt dersom man ønsker å studere fenomener slik de forekommer i den virkelige verden, slik det er blitt beskrevet tidligere at vi gjør i denne studien.

Å gjennomføre en case med flere ulike datakilder, kaller Skogen (2012, s. 57) for sammensatt singelcase. I dette forskningsprosjektets tilfelle har vi benyttet oss av fem ulike informanter, som vil utgjøre undersøkelsens analyseenheter. Gjennom to intervjuer med disse informantene har vi samlet data fra alle de fem analyseenhetene, og til sammen har dette gitt en helhet innen en case. Slik vi forstår det, har alle lærerne vi har intervjuet gitt svar som støtter den ene casen vi har. Dermed blir ikke informasjonen fra hver analyseenhet sett på som individuelle caser, men gir en helhetlig forståelse av den samlede informasjonen som har blitt samlet inn, til en sammensatt singelcase.

3.4 Metode

Johannessen et al. (2010, s. 362-363) betrakter metode som et redskap som benyttes dersom man ønsker å skaffe seg innsikt i et valgt tema. I tillegg skriver de at “Metodekunnskap vil gjøre det lettere å skjønne hvordan forskning er gjennomført, samt å forholde seg kritisk til forskningsresultater” (ibid., s. 30). I det følgende presenteres forskningsprosjektets metodiske valg.

I følge Johannessen et al. (2010, s. 100) er det i hovedsak to grunnleggende og ulike måter å samle inn kvalitative data på. Først nevnes observasjon, der dataene blir samlet inn gjennom forskerens sanseintrykk av de handlingene som forskeren deltar i. Den andre måten å samle inn data på er gjennom intervju. I dette tilfellet blir data produsert gjennom det informantene sier i samtaler med forskeren. I vårt tilfelle har vi sett det som hensiktsmessig å bruke intervju som metode, av den grunn at vi er ute etter læreres tanker, perspektiver og erfaringer. Dette får vi tilgang til gjennom å diskutere med lærerne. Derfor har vi benyttet oss av en form for fokusgruppeintervjuer. Dersom vi hadde valgt å observere lærerne i deres klasserom, hadde vi samlet inn det de faktisk gjør, ut fra våre fortolkninger, men slik vi ser det, ville ikke det kunne vært med på å besvare det vi søker å finne i dette forskningsprosjektet.

3.4.1 Fokusgruppeintervju

Det er gjennom samtale med mennesker vi kan komme frem til deres tanker, følelser og perspektiver, enten det måtte være i en uformell eller formell, ufaglig eller faglig sammenheng (Johnsen, 2012, s. 118). I denne oppgavens sammenheng er vi ute etter en formell og faglig samtale, med lærere som ønsker å ta del i vårt forskningsprosjekt.

Morgan (1998, s. 9) påstår at fokusgrupper er en måte å lytte til folk og lære av dem. Kommunikasjon skapes mellom forsker og informanter, men kommunikasjonen mellom informantene alene er også viktig. Det er forskeren som bestemmer hvilke temaer som skal diskuteres, ved å forberede en intervjuguide (se vedlegg 1), mens det er informantene som snakker sammen og reflekterer over temaene. Det som kjennetegner et fokusgruppeintervju er at det har et forskerstyrt emnefokus, der gruppesamhandlingen er i fokus. Denne kombinasjonen har vist seg å være svært gunstig når man skal produsere empiriske data om

sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer (Halkier, 2010, s. 11). I dette forskningsprosjektets tilfelle var det interessant å få innblikk i hvordan lærere forstår og tar i bruk prinsippet om tilpasset opplæring, for så å trekke dette videre til tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet.

Når man gjennomfører fokusgruppeintervjuer har man som moderator en litt annen rolle enn i for eksempel individuelle kvalitative intervjuer. Dette begrunnes med at det er en mer omfattende form for samhandling som forekommer i et fokusgruppeintervju. For oss som moderatorer ble det viktig at vi inntok roller som profesjonelle lyttere (Halkier, 2010, s. 56). Dersom vi som intervjuere hadde krevd mer plass enn de som ble intervjuet, sier det seg selv at datamaterialet hadde blitt svekket. Vår oppgave som moderatorer eller intervjuere var å sørge for at fokusgruppeintervjuet berørte de emnene vi var opptatte av i vårt forskningsprosjekt, slik at problemstillingen kunne bli besvart. Derfor måtte vi få informantene til å snakke sammen, og samtidig håndtere den sosiale dynamikken blant dem (ibid., s. 57).

Ved alle metoder vil man finne fordeler og ulemper, som må vurderes ut fra formålet med og utformingen av det aktuelle prosjektet. I det følgende presenteres fordeler og ulemper som har hatt betydning for vårt valg av metode. For det første er fokusgrupper spesielt egnet til å produsere empiri om sosiale gruppers fortolkninger, samhandlinger og normer (Halkier, 2010, s. 13). Gjennom å la informantene diskutere var vi klar over at det ville forekomme mer informasjon om deres erfaringer og tanker, da de som gruppe kunne påvirke og “inspirere” hverandre. I dette prosjektet gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer som vår primærmetode, der norsklærere fra grunnskolen kom sammen for å diskutere forskningsprosjektets tematikk. Vi ønsket å skape diskusjon om de ulike lærernes erfaringer.

En annen styrke ved fokusgrupper er at den sosiale samhandlingen, selve samspillet i gruppen, er kilde til data (Halkier, 2010, s. 14). Ved at deltakerne sammenligner deres ulike erfaringer og forståelser vil dette kunne produsere kunnskap om kompleksiteten i betydningsdannelser og sosiale praksiser. Dette kan være svært vanskelig å få frem i styrte gruppeintervjuer eller individuelle intervjuer. Vi håpet, og så for oss at lærerne kunne

diskutere deres erfaringer, og at det her kunne komme frem ulikheter som de kunne diskutere ut fra deres forforståelse. På denne måten kunne vi som forskere bruke gruppen som et middel til å produsere komplekse data.

Den tredje styrken med denne metoden, er dens mulighet til å produsere konsentrerte data om et bestemt tema på en tilgjengelig og fleksibel måte (Halkier, 2010, s. 15). Metoden er ikke særlig påtrengende for de deltakende lærerne, dersom man ser det ut fra for eksempel feltarbeid og deltakende observasjon. Svakheten med dette vil eventuelt være at man ikke får med seg data produsert over lengre perioder, siden man ikke er til stede i forskningsarenaen over lang tid (ibid.). Ut fra dette prosjektets omfang, så vi at vi måtte begrense oss i størrelsen av empiri. Det er også en grunn til at vi så det som hensiktsmessig å benytte oss av fokusgruppeintervjuer.

En ulempe med fokusgrupper er den såkalte sosiale kontrollen, som kan hindre lærerne i å presentere alle de ulike erfaringene og perspektivene (Halkier, 2010, s. 14). Kanskje kjenner lærerne på at deres perspektiver ikke er “etter fasiten”, og dermed oppleves det muligens som vanskelig å presentere deres meninger i en gruppe som de må forholde seg til etter at intervjuene er gjennomført, i sin arbeidshverdag. Dette kan også være tilfelle i et individuelt intervju, men kanskje ikke i like stor grad. Vi har i vår problemstilling valgt å legge fokus på å finne ut av læreres erfaringer av å tilpasse opplæringen i et flerkulturelt klasserom, og var ikke ute etter en idealisering. På denne måten var det bare lærerne selv som satt med fasiten, siden vi spurte om deres egne tanker og erfaringer. Med dette håpet vi at lærerne kunne føle seg mer frie til å fortelle hvordan de opplever deres skolehverdag, fremfor at de måtte presentere en “fasit”.

En annen ulempe i dette forholdet kan være at det i fokusgrupper har en tendens til å oppstå konformitet og polarisering (Halkier, 2010, s. 15). Med dette menes at man i gruppen kan innordne seg etter normer som er gjeldende akkurat i denne gruppen og at man får to motstridende grupper med ulike meninger. Disse tilfellene kan føre til en demper på variasjonen i deltakernes uttrykk for forståelser og erfaringer (ibid.). Dette måtte vi derfor ha i

bakhodet under gjennomførelsen av fokusgruppeintervjuene og i fortolkningen av datamaterialet.

3.5 Utvalg av informanter og gjennomføring

For å få de svarene vi søkte, var det nødvendig å gjøre et strategisk utvalg av informanter. Problemstillingen vår stiller krav til informantene, som må ha erfaringer fra å undervise i norskfaget, samt at de må ha erfaringer fra et flerkulturelt klasserom. Da vi opplevde det som problematisk å finne informanter åpnet vi opp for lærere også uten erfaringer fra norskfaget. Vi har således intervjuet lærere fra grunnskolen, med erfaringer fra det flerkulturelle klasserommet og språkopplæring. Ved å ta kontakt med skolens ledelse kom vi i kontakt med lærere som ønsket å delta i vår forskning. Etter å ha kommet til enighet med informantene om tid og sted, ble intervjuene gjennomført våren 2017. Det ble gjennomført to intervjuer på forskjellige skoler, som hadde en varighet på omtrent en time hver.

Det typiske for et fokusgruppeintervju, er som Morgan (1998, s. 1) sier at man har 6-8 deltakere med ulike bakgrunner. I dette forskningsprosjektets tilfelle har vi valgt å begrense oss med tanke på prosjektets omfang. Først forsøkte vi å gjennomføre et fokusgruppeintervju med 3-5 deltakere, men det lot seg ikke gjøre da informantene ikke hadde mulighet til å møtes på samme tidspunkt. Derfor måtte vi dele intervjuene opp, hvor vi gjennomførte to intervjuer, hvor de fem lærerne fordelte seg. Likevel mener vi, ut fra teori om fokusgruppeintervjuer, at intervjuene bar preg av fokusgruppeintervjuer.

For å ivareta informantenes anonymitet blir de omtalt med fiktive navn. Vi har valgt å kalle informantene for Katrine, Pernille, Julie, Birgitte og Ole, i tilknytning til kapittel 4 *Resultater*, der sitater blir presentert. Der vil informantenes erfaringer og perspektiver komme klart frem i teksten. Informantene som deltok i forskningsprosjektet hadde ulike erfaringer og bakgrunn fra skolehverdagen, og de hadde forskjellige opplevelser knyttet til tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. Mens Katrine, Pernille og Julie hadde tidligere erfaringer med flerkulturelle elever i klassen, jobbet Ole og Birgitte på en skole med et stort etnisk mangfold av elever. Det kom tydelig frem at denne forskjellen hadde betydning for deres kompetanse på feltet. Ulikhetene kan forklares ved at Katrine, Pernille og Julie hadde jobbet med

flerkulturelle elever over få år, mens Ole og Birgitte hadde opparbeidet seg erfaringer i over 20 år.

3.6 Analyse av data

Da innhenting av empiri var fullført, måtte materialet transkriberes og gjøres brukbart. De transkriberte fokusgruppeintervjuene utgjorde vårt datamateriale som ble utgangspunkt for videre analyse. Halkier (2010, s. 81-82) mener at det er nødvendig å ha all data på skrift for å lage en mest mulig oversiktlig analyse. Alle intervjuer ble transkribert like etter at intervjuene var gjennomført. Når man skal transkribere et datamateriale er det vesentlig at man gjør en fullstendig transkripsjon, slik at man får med alt som kan være av betydning (Tjora, 2012, s. 144). En fullstendig transkripsjon i vårt tilfelle innebar at vi ordrett skrev ned hva som ble sagt, men utelot uttrykk som «ehm», «hm», «mhm», som ikke var av betydning. I tillegg valgte vi å transkribere intervjuene på bokmål, for å anonymisere ytterligere. I arbeidet videre med å analysere vårt datamateriale gjorde vi oss opp en dypere forståelse som bidro med å besvare forskningsprosjektets problemstilling.

For å få denne dypere forståelsen forteller Brinkmann og Kvale (2015, s. 234) at fortolkeren av datamaterialet går videre utover det som blir sagt, og dermed finner meninger og betydninger som ikke kommer frem i den transkriberte teksten. For å finne frem til dette måtte vi gjøre en innholdsanalyse, som innebar å gå grundig til verks ved å lese og trekke ut konklusjoner fra datamaterialet (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Elo og Kyngäs (2008, s. 107) definerer induktiv innholdsanalyse som en analyse som brukes når det er lite tidligere forskning om fenomenet. I dette forskningsprosjektet gjennomførte vi derfor først de empiriske undersøkelsene, før vi gikk til teorien. Dette for at teorien ikke skulle påvirke intervjuene i forkant.

Koding eller kategorisering omtales i dag som de vanligste formene for dataanalyse av intervjuer (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 226). Disse ses på som redskaper i arbeidet med å danne seg et overblikk, og få redusert datamaterialet (Halkier, 2010, s. 84). Dette arbeidet gjør forskeren ved å lese gjennom det transkriberte materialet flere ganger, for så å plassere avsnitter eller utsagn i ulike kategorier som kan være relevante for det videre arbeidet. Denne

prosessen gjør at man kan bli godt kjent med tekstmaterialet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 226). I vårt arbeid med å analysere datamaterialet sorterte vi først den transkriberte teksten ut fra de formulerte forskningsspørsmålene, på denne måten fikk vi utelukket en stor del av datamaterialet som ikke bidro til å besvare problemstillingen. I den grad lærernes utsagn svarte på forskningsspørsmålene, ble de tatt med i den videre analysen. I neste steg kategoriserte vi disse utsagnene, slik at vi kunne skaffe oss en oversikt over resultatene. Disse kategoriene og kodene utgjorde grunnlag for videre gransking. Når materialet var kodet og kategorisert kunne vi fortsette arbeidet med å granske materialet. Det kodede og kategoriserte materialet ble videre drøftet og fortolket, sett i sammenheng med forforståelser og valgt teorigrunnlag.

3.7 Kvalitetssikring

For å sikre at kvaliteten på forskningsprosjektet vårt er av høy kvalitet, måtte vi ta hensyn til de tre begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2012, s. 202).

Pålitelighet

Et viktig spørsmål i all forskning er hvor pålitelig dataene er. Dette begrepet handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten dataene samles inn på og til slutt hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010, s. 40). I vårt forskningsprosjekt var vi ute etter læreres tanker på det tidspunktet vi gjennomførte undersøkelsene. Dette betyr at deres meninger og perspektiver var sannheten på det tidspunktet lærerne ble intervjuet, men disse perspektivene kan endres over tid. Når det kommer til påliteligheten av disse svarene, kan vi si at de er pålitelige akkurat i denne situasjonen. Vi må regne med at lærerne vi intervjuet var ærlige, og presenterte deres perspektiver og meninger.

Tjora (2012, s. 203) skriver at forskerens engasjement i temaet vil kunne påvirke informantene og deres svar. Selv om det er ønskelig med fullstendig nøytralitet, har man innsett at det ikke er mulig. Forskerens engasjement kan brukes som en positiv ressurs i arbeidet, men man skal trå varsomt for å ikke ha for stor påvirkningskraft. I presentasjonen av vår oppgave, antar vi at resultatene kunne blitt påvirket allerede i presentasjonen av

problemstillingen da den er veldig forklarende for hva vi var ute etter. Men dette er viktig for å gi informantene rett vinkling til temaet.

