

BACHELOROPPGAVE

”Jeg kan – om du lar meg”

Minoritetsspråklige elever og vernepleiere i grunnskolen

av
kandidatnummer 10
Thomas Baustad

“I can – if you let me”

Minority students and social educators in primary school

Vernepleie

BSV5-300

Mai 2016



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven ”Jeg kan – om du lar meg” - Minoritetsspråklige elever og vernepleiere i skolen” i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppen samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

10 Thomas Baustad

JA NEI

”Hemmeligheten i all hjelpekunst...

Vil jeg virkelig lykkes i å veilede et menneske mot et bestemt mål, må jeg først og fremst passe på å finne ham der hvor han er, og begynne akkurat der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst. Enhver som ikke kan det, lurar seg selv når han tror han kan hjelpe den andre.”

- Søren Kierkegaard (1813-1855)

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	Side 5
1.1 Begrunnelse for valg av tema	Side 5
1.2 Min forforståelse	Side 6
1.3 Avgrensning og problemstilling	Side 6
1.4 Oppgavens oppbygning	Side 7
2.0 Begrepsavklaring	Side 7
2.1 Minoritetsspråklige elever	Side 7
2.2 Andrespråk	Side 7
2.3 Vernepleier	Side 7
2.4 Kompetanse	Side 8
2.5 Pedagogikk og didaktikk	Side 9
3.0 Metode	Side 9
3.1 Presentasjon av metode	Side 9
3.2 Bakgrunn for valg av metode	Side 9
3.3 Kilder og kildekritikk	Side 10
3.4 Litteratursøk	Side 10
4.0 Teori	Side 11
4.1 Å lære et andrespråk – åpninger og hindringer	Side 12
4.2 Uformell og strukturert språklæring	Side 14
4.3 Vernepleierens kompetanse	Side 16
4.4 Etske retningslinjer	Side 18
4.5 Miljøterapeuter i skolen	Side 19
4.6 Personlig egnethet	Side 20
4.7 Tverrfaglig samarbeid	Side 20
4.8 Hva sier opplæringsloven?	Side 21
5.0 Drøfting	Side 22
5.1 Vernepleieren og språklæring	Side 22
5.2 Tverrfaglig samarbeid og helhet i skolen	Side 25
6.0 Oppsummering	Side 26
7.0 Litteraturliste	Side 28

1.0 Innledning

”Han er kanskje reservert nå, men når han mestrer språket, så vil han blomstre.” Ordene tilhører en tidligere kollega av meg, og hun tilføyde at alle minoritetsspråklige barn ønsker å lære seg norsk, vi må bare gi dem muligheten til det. Dette var nok en gnist for det som senere har blitt gjenstand for fundering og refleksjon. Hvorfor er språk så viktig, og hva må ligge til rette for at barn skal lære seg et nytt språk? Det har i lang tid foregått en diskusjon om språkoppplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Den norske skolen har tatt mål av seg å være en skole for alle, men vi mangler studier som systematisk har undersøkt hva som kjennetegner gode skoler og gode opplæringsmodeller. Egeberg (2014) hevder at forskerne er enige om at det å tilpasse læringsmiljøet, er en av flere avgjørende faktorer for språkoppplæringen.

I denne oppgaven ønsker jeg å rette fokus mot vernepleierens rolle i grunnskolen i forbindelse med språkstimulering hos minoritetsspråklige elever. Jeg er nysgjerrig på hvordan vernepleieren, med sin sosialfaglige bakgrunn, kan være en nyttig hjelper på veien mot språkmestring for elever som skal lære seg norsk. Jeg anser dette for å være en tidsrelevant og viktig utfordring, da en stadig mer mangfoldig og flerkulturell skole krever et bredere og mer tverrfaglig tilbud til elevene. Gjennom besvarelsen vil jeg utdype målgruppene, presentere muligheter og hindringer i forbindelse med læring av et andrespråk og diskutere hvilke faglige tilnærminger vernepleieren kan anvende for å legge til rette for språkstimulering.

Vernepleiere skal forsøke å fremme livskvalitet og mestring. Gjennom å arbeide for språkmestring hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen kan vi bidra til nettopp dette.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Etter at jeg fullførte videregående skole, begynte jeg å jobbe i en barnehage med flerkulturell pedagogisk teori og praksis. Her fikk jeg muligheten til å observere de store, språklige stegene som barna gjorde - fra det å nesten ikke kunne noe, til å beskrive de utroligste ting med en løsrivende uavhengighet. Det fascinerte meg, og jeg har siden den gang ønsket å jobbe med språktrening og integrering. Jeg fattet også

en interesse for temaet underveis i vernepleiestudiet på Høgskolen i Sogn og Fjordane. Da vi hadde om ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon) kom jeg i kontakt med seniorrådgiver ved Statped, Espen Egeberg. Vi diskuterte hvordan og hvorvidt vernepleieren kunne være en nyttig hjelper i forbindelse med språkstimulering og integrering i skolen. Vernepleieren jobber oftest med psykisk utviklingshemming, og studiet har særlig fokus på dette, men jeg var nysgjerrig på om vernepleierkompetansen kunne gjøre seg gjeldende på mer utradisjonelle arenaer.

1.2 Min forforståelse

Dalland (2012) definerer forforståelse som en fordom eller en grunntanke. Det betyr at vi på forhånd har en mening eller tanker om noe, før vi undersøker det. Det er viktig å være bevisst sin egen forforståelse, da det er lett å la seg påvirke av fordommene en selv har om temaet. Det å være seg bevisst sin egen forforståelse kan gjøre det enklere å skille forforståelsen fra den nye forståelsen, som man får etter hvert som man går i dybden på temaet (Dalland, 2012).

Min forforståelse i forbindelse med temaet har sitt utspring fra artikler og bøker jeg har lest om språkopplæring og miljøarbeidere i skolen. Jeg har inntrykk av at lærerne ønsker andre yrkesgrupper velkommen i skolen, slik at de kan ha mer fokus på den faglige delen av opplæringen. Jeg har også jobbet i en barnehage med flerkulturell pedagogisk teori og praksis, hvor vi la til rette for flerspråklige barn som en naturlig del av barnehagens indre liv. Der fikk jeg se og observere hvordan målrettet fokus på språk kan få *de stille barna* til å uttrykke seg og utfolde seg, og hvor viktig språkmestringen var for barnas trivsel i barnehagen. Dette er altså deler av de erfaringene og kunnskapene jeg har tilegnet meg underveis, som videre blir en del av min forforståelse.

1.3 Avgrensning og problemstilling

For å stimulere til språkmestring og språglede hos minoritetspråklige elever, er det mange aspekter å ta hensyn til. Deriblant familiesamarbeid, tospråklig opplæring, aldersblanding, ordforrådstrening og temabasert opplæring (Hauge, 2015). Jeg kommer i oppgavebesvarelsen til fokusere på hvordan barn lærer et andrespråk, uformell og strukturert språklæring, vernepleierens kompetanse, en helhetlig skole og

tverrfaglig samarbeid. Dette fordi jeg anser disse temaene som mest relevante for problemstillingen, og fordi oppgavens begrensede størrelse ikke tillater at flere hensyn legges til grunn. Jeg kommer også til å avgrense oppgaven til å gjelde minoritetsspråklige elever i grunnskolen, det vil si elever fra første til tiende klasse.

Problemstillingen er formulert slik:

Hvordan kan en vernepleier i grunnskolen legge til rette for språkstimulering hos minoritetsspråklige elever?

