



I en innføringsklasse, hvordan er motivasjonen for skole og læring hos arbeidsinnvandrere, flyktninger og asylsøkere?

Mariann Seldal Lane
VID Vitenskapelig høgskole
Stavanger

Masteroppgave
Master i interkulturelt arbeid
MIKA - 316

Antall ord: 31350
16.05.2017.

Forord

Med innleveringen av denne masteroppgaven avsluttes samtidig en treårig deltidsutdanning ved Vitenskapelige høgskole i Stavanger. Det kjennes deilig men på samme tid litt vemodig. Jeg vil takke dyktige forelesere som har bidratt til at mine fagkunnskaper har økt betraktelig. Masteroppgaven er et resultat av en lang arbeidsprosess som har vært lærerik, utfordrende, selv utviklende og tidkrevende. Etterhvert som oppgaven skred fremover har jeg tilegnet meg mer kunnskap om et felt som for meg er utrolig spennende. Jeg har hatt et ønske om å forske rundt flerspråklige elever og lære mer om hva som driver dem og motiverer dem. Prosessen har til tider vært altoppslukende og ensom, men ønsket om å fullføre har vært sterk.

Dette hadde ikke vært mulig uten indre driv og god hjelp fra ”min” dyktige veileder, førsteamanuensis, Ellen Vea Rosnes. Med sitt engasjement, positive feedback, tilgjengelighet og god støtte spesielt mot slutten av prosessen. Tusen takk for at du har lyttet, kommentert og gitt av deg selv..

Jeg vil også rette en takk til mine kollegaer på jobb som har støttet meg og latt meg få frustrasjonen ut. Informantene og deres tospråklige lærere vil jeg også takke, dette hadde ikke vært mulig uten dere. Informanter for å ha delt sine tanker med meg og vist meg tillit og lærerne for at de har ”tolket”.

Jeg har brukt informantenes svar til analyse og fortolkning og håper at jeg er tilliten verdig.

Til slutt min mann og to døtre, som har hatt en mamma som har vært ”klistret” til PC`en spesielt den siste perioden. Jeg vil takke dere for at dere har vært tålmodige, støttende og heiet meg frem.

Sandnes mai.2017.

Mariann S Lane

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven var å utforske motivasjon for læring og eventuelle faktorer som kan hemme motivasjonen i en innføringsklasse, bestående av flerspråklige elever. I denne undersøkelsen rettet jeg fokus på sosiokulturelle faktorer og undervisnings tilbudet til denne elevgruppen. Jeg var spesielt interessert i å utforske mer på deres hverdag og tanker om fremtiden. Hvordan opplever disse eleven skole hverdagen i Norge. Jeg forsket på tre ulike kategorier, arbeidsmigranter, asylsøkere, enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger.

Studiet er basert på kvalitativ forskning, med ustrukturerte intervjuer. De som svarte på intervjuene var elever på en ungdomsskole, hvor det er egne innføringsklasser før man overføres til ordinær norsk klasse. Jeg hadde tilsammen 12 informanter fordelt mellom kategoriene. Hensikten med å velge disse tre gruppene, var fordi summen av disse gruppen utgjør majoriteten i en slik klasse.

Funnene var egentlig ikke overraskende, motivasjonen er varierende innad i gruppene og mellom de ulike grupper. Ulike komponenter påvirker gruppenes motivasjon som usikkerhet, redsel, lite søvn, språk og uønsket opphold i landet. Det som utpekte seg var lærerens rolle uansett kategori, men det var ingen spesielle funn sett ut i fra hva jeg tenkte før jeg startet prosessen.