For at resultatene i dette forskningsprosjektet skulle bli så pålitelig som mulig, har vi sett på mulige tilnærminger. For å heve påliteligheten har vi gjennomført en pilotundersøkelse med et par medstudenter. Den ferdigstilte intervjuguiden dannet grunnlag for utprøving, og på denne måten testet vi om fremgangsmåten og de planlagte spørsmålene fungerte i praksis. Å gjennomføre en pilotundersøkelse kan være til hjelp for å sikre påliteligheten. Under pilotundersøkelsen oppdaget vi “feil”, som måtte endres før vi kunne gjennomføre den reelle forskningen. Dette forprosjektet gjorde oss bevisste på våre svakheter, før vi gjennomførte hovedundersøkelsen, som mer bevisste forskere.

Gyldighet

Gyldighet dreier seg om de svarene man finner faktisk gir svar på de spørsmålene man stiller. Kommunikativ og pragmatisk gyldighet nevnes som to tilnærminger til gyldighetsbegrepet. Kommunikativ gyldighet testes i dialog med forskersamfunnet, mens pragmatisk gyldighet testes ved spørsmålet om det man forsker på fører til en forbedring eller endring. Pragmatisk gyldighet brukes mest innenfor aksjonsforskning der forskeren selv deltar aktivt i gjennomføringen og kontrollerer virkningen av resultatene. Kommunikativ gyldighet er den mest vanlige å bruke i samfunnsforskning (Tjora, 2012, s. 206). Dette gjøres i dialog med forskersamfunnet. I praksis handler dette om at man forholder seg til teorier og perspektiver som er aktuelle, og tidligere forskning innenfor temaet. Forskeren sammenligner de funnene han har gjort med annen forskning, og hva han selv har konkludert eller funnet ut av tidligere. Gjennom mange små steg i dette arbeidet, opprettholder forskeren en høy kvalitet av forskningen, som er med på å ivareta gyldigheten. I dette forskningsprosjektet har empiri blitt belyst gjennom teori og forskning, som har blitt vurdert opp mot annen forskning. Dette har blitt gjort for å kvalitetssikre innholdet i avhandlingen.

Overførbarhet

Når man ser på kvalitativ forskning, handler det om overførbarhet. Kan forskningen overføres til andre settinger, men fortsatt kunne gi samme utfall? Tjora (2012, s. 207) beskriver

overførbarhet som et eksplisitt eller implisitt mål innenfor samfunnsforskningen. Kvantitativ forskning benytter seg av overførbarhet som en statistisk form der man må se på utvalgte trekk sammenlignet med trekk ved en hel populasjon. Slik vi ønsket å forske, ved å finne ut hvordan lærere spesifikt jobber, vil ikke overførbarhet være like relevant. De perspektivene lærerne presenterer i denne avhandling, vil ikke kunne overføres til andre settinger. Erfaringene lærerne delte med oss gjelder dem, og ikke andre. Slik Tjora (2012, s. 208) forstår det, kan man i enkelte prosjekter gå bort fra overførbarhet. Vi kunne også gjøre dette fordi vi gikk dypere inn i et situasjonsbestemt møte mellom oss som forskere og informanter. Vi var ute etter å få belyst et konkret tema gjennom at lærere fortalte om sine erfaringer. Det ville ikke kunne være overførbart til andre situasjoner da dette handlet om informantenes egne erfaringer og løsninger på et problem. Da vi i vårt tilfelle var ute etter å få svar på hvordan undervisningen er tilpasset elevene i det flerkulturelle klasserommet, var det interessant for problemstillingen vår at informantene fortalte om erfaringer rundt flerspråklighet. Annen tilpasset opplæring er relevant, men ikke direkte interessant for vår problemstilling.

3.8 Etiske sammenhenger i vårt forskningsprosjekt

Etikk i det daglige handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale, og disse retningslinjene gjelder også innen forskningsfeltet. Når forskningen direkte berører mennesker, som er typisk i innsamlingsmetoder som deltakende observasjon, intervju og eksperimenter, må man ta hensyn til etiske problemstillinger (Johannessen et al., 2010, s. 89). I dette forskningsprosjektet var vi i direkte kontakt med mennesker, gjennom intervjuer av lærere.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016, s. 1) har formulert generelle forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene skal sørge for at forskning foregår på måter som er etisk forsvarlig. Som en del av disse retningslinjene har det blitt definert fire sentrale prinsipper for forskning. Først og fremst er det av stor betydning at de som deltar i forskningen blir behandlet med respekt. I tillegg er det sentralt at forskeren sørger for at gode konsekvenser fremmes i ens forskningsaktiviteter. Dessuten skal alle forskningsprosjekt være rettfærdig utformet og utført. Til slutt forplikter enhver forsker seg til å opptre ansvarlig, åpent og ærlig. For oss har det vært sentralt å forholde oss til disse prinsippene, for å sikre en etisk forsvarlig forskning.

Norsk Senter for Forskningsdata

I forbindelse med dette forskningsprosjektet har vi meldt inn prosjektet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), for å forsikre oss at vårt prosjekt blir godkjent. I hovedsak dreier det seg om personvern og om anonymitet, sensitive opplysninger og lignende.

Da dette prosjektet skulle meldes, mottok vi en melding om at det ut fra den informasjonen som var oppgitt ikke var nødvendig å melde inn oppgaven til NSD. På nettsiden til NSD (NSD, 2016) står det at datamaterialet må meldes inn dersom det kommer frem personopplysninger og vurderinger som kan knyttes til enkeltpersoner. Dette forekommer ikke i denne oppgaven, og det er derfor ikke nødvendig å melde inn til NSD. Det var likevel en sjanse for at både navn og arbeidsplass kunne komme til syne i intervjuene, selv om dette likevel skulle anonymiseres. Ut fra dette ble det tatt et valg om å søke likevel. Både for sikkerhetens skyld, men også for læringens del. Tilbakemeldingene vi fikk fra NSD ga oss klarsignal for å starte forskningsprosessen, dersom vi gjennomførte prosjektet slik vi hadde skissert det i vår søknad (se vedlegg 2).

Etiske overveielser i forbindelse med fokusgruppeintervju

Den viktigste regelen for fokusgruppeintervju er, som Morgan (1998, s. 85-86) påpeker, at man ikke skal gjøre skade på informantene, og dette er det vi som forskere som har ansvar for. Gjennom fokusgrupper deler informantene informasjon, erfaringer og tolkninger. Vi har poengtert for våre informanter at alt av datamateriale ville bli anonymisert, ved at informasjon som kan være med på å gjenkjenne informantene ville fjernes. I og med at våre informanter kom sammen som en gruppe der de diskuterte våre valgte temaer, var ikke informantene anonyme for hverandre. Dette ville ikke vært et problem dersom samtlige informanter selv tok ansvar for å opprettholde deres eget personvern, men dette er ifølge Morgan (ibid., s. 90) lettere sagt enn gjort. Dette er derfor et etisk problem i forbindelse med fokusgrupper. Av den grunn mener vi at det er viktig at denne gruppen med informanter var trygge på hverandre. Dette er noe av grunnen til at vi har valgt å bruke grupper av informanter som jobber på samme skole, og ut fra det påpekte vi for våre informanter at den informasjonen de valgte å dele i fokusgruppene skulle holdes konfidensielt. Vi så at dette kunne bydd på større problemer dersom vi hadde samlet inn sensitiv informasjon, men i og med at vi har fått dette

forskningsprosjektet godkjent fra NSD (se vedlegg 2 og kapittel 3.7 *Kvalitetssikring*), valgte vi å gjennomføre prosjektet, med dette i tankene.

Da vi gjennomførte intervjuene, valgte vi å benytte oss av to båndopptakere for å ha tilgang på all informasjon som kom frem hos informantene. I neste steg transkriberte vi intervjuene, slik at de var klare til analyse og drøfting. Det var vårt ansvar å informere om hvilken sikkerhet vi hadde for at materialet ikke skulle gjøres tilgjengelig for andre. Opptakene ble oppbevart på private, passordbeskyttede datamaskiner, som ble slettet etter prosjektslutt.

4 RESULTATER

I dette kapittelet presenteres resultatene fra de kvalitative forskningsintervjuene. Når resultatene i dette kapittelet blir presentert, vil det bli gjort ut fra informantenes forståelse av de grunnleggende begrepene i forskningsprosjektet. Vi har sett det som hensiktsmessig å først presentere informantenes forståelse av det flerkulturelle klasserommet og tilpasset opplæring, før vi går videre på deres erfaringer om temaet. Dette blir strukturert ut fra de tre forskningsspørsmålene som er utarbeidet fra selve problemstillingen.

Under hvert forskningsspørsmål presenterer vi de kategorier og underkategoriene vi har funnet, der meningene og erfaringene til informantene blir presentert. I tabellen gis det en oversikt av kategoriene til de tre forskningsspørsmålene.

Tilpasninger i det flerkulturelle klasserommet	Organisering av undervisningen i det flerkulturelle klasserommet	Benyttelse av det flerkulturelle mangfoldet
Differensiering	I fellesskapet	Eleven som ressurs i undervisningen
Tydlig språk	Ute av klasserommet	Anerkjennelse for hvem man er
Ekstra ressurser		Lære av og med hverandre
Utfordringer på elevenes nivå		

Figur 3: Kategorier knyttet til forskningsspørsmål.

Presentasjonen av resultatene vil bli eksemplifisert med sitater, med tilhørende kommentarer, for å ivareta og styrke reliabiliteten i forskningen vår. Som nevnt i kapittel 3.5 *Utvalg av informanter og gjennomføring* vil informantene presenteres med fiktive navn.

4.1 Det flerkulturelle klasserommet

Informantene har alle en formening om hva et flerkulturelt klasserom er. Det har utviklet seg noen aspekter og underkategorier ut fra informantenes svar. Her blir blant annet *flere nasjonaliteter, et rikere fellesskap, forståelse for hverandre, rom for forskjellighet og annerledeshet, elever som ressurser og rom for alle* nevnt.

Mens Katrine mener at det er tilstrekkelig at *flere nasjonaliteter* er representert i et flerkulturelt klasserom, går Ole, Birgitte og Julie noe videre i sin definisjon på et flerkulturelt klasserom. Katrine definerer et flerkulturelt klasserom som “et klasserom med *flere nasjonaliteter* representert”.

Ole legger vekt på at et flerkulturelt klasserom har et *rikere fellesskap* og at elevene møter et større mangfold enn i et klassisk klasserom. Dette handler i større grad om kvaliteter som er viktige for et flerkulturelt klasserom:

Jeg tenker at det flerkulturelle klasserommet har et *rikere fellesskap*, det har mye mer i seg enn det etnisk ensrettede klassiske klasserommet. De møter verden på en annen måte i det klasserommet enn de gjør i andre klasserom. Den verdenen de sannsynligvis kommer til å være en del av, med mange forskjellige kulturer og forskjellige forståelser av ting.

I tillegg mener han at man i det flerkulturelle klasserommet får en større *forståelse for hverandre*, andres levemåter, samt en innsikt i hvordan andre tenker og handler. Ole sier: “og så vil jeg tro at man i det flerkulturelle klasserommet, i langt større grad, utvikler *forståelse for hverandre* og andre måter å tenke på og gjøre ting på”. Ved å delta i et fellesskap der mangfoldet er større, enn i et etnisk norsk klasserom, forventes det at man utvikler kjennskap til dette mangfoldet. Ved å bli kjent med det som er ulikt fra sitt eget, kan man utvikle en større forståelse for det som er annerledes. Dette må ses på som en fordel og ressurs for elever i det flerkulturelle klasserommet, som får muligheten til å utvikle kompetanse for mangfold.

Med en *forståelse for hverandre* og måter å tenke på, åpnes det dører for aksept for forskjellighet og annerledeshet med et fokus på å akseptere hverandre for den man er.

Det flerkulturelle klasserommet er et klasserom der det er *rom for forskjellighet og annerledeshet*. Der det er rom for anerkjennelse og aksept for at det finnes flere språk i verden enn bare norsk. At ting kan forklares på flere språk enn det ene som vi bruker som opplæringspråk. (Birgitte)

Det blir skolens og lærernes oppgave å trekke frem kvalitetene i det flerkulturelle klasserommet og bruke dette til å fremme elevenes læring. Et viktig aspekt i det flerkulturelle klasserommet er at læreren ser på elevgruppen og det store mangfoldet av *elever som en ressurs*, fremfor å se på det som en ekstra byrde. Julie har en formening om at det i det flerkulturelle klasserommet “er *rom for alle*, og at læreren er åpen for at alle kan bidra positivt til læringssituasjonen”. Dersom læreren ser på det store elevmangfoldet som en negativ del av undervisningen vil dette kunne svekke læringsutbyttet hos elevene. Birgitte forteller om hva hun mener er viktig for det flerkulturelle klasserommet, ut fra lærerens perspektiv:

Det flerkulturelle klasserommet er også, i fra lærerens perspektiv, å se på den gruppa som man forholder seg til, som en ressurs. Det at alle kan bidra. Fra elevene sitt perspektiv er det jo en berikelse som er interessant, for her møter vi hele verden.

Som presisert over, hadde informantene ulike formeninger om hva som skulle definere et flerkulturelt klasserom. Mens Katrine mener at kvantitative tall, et klasserom med flere nasjonaliteter representert, er tilstrekkelig for å kunne kalle et klasserom for flerkulturelt, går Ole, Birgitte og Julie videre og mener at det heller er kvaliteter ved skolen og undervisningen som avgjør om man kan kalle skolen for flerkulturell eller ikke. Dette innebærer at lærerne må ha en holdning som tilsier at det store elevmangfoldet er noe positivt. For å kunne oppnå dette er det avgjørende at lærerne har den flerkulturelle kompetansen, og er kjent med fordelene og kunnskapene et flerkulturelt fellesskap kan bidra med.

4.2 Tilpasset opplæring

Samtlige informanter har formeninger om hva en tilpasset opplæring innebærer. I denne kategorien har det kommet frem en del aspekter og underkategorier som svarer på hva lærerne mener kjennetegner en tilpasset opplæring. Disse aspektene er *tilrettelagt undervisning etter nivå, å mestre ut fra sitt nivå, finne ståstedet til elevene og variert undervisning*.

Katrine mener at man ut fra kartlegginger må se hvor den enkelte elev står, for så å tilrettelegge ut fra dette: *“tilrettelagt undervisning etter nivå, altså du kartlegger de og ser hvilket nivå de er på, også tilrettelegger du undervisningen derfra, og det gjelder jo både sterke og svake elever”*. I videreføringen av dette mener Ole at elevene må få utfordringer slik at de kan *mestre ut fra det nivået de er på*. Som Katrine sier må man kartlegge elevene, og dermed *finner man elevenes ståsted*, som også Ole legger vekt på. De er begge opptatte av at man må kjenne *elevenes ståsted* for å kunne gi elevene *utfordringer på deres nivå*. Ole presiserer hva han mener er en tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er en opplæring som gjør at alle elevene kan *mestre ut fra sitt nivå*. Det handler om, hvis du ser på faglige utfordringer og sånt, så handler det om å *finne ståstedet til eleven* og hvilke utfordringer du kan gi ut fra det ståstedet. Så jeg tenker at det viktigste når jeg skal drive norskopplæring eller fagopplæring på norsk, så er det at jeg kjenner eleven, *kjenner elevens ståsted*.