1.4 Oppgavens oppbygning

Jeg har nå lagt frem tema, problemstilling og begrunnelser for disse valgene. For å klargjøre min forståelse og bruk av ulike begreper, vil jeg i kapittel 2 redegjøre for begreper som vil bli omtalt og brukt i oppgaven. I kapittel 3 presenterer jeg hvilken metode jeg benytter, og hvilke kilder jeg bruker i besvarelsen. Deretter, i kapittel 4, vil jeg legge frem forskning som jeg finner relevant for oppgaven, samt teori jeg anser nødvendig for å kunne reflektere faglig rundt, og forhåpentligvis, besvare problemstillingen. I kapittel 5 vil jeg drøfte og diskutere hvordan vernepleieren kan gjøre seg gjeldende i forbindelse med språkstimulering hos minoritetsspråklige elever, og hvilken kompetanse som vil være relevant i dette arbeidet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere de viktigste momentene fra oppgaven, og forsøke å sette oppgaven i et større perspektiv, gjennom å peke på mulige veier videre.

2.0 Begrepsavklaring

I dette kapittelet vil nøkkelbegreper i oppgaveteksten bli definert, for å lette forståelsen av oppgaven.

2.1 Minoritetsspråklige elever

Med minoritetsspråklige elever i grunnskolen menes det barn som har et annet morsmål enn norsk og samisk, eller barn som har to foreldre med annet morsmål enn norsk (Egeberg, 2014). Begrepet er altså ikke entydig, men jeg velger likevel å bruke det, ettersom det er et innarbeidet begrep på fagområdet. I oppgavens sammenheng brukes begrepet om elever i 1-10. trinn i grunnskolen, som skal lære norsk.

2.2 Andrespråk

Andrespråk er det språket barnet lærer eller skal bruke i opplæringen og språktreningen. I denne oppgaven vil dette være norsk, og tilsvarer betegnelsen læringsspråk (Egeberg, 2014).

2.3 Vernepleier

Vernepleieren er autorisert helsepersonell med sosialfaglig profil, som arbeider med å legge til rette for mestring og utvikling hos mennesker med ulike funksjonsnedsettelse. Vernepleiere jobber hovedsakelig innenfor helse- og sosialsektoren, men kan også jobbe i rusomsorgen, i skoler og barnehager, eldreomsorgen og psykisk helsearbeid (Ellingsen, 2014). Det overordnede målet for vernefaglig arbeid er å bidra til at de som mottar tjenester oppnår så høy livskvalitet som mulig. En viktig faktor for å ha høy livskvalitet er at en selv har styring over egen hverdag og bestemmer over viktige valg i livet (Linde & Owren, 2011). En sentral utfordring for vernepleiernes arbeidsmåte er derfor å legge til rette for deltagelse og medbestemmelse i de ulike situasjoner som hverdagslivet består av, også for de brukerne som har vansker med å uttrykke og formidle egne behov og ønsker. Sentrale ferdigheter for vernepleieren er derfor å kunne gi sosial støtte og veiledning, eller opplæring/trening når det er nødvendig (Linde & Owren, 2011).

Noen av oppgavene til vernepleieren kan ifølge Ellingsen (2014) være:

- Bidra til daglig omsorg, gi sosial støtte og veiledning
- Legge til rette for mestring og utvikling, opplæring og trening
- Vedlikeholde ferdigheter (rehabilitering) og etablere nye ferdigheter (habilitering)
- Undervisning, fagutvikling og forskning

2.4 Kompetanse

Skau (2005) beskriver kompetanse som nødvendige kvalifikasjoner for å utføre et arbeid, og en betegnelse på i hvilken grad en har rett eller myndighet til å utøve et yrke. Eksempelvis må en ha minimum treårig helse- eller sosialfaglig utdanning for å kunne jobbe som miljøterapeut. Den profesjonelle kompetansen kan deles inn i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau,

2005).

2.5 Pedagogikk og didaktikk

Pedagogikk er læren om oppdragelse, undervisning og læring, og er det overordnede begrepet for didaktikk, som ifølge Sollesnes (2013) beskriver at handler om hva vi gjør, hvordan vi gjør det og hvorfor vi gjør det. Didaktikk kan forklares som undervisningslære, eller kunsten å undervise (Sollesnes, 2013).

3.0 Metode

Dalland (2012) beskriver metode som en fremgangsmåte eller et verktøy til å løse problemer, og komme frem til nye kunnskaper. I dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for hvilken metode jeg anvender for å besvare min valgte problemstilling. Jeg velger å dele metodekapittelet opp i underkapitler. Først presenterer jeg hvilken metode jeg anvender, og hvilke fordeler og ulemper dette kan medføre. Videre fokuserer jeg på kilder og kildekritikk, før jeg avslutningsvis utdyper litteratur og forskningsartikler som er sentrale i oppgaven.

3.1 Presentasjon av metode

Støren (2013) skriver at man kan bruke en litteraturstudie til å systematisere tilgjengelig kunnskap for å få en bedre oversikt over et bestemt tema. Man bruker den tilgjengelige litteraturen som allerede finnes og skaper ikke noe ny kunnskap selv (Støren, 2013). Litteraturstudie er ifølge Dalland (2012) en oppgave bygd på kunnskap fra bøker og andre skriftlige kilder.

Fordelen med litteraturstudie kan være at en får en bred oversikt og forståelse av feltet. Det er ingen definert stil, men gir rom for utforsking og kreativitet.

Kildekritikken blir forfatterens helhetsvurdering, og en oppsummerer ifølge Støren (2013) kunnskap i et forsøk på å få orden i kaos. Samtidig trenger man ikke direkte tilgang til på pasienter, eller andre respondenter. For liten kunnskap og innsikt på feltet har vært en begrensning for meg i vurderingen av litteratur og artikler. En annen ulempe med litteraturstudie er at en ser på fortiden, mens en selv er fremtiden, og derfor må forholde seg til litteratur som allerede finnes, som ikke alltid gir mulighet for egen vinkling (Støren, 2013).

3.2 Bakgrunn for valg av metode

For å belyse problemstillingen min har jeg valgt litteraturstudie som metode, og baserer informasjonen jeg henter på både kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode bygger på teorier om fortolkning og menneskelig erfaring, mens kvantitativ metode brukes til å tallfeste eller måle noe (Dalland, 2012). Ved å bruke litteraturstudie kan jeg gå inn i den litteraturen og forskningen som allerede er gjort på temaet, og dermed få en bedre og bredere forståelse av vernepleierens kompetanse og rolle i skolen, og hvordan minoritetsspråklige elever lærer seg et nytt språk.

3.3 Kilder og kildekritikk

Kildekritikk handler om å være kritisk til den litteraturen man velger å bruke. Kildematerialet må være pålitelig og relevant samtidig som den belyser problemstillingen. Når en skal innhente data bør, ifølge Dalland (2012), to krav være oppfylt: At datamaterialet er relevant (validitet) for problemstillingen, og at de data som er funnet er pålitelige (reliabilitet). Jeg har underveis i prosessen fokusert på å ha et kritisk blikk med hensyn til kildene jeg har brukt, både når det gjelder faglitteratur og forskningsrapporter. I søkeprosessen etter teori har jeg først og fremst sett om teksten har vært relevant for problemstillingen min. Når det gjelder utvalget av forskningen, har jeg vært kritisk i forhold til metode, resultat og eventuelle feilkilder i forskningen. Jeg anerkjenner også at å bruke sekundærkilder, hvor man må fortolke noe som allerede er fortolket, kan føre en lenger i fra det som var utgangspunktet i forskningen. Det har vært en utfordring å finne relevante forskningsrapporter, da dette er en relativt ny problemstilling i Norge.