Innholdsfortegnelse

Forord	0
Sammendrag	2
Innledning	4
Bakgrunn og problemstilling	4
Definisjoner	5
Statistikk	6
Oppgavens oppbygning	11
Teori.....	12
Hva er motivasjon?.....	12
Behaviorisme	13
Lev Vygotsky.....	15
Abraham Maslow.....	17
Hva er kultur ?	20
Metode	24
Forskningsmetode.....	25
Kvalitativ forskning	26
Kvalitativt forskningsintervju	27
Analysen	28
Reliabilitet og validitet	29
Oppsummering	30
Policy og organisering av undervisningen for nyankomne migranter.....	31
Migranter og norsk skole- rett på skolegang, men hvordan integreres i skolen?	31
Skoleløpet for flerspråklige	33
Grunnskolen og videregående opplæring	37
Ideen om og erfaring med innføringsklasser	40
Enslige mindreårige asylsøkere	46
Framtidsutsikter for de tre gruppene migranter	53
Sosiokulturelle faktorer som bidrar til å fremme og hindre motivasjon.....	57
Motivasjon grunnet forventninger fra hjem og skole	57
Innvirkning av hjemmeforhold på motivasjon for skolen	62
Utfordringer for læring	69
Samhandling og tverrkulturell kontakt som motivasjon.....	74
Nære relasjoner og motivasjon	76
Konklusjon.....	82

Kapittel 1

INNLEDNING

Min motivasjon og drivkraft for å starte denne prosessen med masteroppgaven, er elevene. Jeg jobber til daglig på en ungdomsskole på Vestlandet som kontaktlærer for flerspråklige elever. Vår skole har ansvaret på vegne av kommunen å gi dem et år undervisning, med blant annet norskopplæring, begrepsforståelse og andre fag som matematikk, engelsk, gym etc. Jeg har vært lærer for denne elev kategorien i 6 år nå og har erfart at elevene som tenåringer flest, går igjennom ulike stadier av frustrasjon, mestring, glede og motivasjon.

Bakgrunn og problemstilling.

Innføringsklassen er en klasse for nyankomne innvandrere, flyktninger og asylsøkere.

Formålet er å få en kjapp innføring i norsk skolegang. De skal lære grunnleggende norsk, ferdig med nivå A2, samfunnsfag, naturfag, matte og engelsk. Målet er ikke at elevene skal bli undervist i det samme som norske elever, men få kjennskap til grunnleggende begrep i disse fagene å skape relasjoner. Summen av disse komponentene kan være med på å lette deres overgang til ordinær klasse, når de er klar for det. Norsk står i sentrum i all undervisning, begrepsforståelse og trygghet er andre viktige faktorer.

Utdanningsdirektoratet har en læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter, også kalt Grunnleggende norskopplærings plan.

Norges offentlige utredninger er utredninger som publiseres av utvalg eller arbeidsgrupper nedsatt av regjeringen eller et departement. NOU har utført ulike utredninger angående de kategoriene jeg ser på i oppgaven. Jeg vil derfor komme tilbake til noen av deres utredninger senere i oppgaven.

Definisjoner

Utlendingsdirektoratet (UDI) har ansvaret for søknads behandlingen av utlendinger som vil bo eller jobbe i Norge. UDI drifter i tillegg asylmottak og håndterer utvisningssaker. De skal tilrettelegge for lovlig og ønsket innvandring og sørger for at de som kommer til Norge oppfyller vilkårene. På den andre siden er det en kontrollfunksjon som skal sikre at systemet ikke blir misbrukt. UDI håndterer søknader om asyl, familieinnvandring, besøksvisum, permanent oppholdstillatelse, statsborgerskap osv., og fatter vedtak om utvisning og bortvising. Dette er et organ som noen av informantene mine har et ambivalent forhold til.¹

Begrepet minoritetsspråklig henviser til barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket.² Det er på sin plass å påpeke at dette begrepet kan oppfattes misvisende og assosieres med en persons manglende evner eller kompetanse. Man kan da undervurdere vedkommende sin totale kompetanse. Det er derfor viktig å være seg bevisst når man anvender begreper og i hvilken kontekst disse blir brukt. Betegnelsen ”et annet morsmål enn norsk” kan være et mer presist begrep å benytte.³ Flerspråklig eller tospråklig bør benyttes oftere mener utvalget, da dette har en mer positiv klang i forhold til barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn.⁴ Jeg velger derfor på bakgrunn av disse argumentene og heretter bruke betegnelsen flerspråklig.