Samtidig mener Ole at det å kunne gi tilpasset opplæring til alle elever er utfordrende. Dette forklarer han med at elevene han møter ofte er svært ulike. Dersom man gir en undervisning som ikke er tilpasset elevenes nivå og forutsetninger kan man oppleve at elevene *“bare sitter der”*, og dette mener han at man må unngå dersom undervisningen skal være tilpasset den enkelte elev:

Det finnes ingen mal. Det du gjør med den ene elevgruppa trenger ikke å gjelde den andre, eller den ene eleven og ikke den andre. Så det er helt individuelt. Men tilpasset opplæring er at man klarer, i den grad det er mulig, at man ikke bare sitter der. Hvis man ser på de som kan minst norsk, men også de sterkeste elevene, at man får *utfordringer ut fra nivået man er på*.

Mens Katrine og Ole er opptatte av å kartlegge og ha kjennskap til samtlige elever, mener Julie at “hvis jeg er god på å *varierte undervisningen* blir også undervisningen tilpasset ulike måter å lære på”. Det å *varierte undervisningen* kan være en måte å tilpasse undervisningen på. Ved å variere undervisningsmåter, læringsstrategier og læringsstiler kan man treffe flere elevers behov, avhengig av hvordan elevene oppnår læring.

Informantene trakk frem flere elementer som de mente var viktig for å tilpasse opplæringen for samtlige elever. Først og fremst er det viktig at man kartlegger elevene for å få en innsikt i hvor de står faglig. I tillegg er det fordelaktig å kjenne elevene sosialt. Å bli kjent med elevenes interesser og bakgrunn er viktig for å skape en god relasjon. Når man vet hvor elevene står faglig og sosialt kan man tilpasse og variere undervisningen slik at de kan mestre ut fra sitt nivå. Når elevene får arbeidsoppgaver som de kan mestre ut fra sitt nivå, oppnår man det Ole sier: “at elevene ikke bare sitter der”.

4.3 Tilpasninger i det flerkulturelle klasserommet

I dette underkapittelet presenteres informantenes beskrivelser av hvordan de arbeider for å tilpasse undervisningen for samtlige elever i det flerkulturelle klasserommet. Ut fra informantenes erfaringer og forklaringer og vår analyse og kategorisering, presenteres informantenes uttalelser her under kategoriene *differensiering, tydelig språk, ekstra ressurser og utfordringer på elevenes nivå*.

4.3.1 Differensiering

I og med at vår problemstilling tar for seg hvordan tilpasse norskundervisningen, ble det i intervjuguiden satt fokus på hvordan man kan tilpasse norskopplæringen, slik at elevene skal kunne følge undervisningen og forstå innholdet ut fra sine forutsetninger. Informantene påpeker hvordan differensiering har betydning for elevenes læring på individnivå. Pernille har en elevgruppe der de fleste elevene henger godt med i norskfaget:

De fleste henger jo ganske godt med i norskfaget. Men vi gjør jo noen tilpasninger også, og da er det jo en del av de her fremmedspråklige elevene som har egne leselekser, egne leselekser som er litt lettere, for det er jo ofte det det går i, at de strever med begrepene, det er jo der dem detter litt ut, ofte.

Pernille påpeker at å differensiere innholdet kan være en måte å tilrettelegge for elevene på. Hun har tro på at elevene kan oppnå de samme målene selv om de for eksempel har enklere leselekser enn de andre i klassen. Videre er flere av informantene også innom differensiering av tempo for enkelte elever, slik at de kan oppnå læring ut fra sitt nivå. Dersom elever sliter på enkelte områder, som for eksempel skrijving, mener Pernille at hun kan tilpasse slik at disse elevene ikke trenger å gjøre like mye som resten av elevgruppen. Dette kan hun også gjøre med de elevene hun omtaler som flinke, dersom hun ser at dette er noe elevene kan og mestrer:

Også kjenner vi jo elevgruppa så godt at vi kan tilpasse også for eksempel hvis du vet at du har elever som strever med skrijving at du eventuelt kan tilpasse mengde og det dem trenger å gjøre da. Ellers så man kan jo redusere arbeidet, det kan vi også gjøre på de flinke, hvis vi ser at “dette her kan du, du trenger ikke gjøre alt”.

I forhold til lesing mener også Julie at hun kan tilpasse mengde, avhengig av elevenes ståsted: “Jeg kan tilpasse med mengde tekst, svake elever får bøker som er lettleste og korte, mens de sterkere kan oppfordres til å lese lengre bøker”. Også Ole mener at det i noen situasjoner kan være relevant å gi elevene mindre mengde med arbeid. I slike situasjoner må man kjenne eleven, og bli enig med denne eleven hvilke tilrettelegginger som gjøres:

Det jeg kan gjøre med en, hvis jeg er alene med dem, er at de trenger ikke å ta alt. De kan gå på oppsummeringer, de kan gå på deler, begreper. Du går rett ned til ham. Så orienterer du deg, og så blir dere enig at det her gjør du. Han kan ikke ta alt.

For å tilpasse for hver enkelt elev mener Julie at “det å la elevene velge mellom oppgaver kan være en måte å tilpasse”. For at en slik tilpasning skal kunne fungere er det avgjørende at elevene kjenner sitt eget nivå, slik at de også kan velge oppgaver på sitt nivå. En videre utfordring kan være at elever velger “for lette” oppgaver, og ikke oppnår ny læring. I tillegg mener Julie at det er flere justeringer hun kan gjøre for at undervisningen blir tilpasset en større del av elevgruppa:

Vi kan ha prosjekter der jeg setter sammen gruppene, så kan sterke elever hjelpe svakere elever. Jeg bruker responsgrupper en del. Og lesegrupper for å øve

høytlesning i mindre grupper. Og drøftingsoppgaver i grupper. Skriveoppgaver i grupper, der man kan lære av hverandre. Individuelle skriveoppgaver.

I tillegg til å differensiere innholdet og tempoet elevene jobber i, sier informantene at de også kan tilpasse metodene i undervisningen. Julie er opptatt av at variasjon av undervisningen kan ha effekt på læringsutbyttet. Hun sier: “Jeg forstår det også sånn at hvis jeg er god på å variere undervisningen blir også undervisningen tilpasset ulike måter å lære på”. Elevene har også forskjellige interesseområder som læreren må rette et fokus mot. Å bli kjent med elevene på en måte som gjør at man kan tilpasse oppgaver eller innhold, ser informantene på som en god måte å tilpasse undervisningen på. Julie er opptatt av at man må velge tekster ut fra elevenes interesser: “Elevene er jo så forskjellige i interesse, noen kan være interessert i nyheter, saktekster, mens andre er mer opptatt av skjønnlitteratur og lesing”. Det er, ifølge informantene, mer spennende for elevene å delta i undervisningen når deres behov og interesser blir ivaretatt av lærerne. Det er mange variabler som spiller inn på hvordan undervisningen skal legges opp, og det er meningsfullt å ta hensyn til elevenes ønsker for sin egen læring. Å la elevene delta i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen kan være et viktig virkemiddel i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

4.3.2 Tydelig språk

I et flerkulturelt klasserom hvor flere språk er representert mener informantene at det er viktig med et tydelig språk for å gjøre seg forstått. Det handler om å tilpasse og forenkle språket slik at alle elevene forstår innholdet i undervisningen. Katrine forklarer sitt fokus på et tydelig språk med at alle elever skal forstå: “Det jeg sier, de ordene som kommer ut av munnen min, de skal være slik at alle elever forstår hva jeg sier”.

For flerspråklige elever som har kommet til Norge senere i skoleløpet enn de etnisk norske elevene, kan det fortsatt være vanskelig å forstå språket og begrepene som de andre allerede har en forståelse for. Katrine forteller at det er et stort sprik mellom elevenes begrepsforståelser:

Det kommer jo tydeligere frem nå, det skillet mellom de som fortsatt trenger å få forklart ordene og begrepene, hva betyr dette begrepet, også de som begynner å bli slik

“det her kan vi”. Det er ei utfordring der også, de må bare lære seg til at vi har en felles forståelse av at vi skal forklare ord, men skillet er større nå enn når jeg hadde de i 1. klasse, for da visste de faktisk ikke hva en pannelugg er, men det sitter altså så i ryggmargen at alle skal henge med, eller så får man jo dobbelt arbeid etterpå, når de ikke har skjønt et ord av det du sier.

Med varierende ferdigheter blant elevene i klassen, opplever informantene at de sterke elevene oppfatter undervisningen som kjedelig når begreper blir forklart i plenum. Men likevel velger de å fokusere på å konkretisere og visualisere fordi de anser det som nødvendig for at alle elevene skal kunne ta del i undervisningen. For den elevgruppa Katrine er sammen med i dag er det sentralt å gi elevene bilder på ord. Ved å vise elever med dårlig begrepsforståelse bilder av ting, kan de kjenne igjen gjenstander eller tilstander som de enten har sett før eller har opplevd før, og knytte bilde til nye ord. Katrine bruker for eksempel billedkort på tavla: “Også er det viktig å visualisere på tavla, vi hadde billedkort på tavla som viste dagen i dag, og det her med å være tydelig og ha et språk som er lett for alle å forstå”. I fortsettelsen av å ha billedkort på tavla som viser hvilken dag det er, bruker Katrine Google for å forklare ord som oppleves som vanskelige for elevene:

Jeg er flink til å forklare ord, ikke nødvendigvis høyt for alle sammen. Jeg forklarer alle og visualiserer det, spør “hva betyr et jorde?”. Da går jeg på Google også finner jeg et bilde av et jorde. Og da bare “aha ja ikke sant!”. Jeg gjør det ganske ofte når det er begreper, for det er jo det som er kjempeviktig, at de forstår hva vi egentlig snakker om her. For selve lesingen, avkodinga av ord, det går jo stort sett veldig greit, men det er jo begrepene de strever med, og det å kunne få knagger å henge begrepene på, ikke bare snakke om DET ordet, men også hvilket ord som betyr det samme, eller hvilket ord som betyr det motsatte, at man er flink til å snakke om begreper på mange måter.

Dette er gode tiltak for elevenes begrepsutvikling, spesielt i barneskolen, men etterhvert som elevene kommer lenger opp i skolesystemet vil begrepene få en mer abstrakt karakteristikk, som ikke alltid kan vises gjennom bilder.

Et konkret tiltak som lærerne på skolen der Birgitte arbeider har gjort, er å ta i bruk ordbanker eller begrepsbanker. På denne måten kan man utvikle elevenes ordforråd. Dette er et tiltak som ikke bare de flerspråklige elevene har behov for, men samtlige elever. For de fleste elever er ikke alle de nødvendige fagbegreper på plass i grunnskolen, derfor er dette et godt tiltak for samtlige elever for å få bedret sitt ordforråd. Birgitte forteller om hennes kollegers arbeid med begreper:

Det er jo også flere og flere lærere hos oss her på skolen, som tar i bruk ordbanker/begrepsbanker i sitt fag. Det er ikke bare med tanke på de flerspråklige, men alle elevene. Fagbegreper. For å utvide ordforrådet for å få bedre forståelse. Det gagnar jo alle, ikke bare de flerspråklige som sitter der.

Informantene anser det som avgjørende for undervisningen at man har et tydelig språk for å gjøre seg forstått, og at alle elevene får mulighet til å delta i timene. Når det for mange føles unødvendig å forklare enkelte begreper, er det viktig å informere om at det er grunnleggende å ha en felles forståelse for begreper som skal brukes videre i undervisningen.

4.3.3 Ekstra ressurser

Med mange forskjellige elever å ta hensyn til, ser informantene mange utfordringer i klasserommet. De ønsker å kunne tilpasse så godt som mulig for alle de forskjellige individene i klassen, men ser at de ikke alltid har kapasitet til det. Med store klasser er det vanskelig å kunne gi elevene den oppmerksomheten de har behov for, men de gjør sitt ytterste for å hjelpe og være tilstede for elevene sine. I situasjoner der lærere ikke føler at de strekker til kan ekstra ressurser i form av større lærertetthet være til hjelp. Pernille forteller at hun har enkelte elever som trenger ekstra støtte i undervisningen, men påpeker at det til tider kan bli så hektisk at hun ikke får gitt den ekstra støtten elevene trenger:

Han ene spesielt er jeg ekstra nøye med å sette meg ned hos. Hvis jeg for eksempel sier “okei, forstår du ordene, vet du hva det betyr?”. Det er så greit å få vite om han egentlig kan det eller ikke. Så du hele tiden er sikker på om han skjønner det du sier eller ikke [...] det er ofte best læring for han å snakke to og to. Vi går gjennom leksene, det er jo tilpasning det og. Snakke litt om “har du forstått leksa?”, “trenger du

at jeg går gjennom det med deg?”. Det er ikke alltid jeg gjør det, av og til er det så hektisk at jeg glemmer det, men sånn ideelt sett så bør jeg gjøre det nesten hver dag.

For den eleven Pernille nevner her er det ved begrepene det stopper opp. Denne eleven trenger ekstra oppfølging, ved at læreren sammen med eleven tar seg tid til å reflektere og forklare ord, og forsikre seg om at det er forstått. For denne eleven er det viktig at Pernille setter seg ned og har tid til å snakke med ham, helst alene. Men som hun påpeker kan dette være vanskelig å gjennomføre i alle situasjoner, da det ofte kan bli hektisk med tanke på alt det andre hun skal få gjort i løpet av undervisningen. I slike situasjoner mener hun at det kan være avgjørende å ha en ekstra pedagog inne i undervisningen:

Jeg har noen elever som er veldig svake [...], som vi gjerne vil skal bli fulgt ekstra godt opp. Da har jeg en ekstra pedagog inne hos meg som ofte tar mer ansvar for de aller svakeste. Noen ganger setter de seg bakerst i klasserommet og får hjelp av den ene læreren. Av og til går vi bare rundt slik at de får ekstra hjelp, det er vel mest det vi gjør, vi prøver å få dem til å henge mest mulig med, de får litt ekstra forklaring og ekstra hjelp.

Vanligvis snakker man om et behov for ekstra ressurser i forbindelse med elever som strever med skolearbeidet, og som trenger ekstra hjelp og oppfølging. I det følgende viser Pernille sin bevissthet også rundt en elev som blir omtalt som flink:

Også har vi en til elev som må få ekstra utfordringer fordi han er så flink. Man blir jo litt mer bevisst på det underveis som man jobber med de elevene, for det er ofte de svakeste som får mest fokus.

For Ole kunne det virke noe vanskeligere å få tak i ekstra pedagog i situasjoner der han helst skulle hatt det. Han antyder at det er et behov for ekstra pedagoger inne i hans undervisning, men at han til tider kan mangle dette. Likevel forholder han seg positiv til dette, og tenker at en ekstra pedagog er et pluss: “Så må jeg tenke at jeg klarer så mye jeg klarer, men har jeg ekstra ressurser så er det et pluss. Men det er ikke jeg som styrer ressursbruken, det er det noen politikere som gjør”.

Informantene er bevisst på at de ikke alltid har like stor tilgang på ressurser selv om det til tider kan føles nødvendig. Med de erfaringene de har, klarer de likevel å gjøre sitt for å tilrettelegge ekstra for de som trenger det. Med tilrettelegging for de som trenger det, inkluderer det også de som trenger ekstra utfordringer, ifølge informantene.

4.3.4 Utfordringer på elevenes nivå

Informantene opplever det som utfordrende å tilpasse undervisningen slik at den verken blir for lett eller for vanskelig for elevene. De er enige om at undervisningen og oppgavene skal være tilpasset elevene ut fra deres nivå, men har ulike tanker om måter å gjøre det på, ut fra sine erfaringer. Ole mener at man må ta utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger:

Læreforutsetninger som det heter i den didaktiske relasjonsmodellen er ekstremt viktig. Fremføringer, kanskje fremføre litt mindre og jobbe med å få det frem tydelig. Sånne typer tilpasninger. Men det at de har arbeid som utfordrer dem innenfor en forståelse at det ikke blir for vanskelig og ikke for lett. Hva kalles det, flytsoneteorien.