3.4 Litteratursøk

Litteratur som har vært helt sentral i oppgaven er ”Flere språk – flere muligheter” (2014) skrevet av spesialpedagogisk rådgiver og seniorrådgiver ved Statped Espen Egeberg, og ”Den felleskulturelle skolen” (2014) av spesialpedagog og migrasjonspedagog An-Magridd Hauge. Begge bøkene har referanse til nyere forskning på det flerkulturelle feltet, og ettersom dataen er hentet inn av andre forskere, betegnes bøkene som sekundærkilde (Støren, 2013). Videre har jeg brukt ”Miljøarbeid i skolen” (2005) av forsker og førstelektor Britt Ingunn Misund. Denne

boken har vært spesielt nyttig for å beskrive miljøterapeutenes rolle i skolen, og er både primær- og sekundærkilde. ”Bære eller briste” (2011) av psykologene Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen er blitt benyttet i forbindelse med å forklare kommunikasjon- og relasjonskompetanse, og vernepleierne og lærerne Sølvi Linde og Thomas Owrens bok ”Vernepleiefaglig teori og praksis” (2011) har vært viktig for å kunne redegjøre for vernepleierens kompetanse. Begge disse er sekundærkilder. ”Pedagogikk for sosialfagene» (2013) av spesialpedagog Torkjell Sollesnes, som har vært min veileder, er blitt anvendt for å forklare pedagogiske begrep og læringsteorier. Lutine Pastoor, som er forsker på blant annet asylsøkere og flyktningbarn, har skrevet boken ”Enslige unge flyktnings psykososiale utfordringer” (2016), og jeg har benyttet meg av hennes forskning for å utdype flyktningbarns psykososiale forhold og behovet for en kompetent skole.

For å finne forskningsartikler har jeg benyttet meg av ulike databaser, primært Oria, Norart og Academic Search Premier. Jeg har også benyttet meg av Google for å finne oversiktsartikler og rapporter om både språkopplæring og miljøarbeid i skolen. På Academic Search Premier har jeg brukt søkeord som social educator*, minority students* og language stimulation*. Jeg krysset av at alle artikler skulle være peer reviewed, som innebærer at det er vitenskapelige artikler. På Oria og Norart brukte jeg søkeord som flerspråklighet*, minoritetsspråklige elever*, språkstimulering*, flerkulturell* og språktrening*. Artikkelen skulle være fagfellevurderte, som Støren (2013) beskriver som en artikkel som er kvalitetssikret av en uavhengig ekspert innenfor fagfeltet. Jeg brukte AND og OR mellom søkeordene, som henholdsvis avgrenset eller utvidet søkene. Det var utfordrende å finne artikler som var relevant for problemstillingen, men den forskningsbaserte kunnskapen i ”Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater” (2009) av skoleforsker Thomas Nordahl og professor Rune Sarromaa Hausstatter var nyttig for oppgaven. I tillegg har den vitenskapelige artikkelen ”Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?” av professor Veslemøy Rydland ved universitetet i Oslo, vært sentral for oppgavebesvarelsen.

4.0 Teori

Dette kapittelet redegjør for teori som belyser sider ved min problemstilling, og som

sammen med min utvalgte empiri (funn) danner grunnlaget for diskusjonsdelen i drøftingskapittelet. Jeg vil blant annet presentere relevant teori om vernepleierens kompetanse, hvordan barn lærer et andrespråk, tverrfaglig samarbeid og omtale opplæringsloven.

4.1 Å lære et andrespråk – åpninger og hindringer

Minoritetsspråklige elever ligger gjennomsnittlig på et nivå under majoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner og leseforståelse, ifølge norsk og internasjonal forskning (Rydland, 2007). Ifølge Bakken (2010) er det lite som tyder på at minoritetsspråklige elever skiller seg særlig ut når det gjelder holdninger, innsats og trivsel på skolen. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at i skoleåret 2014/205 var det om lag 623 000 elever i grunnskolen, hvorav 14 200 fikk morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller tilrettelagt opplæring i norsk (SSB, 2015). Egeberg (2014) hevder at tenkning og språk er to tett sammenvevde deler av vår bevissthet. Det vi gjerne kaller kognisjon. Språket er det viktigste redskapet vi har for å oppfatte, og for å kunne reflektere om verden rundt oss. Som redskap for å kommunisere med andre er språket sentralt for å behandle, organisere og formidle informasjon fra meg til deg (Egeberg, 2014). Vi mennesker er avhengige av å utvikle et felles språkssystem, for at vi skal lære og fungere sammen. For å lære noe nytt, så er man avhengig av å gjøre ulike erfaringer med verden rundt seg. Dette skjer i samspill med andre, og gjennom formidling fra nærpåsoner i sammenhenger som gjør erfaringene meningsfulle og sammenlignbare med det man kan fra før (Bjerke & Svebak, 2011). Språkforskning viser at barn er i stand til å lære to eller flere språk samtidig, men at den tospråklige kompetansen er avhengig av tilstrekkelig stimulering på begge språk (Bakken, 2007). Et godt ordforråd på det ene språket, er ikke ensbetydende med godt ordforråd på andrespråket (Egeberg, 2014).

Pedagogisk tilrettelegging skal på ulike måter støtte barnets evne til å se sammenhengen mellom nye og tidligere erfaringer. Samspill og dialog, som vil si relasjonell læring, blir derfor en viktig pedagogisk forutsetning for å kunne utvikle de språkferdighetene elevene trenger for å lære og gjøre seg forstått (Egeberg, 2014). Utvikling av ordforråd og semantikk, altså kunnskapssiden av språket, er svært viktig for læringsutbytte, og krever pedagogisk tilrettelegging. Egeberg (2014) beskriver at

det er sammenheng mellom gode ordkunnskaper og ulike akademiske ferdigheter. Dialog og oppgaver i samspill med andre hvor man utforsker ordenes innhold, vil være det som gir mulighet og motivasjon for slik læring. Egeberg (2014) fremstiller fire forutsetninger som pedagogikken må ta hensyn til og bruke i tilretteleggingen; mulighet, motivasjon, kunnskap og evne. En viktig utfordring for dem som jobber i skolen er å stimulere til motivasjon for læring, og legge til rette for aktiviteter og innhold, slik at elevene oppmuntres og motiveres til å prøve å forstå og å lære. Motivasjonen kan synke om elevene opplever lav mestring, manglende sosial tilhørighet, sosiale konflikter eller kulturelle motsetninger (Egeberg, 2014). Språkbruk, læringsinnhold og aktiviteter bør ikke legges opp slik at det skaper en opplevelse av fremmedgjøring, eller store motsetninger mellom eksempelvis hjemmekultur og skolekultur (Hauge, 2014).

Hauge (2014) beskriver at minoritetsspråklige er mer sårbare for faktorer som kan forhindre språklæring enn majoritetsspråklige elever. Usikkerhet og frykt for å feile er en av faktorene som blir presentert. Dette kan ifølge Hauge (2014) gå utover elevens sosiale ferdigheter, og hemme den sosiale tilhørigheten. De sosiale vanskene blir fremprovosert når en elevs atferd, sosiale ferdigheter og emosjonelle uttrykk blir sammenlignet med medelever, og med en generell opplevelse av hva som er definert som gode ferdigheter innenfor samfunn og skole (Nordahl & Hausstatter, 2009). En internasjonal undersøkelse av minoritetsspråklige elever i land som Canada, USA, Nederland og Norge avdekket at minoritetsspråklige elever generelt sett hadde mindre psykologiske og atferdsmessige problemer sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Forskerne påpekte imidlertid at minoritetsspråklige elever i Norge i større grad enn de majoritetsspråklige ga uttrykk for at de følte seg diskriminert og urettferdig behandlet (Nordahl & Hausstatter, 2009). Den amerikanske tospråklighetsforskeren, Jim Cummings, har gjennomført mange undersøkelser som belyser minoritetsspråklige elevers skolesituasjon. Han hevder at elevene diskrimineres i aktivitetene på skolen, fordi skolen ikke klarer å bygge på den kunnskapsbasen som de minoritetsspråklige elevene har med seg hjemmefra (Hauge, 2014).