Kategorisering og begrepsbruk kan gi et statisk bilde av situasjonen. Språkutvikling, kultur og samfunn er dynamiske og derfor stadig i endring, begreper som brukes i disse sammenhengene vil derfor til enhver tid stå i forbindelse med konteksten.

Vi lever i en stadig mer globalisert verden og mangfoldet av de ulike livsformer, kulturelle praksiser og handlingsmønstre så er grensene udefinerbare. I enkelte kontekster vil vi ha frem mangfoldet og manifestere grensene mellom oss. Det flerkulturelle handler om felleskapene, rettighetene, pliktene og konsensus av mangfoldet. Dette angår derfor alle i samfunnet, det er mangfoldet, ikke majoritet versus minoritet. Samhandling i skolen for de flerspråklige vil øke deres kunnskaper om norsk språk og kultur. Øke norskkunnskapene hos foreldrene vil igjen føre til økt skoleutbytte for elevene.⁵

¹ Utlendingsdirektoratet, “Hvem gjør hva”; tilgjengelig på <https://www.udi.no/om-udi/om-udi-og->

² Norges offentlige utredninger, *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (Oslo, 2010), s.24.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Hildegunn Fandrem, *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs* (Kristiansand, 2011), s.37.

Asylsøker En person kalles asylsøker når han eller hun har søkt om beskyttelse (asyl) i Norge, og ikke har fått søknaden sin endelig avgjort.⁶

Når søknaden er ferdig behandlet kalles de ikke lenger asylsøker. Er svaret positivt får de opphold på humanitært grunnlag eller som flyktning. Man kan få beskyttelse mot forfølgelse grunnet etnisitet, religion, politisk overbevisning, nasjonalitet, tortur, krig etc. Får asylsøkeren endelig avslag må vedkommende reise ut av landet.

Enslig mindreårig asylsøker er en person som kommer til Norge, er under 18 år, søker beskyttelse og kommer uten foreldre eller andre voksne med foreldreansvar.⁷ Man får da en verge/representant hos politiet, vedkommende er voksen og skal sikre de økonomiske og juridiske rettighetene for asylsøkeren, i foreldrenes sted. Man deler denne gruppen inn i to, under 15 og 15-18, alderen avgjør hvor man skal bo.

Flyktning er en person, i følge FNs flyktningkonvensjon, som har flyktet fra sitt hjemland i frykt for forfølgelse som følge av religion, rase, nasjonalitet, eller politisk oppfatning. Personen må ha krysset et lands grenser for å regnes som flyktning, ellers kalles de internt fordrevet personer. FNs flyktningkonvensjon er en internasjonal avtale om rettsstillingen til flyktninger og den trådte i kraft 28. Juli 1951, etter ødeleggelsene etter andre verdenskrig. Kvoteflyktning, eller overføringsflyktninger er flyktninger som er registrert hos FNs høykommissær for flyktninger,(UNCHR). De kan ikke integreres i landet de er flyktet til, ei heller returneres til hjemlandet. UNCHR ber da om, på deres vegne, om de kan overføres til andre land som f.eks. Norge.⁸

Arbeidsinnvandrere er en person som er født i utlandet og bosatt i Norge. Man kan komme fra EØS land eller land utenfor EU /EØS men da operer man med ulike regler. En EØS innbygger trenger ikke oppholdstillatelse, men må registrere seg hos politiet innen tre måneder.⁹

Statistikk

Jeg vil i dette kapittelet se på noen statistikker for at man lettere skal kunne danne seg et bakgrunnsbilde av de ulike kategoriene i oppgaven. Pr 1. januar 2017 var det rundt 884 000 mennesker i Norge med innvandrere bakgrunn. De har enten innvandret selv eller har foreldre som har gjort det. De kommer fra 221 forskjellige land og de fleste kommer fra Polen,

⁶ Utlendingsdirektoratet, “ Ord og begreper”; tilgjengelig på <https://www.udi.no/ord-og-begreper/asylsoker/> besøkt siden 5. Mai 2017.