Ved å gi elevene utfordringer på deres nivå kan man sørge for at de mestrer de gitte oppgavene. Etter å ha gitt elevene utfordringer på deres nivå må man følge dette opp, for å igjen kunne gi elevene nye utfordringer etterhvert som de utvikler seg. For at elevene skal prestere og videreutvikle sitt faglige nivå mener Ole at det også er elementært at man stiller krav til elevene:

Og det å stille krav til dem, at de skal levere. Vi må ikke tenke at de ikke gjør det så bra fordi at.. Det er det verste vi kan gjøre. Vi må forvente at de skal levere. De skal gjøre det vi blir enige om at de skal gjøre.

Mens Ole er fast bestemt på at det er nødvendig å ha forventninger til alle elever har Pernille en litt annen formening om dette. Da hun ble spurt om hennes forventninger til de flerspråklige elevene svarte hun: "Jeg forventer kanskje litt mindre av dem (flerspråklige elever), for jeg vet jo hva de strever med. De kan jo streve med sånn helt enkelt, setningsoppbygging faktisk og det å sette punktum".

I arbeidet med å tilpasse opplæringen for samtlige elever, er det for informantene sentralt at man tar utgangspunkt i de forutsetningene elevene har for å lære. Dersom man blir bevisste på elevenes forutsetninger, kan man gi elevene utfordringer på deres nivå.

4.4 Organisering av undervisningen i det flerkulturelle klasserommet

I dette kapitlet presenteres hvordan våre informanter organiserer norskopplæringen i det flerkulturelle klasserommet. De to underkapitlene blir her presentert som *i fellesskapet* og *ute av klasserommet*.

4.4.1 I fellesskapet

Med fellesskapet menes at elevene får undervisning i klasserommet, sammen med resten av klassen eller i grupper. Informantene uttrykker at de forsøker å tilpasse undervisningen slik at flere elever kan få den undervisningen de trenger i fellesskapet, men at det i noen situasjoner kan være vanskelig av ulike grunner. At enkeltelever stadig tas ut av klasserommet kan ha negativ effekt på deres sosiale, kulturelle og faglige inkludering. I spørsmålet om hvordan informantene organiserte undervisningen, svarte Pernille følgende:

Kommer litt an på, men vi prøver nå hele tiden å tilpasse så godt vi kan i klasserommet, vi har jo enkelte elever som må tas ut fordi det er så store sprik i fra det som på en måte er innafor, jeg vet ikke om jeg skal kalle det normalen, det høres jo litt fælt ut det og men, men det som er vanskelig å få til i klasserommet da, de har vi jo ute av klasserommet. Men flesteparten prøver vi jo å tilpasse i klasserommet, ved å justere oss litt og tilpasse mengde og variere vanskegrad.

Fremfor å ta ut de elevene som Pernille omtaler som “de aller svakeste”, blir det sett på som mer hensiktsmessig å sette inn en ekstra pedagog i klasserommet:

Jeg har noen elever som er veldig svake, eller ikke sånn veldig svake men som har gjort det litt dårlig på kartleggingstester, som vi gjerne vil skal bli fulgt ekstra godt opp. Da har jeg en ekstra pedagog inne hos meg som ofte tar mer ansvar for de aller svakeste. Noen ganger setter de seg bakerst i klasserommet og får hjelp av den ene læreren.

Pernille og Katrine hadde et tett samarbeid rundt klassen til Pernille. Katrine ble ofte satt inn som den ekstra pedagogen Pernille omtaler over. I de situasjonene det lot seg gjøre unngikk Katrine å ta ut de elevene som til vanlig ble tatt ut av klasserommet, slik at de ikke skulle gå glipp av det klassen gjorde:

Vi har gjort det slik at jeg har noen tematimer inne i klassen med elevene jeg tar ut, slik at man ikke tar de ut så mye slik at de går glipp av det klassen gjør. Vi har tema hvor jeg sitter sammen med de og i noen klasser er det jo så mange at da setter vi oss bakerst rundt et bord også hører vi på det læreren gjør. Det er læreren som har undervisningen men jeg tilrettelegger for dem.

Mens de andre informantene er opptatte av å variere og tilpasse undervisningen slik at alle kan delta i fellesskapet inne i klasserommet, har Ole en litt annen vinkling som går på hvordan man arbeider med ulike planer. Ole hadde ikke tro på en organisering med mange forskjellige planer: "En organisering hvor man differensierer i oppgaver, hvor elevene sitter og jobber oppgavebasert, tror jeg ikke gir så veldig god effekt". Her viser Ole at han ser bort fra en opplæring, der samtlige elever får individuelle opplæringsplaner som er tilpasset deres behov og forutsetninger.

Så godt det lar seg gjøre, er det ønskelig å inkludere alle elevene i klasserommet.

Informantene ønsker ikke trekke elever ut av klasserommet, av den grunn at det kan ha negativ effekt på deres læringsmiljø. Derfor ser de en nytte av ekstra ressurser som gjør at elevene kan få den tilretteleggingen de trenger i klasserommet, og dermed kan ta del i samme undervisning som resten av klassen.

4.4.2 Ute av klasserommet

I skolen vil det alltid være enkeltelever som tas ut av klasserommet i enkelte fag. Dette kan skyldes at de ikke har utbytte av den ordinære opplæringen, og derfor trenger ekstra støtte og tilrettelegging. Dette kan for eksempel være spesialundervisning eller grunnleggende norskopplæring. Selv om enkeltelever tas ut av klasserommet skal de tilhøre et fellesskap med jevnaldrende medelever. Katrine er opptatt av å kunne gi ekstra støtte til elever som trenger det, også elever som ikke har sakkyndig vurdering:

Noen har ikke sakkyndig vurdering men kanskje en slik tiltaksplan som gjør at de må ut av klassen å jobbe litt mer med, ja, leseforståelse, lesehastighet eller begrepslære. Jeg har jo tilpasset leselekser og egne bøker på de gruppene jeg tar ut, og egne lærebøker.

For noen elever kan ofte individuelle tilpasninger være nødvendig. Eksempler på dette kan være grunnleggende norskopplæring, der elevene tas ut fra klasserommet og får den undervisningen de trenger for å få tilstrekkelige ferdigheter i det norske språket. De fleste elever får utbytte av opplæringen gjennom den tradisjonelle undervisningen innenfor klasserommets fire vegger, ved at opplæringen tilpasses deres forutsetninger for å lære, mens noen trenger ekstra tilrettelegging. Birgitte står for mye av organiseringen av nyankomne flerspråklige elever på den skolen hun arbeider på. Under forteller hun om denne organiseringen:

Når elevene er nye får de tilbud om å gå på innføringsåret. Det er Opplæringsloven som sier at elevene med lite eller ingen kunnskap i norsk skal ha tilbud om innføringsår, eller inntil to år kan de være i innføringsklassen. I en innføringsklasse er det ikke bare norsk de lærer der, men de lærer å gå på norsk skole. Det er masse av det som heter taus kunnskap. Skoleeier kan velge om de skal gi tilbud om tospråklig fagopplæring eller og morsmålsopplæring. Som du har på eller i morsmålet.

For elevene som Birgitte omtaler over er det sentralt å lære seg det norske språket. Uten å kunne det norske språket vil ikke disse elevene ha mulighet til å følge den ordinære undervisningen. Derfor blir det avgjørende for disse elevene å ta del i innføringsåret, grunnleggende norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring. Dette fører med seg at de flerspråklige elevene tas ut av klasserommet der de jevnaldrende elever går.

Elever som har lite erfaringer med det norske språket får mulighet til ekstra undervisning, slik at de kan tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne forstå innholdet i andre fag på skolen. Birgitte forteller hvordan norskopplæringen organiseres på skolen hun jobber på:

Tilpasset opplæring i norskfaget her på skolen organiseres, da læreplanen i grunnleggende norsk er tre-nivådelte. Den er nivåbasert, men ikke aldersbasert.

Læreplanen, som er overgangsplanen er ikke karaktergivende. Vi organiserer sånn at de som er nyankommet, de får tilbud om innføringsåret, og det vil si grunnleggende norsk på nivå 1. De som har oppfylt kompetansemålene på nivå 1, går videre og integreres for fullt i sin egne ordinære klasse, med unntak av norskfaget som da er grunnleggende norsk på nivå 2. Og når de har oppfylt nivå 2-målene, da blir de hospitanter i klassen, men likevel er de nivå 3-elever.

For at et slikt system og en slik organisering skal fungere optimalt mener Birgitte at det er avgjørende å ha et godt samarbeid mellom den flerspråklige eleven, den tospråklige læreren og elevens kontaktlærer. Hun kaller dette for et trekantsamarbeid.

Elever som har behov for det, får ekstra undervisning i eller utenfor klasserommet for å styrke elementære områder rundt språklige og faglige ferdigheter. Spesielt viktig er norskopplæringen for at elevene som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk skal kunne utvikle seg til å kunne følge et ordinært skoleløp. Da kreves det et godt samarbeid mellom lærere og elever.

4.5 Benyttelse av det flerkulturelle mangfoldet

I dette kapitlet blir informantenes erfaringer knyttet til det å benytte det flerkulturelle mangfoldet som en ressurs for å fremme læring, presentert. Kategoriene *eleven som ressurs i undervisningen, anerkjennelse for hvem man er og lære av og med hverandre*, med tilhørende sitater presenteres under.

4.5.1 Eleven som ressurs i undervisningen

Å benytte seg av det flerkulturelle mangfoldet i klasserommet, er noe informantene anser som både nyttig og en fin mulighet til å inkludere elevene i undervisningen. Dette kan ha betydning for elevenes læring, og inkludering av elevene i undervisningen kan gi en positiv effekt på forståelsen av innholdet i fagene. Det krever kjennskap til elevene om hvor de kommer fra og hvilken kultur de kommer fra. Katrine sier at: “Vi bruker det i undervisningen når det er naturlig. Vi har en som har samisk bakgrunn og han har fått laget mat og vist frem noen samiske tradisjoner. Han var veldig stolt”. Pernille forteller at hun har en elev som har muslimsk bakgrunn. Da det var Eid hadde de trukket dette frem i undervisningen, hatt det

som tema og snakket om det. Her viser informantene at elevenes kunnskaper og erfaringer kan styrke undervisningen ved at de blir trukket frem som eksempler i planlagte opplegg. Da vil elevene bli inkludert i undervisningen og det kan gi de andre elevene et mer virkelig bilde av pensumet.

På skolen Ole jobber på arrangerer de hvert år det han kaller for internasjonal uke:

Hvert år har vi internasjonal uke, som er ei uke der vi jobber på kryss og tvers av klasser og trinn, hvor noe har et internasjonalt preg, men ikke alt. For eksempel så lager kantina den maten som hører til, og vi har hatt grupper som har presentert ulike nasjonaliteter. Vi har jo sånn at man legger frem eller presenterer landet sitt, og da kommer det litt nærmere deg, Somalia kommer litt nærmere deg, eller Syria for den saks skyld.

Elevene kan benyttes som viktige ressurser i undervisningen, der de selv kan fortelle om egne erfaringer og bakgrunn. På den måten kan de være med på å gi de andre elevene i klassen et nærmere innblikk av hvordan forskjellige land og kulturer er.

4.5.2 Anerkjennelse for hvem man er

Å anerkjenne elevene for den bakgrunnen de har, ser informantene som essensielt for at elevene skal kunne føle seg stolte over å være annerledes, og at deres historie er unik for undervisningen. Pernille forteller om en positiv opplevelse der hun lot en elev fortelle om hjemlandet sitt:

Vi hadde om verdensdelene, og så kom vi til å snakke om Afrika. Da så jeg på en av de fra Marokko og spurte: "Du, hvilken verdensdel ligger Marokko i?". Han visste med én gang at det var i Afrika. Så sa jeg: "Så du er afrikansk du? Det er jo litt kult da!". Da sa han: "uuu, det var litt kult da", så fikk jeg brukt det. Jeg fikk henta ham litt frem da, på en positiv måte selvfølgelig. Han ble stolt og fortalte litt fra hjemlandet.

Elevene har mye kunnskap med seg fra hverdagen som kan benyttes i undervisningen. De er ikke alltid klar over det selv, men med hjelp fra læreren kan den kunnskapen og de erfaringene de har brukes til å gi et mer personlig forhold til temaet.

4.5.3 Lære av og med hverandre

Noen av informantene peker på at den kommunikasjonen som foregår mellom de forskjellige individene også har påvirkning på hvordan de utvikler seg både faglig og sosialt. Elevene lærer av og med hverandre, ikke bare i tilrettelagte situasjoner av læreren. Ole legger vekt på at samtlige elever kan lære av å møte mennesker med andre kulturer og levemåter enn seg selv:

Jeg tenker at det flerkulturelle mangfoldet og den læringen de etniske norske elever får ved å møte andre mennesker er viktig. Og det har for eksempel en gutt fra Syria også når han møter etniske norske, men også det å få møte de fra Afghanistan og Thailand og så videre. Jeg tenker at det ikke bare er sånn at de etniske norske elevene får lære mer om dem, men de som kommer hit er så mangfoldige at de lærer om hverandre også.

I tillegg til at de lærer om hverandre og med hverandre i et fellesskap, handler det også om andre ting enn faglig kunnskap. Birgitte mener at kommunikasjon mellom lærer-elev, forhold mellom kamerater i klassen og forholdet mellom rektor og lærere er avgjørende for å skape mestring.

Informantenes erfaringer med et flerkulturelt klasserom viser en positiv effekt ved at elevene kjenner til ulikhetene blant mangfoldet i klassen. De får en følelse av likhet ved at alle er ulike på hver sin måte, noe som gjør at man får en større anerkjennelse for hverandre. Ut fra dette mener Ole at han opplever lite rasisme:

Jeg er veldig imponert over hvor lite rasisme og sånn som det er, slik som jeg ser det. Det skjer jo at det kommer uheldige kommentarer og sånn men om det er rasisme eller om det er umodenhet det vet jeg ikke.

Med det store mangfoldet i en klasse vil elevene lære mye av hverandre, og det å omgås hverandre gir en forståelse og kunnskap som ikke kan læres gjennom undervisning, men gjennom samhandling med hverandre. Elevene lærer mye om forskjellige kulturer ved at de andre i klassen har ulike bakgrunner enn dem selv, men bevisstgjøring gjennom undervisning er med på å fremme dette.

4.6 Oppsummering av forskningens hovedfunn

Resultatene som har blitt presentert i dette kapittelet utgjør forskningsprosjektets hovedfunn. Det vi søkte å finne i våre forskningsspørsmål har blitt besvart i dette kapittelet, i form av de fem hovedkategoriene; Det flerkulturelle klasserommet, Tilpasset opplæring, Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet, Organisering av undervisningen i det flerkulturelle klasserommet og Benyttelse av det flerkulturelle mangfoldet. Den viktigste og største kategorien er tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet, som alene besvarer mye av vår problemstilling.