Noen av de minoritetsspråklige elevene er flyktningbarn, og har levd under tøffe forhold både før og under flukten (Pastoor, 2016). En flyktning er en person som har flyktet fra sitt hjemland som følge av rettmessig frykt for forfølgelse på grunn av rase,

religion, politisk oppfatning eller tilhørighet til en bestemt gruppe (Solholm, 2016). Retten til skolegang er viktig for å ivareta de unges utviklingsmessige behov gjennom å fremme gode oppvekstvilkår og trygge deres fremtid. Pastoor (2016) fremhever skolen som en salutogen arena, altså en arena som fremmer flyktningelevenes psykiske helse og trivsel. Det er i møte med betydningsfulle voksne og jevnaldrende at minoritetsspråklige elever kan tilegne seg verdifulle kunnskaper og ferdigheter som gir innpass i skole og samfunn (Idsøe & Idsøe, 2012). Om skolen anvender et helhetlig perspektiv, som vil si å anerkjenne relasjonelle og miljømessige faktorer, så kan barna være sårbare på et bestemt tidspunkt i livet, men resiliente og velfungerende når livsbetingelsene endrer seg. Resiliens står for god psykososial tilpasning og utvikling hos barn som har opplevd belastende hendelser (Pastoor, 2016). Samspillet mellom aktørene i skolen er av stor betydning for flyktningbarns utvikling, mestring og resiliens. Ifølge Pastoor (2016) påviser flere studier at de psykiske og sosiale problemene som flyktningbarn sliter med, som påvirker både trivsel og læring, ikke følges tilstrekkelig opp i skolesystemet. Idsøe & Idsøe (2012) fremholder at skolen mangler kompetanse i forbindelse med psykisk helse, og at det ikke er noen støttesystemer som sikrer oppfølging eller henvisning av unge som sliter.

4.2 Uformell og strukturert språklæring

Det er vanlig å skille mellom uformell og strukturert språklæring. Kibsgaard & Husby (2009) definerer uformell språklæring som en læringsprosess som skjer i naturlige språksituasjoner og spontane aktiviteter. Dette kan være i friminutter eller i lek. Strukturert språklæring derimot, skjer i tilrettelagte situasjoner der det eksplisitt (uttrykkelig) eller implisitt (underforstått) fokuseres på formelle sider ved språket, eksempelvis ved undervisning (Kibsgaard & Husby, 2009). I tilrettelagt språkundervisning kan elevene lære seg nøkkelbegreper som vil være viktige i daglige aktiviteter, og i den uformelle språklæringen etablerer elevene vennskap og lærer seg å kommunisere gjennom lek. Ifølge Kibsgaard & Husby (2009) blir det ofte et overskyggende strukturert fokus på språklæring for minoritetsspråklige elever. Barnehagen og skolen må som følge av det, være bevisst på at norsk dagligspråk læres og utvikles best gjennom barnets deltakelse i uformelle og inkluderende situasjoner. Det være seg friminutter, spisepauser eller organiserte fritidsaktiviteter (Kibsgaard & Husby, 2009).

I de siste tiårene har det vært forsket mye på lek, og hvor viktig det er for barnets utvikling. For eksempel er det et tegn på sunnhet, både fysisk og mentalt, om et barn leker, mens det på den andre siden er et tegn på usunnhet når et barn sjelden eller aldri leker (Bjerke & Svebak, 2011). Leken kan stimulere både språklig, sosial, emosjonell, kognitiv og motorisk utvikling. Samtidig er den viktig for utvikling av kreativitet og evne til å løse problemer. Avviste barn, de som er utenfor lekens fellesskap, er ofte ulykkelige barn med lav selvaktelse, og med svake skoleprestasjoner (Bjerke & Svebak, 2011). Det som kjennetegner avviste barn er at de er mer aggressive i sin atferd, og er umodne sosialt og i sin språklige kommunikasjon. Deres aktivitet står i veien for, eller ødelegger for andres lek. Ifølge Bjerke & Svebak (2011) opplever de avviste barna utfordringer med samarbeid og samspill med andre barn. For å forebygge uønsket utvikling og dårlige skoleprestasjoner, er det vesentlig å sette inn tiltak så tidlig som mulig. Tiltak kan være å forsterke ønsket atferd, eller sette seg ned med barna og verbalt forklare og resonnerer situasjoner som har oppstått, gjennom samtalerapi, som handler om å beskrive det indre liv (Bjerke & Svebak, 2011). Belønning eller forsterkning av atferd, kategoriseres, ifølge Sollesnes (2013), som atferdsteoretisk læringsteori. Læren om operant betinging, som er en hovedretning innen atferdsteoretisk læringsteori, er utviklet av Burrhus F. Skinner (1904-1990), som presenterte bruk av belønning for å oppnå ønsket atferd (Sollesnes, 2013).

Lev Vygotsky (1896-1934), en russisk psykolog som har hatt stor betydning for pedagogikk og utviklingspsykologi, hevdet at læring skjer gjennom deltagelse i sosialt og kulturelt fellesskap (Sollesnes, 2013). Han mente at barn lærte i direkte samhandling med andre mennesker, og at språket fungerte som et verktøy i tilegnelsen av kunnskap. Sollesnes (2013) beskriver dette som en sosiokulturell læringsteori som representerer en motvekt til mer individuelle læringsteorier med fokus på indre motivasjon (kognitivism) og ytre motivasjon (behaviorisme), fremmet av blant andre den tidligere sveitsiske psykologen, Jean Piaget (1896-1980). Vygotsky mente at all intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet, og at det var en balansegang mellom hva barnet lærte selv, og hva det lærte ved assistanse (Sollesnes, 2013).

Tilpasset opplæring ble presentert som et sentralt pedagogisk prinsipp allerede i 1939,

og er i dag et overordnet mål i grunnskolen. Det skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Nordahl & Hausstatter, 2009). Den grunnleggende tanken var at mer individualisert undervisning ville føre til bedre tilpasset opplæring. Dette kommer til uttrykk gjennom eksisterende individualiserte undervisningsprinsipper som for eksempel ansvar for egen læring, mappevurdering, nivådifferensiering og bruk av arbeidsplaner som ukeplaner (Nordahl & Hausstatter, 2009). På en ressursorientert skole hevder Hauge (2014) at man skjønner at eleven vil lære seg norsk dersom det legges til rette for samhandling med majoritetsspråklige barn. Det vil oppstå et naturlig behov hos eleven til å lære seg norsk, dersom eleven eksisterer i et inkluderende miljø i skolen. Begrepet inkludering i pedagogisk sammenheng tar utgangspunkt i en alternativ forståelse av tankene rundt integrering, som igjen kan analyseres på to nivåer: Et sosialt nivå hvor målet er å bringe personer sammen, og et personlig nivå der målet er å bevare ens integritet (Nordahl & Hausstatter, 2009). En annen faktor som påvirker språklæringen til elevene er når undervisere med god kompetanse inngår i relasjoner til elevene, hvor en fagdidaktisk kompetanse gir det beste læringsutbytte hos de minoritetsspråklige elevene (Rydland, 2007)

4.3 Vernepleierens kompetanse

For mange er det uklart hvilken kompetanse vernepleieren innehar og hva man kan forvente av vernepleierfaglige tjenester. Det er viktig å understreke at den spesialiserte metodiske kompetansen som vernepleiere har ikke retter seg mot spesielle målgrupper, men mot utfordringer og problemområder som enkeltindivider eller grupper i befolkningen møter (Ellingsen, 2014). Personer med ulike former for funksjonsvansker vil være avhengig av mennesker rundt seg som kan definere og analysere deres utfordringer i lys av helsefaglig, sosialfaglig og pedagogisk kunnskap og kompetanse. Det som er bestemmende for virkeområdet, uavhengig av situasjon og diagnose, er enkeltindividets behov for tilrettelegging. Selvbestemmelse, inkludering og deltakelse er viktige faktorer i vernepleierfaglig utøvelse (Linde & Nordlund, 2014).