⁷ Utlendingsdirektoratet, “ Ord og begreper om enslige mindreårige asylsøker ”; tilgjengelig på <https://www.udi.no/ord-og-begreper/enslig-mindrearig-asylsoker/> besøkt siden 14. mars 2017.

⁸Ibid.

⁹Ibid.

Litauen og Somalia. Arbeidsinnvandring er den største hovedårsaken til innvandringen. Innvandrene bor i de aller fleste kommuner i landet, men majoriteten bor i Oslo, Båtsfjord og Drammen. I tabellen på neste side vises de ulike innvandrers gruppene i antall ut ifra årsak til ankomst i landet. Her ser man at de to største gruppene er arbeidsinnvandrere og familiegjenforening. Tallet på arbeidsinnvandrere betraktelig ned fra 2014-15 grunnet økende arbeidsledighet. Flukt er der hvor veksten har vært størst, spesielt fra Syria.¹⁰

Innvandrere etter innvandringsgrunn

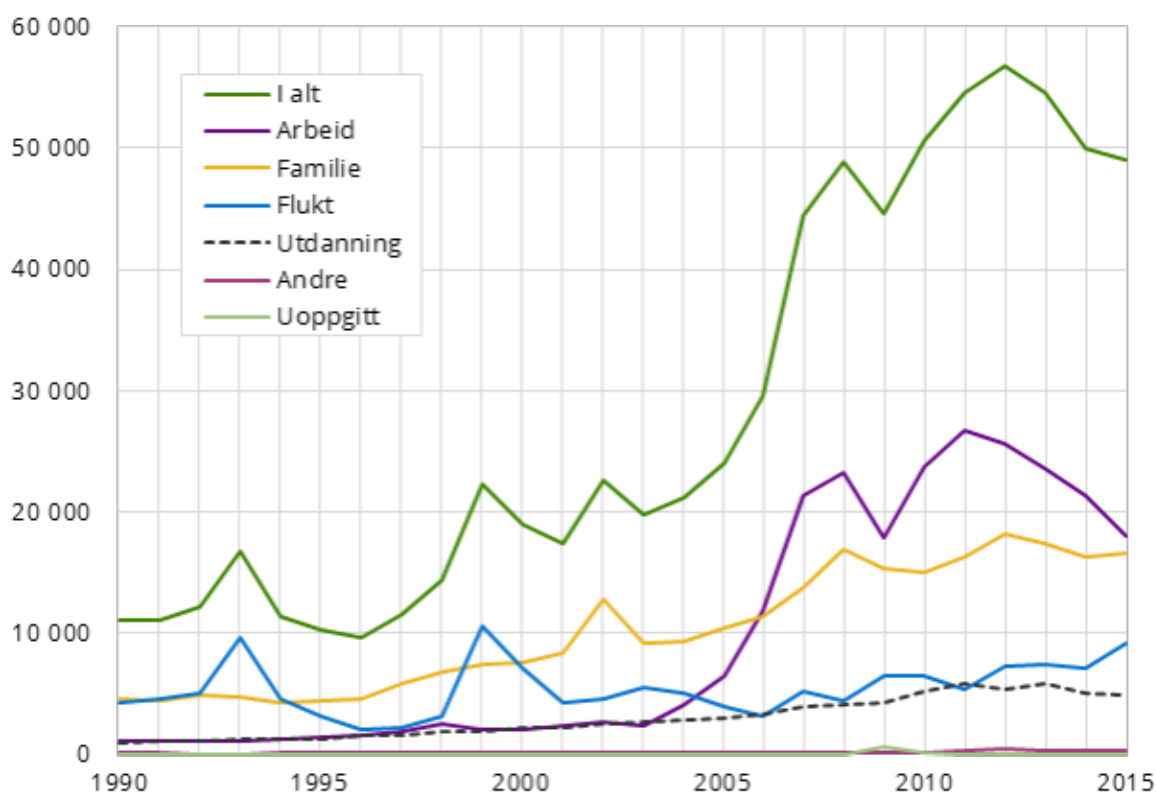
	2015	Endring i prosent		Innvandring i alt siden 1990
		2014 - 2015	2005 - 2015	
I alt	49 043	-1,9	104,7	737 588
Arbeid	18 010	-15,9	180,0	248 216
Familie	16 580	2,0	58,5	266 749
Flukt	9 221	31,2	134,3	141 312
Utdanning	4 950	-1,45	63,2	76 794
Andre	246	-1,2	141,2	3 762
Ukjent	36	.	.	755