Selv om lærerne hadde ulike formeninger om hva en tilpasset opplæring og et flerkulturelt klasserom innebar, ga de oss reflekterte svar som viste til at dette var noe de hadde fokus på. Til tross for at informantene hadde erfaringer fra ulike skoler, var de noe samstemte i sine formeninger om hva som var viktig for å få til en tilpasset opplæring for alle elever i det flerkulturelle klasserommet. Å differensiere undervisningen var ifølge informantene en viktig tilpasning. Noen elever slet med lesing, disse elevene kunne få egne leselekser som var lettere. På denne måten differensierte Pernille innholdet for noen elever. Andre elever kunne streve med skrijving, og da mente Pernille at å tilpasse mengde kunne være relevant. Julie mente at det å variere undervisningen kunne være like viktig for å sørge for en tilpasset opplæring for alle. En fellesnevner av disse svarene er at man må kjenne elevene sine, og tilpasse ut fra det. De mente at det var viktig å ha et tydelig og forenklet språk slik at alle kunne forstå og henge med i undervisningen. De sterkeste kunne oppleve dette som “kjedelig”, av den grunn at de opplevde at det ble mye repetering. Likevel var lærerne fast bestemte på at det var nødvendig med et tydelig språk, slik at de ikke mistet de som hadde problemer med å forstå språket. I noen tilfeller mente informantene at ekstra ressurser måtte til for kunne tilpasse undervisningen. For å kunne hjelpe alle elever, mente informantene at en ekstra pedagog var til god hjelp. I tillegg ble det nevnt at elevene måtte få utfordringer på deres nivå, slik at det ikke ble for vanskelig, men heller ikke for lett.

I informantenes klasserom var det sprik i måten å organisere undervisningen på. Mens Pernille for det meste forsøkte å tilpasse så godt hun kunne i klasserommet, slik at samtlige elever kunne delta i fellesskapet, hadde de andre informantene erfaringer der elevene ble tatt ut av klasserommet, for å gi grunnleggende norskopplæring eller tospråklig fagopplæring.

Dette var nødvendig for nyankomne elever med liten eller ingen kompetanse om det norske språket og det norske skolesystemet.

For samtlige informanter var det vesentlig å benytte det flerkulturelle mangfoldet som en ressurs der det var naturlig. I sammenhenger der det var naturlig å la elever få vise frem og fortelle om sin bakgrunn ble det brukt. Dette ble sett på som positivt i den forstand at man kunne oppnå anerkjennelse og forståelse for elevenes ulikheter. Elevenes kunnskaper og erfaringer kunne være med på å styrke undervisningen.

5 DRØFTING AV RESULTATER

Ved forskningsprosjektets oppstart ble det formulert tre formål med forskningsprosjektet. Disse motivene var å skape bevisstgjøring, å bidra med ny forskning og noe vi ønsket å gjøre for vår egen utvikling. Gjennom resultatene som nå skal drøftes, kan disse motivene nås.

I dette kapitlet vil vi drøfte resultatene vi har presentert i kapittel 4 *Resultater*. De erfaringene og kunnskapene informantene har delt, vil bli drøftet opp mot relevant teori og tidligere forskning, for å gi svar på oppgavens problemstilling om hvilke erfaringer lærere har med å tilpasse opplæringen i det flerkulturelle klasserommet. I de kommende underkapitlene fokuserer vi på mest sentrale funnene rundt hvordan lærere kan tilpasse norskundervisningen for elevmangfoldet, nemlig *differensiering, tydelig språk, behov for ekstra ressurser, utfordringer på elevenes nivå, organisering, et inkluderende læringsmiljø og flerkulturell pedagogikk*.

5.1 Differensiering

Uten at resultatene våre viste at lærerne brukte begrepene tempodifferensiering, innholdsdifferensiering og metodisk differensiering, viser svarene de har gitt at de bruker disse pedagogiske differensieringene. Briseid (2006, s. 62) nevner de tre forskjellige differensieringene som måter å tilpasse opplæringen på, slik at alle elevene skal kunne utvikle seg ut fra sitt faglige ståsted. Som informantene beskriver ut fra deres erfaringer, differensierer de forskjellig ettersom hvilke behov de ser hos elevene. Målet er at elevene skal oppnå de samme resultatene, men veien dit er forskjellig for hver enkelt elev. Det blir lærerens ansvar å tilrettelegge for dem som trenger det, og det kan være i form av forenkling av lesetekster, redusering av arbeid og variering og tilpassing av undervisningen.

Med mange forskjellige behov for differensiering, kan det til tider være utfordrende når man er alene med klassen. Med økt lærertetthet er det enklere å være tilgjengelig for elevene som trenger differensiert undervisning. Resultatene viser at lærere kan gjøre noen enkle grep når de er alene med klassen for å ivareta differensieringen. Dersom det handler om å jobbe med en fagtekst, kan de differensiere ved å be elevene om å fokusere på spesifikke deler av teksten, for eksempel oppsummeringen. Så godt det lar seg gjøre, skal elevene få tilrettelagt

undervisningen i situasjonen for å oppnå et resultat av læring. Det er akkurat det å se på hvilke muligheter man har, som organisering av opplæringen, metoder og vurdering som Utdanningsdirektoratet (2016a, s. 3) legger vekt på. For de elevene som har begrensede ferdigheter i norsk, kan lærerne gi enklere tekster de kan jobbe med som har det samme faglige innholdet. På denne måten kan de planlegge og gjennomføre en undervisning som er likeverdig, i og med at man differensierer innenfor fellesskapet, der alle elever får utbytte av den samme undervisningen.

Hvordan man velger å differensiere undervisningen er vurderinger læreren selv må ta. Det vil alltid være forskjellige behov i en klasse, og det er viktig å ta hensyn til det store spriket blant elevene når undervisning planlegges og gjennomføres. Dersom både tempodifferensiering, innholdsdifferensiering og metodisk differensiering forekommer i undervisningen, kan læreren sørge for at differensieringen blir opprettholdt så lenge elevene har behov for det. Slik vil elevene kunne ta del i undervisningen med sine forutsetninger og kunnskaper. På denne måten kan man oppnå forminskning av den faglige avstanden mellom elevene, ettersom de får utviklet seg gjennom arbeidsmåter som er tilpasset dem (Briseid, 2006, s. 62).

5.2 Tydelig språk

Når elever med en annen kulturell bakgrunn opplever det som mer utfordrende enn de etnisk norske, å tilegne seg ferdigheter (Laugerud et al., 2014, s. 10), er det nødvendig å tydeliggjøre språket og innholdet i undervisningen. Alle skal kunne forstå hva læreren formidler i undervisningen, og de skal kunne delta i undervisningen på likt grunnlag. Våre resultater viser at lærerne tilpasser språket og hvordan faglige sterke elever reagerer negativt på gjentatt gjennomgang av begreper. Selv om det kan virke frustrerende for noen elever at enkelte begreper blir repetert flere ganger i undervisningen, må læreren vurdere hva som er viktig for at alle elevene skal kunne følge undervisningen. Dersom det oppstår begreper som er vanskelige å forstå, har det betydning for elevene og læreren at begrepene blir forklart og kan brukes videre i undervisningen. Det er grunnleggende at man har en felles forståelse for begrepene som blir brukt, slik at alle skal kunne oppnå et godt læringsutbytte og delta i undervisningen.

For elever med liten eller ingen kjennskap til det norske språket er det avgjørende å utvikle et ordforråd og en begrepsforståelse, slik at de kan kommunisere og samhandle med andre mennesker (Heller, 2014, s. 1). Når man skal drive opplæring knyttet til begrepslæring, er det sentralt at lærerne har en forståelse av at elever lærer ord på ulike måter. En grunnleggende måte å lære ord på er gjennom direkte erfaring med gjenstander og opplevelser. Dette kan for eksempel være gjennom rollespill, miming, lek og praktiske aktiviteter, der elevene får mulighet til å knytte ord til en konkret sammenheng. I tillegg kan ord læres gjennom mer systematisk arbeid med ord og begreper, der ordene blir beskrevet og forklart. Det er denne måten å lære ord på som fremkommer som mest brukt i våre resultater, der lærerne bruker ekstra tid blant elever og forklarer ord som er relevante i undervisningssituasjonen.

I resultatene viser det seg at det er sentralt for elevene å lære seg begreper gjennom at de blir forklart og visualisert av lærerne. I undervisningen blir for eksempel Google brukt for å finne bilder som kan forklare konkrete ord. Dette er et godt tiltak for elevers begrepsutvikling i mindre klassetrinn, men etterhvert som elevene klatrer i skolesystemet blir fagbegreper og abstrakte ord mer sentrale. Dersom man skal analysere dikt blir det utfordrende å finne bilder som kan forklare de analytiske fagbegrepene. Fosse, Rødnes og Brevik (2015, s. 75) oppsummerer sine funn, der de har forsket på prosessene som foregår når elever, lærere og lærerstudenter tar i bruk fagbegreper i læringssituasjoner, som viser at ved bruk av fagbegreper utvikler man et høyere abstraksjonsnivå og får en økt forståelse. Dette er avgjørende for at elevene skal kunne snakke om det de har gjort og lært, for eksempel i en diktanalyse. For elever som har et begrenset språk, med svakt ordforråd og liten begrepsforståelse, vil det være ekstra utfordrende å utvikle forståelse for fagbegreper. Uten en forståelse av de sentrale fagbegrepene som blir brukt i undervisningen, vil læringen svekkes.

Forskning viser at det er viktig at elevene forstår prosessen i å lære et språk og er bevisste på hvordan de lærer (Nyberg, 2016, s. 1). Slike prosesser omtales som metakognitive. Haukås (2014, s. 1) forklarer at elever som er bevisste på hva og hvordan de lærer, har metakognitive kunnskaper, og de har gode forutsetninger for å lykkes med læringsprosessen. For at elevene skal kunne vite hva de lærer er det sentralt at de får presentert mål for undervisningen. Uten konkrete mål for hvor læringsprosessen skal ende, blir det vanskelig for elevene å vite hva de skal lære og når de har nådd målet. Dersom elevene vet hva de skal lære er neste spørsmål

“hvordan skal vi lære det?”. I denne sammenheng er det sentralt at elevene vet om noen strategier for å tilegne seg kunnskap. I tillegg til å ha et bredt repertoar av læringsstrategier, er det avgjørende at elevene vet hvilke strategier som passer til ulike utfordringer. Dersom det skal gi utfordringer på elevenes nivå bør det stilles forventninger til elevene om at de skal prestere.

5.3 Behov for ekstra ressurser

Med mange ulike elever å ta hensyn til i det flerkulturelle klasserommet, viser våre resultater at det er krevende å finne kapasiteten til å tilrettelegge for alle elevene ut fra de individuelle behovene som foreligger. Lærerne sier at de ofte har en følelse av at de ikke strekker til, og klarer ikke å være der for elevene i den grad de trenger det. Utdanningsforbundet (2011, s. 5) viser til økt lærertetthet som en måte å kunne tilfredsstille elevenes behov, da elevene får tettere oppfølging. Lærerne selv gir ekstra oppfølging til de elevene som trenger det i den grad de har kapasitet til det, men dette kan bli vanskelig i situasjoner der man må være tilgjengelig for alle i elevgruppa samtidig. Ekstra pedagoger i undervisningen kan være til nytte for de elevene som trenger ekstra hjelp med det faglige. Det er likevel ikke alltid det faglige innholdet som er utfordrende, men også det å forstå begreper kan være utfordrende. Resultatene viser at lærerne samler de elevene som trenger det, bakerst i klasserommet, slik at de kan ta del i undervisningen med den ekstra hjelpen elevene trenger. På den måten kan læreren unngå at elevene tas ut av klasserommet, og det brukes heller ressurser i klasserommet for at de skal kunne følge ordinær undervisning.

Det som omtales som stillasbygging er sentralt når man i det sosiokulturelle læringsperspektivet ønsker å hjelpe elevene videre, ut fra sine ståsted. Dette læringsperspektivet handler om menneskers utviklingssone, der elever kan utvikle seg gjennom hjelp og støtte fra en mer kompetent annen (Daniels, 2001, s. 59). Mange elever er i stand til å utfordre seg selv, er selvstendige og klarer å legge til rette for egen utvikling. Men ikke alle elever er like selvstendige og kan trenge hjelp til å videreutvikle kunnskapen sin. En ekstra pedagog i klasserommet kan være en fordel for at de elevene som trenger det, kan støtte seg til en person for å bevege seg i utviklingssonen. I resultatene har informantene et fokus på ekstra oppfølging for de som trenger det. Det omhandler alt fra faglige utfordringer til språklige utfordringer. Likevel er det nødvendig at også de faglige sterke elevene får de

samme mulighetene ut fra sitt nivå. De er mer selvstendige og klarer mer på egenhånd, men det er like viktig at de får oppfølging slik at de også kan utvikle seg videre. Alle elever skal ha mulighet og tilrettelegging for utvikling, ut fra de kunnskapene de allerede har tilegnet seg.

Uansett hvilke utfordringer det er i klasserommet, med tanke på ressurser, er det av stor betydning at lærerne tilrettelegger så godt de kan, ut fra de ressursene de har tilgjengelig. Informantene er tydelige på at de gjør så godt de kan for at elevene skal få den tilpasningen de trenger, men at ekstra ressurser er verdifullt. De må se mulighetene de har ut fra den situasjonen de er i, både med tanke på de utfordringene som er til stede, og de ressursene man har til rådighet. Etter hvert som de elevene som tidligere trengte ekstra støtte, klarer disse utfordringene på egenhånd, vil den mer kompetente personen kunne trekke seg tilbake (Solerød, 2009, s. 84). Eleven har oppnådd noe han eller hun ikke ville oppnådd på egenhånd.

5.3.1 Elevene som ressurser

En måte å tilpasse opplæringen på kan være å benytte elevenes kunnskaper som ressurser i undervisningen. Med et stort faglig og erfaringsmessig spenn blant elevene, møter lærerne ikke bare utfordringer i et flerkulturelt klasserom. Elevene kan benyttes som ressurser for hverandre når læringssituasjonen er tilrettelagt for dette. I den nærmeste utviklingssonen trenger det ikke nødvendigvis å være en ekstra pedagog i undervisningen som kan hjelpe elevene i utviklingsprosessen. Det handler om å få støtte fra en mer kompetent person, som for eksempel en lærer eller medelever i klassen, som har mer kunnskap om det man ønsker utvikling i (Daniels, 2001, s. 59). Elevene er gode ressurser i undervisningen som lærere ofte forsøker å benytte seg av. I slike situasjoner kan læreren utnytte den kunnskapen elevene har til noe positivt for andre. Det kreves kjennskap til elevene for å kunne gjennomføre dette, men det handler også om å skape en kultur i klasserommet der elevene utvikler en holdning til å hjelpe hverandre når de har muligheten til det.

Både de elevene som hjelper andre elever og de elevene som får hjelp, kan ha utbytte av denne type samarbeid. Det er lettere for elevene å sette seg inn i situasjonen til hverandre, da de selv er, eller har vært i samme situasjon selv, både faglig og sosialt. Oppgaver kan bli enklere forklart, og medelever kan gi elevene en enklere forståelse av innholdet gjennom sine

formidlinger av kunnskap. Det positive med denne måten å jobbe på er at også de elevene som gir den ekstra faglige støtten, får en større forståelse for den faglige og språklige kunnskapen som blir gjennomgått i arbeidet (Solerød, 2009, s. 84). I tillegg vil dette kunne gi elever, som hjelper andre, en følelse av mestring, som vil være positivt for deres utvikling.