Profesjonelt, målrettet miljøarbeid er forståelsen, begrunnelsen og gjennomføringen av en systematisk planlagt handling sammen med eller for en tjenestemottaker.

Miljøarbeidet er avhengig av relevant teori, og det ligger et krav om redegjørelse for mål, metode og begrunnelse (Linde & Norlund, 2014). For å komme frem til etisk- og faglig begrunnede løsningsforslag, er det utarbeidet en arbeidsmodell som begrepsfester ulike faser i en målrettet arbeidsprosess. Vernepleierens arbeidsmodell blir brukt med den teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapen som utdanningen og yrkeserfaringen gir. Modellen tar utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning, som er en modell for didaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering (Sollesnes, 2013). Vernepleierens arbeidsmodell er delt inn i fire hovedpunkter: Behovskartlegging, målvalg, tiltaksarbeid og evaluering. For å få en helhetlig oversikt av ønsker og behov, innhentes relevante opplysninger. Linde & Nordlund (2014) fremstiller samtale og observasjon som metoder for å bringe frem nødvendige data, som senere analyseres gjennom å ta i bruk teori og forskning på det aktuelle området. Videre er målvalg et resultat av analysen, og tar utgangspunkt i tjenestemottakers ønsker og behov. Tiltaksarbeidet deles inn i metodevalg, planlegging og gjennomføring. Til slutt må det evalueres grad av måloppnåelse, prosessen, rammene og ressursene en har hatt til rådighet. Linde & Nordlund (2014) mener at evalueringen er den viktigste delen av vernepleierens målrettede arbeid, og at den er med på å sikre kvaliteten i tjenestene.

Vernepleierens arbeidsmodell illustrerer at arbeidsmåten til vernepleierne kan forstås som en prosess, hvor de ulike fasene står i gjensidig forhold til hverandre (Linde & Nordlund, 2014). Etersom modellen vektlegger hensynet til brukerens behov, så fremhever Linde & Nordlund (2014) det at den helhetlige arbeidsmodellen kan være et godt verktøy for å alltid ivareta brukerens medvirkning og ønsker, samtidig som den påvirker vår tilnærming til en problemstilling. Modellen kan fungere som et hjelpemiddel med mange små tiltak, for å oppnå et større hovedmål, eller et overordnet mål (Linde & Nordlund, 2014). Vernepleieres kompetanse bygger på en tosidig forståelse og tilnærming til brukernes behov, hvor oppmerksomheten rettes både mot rammefaktorer i omgivelsene og individuelle forutsetninger. Med sine kunnskaper skal vernepleieren kunne bidra til økt livskvalitet, selvstendighet og mestring for de menneskene man arbeider for (Linde & Nordlund, 2014).

Linde & Owren (2011) hevder at kommunikasjons- og relasjonskompetanse er blant de mest sentrale kompetanseområdene i vernepleierutdanningen.

Kommunikasjonskompetanse fordrer en åpen tilnærming, evne til å lytte og respekt

for motparten (Kvalbein, 2013). Videre påpeker Kvalbein (2013) at når du snakker, lærer du bare noe du kan fra før av, mens når du lytter, gir du deg selv en sjanse til å lære noe nytt. Røkenes & Hanssen (2011) beskriver at relasjonskompetanse handler om det å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse, og samtidig forstå hva som skjer i samspillet mellom dere. For å etablere tillit og et godt forhold til de menneskene man møter, så er de relasjonelle faktorene svært sentrale. Varme, ærlighet, humor, empati, intelligens og modenhet er egenskaper som blir vektlagt i samhandlingen mellom tjenestemottaker og fagperson (Linde & Owren, 2011). Røkenes & Hanssen (2011) mener at samhandlingsprosessen må hvile på å skape tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Ferdighetsfaktorer som å være direkte, løsningsfokusert og strukturert er også viktige. Samtidig bør vernepleieren etterstrebe en positiv holdning til tjenestemottakerne (Røkenes & Hanssen, 2011). Ifølge Linde & Nordlund (2014) utøves miljøarbeid best og mest effektivt i relasjoner der menneskene kjenner og forstår hverandre. God kommunikasjon- og relasjonskompetanse kan hjelpe andre til å uttrykke det de ikke finner ord på (Kvalbein, 2013).

Psykisk helse er et annet sentralt kunnskapsområde i vernepleierutdanningen. Psykisk helse handler om tanker og følelser, og en balanse mellom disse (Bjerke & Svebak, 2011). Å skape gode rammer rundt det enkelte barns oppvekst og utvikling er en av de viktigste oppgavene i samfunnet. Vernepleieren har kunnskap om psykiske lidelser og vanlige livsproblemer, og hvordan disse forebygges og behandles (Ellingsen, 2014). Systematisk miljøarbeid og en ikke-medisinsk tilnærming vil være vernepleierens spesiealkompetanse, og når det gjelder forholdet mellom arv og miljø, er det fra vernepleierens ståsted de miljømessige faktorene som kan bedres. Ellingsen (2014) beskriver at vernepleierens kunnskap om verdsetting av sosiale roller, livskvalitet, psykiatriens historie, kriseteori og ferdigheter til å mestre kriser, er vesentlig i forbindelse med praktisk tjenesteyting overfor personer med livsproblemer og/eller psykiske lidelser.

4.4 Etiske retningslinjer

Vernepleierutdanningen vektlegger kunnskaper og holdninger der menneskeverd, menneskesyn og menneskerett står svært sentralt (Ellingsen, 2014). Vernepleieren

skal vise respekt for tjenestemottakers personlige valg og egenkunnskap. I utøvelsen av vernepleieryrket er det avgjørende med et bevisst forhold til at det å gi omsorg er en balansegang mellom hjelp, makt og kontroll. Derfor blir det en utfordring for vernepleieren å se og analysere etiske dilemmaer, reflektere over dilemmaene og finne løsninger som ivaretar hele situasjonen på en best mulig måte (Linde & Owren, 2011). Ellingsen (2014) fremhever at arbeidet skal ivareta enkeltmennesket og forståelsen av menneskenes gjensidige avhengighet av hverandre, for å skape funksjon og velvære for alle. Solidaritet med utsatte og sårbare grupper, kamp mot fattigdom og vern av sosialrett er en viktig del av vernepleierens identitet (Ellingsen, 2014).