Som en del av det å trekke frem elever som ressurser i undervisningen, blir det i våre resultater nevnt at det hvert år arrangeres internasjonal uke, for å markere mangfoldet. Denne uken har et internasjonalt preg, der grupper presenterer ulike nasjonaliteter og det blir lagd mat fra ulike kulturer. Ved at elevenes land blir presentert får man et nærmere forhold til disse landene. Dette skal synliggjøre det store mangfoldet, og bidra til inkludering. Mens våre informanter så på dette som en positiv markering som bidrar til inkludering, mener Dewilde, Kjørven og Skrefsrud (2017, s. 1) at slike markeringer bidrar til etnifisering. Dette betyr at arrangement som internasjonal uke kan forstås som et uttrykk for at det kulturelle mangfoldet bare løftes frem denne uka, og ikke er en del av det daglige i skolen. Dersom dette er tilfelle vil internasjonale uker heller bidra til å forsterke skillet mellom majoritets- og minoritetskulturen. Slik vi ser det, må man se på flere aspekter ved en flerkulturell skole, for å avgjøre om det er store skiller mellom majoritets- og minoritetskulturen. Ut fra våre resultater virker det som at lærerne er svært bevisste på å inkludere samtlige elever, og at det blir tatt hensyn til det store mangfoldet, hver dag gjennom hele året. Dette kan ha noe med lærernes erfaringer å gjøre, da disse lærerne hadde jobbet på en flerkulturell skole i over 20 år.

5.4 Utfordring på elevenes nivå

I teori og empiri kommer det frem at det er utslagsgivende å tilpasse opplæring slik at alle elever kan oppleve mestring og oppnå læring. For å få til dette er det avgjørende at man tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger, dette kommer tydelig frem i Opplæringslovens paragraf 1-3 (Opplæringslova, 1998). Som Håstein og Werner (2004, s. 53) påpeker er det viktig å ta utgangspunkt i de mange ulikhetene som finnes i en elevgruppe, og ut fra det gi utfordringer som bidrar til både faglig og sosial tilhørighet. For å kunne ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger for å lære, er det sentralt at lærerne kjenner til disse forutsetningene. Gjennom ulike kartlegginger av elevene kan de gjøre seg kjent med deres faglige kunnskaper, men de må også gjennom sosiale interaksjoner bli kjent med elevene som mennesker. Deres interesser og bakgrunner er betydelige faktorer for å kunne skape en undervisning som

interessere og motiverer dem. I et klasserom der flere nasjonaliteter er representert kan det være store sprik i både faglige kunnskaper, interesser og bakgrunner. Som Utdanningsdirektoratet (2016a, s. 4) presiserer, er det elevenes deltakelse og hva de får ut av undervisningen som har betydning for at opplæringen er tilpasset eller ikke. Imøtekomes elevenes kunnskaper, interesser og bakgrunner, har tilpasset opplæring allerede fått en stor plass i undervisningen.

Å kjenne elevenes ståsted for å gi de utfordringer som ikke blir for lette, men heller ikke for vanskelig, er som sagt sentralt i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Når utfordringene som gis til elevene er tilpasset deres forutsetninger kan de oppnå en følelse av mestring, noe Vik (2007, s. 98) omtaler som å være i flytsonen. Dersom læreren gir elevene oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger kan de oppleve å havne i flytsonen. Hvis man deretter gir elevene nye utfordringer kan dette påføre dem en "positiv angst", og etter hvert som de oppfyller kravene til de nye utfordringene har de oppnådd en ny og bredere kunnskap. Slik resultatene våre viser, er informantene svært bevisste på å gi elevene oppgaver som er tilpasset dem. Det handler om å ha forventning til elevene, men også stille krav til dem om at de skal yte best mulig ut fra det de allerede kan. At flerkulturelle elever er svakere i norsk, tilsier ikke at de har mindre kunnskap og at det skal forventes mindre av dem.

En del av det å tilpasse opplæringen for samtlige elever handler om å gi elevene utfordringer på deres nivå, for så å følge opp elevene slik at man kan gi de nye utfordringer når det trengs. For at elevene skal kunne utvikle seg faglig er det betydningsfullt at læreren stiller høye, men realistiske forventninger om at elevene skal gjøre det læreren har bedt dem om. Flere studier viser at det er avgjørende for elevenes motivasjon, fremtidsplaner og innstilling til skolen, at læreren har forventninger om at de skal prestere på skolen (Bakken, 2003, s. 26; Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Våre resultater viser at det er sprik i denne tankegangen blant lærerne. Mens den ene informanten er fast bestemt på at det er viktig å ha forventninger til samtlige elever, senker en annen informant forventningene til de flerspråklige elevene. Hun begrunner dette med at hun vet hva de sliter med, helt elementære ting som setningsoppbygging og punktsetting. Å senke forventningene til elevene vil være negativt for elevenes prestasjoner på skolen.

5.5 Organisering

Med hensyn til det store mangfoldet i det flerkulturelle klasserommet, vil organiseringen kunne ha en betydning for elevenes læring og utvikling. De vil kunne ha behov for ekstra tilrettelegging for at deres språklige utfordringer skal bli møtt. Flerspråklige elever har rett til særskilt opplæring i norsk, morsmålsopplæring og eventuelt tospråklig fagopplæring (Laugerud et al., 2014, s. 14), men hvor og hvordan dette gjøres er forskjellige fra skole til skole. Noen tilpasninger kan gjennomføres i klasserommet der elevene får individuell tilrettelegging for sitt skolearbeid, men alternativt kan man organisere undervisningen med en ekstra lærer til stede, som kan ta ansvar for de flerspråklige elevene som trenger ekstra oppfølging på grunn av språket.

Det er vesentlig å inkludere samtlige elever i undervisningen, men dette kan være utfordrende, i og med at språket kan være for komplisert til at elevene forstår alle begrepene som blir benyttet. Dette kan skje selv om læreren tilpasser språket til elevgruppen, og i tillegg kan det bli vanskelig for elevene å få med seg innholdet hvis fremgangen blir for stor. Da kan det være hensiktsmessig å for eksempel organisere klasserommet slik at de flerspråklige elevene sitter samlet i teoritunge timer, slik at de kan få ekstra oppfølging av en ekstra pedagog. I den grad det er mulig, er det ønskelig å ha de flerkulturelle elevene i det ordinære klasserommet. Dette kan begrunnes ut fra det Laugerud et al. (2014, s. 14) sier om mangelperspektivet og ressursperspektivet i tilpasset opplæring. De flerspråklige elevene mangler de norskerferdighetene og forståelse av den norske kulturen, og har derfor et behov for å lære dette når de skal være en del av det norske samfunnet. Likevel må man ikke glemme hvilke bidrag de har å komme med i undervisningen. På den måten er det til alles fordel at de tar del i den ordinære undervisningen.

5.5.1 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring

Når det er store sprik mellom elevene, vil det være naturlig å gi elevene ekstra undervisning i egne klasser. Det kan begrunnes med at elevene ikke har tilstrekkelige kunnskaper som gjør at de ikke har utbytte av vanlig undervisning. For elever som nylig har flyttet til Norge, kan egen undervisning være nyttig for at de skal kunne tilegne seg det norske språket, men også at de lærer om hvordan norsk skole fungerer. Som det kommer frem i våre resultater, har ikke lærerne tro på en organisering der elevene får individuelle planer for å oppnå målene i

læreplanen. Det er vanskelig å tilrettelegge for at elevene skal få individuelle planer, da dette krever mye av læreren og at det er vanskelig å følge opp. Denne måten å forstå tilpasset opplæring på er en smal forståelse av begrepet (Jensen 2009, s. 198; Nordahl & Overland, 2015, s. 21-22). Det er ønskelig og mer gjennomførbart for lærerne å benytte seg av en bred forståelse av tilpasset opplæring, der læreren tilrettelegger slik at den planlagte undervisningen passer flest mulig elever. Da følger elevene samme plan, men med ekstra tilpasninger der det trengs, for å nå de samme målene som de andre elevene.

Palm (2014, s. 186) argumenterer for en bred forståelse av tilpasset opplæring, der elevene får tilbud om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Dette er muligens den beste måten å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever. Opplæringen foregår da i egne klasser som en erstatning for den ordinære norskopplæringen, og eleven får jobbe sammen med andre som har de samme utfordringene i det norske språket som dem selv. Det er viktig å poengtere at elevene ikke blir stasjonert permanent i egne klasser, men blir inkludert i fellesskapet der de kan omgås andre mennesker og lære av dem. Fordi elevene tar del i forskjellige typer undervisning, blir et samarbeid mellom de forskjellige lærerne i klassene nødvendig. Det er nødvendig fordi lærerne hele tiden skal ha kjennskap til elevenes utvikling i de andre timene for å kunne bruke det videre i egen undervisning.

5.6 Et inkluderende læringsmiljø

I dagens skole står inkludering sterkt, og det skal være plass til alle i det sosiale miljøet på skolen og i klasserommet. Med dagens mangfold blant elevene i skolen, er det et stort behov for å fokusere på en inkludering av alle der alle er like mye verdt og har betydning for læringsmiljøet på skolen. Med inkludering av flerspråklige elever, er det viktig å skille det fra integrering. Det er ikke bare de som flytter til Norge som skal tilpasse seg de normene i vårt samfunn, men alle skal kunne tilpasse seg hverandre og ta del i hverandres hverdag (Jortveit, 2014, s. 25). Samtlige deltakere må anerkjenne hverandre for dem man er, uansett kultur og bakgrunn. I våre resultater legger informantene vekt på å trekke frem positive sider ved de flerkulturelle elevene i klassen, for å skape en inkluderende holdning blant elevene der alle har noe å bidra med, ut fra sine erfaringer. Alle elever skal kunne delta i det faglige og sosiale fellesskapet ut fra sine evner og forutsetninger for at det skal være et inkluderende læringsmiljø (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 15). Det er nettopp det lærerne må legge til rette

for gjennom å fremme de forskjellige kulturene som er representert i en klasse, og bruke dette positivt i læringsfellesskapet.

For inkluderingen av alle elever i skolen, har lærernes arbeid betydning for at dette skal bli gjennomført på en god måte. Det er mye å ta hensyn til med tanke på at alle skoler er forskjellige, noe som også gjør at læringsmiljøene skiller seg fra hverandre. Dette har innvirkning på elevene som møter ulike miljøer når de kommer til nye skoler (Moen 2014, s. 26). Lærerne har en sentral oppgave med å legge til rette for at god inkludering skjer i undervisningen, men også blant elevene. Som det kommer frem i resultatene har det betydning for elevenes læring og sosiale utvikling at de blir godt inkludert i fellesskapet, uavhengig av hvilken bakgrunn de har. I møte med forskjellige mennesker får man utviklet seg selv og sin forståelse av andre. Det er ikke bare de etnisk norske elevene som lærer om de som kommer tilflyttende til Norge, men alle elever lærer om hverandre i et fellesskap.

5.6.1 Relasjonsbygging

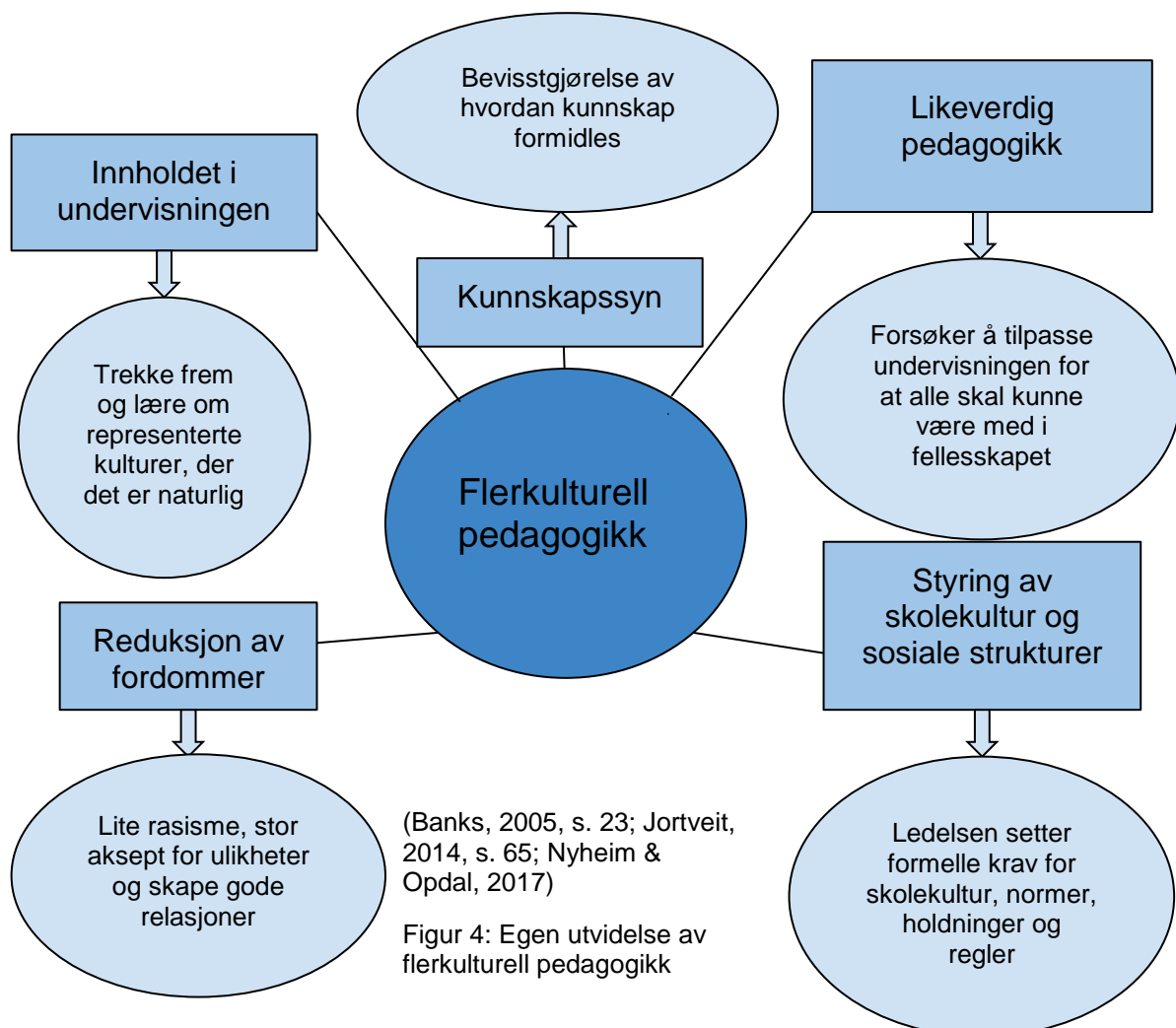
Med inkludering er det naturlig å trekke inn relasjonsbygging, da dette har betydning for elevene i et fellesskap. Det er naturligvis en sentral faktor at det er gode relasjoner mellom de som har innvirkning på elevenes skolehverdag. For elevenes del er det nødvendig med et godt forhold til lærerne sine, at lærerne kommuniserer godt seg imellom og at det er et godt samarbeid mellom skolen og elevenes foresatte (Leiren, 1995 s. 8). Gjennom disse relasjonene får lærerne en større kontroll på elevenes hverdag og hvilke tilrettelegginger de kan ha behov for i opplæringen. Dessuten vil det være relevant å se på hvilke relasjoner elevene har til hverandre. Undervisningen kan organiseres slik at elevene får samarbeide med hverandre.

Relasjoner skapes i møte med andre mennesker, og med gode relasjoner blir det mindre ekskludering fra fellesskapet. For at elevene skal ha et godt læringsutbytte på skolen er det viktig at de har gode relasjoner til hverandre og bygger hverandre opp både faglig og sosialt (Spernes, 2012, s.170-172). I et inkluderende læringsmiljø, der elevene har gode relasjoner til hverandre, vil man kunne unngå undertrykkelse og rasisme, fordi de tilegner seg kunnskaper om hverandre som gir dem tilknytning til hverandre. Med et stort mangfold i en klasse vil

elevene lære mye gjennom samhandling med hverandre, og i flere sammenhenger forstå kunnskap som ikke kommer frem i undervisningen, men gjennom det sosiale blant elevene.

5.7 Flerkulturell pedagogikk – en utvidet modell

Avslutningsvis velger vi å endre perspektiv og betrakte våre resultater i lys av Banks (2004, s. 20) innflytelsesrike modell om flerkulturell pedagogikk, for å konkludere i hvilken grad lærerne oppfyller forventningene om en flerkulturell pedagogikk. Hans modell, som er presentert i kapittel 2.3 *Flerkulturell pedagogikk*, viser til fem dimensjoner ved den flerkulturelle pedagogikken. Disse dimensjonene blir omtalt som *innhold i undervisningen*, *kunnskapssyn*, *reduksjon av fordommer*, *likeverdig pedagogikk* og *styring av skolekultur og sosiale strukturer*. Med utgangspunkt i hans modell og våre resultater har det blitt utarbeidet en videre figur (se figur 4), der våre resultater blir sett i sammenheng med hans fem dimensjoner med den flerkulturelle pedagogikken.



Innhold i undervisningen

Den første dimensjonen i Banks (2004, s. 20) modell omhandler innholdet i undervisningen. Han har en formening om at det tidligere bare var én tilnærming til fagstoffet, altså gjennom majoritetskulturen (ibid.). Når man lærte om andre kulturer ble dette sett gjennom majoritetskulturens ståsted. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger (2016) viser til en fersk studie der det kommer frem at lærebøkene kan være med på å fremme fordommer. Når ulike land og kulturer presenteres, legges det ofte vekt på det kulturelle, og spesielt på forskjellige urbefolkninger. Gjennom en stor del av litteraturen kan man få et feil inntrykk av hvordan mennesker lever i andre land, og man glemmer at også de har en utvikling i samfunnet som alle andre. Gjennom tekst og bilder, gis et stereotypisk bilde av hvordan ulike menneskegrupper lever. Det blir ikke vist hvordan de faktisk har det og hvilken utvikling de har. De blir presentert fra et utenfraperspektiv, der man måler andre ut fra sin egen forståelse. Ulike menneskegrupper blir ofte fremstilt som noen andre enn oss, og at de ikke hører til det moderne samfunnet. Det kan mer eller mindre ubevisst gi et inntrykk av et "vi og dem" - perspektiv.

I våre resultater kommer det til syne at informantene forsøker å trekke frem andre kulturers perspektiver i undervisningen der det er naturlig. Informantene trakk for eksempel frem at elever med andre bakgrunner har fått presentert tradisjoner og fakta om deres levemåter og tidligere hjemsted. Elevene fikk mulighet til å dele sine erfaringer og kunnskaper, slik at resten av elevgruppen kunne lære om andre kulturer gjennom sine medelever. På denne måten kan lærerne unngå at de lærer om andre kulturer gjennom majoritetskulturens forståelser. Dette kan gi en større forståelse for hvordan det faktisk er.

I tillegg til at man får lære om andres kulturer ut fra andre enn majoritetskulturens forståelse, er dette et positivt tiltak i forhold til elevmedvirkning. En av informantene trakk frem at eleven som fikk fortelle om hjemlandet sitt viste en stolthet over å kunne bidra med noe som han virkelig kunne. Å trekke elevene inn i undervisningen der det passet seg ble sett på som noe positivt av informantene. Likevel var det en enighet blant informantene om at dette ble gjort i for liten grad. Dette ble begrunnet med at det ikke alltid passet seg, samt at noen elever hadde traumatiske minner fra tiden før de kom til Norge. For å kunne trekke inn elever som

ressurser i undervisningen må læreren være interessert i det mangfoldet elevene representerer, og ha kunnskaper om de ulikhetene som finnes i elevgruppen.

Kunnskapssyn

Den andre dimensjonen Banks (2004, s. 20) presenterer kaller han for kunnskapssyn, der han mener at kunnskapen som formidles i skolen ikke er nøytral. I den flerkulturelle pedagogikken blir det viktig at lærerne er bevisste på den kunnskapen de formidler, slik at de ikke formidler en kunnskap som noen ikke kjenner seg igjen i. Det er gjennomgående hos informantene, som har et positivt syn på hvordan de formidler kunnskap om de ulike kulturene i klassene. De er alle opptatte av å benytte seg av de erfaringene elevene innehar, når de underviser om forskjellige land og kulturer. Elevene vil kunne føle en nærmere tilknytning til andre land når andre elever forteller om egne opplevelser. Uten de erfaringene er det lettere at forståelsen av andre kulturer blir formidlet gjennom egen kultur, og man får en mindre realistisk innsikt enn man får gjennom personlige erfaringer og kunnskaper.

Likevel må man tenke at ikke alle skolene har de samme mulighetene. Mange skoler har kanskje det kunnskapssynet som Banks (2004, s. 20-21) beskriver, en forståelse ut fra det samfunnet i landet man bor i. Med et lite mangfold av flerkulturelle elever, har man ikke den berikelsen man kan bruke i undervisningen, men lærerne må selv formidle kunnskapen gjennom sin forståelse. For å unngå at det blir skapt et skille mellom kulturene, må læreren rette et fokus mot egen undervisning og fokusere på at kunnskapen blir fortalt på en måte som gir elevene et mest mulig riktig innblikk i andre menneskers kulturer. Ved flerkulturelle skoler er det kanskje enklere å gjennomføre dette med tanke på at de har et bredere spekter av elever som kan bidra med egne opplevelser i tillegg til det læreren kan.

Reduksjon av fordommer

Den tredje dimensjonen som er sentral i den flerkulturelle pedagogikken, reduksjon av fordommer, var noe informantene var svært bevisste på, og som de så på som sentral i arbeidet med å inkludere elevene. I resultatene kommer det frem at informantene opplevde lite rasisme og stor aksept for ulikheter. Som Banks (2004, s. 21) påpeker kan lærerne legge til rette og variere undervisningen slik at det skapes positive holdninger til de ulike kulturene

blant elevene. Arbeidet læreren gjør for å trekke frem de mange ulikhetene blant elevene, kan komme til syne gjennom å la elevene slippe til og bidra med sin mangfoldige kunnskap. Informantene påpeker at det ikke bare er de etniske norske som trenger å ha en anerkjennende holdning til andre kulturer, men også de mange ulike elevene fra de andre kulturene. En elev fra Syria får mulighet til å lære om medelevers ulike kulturer enten fra Tyskland, Somalia eller det samiske. Ved å bli bedre kjent med de mange ulike menneskene, kan samtlige elever utvikle en anerkjennelse for andre kulturer. Med kjennskap til det som er ulikt fra sitt eget kan elevene komme til kjernen av andres levemåter og bakgrunner, og dette kan føre til at de legger bort de fordommene de kanskje tidligere hadde.

Likeverdig pedagogikk

En likeverdig pedagogikk handler om at lærere må vurdere sine egne pedagogiske prosesser i det flerkulturelle klasserommet (Banks, 2004, s. 22). Et mål i den likeverdige pedagogikken er at samtlige elever får utbytte av den samme undervisningen. Dette krever at læreren tar hensyn til alle elevers ulike forutsetninger og gir elevene de tilpasningene de trenger for å oppleve mestring og læring. I det flerkulturelle klasserommet kan det av flere grunner være nødvendig å ta enkeltelever ut av klasserommet. For elever som er nyankomne og har lite kompetanse og erfaring med det norske språket, kan det være utfordrende å følge den ordinære undervisningen, i og med at de ikke forstår språket. Elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen har rett til en grunnleggende norskopplæring til de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk. De som har kommet lenger i prosessen med å lære seg det norske språket og har utbytte av undervisningen, tas inn i den ordinære undervisningen.

Som vi har vært inne på tidligere, er det en enighet blant informantene om at de, i den grad det er mulig, forsøker å tilpasse undervisningen i klasserommet for alle elever. Ved å justere mengde og vanskegrad mener informantene at de kan nå en større del av elevgruppen i fellesskapet, fremfor å ta ut enkeltelever som trenger ekstra oppfølging.

Utdanningsdirektoratet (u.å., s. 3) sier at “for å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling”. I den grad det er mulig prøver man å gi alle elevene den samme kunnskapen, men av hensyn til de forskjellige behovene blant elevene må det gjøres egne tilpasninger til de som trenger det. Med en likeverdig pedagogikk handler det ikke om at alle elevene skal få de samme tilretteleggingene, men at de som trenger det får

støtte slik at de kan være en del av den samme undervisningen som de andre. Tilpasset opplæring handler i hovedsak om dette, og gjennom de riktige måtene å tilrettelegge på er det ønskelig at elevene til slutt skal kunne oppnå de samme målene.

Styring av skolekultur og sosiale strukturer

Den siste sentrale dimensjonen ved flerkulturell pedagogikk handler om viktigheten av en skolekultur som fremmer inkludering av ulike kjønn, rase og sosiale grupper (Banks, 2004, s. 22). En kultur som legger til rette for en likeverdig skolegang for elever med ulike bakgrunner og forutsetninger, krever gode relasjoner mellom lærere og elever. En skolekultur må være godt forankret i skolens verdisyn for at den skal kunne nå ut til lærerne og deres elever.

Ved en skole vil det over tid utvikle seg en kultur, der ulike holdninger, verdier og normer blir sentrale for samtlige deltakere i fellesskapet. Det er menneskene ved skolen som definerer hvilke holdninger, verdier og normer som er viktige for dem. For at elevene skal kunne forstå at det er nulltoleranse for rasisme, er det viktig at skolen har klare forventninger om dette. Dersom det er et fokus på nulltoleranse av rasisme fra skoleledelsen, vil dette være en norm som bør være sentral for alle lærere å bringe videre til elevgruppen. Våre resultater har vist at informantene opplever lite rasisme blant elevene. Dette kan være en følge av at skoleledelsen og de øvrige ansatte følger en skolekultur der det er nulltoleranse for diskriminering og rasisme. For at elevene skal forstå hvilke normer og regler som er gjeldende ved skolen de tilhører, er det av stor betydning at det ledelsen og lærerne gjør, gjenspeiler deres normer og regler. I en skole der det er fokus på at det flerkulturelle mangfoldet er en ressurs, er det viktig at skoleledelsen og lærerne faktisk har denne grunnforståelsen, og klarer å formidle dette.

6 KONKLUSJON

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å skape bevisstgjøring, bidra til videre forskning og utvikle vår kompetanse på feltet. Målet har vært å komme frem til læreres erfaringer knyttet til tilpasset norskundervisning i det flerkulturelle klasserommet. I dette kapittelet trekker vi sammen trådene og konkludere med hvordan dette forskningsprosjektet har svart på vår problemstilling, gjennom konkrete tiltak. Deretter presenteres metoderefleksjoner, før vi går videre på anbefalinger for videre forskning.

6.1 Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet

Tilpasset opplæring er sentralt i skolen og like nødvendig uansett hvor mye elevene utvikler seg i løpet av den tiden de går på skole. Gjennom tilpasset opplæring får elevene mulighet til å utvikle seg ut fra sitt nivå, og de får hele tiden utfordringer som hjelper dem videre ut fra sitt nåværende faglige ståsted.

Studiens viktigste funn er muligens at tilpasset opplæring er noe alle elever, uansett bakgrunn, kultur og faglig kompetanse, har krav på. Alle har like stort krav på tilpasset opplæring, men behovet er større hos enkelte elever enn hos andre. Gjennom resultater, drøfting og hva Opplæringsloven sier om tilpasset opplæring, kan vi konkludere med at tilpasset opplæring skal ramme alle elever i det flerkulturelle klasserommet. De flerkulturelle elevene trenger ekstra undervisning for å kunne tilegne seg ferdigheter i norsk for å kunne følge den ordinære opplæringen. De får tilrettelegging etter behov, på lik linje med de andre elevene. Alle tilrettelegginger elevene får, skinner igjennom i prinsippet om tilpasset opplæring, selv om de flerkulturelle elevene får en annen type opplæring enn de etnisk norske elevene. Det er en viktig bemerkning, som kommer frem i resultatene, at det handler om å tilpasse undervisningen etter det nivået elevene er på, og at deres bakgrunn ikke har betydning for dette. Derfor er tilpasset opplæring overordnet alle de tiltakene som blir gjort for at de flerkulturelle elevene skal tilegne seg kunnskap i den norske skolen.

I fortsettelsen av dette har det vist seg at viktige forutsetninger for å oppnå dette er å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og differensiere utfordringene som gis ut fra dette. I tillegg har det vist seg at det er viktig å tilpasse språket slik at samtlige elever forstår hva

læreren sier, å kjenne elevenes ulike bakgrunner slik at man kan benytte deres kunnskaper som ressurser i undervisningen og å benytte de ressursene som en ekstra pedagog i klasserommet kan bidra med. I løpet av denne prosessen har vi funnet at lærere opplever det som utfordrende å omsette prinsippet om tilpasset opplæring fra teori til praksis. Lærerne er bevisste på hva lovene sier og hva en tilpasset opplæring betyr, men det viser seg å være utfordrende å ta i bruk i praksis.

For at de flerspråklige elevene skal kunne ta del i den ordinære undervisningen, kreves det at de får tilegnet seg tilstrekkelige norskkunnskaper for å kunne få et utbytte av det som gjennomgås. Mange vil ha behov for ekstra undervisning i norsk for å tilegne seg disse språkkunnskapene. Dette kan gjøres i klasserommet i fellesskap med de andre elevene, eller i egne innføringsklasser der det fokuseres spesielt på dette. Opplæringsloven lovfester at elever uten tilstrekkelige norskkunnskaper har krav på særskilt norskopplæring. I tillegg kan disse elevene få tilbud om morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Hvordan dette gjennomføres bestemmes av skoleeier. Som vi har sett vil det være optimalt å gi tilbud om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, samt ha en bred forståelse av tilpasset opplæring.

For å kunne legge til rette for tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet, viser det seg at det må være et kontinuerlig samarbeid med alle partene i skolen. Både ledelsen og lærerne ved skolen må kommunisere godt med elevene og deres foresatte, slik at man i fellesskap kan følge elevenes utvikling gjennom skoleløpet. Arbeidet med å inkludere samtlige elever må starte hos skoleledelsen, og det må være en del av skolens fokus og kultur. Man har et felles ansvar for at elevene blir ivaretatt og får de utfordringene som passer best for dem. Ved at alle parter tar del i elevenes hverdag, kan man hjelpe hverandre ved å holde hverandre informert om hva som skal til for å bygge opp rundt elevene for å bidra til sosial og faglig utvikling. På denne måten kan elevene hele tiden få oppfylt kravene om tilpasset opplæring.

Sett ut fra Banks (2004, s. 23) modell viser våre resultater at lærernes erfaringer bygger på elementer fra den flerkulturelle pedagogikken. Gjennom det som kommer frem i resultatene og drøftingen, kan man se at lærernes forståelse for pedagogikken og den tilpassede

opplæringen i det flerkulturelle klasserommet, samsvarer med de fem dimensjonene Banks beskriver. Men for å kunne sammenligne ytterligere med Banks modell, skulle det vært gjort en grundigere og større studie på akkurat dette feltet.