4.5 Miljøterapeuter i skolen

Sosialarbeidere vil være i kontakt med skolen i større eller mindre grad, og er ønsket inn i skolen fordi de besitter en kunnskap og forståelse som en stadig mer mangfoldig skole behøver for å komme barn og unge i møte (Sollesnes, 2013). Vernepleiere og miljøterapeuter generelt, er en ny yrkesgruppe i skolen, og det arbeidet i 2015 rundt 250 vernepleiere i barne- og ungdomsskolen (Borg, Pålshaugen & Christensen, 2015). Ifølge GSI (2016) arbeidet det i 2015 rundt 18 000 assistenter i grunnskolen. Vernepleiere blir først og fremst benyttet i forbindelse med oppfølging av barn med særskilte behov, altså barn med psykisk- eller fysisk utviklingshemming. Argumentet for at skolen bør ansette personer med en annen fagbakgrunn, har vært at tverrfaglig kompetanse er viktig for at skolen bedre skal nå opplæringslovens mål om utvikling av elevenes faglige og sosiale kompetanse (Misund, 2005). I denne sammenheng har flere skoler opprettet en ny stilling, miljøarbeider eller miljøterapeut (Misund, 2005). For at en skal få stilling som miljøterapeut er det krav om 3-årig bachelorgrad i for eksempel vernepleie eller annen relevant utdanning. Dette med tanke på at miljøterapeutene kan utfylle lærernes kompetanse, og skolen ansetter primært miljøterapeuter for å jobbe med elevenes sosiale kompetanse og for å bedre læringsmiljøet (Misund, 2005). På mange skoler beskrives arbeidet til miljøterapeutene å være av forebyggende art (Borg et al., 2015). Skolene ønsker sosialfaglig kompetanse i det forebyggende arbeidet, som kommer alle til gode, og som gjør at færre elever faller utenfor. Forebyggende arbeid omhandler kartlegging og observasjon av elevens situasjon, utvikling av skolens kompetanse på etablering av

positive læringsmiljø, og det å være et bindeledd mellom skole og hjem for å fremme positiv elevaktivitet (Borg et al., 2015).

Miljøterapeutens rolle, i motsetning til lærernes rolle, er ikke beskrevet i lovverket, og Misund (2005) hevder at miljøterapeutenes rolle fremstår formelt sett som uklar og dårlig forankret. Både pedagoger, miljøterapeuter, assistenter og lærere bidrar i arbeidet med språk i elevens hverdag, og hele personalet er i så måte viktige deltakere i dette arbeidet (Borg et al., 2015). De spiller alle en svært sentral rolle og kan gjøre en viktig innsats i arbeidet med å skape et godt språkmiljø og støtte språktilegnelsen til den enkelte elev. Lærere uttrykker at de ønsker å bruke mindre tid på sosiale og emosjonelle vansker i klassen og hos enkeltelever (Misund, 2005). Skolen etterlyser økt fokus på elever som lærerne ville gitt bedre undervisning, om de ikke hadde blitt hindret som følge av utfordringer med enkeltelever (Borg et al., 2015).

4.6 Personlig egnethet

Skau (2005) definerer personlig egnethet som den personlige væremåten, de grunnholdninger og de personlige egenskaper et menneske har, som vil gjøre vedkommende mer eller mindre egnet for den jobben som skal utføres. Personlig egnethet viser til en yrkesutøvers personlige sider, og om en person er egnet må ses i sammenheng med arbeidet og formålet for å avgjøre hva slags personlig kompetanse som egner seg for yrket (Skau, 2005). I arbeid med mennesker bruker miljøterapeuten i stor grad seg selv som arbeidsredskap, slik at miljøterapeuten som person blir avgjørende for miljøarbeidet. Dette betyr at en må stille konkrete krav til miljøterapeuten som person (Skau, 2005). Alvsvåg (2007) beskriver at dersom hjertelaget og de personlige egenskapene mangler, så vil selv ikke den beste utdanningen kunne gjøre en hjelper skikket til å fylle sin plass.

4.7 Tverrfaglig samarbeid

Glavin & Erdal (2013) beskriver tverrfaglig samarbeid som en arbeidsform hvor flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av fagrensene for å nå et felles mål. For å lykkes med tverrfaglighet er målet å få frem et helhetsperspektiv. I et mer sektorinndelt samfunn har tverrfaglig samarbeid blitt en viktig metode, hvor flere fagkunnskaper, på tvers av sektorene, er med å danne et helhetsperspektiv av en

utfordring som kan være av stor betydning for mennesker med hjelpebehov (Glavin & Erdal, 2013). I et tverrfaglig samarbeid vil det være hensiktsmessig å ha et felles verdigrunnlag. Med ulik yrkes- og utdanningsbakgrunn som har forskjellige utgangspunkt, kan det være formålstjenlig å klargjøre menneskesyn og holdninger blant de involverte partene (Glavin & Erdal, 2013). Verdigrunnlag som vil være viktig i arbeid med barn og unge kan blant annet være å ha et humanistisk menneskesyn. Det vil ifølge Glavin & Erdal (2013) si å ha troen på mennesket, og at vi har mulighet og evne til å utvikle meningsfulle handlingsstrategier, ut fra egne ressurser og egen kapasitet. At aktørene i samarbeidet har en felles forståelse av problemet, og en grunnleggende tro på hverandres ressurser i samarbeidet, er elementært for det tverrfaglige resultatet (Glavin & Erdal, 2013).

4.8 Hva sier opplæringsloven?

§2.8: Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter (Opplæringslova, 1998).

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

Særskilt språkopplæring består ifølge Opplæringslova (1998) av tre komponenter:

- Særskilt norskopplæring (særskilt opplæring i norsk)
- Morsmålsopplæring (opplæring i elevens morsmål)
- Tospråklig fagopplæring (fagopplæring på elevens morsmål og norsk)

Målgruppen for den tospråklige opplæringen avgrenses til dem som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å kunne følge vanlig opplæring i skolen. De elevene som har tilstrekkelige kunnskaper i norsk, gis derimot ikke denne retten (Hauge, 2014).

5.0 Drøfting

Å drøfte er å diskutere med seg selv (Dalland, 2012). Teorikapitlene indikerer at det er mange faktorer som ligger til grunn for språklæring, og at skolen må dekke mange kompetanseområder for at behovene til minoritetsspråklige elever skal bli møtt. Det ble redegjort for vernepleierens kompetanse innenfor kommunikasjon og relasjon, psykisk helse og profesjonelt miljøarbeid. I dette kapitlet vil jeg sette teorien og forskningen opp mot problemstillingen. Hvordan kan en vernepleier i grunnskolen legge til rette for språkstimulering hos minoritetsspråklige elever?

5.1 Vernepleieren og språklæring

Bjerke & Svebak (2011) hevdet at læring skjer i samspill med andre, og at barn finner mening og ser sammenhenger fra tidligere opplevelser og erfaringer gjennom støtte av nærpersoner. Dette støttes av den sosiokulturelle læringsteorien som beskriver at all utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosiale aktiviteter, og at det er en balansegang mellom hva barnet lærer selv og hva det lærer ved assistanse (Sollesnes, 2013). Pedagogisk tilrettelegging skal altså støtte barnet til å se sammenhenger mellom nye og tidligere erfaringer, samtidig som det skal skape rom for nysgjerrighet og selvstendig utforskning. Egeberg (2014) påpeker videre at også utvikling av ordforråd og semantikk krever tilrettelegging, og at mulighet, motivasjon, kunnskap og evne må ligge til grunn i den pedagogiske tilnærmingen. Hauge (2014) beskriver at den pedagogiske tilretteleggingen ikke bør legges opp slik at den skaper en opplevelse av fremmedgjøring. Ut ifra disse opplysningene kan det tenkes at språktreningen må anerkjenne og inkludere de minoritetsspråklige elevene i fellesskapet. Slik kan man unngå manglende sosial tilhørighet og kulturelle motsetninger, som Egeberg (2014) hevder kan være hindre for motivasjon i en læringsprosess. Når vernepleieren oppdager at en elev blir hindret i læringssammenheng, eller at nødvendige behov ikke blir dekket, skal dette gjøres noe med så fort som mulig. Dette fordi vernepleieren alltid skal ta hensyn til tjenestemottakers behov, og fremme livskvalitet og mestring hos målpersonen (Nordlund & Linde, 2014). Det vil nok være flere hensiktsmessige strategier og metoder, men i lys av dette kan vernepleierens arbeidsmodell være et nyttig redskap da den presenterer en spesifikk fremgangsmåte i forbindelse med behovskartlegging, målvalg, tiltaksarbeid og evaluering. Ved bruk av denne modellen, og dermed å anvende profesjonelt miljøarbeid, vil vernepleieren være i stand til å

hente inn nødvendig informasjon som skal danne grunnlag for mål og tiltak, som tar utgangspunkt i de minoritetsspråklige elevenes ønsker og behov.

Kibsgaard & Husby (2009) skiller mellom uformell og strukturert språklæring. Den uformelle læringen finner sted i naturlige språksituasjoner, og er avgjørende for leken og samhandlingen med andre. Leken stimulerer ifølge Bjerke & Svebak (2011) både språklig, sosial, emosjonell, kognitiv og motorisk utvikling. Videre beskrives det at barn som er isolert fra leken, ofte har lav selvaktelse, hvilket igjen går utover skoleprestasjoner og livskvalitet. Ettersom strukturert og uformell språkopplæring påvirker hverandre gjensidig, må en unngå at det formelle fokuset på språklæring overskygger den uformelle og naturlige språklæringen hos elevene (Kibsgaard & Husby, 2009). Dette understrekes av viktigheten av leken, og hensynet til elevenes sosiale behov som videre har betydning for det språklige læringsutbyttet. På den andre siden er barnet, ifølge Egeberg (2014), helt avhengig av strukturert språklæring, da fokus på eksempelvis et godt ordforråd er viktig for utviklingen av både språkferdigheter og annen akademisk læring. Et for ensidig fokus kan dermed bety at språklæringen svekkes, og at det påvirker både den sosiale og kognitive utviklingen hos elevene. Dette stiller krav til både den pedagogiske tilnærmingen, og den didaktiske gjennomføringen i skolen. Uformelle arenaer som friminutt og turer i skolens regi, kan tenkes å være steder hvor vernepleieren kan bidra til at skolen oppleves som et bra sted å være. Det kan enten være rettet mot en enkeltelev som lider under dårlige psykososiale forhold, eller en større gruppe, for skape et trygt og språkstimulerende miljø. Her har vernepleieren ifølge Linde & Owren (2011) en nødvendig og relevant kommunikasjons- og relasjonskompetanse. Det kan være nyttig i samhandlingen, og Røkenes & Hanssen (2011) mener samhandlingsprosessen må hvile på trygg tilknytning og en positiv holdning til elevene. Videre kan vernepleieren arbeide målrettet mot å styrke lekens posisjon i skolen ved å argumentere for dens betydning for både språklig og sosial utvikling.

Pastoor (2016) fremhevet at minoritetsspråklige elever, og da ofte flyktningbarn, ikke får tilstrekkelig oppfølging i skolesystemet hva gjelder psykiske og sosiale problemer. Skolen ble presentert som en arena som skal fremme elevenes psykiske helse og trivsel, ettersom møte med betydningsfulle voksne og andre barn på samme alder påvirker tilegnelsen av verdifulle kunnskaper og ferdigheter (Idsøe & Idsøe, 2012).

Videre ble det hevdet at det å anerkjenne relasjonelle og miljømessige faktorer var avgjørende for barnas resiliens og mestring. Dette fordrer naturligvis at skolen har ansatte som kan avdekke sosiale forhold, og eventuelle utfordringer som barna opplever. Psykisk helse handlet, ifølge Bjerke & Svebak (2011), om en balanse mellom tanker og følelser, og ble understreket som et viktig kunnskapsområde i vernepleierutdanningen. Ellingsen (2014) påpekte at vernepleieren har kunnskap om psykiske lidelser og livsproblemer, og at systematisk miljøarbeid hvor de miljømessige faktorene kan bedres, ville være vernepleierens grunnleggende ståsted. Vernepleieren arbeider for å lage gode rammer rundt det enkelte barns oppvekst og utvikling. Med grunnlag i dette, og kompetanse i forbindelse med psykisk helsearbeid, kan en vernepleier avdekke sosiale forhold og hindringer, som potensielt kan stå i veien for trivsel og språklæring. Dette kan gjøre den strukturelle språklæringen mer effektiv, som i en forlengelse vil være avgjørende for annen akademisk læring (Egeberg, 2014).

Et viktig aspekt som ble lagt til grunn i en internasjonal undersøkelse av minoritetsspråklige elever i blant annet Norge, var at minoritetsspråklige elever generelt sett hadde mindre psykologiske og atferdsmessige problemer sammenlignet med majoritetsspråklige elever (Nordahl & Hausstatter, 2009). Det betyr imidlertid ikke at behovet for helse- og sosialfaglig kompetanse innen psykisk helse blir noe mindre av den grunn, men det kan svekke Hauge (2014) sine beskrivelser om at minoritetsspråklige elever er mer sårbare for faktorer som hemmer læring, enn det majoritetsspråklige elever er. Den samme undersøkelsen understreket likevel at minoritetsspråklige elever i Norge følte seg diskriminert og urettferdig behandlet. Ellingsen (2014) redegjorde for at vernepleierutdanningen vektlegger kunnskaper og holdninger der menneskeverd, menneskesyn og menneskerett står sentralt, og at vernepleieren skal ta utgangspunkt i tjenestemottakers behov for selvbestemmelse og deltakelse. Det ble av tospråklighetsforsker Jim Cummings nevnt som skolens svakhet at de ikke i stor nok grad klarte å bygge på den eksisterende kunnskapsbasen hos de minoritetsspråklige elevene, som igjen førte til at de opplevde å bli diskriminert og avvist (Hauge, 2014). Avviste barn ble i noen tilfeller definert som ulykkelige barn med aggressiv atferd og umoden språklig kommunikasjon, som kunne stå i veien for andres samhandling og samspill (Bjerke & Svebak, 2011). Ved å ta i bruk operant betingning som atferdsteoretisk læringsteori, kan vernepleieren jobbe med å forsterke

ønsket atferd. Dette bør imidlertid skje i kombinasjon med samtaleterapi, som var et annet tiltak som ble presentert (Bjerke & Svebak, 2011). Her kan vernepleieren sette seg ned med elevene og resonnere rundt vanskelige situasjoner som har oppstått, og gjennom å være en god lytter evne å sette ord på elevenes følelser.

5.2 Tverrfaglig samarbeid og helhet i skolen

I dagens grunnskole finner vi et språklig mangfold som forutsetter flere hensyn, for en best mulig tilpasset opplæring for elevene. Alle minoritetsspråklige elever som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk har krav på tilpasset opplæring, like mye undervisning og kompetent undervisningspersonell, uavhengig av evner og mål (Hauge, 2014). For noen av elevene vil dette innebære språklig tilpasning og vektlegging av norskspråklig utvikling og stimulering. For andre kan det handle om at skolen i større grad hensyntar elevenes flerspråklige og flerkulturelle erfaringer. Mangfoldet i elevgruppen bør gjenspeiles i kompetansebredden hos de ansatte i grunnskolen. Sett i lys av utredninger og rapporter som foreligger, kommer det tydelig frem at man i norsk skole i dag både ønsker og trenger en annen type kompetanse enn den som allerede finnes. Med grunnlag i det Hauge (2014) og Egeberg (2014) belyser om viktighet av sosial tilhørighet og deltakelse kan det virke som utfordringen til grunnskolen ikke ligger i selve tilpasningen av undervisningen for den enkelte elev. Snarere kan utfordringen være å tilpasse undervisningen slik at eleven blir inkludert i fellesskapet. Det kan være flere faktorer, men det kan tenkes at den individualiserte undervisningen lett gir den enkelte elev for stort ansvar for egen læring og motivasjon. Den ytre motivasjonen og forventningene fra fellesskapet vil da bli mindre når elevene arbeider med ulikt lærestoff. Videre kan det også ha konsekvenser for elevenes trivsel og deltagelse i det sosiale fellesskapet i skolen. Samtidig vil uformell og strukturert språklæring ifølge Kibsgaard & Husby (2009) påvirke hverandre gjensidig, og det kan derfor tenkes at dette kan videreføres til forholdet mellom lærer og miljøterapeut. Sammen kan de være sterke, og sørge for et bredere kompetansegrunnlag, enn hva de ville gjort om de stod alene.