6.2 Metoderefleksjoner

I løpet av arbeidet med dette forskningsprosjektet har vi fått prøvd oss som forskere, ved å gjennomføre metodologiske undersøkelser. I arbeidet med flere datainnsamlinger har vi tatt i bruk metodekunnskapen og valgt oss en metode som vi mente kunne hjelpe oss å finne svar på vår problemstilling.

I forarbeidet til gjennomføringen av undersøkelsene ble vi enige om å benytte oss av fokusgruppeintervjuer som primærmetode, med muligheter for å gjennomføre individuelle intervjuer med de samme lærerne dersom det skulle bli nødvendig. Målet var å få tre til fem lærere som kunne delta på et fokusgruppeintervju. Da vi opplevde det som utfordrende å komme i kontakt med informanter måtte vi gjøre endringer i den planlagte gjennomføringen. Vi endte derfor opp med å gjennomføre to intervjuer, med til sammen fem informanter. Dette mener vi har gitt oss nok datamateriale for å besvare forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

Da denne masteroppgaven er en 30 studiepoengs oppgave har vi opplevd at vi har måttet begrense oss, spesielt i forhold til datainnsamlingen. Når vi gikk i gang med dette prosjektet hadde vi mange planer, og trodde vel at forskningsrapporten skulle være av større art. Vi ble tidlig bedt om å begrense oss og våre planer for masteroppgaven. Det ble blant annet vurdert å bruke observasjon som innsamlingsmetode, men dette ble nedvurdert da dette ikke ville gi svar på vår problemstilling. Ettersom at vi var ute etter lærernes erfaringer måtte vi snakke med dem, det var bare slik vi kunne få vite hva de tenkte og hadde erfart. Vi kunne også valgt å gjennomføre bare individuelle intervjuer med lærerne, men vi ønsket refleksjoner mellom partene som deltok, dette fikk vi gjennom et fokusgruppeintervju.

Forskningen er veldig aktuell i dagens skole, men med et utvalg på fem informanter, kan man ikke ut fra denne avhandlingen konkludere med hvordan man må jobbe i et flerkulturelt klasserom. Informantene forteller om sine erfaringer rundt et flerkulturelt klasserom og hvordan de benytter det i sin undervisningen, men gir ikke fullstendig oversikt og svar på hvordan det best gjøres. Dette må tas i betraktning og ligge til grunn når man skal forstå innholdet i avhandlingen.

6.3 Betydning for praksisfeltet og videre forskning

Dette forskningsprosjektet kan benyttes som nyttig informasjon av ulike fagpersoner som interesserer seg for tilpasset opplæring i et flerkulturelt klasserom. Vi mener at dette prosjektet kan være særlig til nytte for deltakere i en skole der man møter et stort mangfold av elever, men siden prosjektet baserer seg på læreres erfaringer vil det ikke direkte kunne overføres til andre situasjoner. Samtidig er det viktig å presisere at lærernes erfaringer var basert på deres virkelighet, på det tidspunktet vi gjennomførte intervjuene. Derfor er det ikke en selvfølge at de tiltakene og resultatene vi har presentert er overførbart til andre situasjoner. I kapittel 6.1 *Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet*, presenteres våre hovedfunn i form av konkrete tiltak, som besvarer vår problemstilling. Avhandlingen kan være av betydning for andre, ved at lærere gis konkrete tiltak som kan tas i bruk i undervisningen.

For at forskningsprosjektets tematikk kan utvikles og gjøres mer kjent er det avgjørende at det blir forsket videre på feltet. I fortsettelsen av vår studie ville det vært interessant å sett på forskningsprosjektets problemstilling ut fra elevers synspunkter. Ved å intervju elever om hvordan de opplever at opplæringen blir tilpasset deres behov i det flerkulturelle klasserommet, kunne man sammenlignet lærernes erfaringer opp mot elevenes oppfatninger av den tilpassede opplæringen. I tillegg kunne det vært interessant å forske videre på hvordan høye, men realistiske forventninger til elevene, er av betydning. Et viktig funn i avhandlingen dreier seg om hvilke forventninger man har til flerspråklige elever. Noen av våre informanter stiller mindre krav til de flerspråklige elevene, fordi de har et inntrykk av at de ikke kan mestre skolehverdagen på lik linje med de etniske norske elevene, i motsetning til andre informanter som mener at det er like viktig å stille krav til de flerspråklige elevene, som det er å stille krav til de etniske norske. Dette kunne også vært spennende å forske videre på, ved å

intervjue og muligens observere lærere og elever for å finne betydningen av høye men realistiske forventninger.

LITTERATURLISTE

- Bachmann, K., Bergem, B. G. & Hervik, A. (2015). *Grunnskoleopplæring til barn og unge som bor i asylmottak og omsorgssentre* (1516). Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/opplaring-til-barn-og-unge-som-bor-i-asylmottak-og-omsorgssentre.pdf>
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet* (NOVA rapport 15/2003). Hentet fra http://www.hioa.no/content/download/47246/683737/file/2836_1.pdf
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks & C. A. M. Banks, *Multicultural Education: Issues and perspectives* (s. 3-30) (5. utg.). United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004). Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 2007-2008). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Dewilde, J., Kjørven, O. K. & Skrefsrud, T-A. (2017). *Internasjonale uker i skolen: Eksotiske*

- happening eller inkluderende praksiser?. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (1.). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/internasjonale-uker-i-skolen--eksotiske-happening-eller-inkluderende-praksiser/>
- Elo, S & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66364182/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning.pdf
- Fosse, B. O., Rødnes, K. A. & Brevik, L. M. (2015). Betydning av å bruke fagbegreper. For elever, lærerstudenter og lærere. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (2.), 72-77. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-2-2015.pdf>
- Fuglseth, K. (2012). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256 - 272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P (2004). Utfordringen er i klasserommet. I H. Håstein & S. Werner (red.), *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (s. 15-19). Oslo: Abstrakt forlag.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2.), 1-16. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1130>
- Heller, M. C. (2014, 7. august). Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/systematisk-arbeid-med-ord-og-begreper-i-en-flerkulturell-skole/>
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2016) *Barnehage, skole og utdanning*. Hentet fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/barnehage-og-utdanning/>
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R. Svanberg & H. P. Wille (red.), *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 197-217). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, G. (2012). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole. En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281941/82%20Maryann%20Jortveit%20avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kong Harald V. (1. september 2016). Hagefest hos Kongeparet. Hentet 24. mars 2017 fra <http://www.kongehuset.no/nyhet.html?tid=137668&sek=26939>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis!*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 15.02.17 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). *Læring og lesing i en flerkulturell skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leiren, O. L. (1995). *Skole-hjem samarbeid*. Oslo: Praxis Forlag.
- Lesesenteret ved UiS. (2016,11. mai). Når lærebøkene fremmer fordommer. Hentet fra <http://forskning.no/blogg/sprakloyper/nar-laerebokene-fremmer-fordommer>
- Lillejord, S. (2015, 1. februar). Den lange veien mot en inkluderende skole. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/>
- Lindseth, A. og Norberg, A. (2004): A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of Caring Science*, 18, 145-153.
- Loona, S. (2001) En flerkulturell skole?. Hentet fra http://www.vfb.no/no/om_barn_og_psykisk_helse/nar_barn_er_parorende/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/BarniNorge2001.pdf#page=28
- Lund, A. B. & Moen, B. B. (2011). Nasjonale minoriteter og den flerkulturelle skolen. *UTD - Bedre skole*. Hentet fra https://staging.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2-11/UTD-BedreSkole0211-WEB_Bonnevie_og_Lund.pdf
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, B. B. (2014). Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet. I B. B. Moen (red.).

- Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 19-38). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Moi, I. S. (2011). *Forum for norskfaget. Delrapport oktober 2011*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 11 - 27). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Norsk Senter for forskningsdata. (2016, 02. desember). Må prosjektet meldes? Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Nyberg, E. (2016, 16. desember). *Slik kan lærere hjelpe elevene til å bli gode i språkfag*. Hentet fra <http://forskning.no/2016/12/laerer-elevene-sprakfag/produisert-og-finansiert-av-universitetet-i-stavanger>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 183-200). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2012). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52 - 65). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. I R. Svanberg & H. P. Wille (red.), *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 63-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spernes, K (2012). *Den kulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Statistisk Sentralbyrå (2017). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere. 1. januar 2017*. Hentet 02.05.17 fra <http://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>
- Store norske leksikon. (2015, 14. desember). Flyktningkrisen i Middelhavet. Hentet fra https://snl.no/Flyktningkrisen_i_Middelhavet
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- The Glossary of Education Reform. (2013, 29. august) *Multicultural Education*. Hentet fra <http://edglossary.org/multicultural-education/>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 26, 310-349. Hentet fra <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/3230/1306037.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Likeverdig opplæring - et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 29.09.16 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Motivere og ha positive forventninger*. Hentet 26.04.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er tilpasset opplæring?*. Hentet 15.02.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Utdanningsforbundet. (2011). *Lærertetthet i grunnskolen*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat_2011_02.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning* (F-4154). Oslo.

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science For An Action Sensitive Pedagogy*. London, Ontario, Canada: The University Of Western Ontario.

Vik, S. (2007). *Prestasjonskultur og prestasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5.utg.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

FIGUROVERSIKT

Figur 1:

Flytsonen. Hentet fra Vik, S. (2007). *Prestasjonskultur og prestasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Figur 2:

Multicultural Education. Hentet fra Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks & C. A. M. Banks, *Multicultural Education: Issues and perspectives* (s. 3-30) (5. utg.). United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole. En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281941/82%20Maryann%20Jortveit%20avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Figur 3:

Kategorier knyttet til forskningsspørsmål.

Figur 4:

Egen utvidelse av flerkulturell pedagogikk. Utarbeidet av Nyheim, B. & Opdal, E (2017). Med utgangspunkt i:

Multicultural Education. Hentet fra Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks & C. A. M. Banks, *Multicultural Education: Issues and perspectives* (s. 3-30) (5. utg.). United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole. En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281941/82%20Maryann%20Jortveit%20avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Læreres erfaringer med å tilpasse opplæringen i det flerkulturelle klasserommet

Generell informasjon

- Hvem er vi, og hva forsker vi på?
- Problemstilling og forskningsspørsmål
- Sikkerhet av datamaterialet
- Fokusgruppeintervju

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse norskundervisningen for elevmangfoldet i det flerkulturelle klasserom?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan blir undervisningen tilpasset alle elever i det flerkulturelle klasserommet?
- Hvordan tar læreren hensyn til alles individuelle behov når han/hun planlegger/gjennomfører undervisning?
- Hvordan blir det flerkulturelle mangfoldet i klassen utnyttet for å fremme læring?

Innledende spørsmål:

- Kan dere på rundgang fortelle litt kort om dere selv?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Erfaringer
 - Med norskfaget
 - Med det flerkulturelle klasserommet

1. Hva legger dere i begrepet om tilpasset opplæring?

- a. Etter sterke/svake elever?
- b. Etter evner, bakgrunn, språk, kultur, livssyn og livserfaringer?
- c. Bred/smål forståelse?

2. Hvordan jobber dere for å tilpasse opplæringen i norskfaget?

3. Hvordan tar dere hensyn til alle elevers individuelle behov i undervisningen?
 - a. Faglige utfordringer?
 - b. Språklige utfordringer?
4. Hva tenker dere når vi sier "det flerkulturelle klasserommet"?
5. Hvor mange forskjellige bakgrunner er representert i klassen?
 - a. Hvilke bakgrunner?
6. Hvordan tilpasser dere norskopplæringen i det flerkulturelle klasserommet?
Hva er spesielt viktig å ha i tankene?
 - a. Planlegging
 - b. Gjennomføring
 - c. Vurdering(?)
 - d. Litteratur?
7. Blir det flerkulturelle mangfoldet benyttet for å fremme læring?
 - a. Hvordan?
8. Hvilke negative/positive erfaringer har dere rundt et klasserom der flere bakgrunner er representert?
 - b. Betydning for faget og undervisningen?
9. Hvordan arbeider dere for å inkludere minoritetsspråklige elever i klassen, både faglig og sosialt?

Noen videre tanker ?

Veien videre

1. Takke for intervjuet
2. Hva vil skje videre med datamaterialet?
3. Informantenes mulighet til å trekke tilbake sin deltakelse
4. Informasjon om mulige individuelle intervju
5. Takk for oss

Vedlegg 2: Svar fra NSD



Jessica Aspfors
Avdeling for lærerutdanning Nord universitet

8700 NESNA

Vår dato: 16.01.2017

Vår ref: 51241 / 3 / MBB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51241	<i>Tilpasset opplæring i et flerkulturelt klasserom</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jessica Aspfors</i>
Student	<i>Birthe Nyheim</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.



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

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Nord universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (elever) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted. Ombudet anbefaler at forsker/student gjør informantene tydelig oppmerksom på dette i forkant av intervju.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Forespørsel om bruk av informanter i forskningsprosjektet

*“Læreres erfaringer med å tilpasse norskundervisningen for
elevmangfoldet i det flerkulturelle klasserommet”*

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter ved Nord universitet som ønsker å innhente informanter til vår masteroppgave. Forskningsprosjektet omhandler læreres erfaringer med å tilpasse norskundervisningen for elevmangfoldet i det flerkulturelle klasserommet. Derfor ønsker vi å komme i kontakt med lærere som har erfaringer fra det flerkulturelle klasserommet.

Formålet med denne oppgaven er å samle inn læreres erfaringer med å tilpasse norskundervisningen for elevmangfoldet i det flerkulturelle klasserommet. Vi søker ikke en idealisering av hvordan dette kan bli gjort, men heller hvordan det faktisk blir gjort. Derfor har vi endt opp med følgende problemstilling:

**Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse norskundervisningen for elevmangfoldet i
det flerkulturelle klasserommet?**

Hva innebærer deltakelse i studien?

I denne studien vil vi samle inn empiri ved hjelp av intervjuer, enten i form av individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer der flere informanter deltar samtidig og diskuterer ulike tema. I dette tilfellet tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet.

Under intervjuene vil vi benytte oss av en båndopptaker for å kunne følge samtalen uten å måtte skrive underveis. Disse intervjuene vil transkriberes med det samme, og deretter vil lydopptakene slettes. I transkriberingen vil våre informanter anonymiseres, slik at de ikke kan gjenkjennes.

Tidsbruk/tidspunkt: Dersom det er ønskelig å delta i dette prosjektet blir vi sammen enige om tidspunkt. Vi ser for oss å bruke maks 1 time på gjennomføringen av intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om de som deltar?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi som forskere og informantene som vil ha tilgang til datamaterialet, og vil bli lagret privat på våre datamaskiner. Vi vil, dersom det er ønskelig, dele datamaterialet med informantene våre for at de skal ha oversikt over hva de selv har bidratt med.

Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon av datamaterialet fordi det vil bli anonymisert i oppgaven.

Opgaven skal leveres 15. mai 2017, og datamaterialet vil da slettes umiddelbart. Dette for å sikre at det heller ikke kommer ut noen plass i etterkant av arbeidet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom de trekker seg, vil alle opplysninger om dem bli slettet.

Dersom det er ønskelig å delta på studien, kan vi kontaktes per telefon eller e-post. Vi vil selvfølgelig også kunne besvare spørsmål om prosjektet, dersom det er noen uklarheter rundt forskningsprosjektet.

Birthe Nyheim

Tlf:

E-post:

Eirik Opdal

Tlf:

E-post:

Studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)