I skolesammenheng vil et tverrfaglig samarbeid mellom pedagoger, assistenter, miljøterapeuter og lærere være relevant i forbindelse med tilrettelegging av elevenes hverdag i skolen. Når ulike yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for

å nå et felles mål, finner ifølge Glavin & Erdal (2013) et tverrfaglig samarbeid sted. Glavin & Erdal (2013) gjorde videre rede for at et felles verdigrunnlag og en grunnleggende tro på hverandres kompetanse, var avgjørende for kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet. Borg (2015) påpekte i den anledning at alle de ansatte i skolen var viktige bidragsyttere i forbindelse med språklæring. I lys av dette, kan det tenkes at miljøterapeutenes rolle i skolen bør defineres grundigere, slik at den blir stående som klar og godt forankret (Misund, 2005). Dette kan fremme det tverrfaglige samarbeidet, da kunnskap om hverandres profesjon og klargjøring av roller, er viktige elementer i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013).

Kibsgaard & Husby (2009) advarte mot at det kunne bli et overskyggende fokus på strukturert læring i forbindelse med minoritetsspråklige elever i skolen. Med tanke på det store antallet assistenter i skolen sammenligning med miljøterapeuter, kan det virke som om skolene i mange tilfeller enten vurderer den faglige delen som viktigst, eller den sosiale delen som noe som ikke krever faglig utdanning. På den ene siden er ikke en faglig utdanning ensbetydende med godt miljøarbeid, da Skau (2005) påpekte viktigheten av personlig egnethet i forbindelse med miljøarbeid. Men på den andre siden så kan miljøterapeutene utfylle lærernes kompetanse, ved å bringe inn sosialfaglig kompetanse i det forebyggende arbeidet (Borg et al., 2015). Lærere, spesialpedagoger, assistenter, vernepleiere og andre yrkesgrupper må bli synlige overfor hverandre, og videre utfylle hverandre i søken etter en helhetlig skole for alle. Og helheten kan som kjent være mer enn bare summen av de enkelte delene.

6.0 Oppsummering

Oppgaven har belyst sentrale elementer knyttet til språklæring hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen, og hva som kan være muligheter og hindre for språktilegnelsen. Barn er avhengige av strukturert språklæring for å utvikle ordforrådet, og videre av nærpersoner som støtter og legger til rette for språklæring og utvikling. Vernepleieren tar utgangspunkt i relevante og systematiske modeller for å fremme trivsel og mestring, deriblant vernepleierens arbeidsmodell, som er et redskap som skal kartlegge og iverksette faglig- og etisk tiltaksarbeid. Slik kan en kartlegge eventuelle sosiale hindringer som står i veien for språklæringen, og videre planlegge og gjennomføre tiltak som tar utgangspunkt i elevenes ønsker og behov. Vernepleieren

kan bruke de uformelle språkarenaene som finnes i skolen, og arbeide for å fremme lek og samspill for minoritetsspråklige elever. Dette kan bidra til at barna opplever større sosial tilhørighet og språklig mestring, samtidig som det hindrer et for ensidig fokus på strukturert språkopplæring i skolen. Ved å nyttiggjøre kommunikasjon- og relasjonskompetanse, bringe inn kunnskaper om psykisk helse og ved å ta i bruk profesjonelt miljøarbeid, kan altså vernepleieren legge til rette for språkstimulering hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

Utbyttet av flere yrkesgrupper i skolen kan sammenliknes med musikken fra et orkester. Den enkelte skal ha kompetanse, altså kunne spille på instrumentet sitt, for at resultatet skal bli godt. Det bør ikke være noe mål at alle skal bli like, og at alle profesjoner skal kunne det samme og gjøre det samme. Et helhetlig tilbud for minoritetsspråklige elever i barneskolen, som skal imøtekomme mange ulike behov, bør ikke fortone seg som noen konkurranse. Forskning peker mot at skolen trenger ulike yrkesgrupper for å sikre at minoritetsspråklige elever får et bredt perspektiv på opplæringen, hvor elevenes utfordringer settes inn i en sammenheng der fokus rettes på læringsmiljøet og undervisningen. Oppgaven viser at et felles verdigrunnlag, tverrfaglig samarbeid og anerkjennelse mellom de som arbeider i skolen, er helt grunnleggende for å fremme språkstimulering hos minoritetsspråklige elever. For strukturert undervisning er ikke en forutsetning for at det vil foregå læring. De minoritetsspråklige elevene må også være i posisjon til å kunne lære. Kanskje må vi, som min tidligere kollega presiserte, sørge for å gi barna muligheten til å blomstre.

7.0 Litteraturliste

- Alvsvåg, H. (2007). *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bakken, A. (2010). Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning. Oslo: NOVA. Rapport 9/2010
- Bakken, A. (2007) Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Oslo: NOVA. Rapport 10-2007
- Bjerke, T & Svebak, S. (2011). *Psykologi for Høgskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Christensen, H., Pålshaugen, Ø., & Borg, E. (2015). Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Oslo: Arbeiderforskningsinstituttet. Rapport 6-2015
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Egeberg, E. (2014). *Flere språk – flere muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ellingsen, K. (2014). *Vernepleierfaglig kompetanse og faglig skjønn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Grunnskolen informasjonssystem. (2015) Beregnede årsverk til undervisningspersonale, i stillingsprosent (1 årsverk = 100). Hentet fra <https://gsi.udir.no/tallene/>
- Hauge, A. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Idsøe, E & Idsøe, T. (2012). Emosjonelle vansker – hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser? Stavanger: Senter for atferdsferdsforskning
- Kibsgaard, S & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget

- Kvalbein, A. (2013). *God kontakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Linde, S., & Nordlund. (2014). *Innføring i profesjonelt miljøarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Linde, S., & Owren, T. (2011). *Vernepleiefaglig teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Misund, B. (2005). *Miljøarbeid i skolen: organisasjonens betydning*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Nordahl, T & Hausstatter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Pastoor, L. (2016). *Enslige unge flyktningers psykososiale utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rydland, V. (2007). *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Rapport 9-2007
- Røkenes, O.H., & Hanssen, P-H. (2011). *Bære eller bryte – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Færre elever får spesialundervisning og morsmålsopplæring*. Hentet fra: <http://ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>
- Skau, G. (2005). *Gode fagfolk vokser – personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Solholm, K. (2016). *Hva er en flyktning*. Hentet fra: <http://www.fn.no/Tema/Flyktninger/Hva-er-en-flyktning>
- Sollesnes, T. (2013). *Pedagogikk for sosialfagene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Storø, J. (2013). *Sosialpedagogisk praksis – det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget

Støren, I. (2013). *Bare søk!: Praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudie*.
Oslo: Cappelen Damm