Ser vi på figur 1. nedenfor, viser de ulike grafene den utviklingen som jeg nettopp beskrev. Innvandringen har økt betraktelig siden 1990 tallet.

I perioden 1990-2015 har 737 600 ikke nordiske statsborgere innvandret til Norge og per 1. Januar 2016 var 74 % av disse fortsatt bosatt i Norge.

¹⁰ Statistisk sentralbyrå, "Innvandrere etter innvandringsgrunn"; tilgjengelig på <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn> besøkt siden 22. april 2017.

Figur 1. Innvandring, etter innvandringsgrunn og innvandringsår



Kilde: Statistisk sentralbyrå.

85% av dem som kom til landet i 2015, kom på grunn av flukt og de bor fremdeles i Norge. Flukt som innvandringsårsak har variert i de ulike periodene og vært påvirket av konflikter rundt om i verden. På begynnelsen av 1990 tallet pågikk konflikten i Jugoslavia som førte mennesker på flukt og dermed en økning av asylsøkere til Norge. Nå er majoriteten av asylsøkere syrere og flertallet får flyktningstatus og oppholdstillatelse. Denne gruppen fortsetter å øke i 2016-17, men antallet viser ikke på grafen i figur 1 fordi den er fra 2015. Man er ikke medregnet i statistikker før man har fått innvilget asyl, fått opphold og registrert som innvandrer.¹¹ Svært få av asylsøkerne som har fått opphold har utvandret. Det som er verdt å merke seg fra tabellen er at arbeidsinnvandringen gikk kraftig opp fra 2005 og helt frem til 2015 hvor den går nedover, altså tilbakegang av arbeidsinnvandrere.¹² Det var en økende tilflytning fra 2005 pga. EU utvidelsene i 2004 og 2007. Nettoinnvandring for arbeidsmigranter har gått ned fra 4700 i 2015 til 1200 i 2016.¹³

¹¹ Statistisk sentralbyrå, "Folkemengde og befolkningsendringer 4. Kvartal 2016"; tilgjengelig på <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde/kvartal/2017-03-02#content> besøkt siden 4.mars 2017.

¹²Ibid.

¹³Ibid.

Statsborgere fra Øst Europa synker og da spesielt fra Polen. Folk flytter ut av landet og nedgangstidene i Norge kan være en utløsende faktor . 40700 mennesker utvandret fra Norge i 2015, dette er det største tallet man noensinne har registrert. Man kan også lese av grafene at familiegjenforening har økt jevnt og trutt, med Thailand, Somalia og Polen som de tre største landene.¹⁴

Vi har plass til rundt 30 elever i innføringsklassen og dette antallet kan variere fra år til år. Antall elever kan også variere i løpet av skole året, så klassene er dynamiske. Vi har enslige mindreårige, arbeidsinnvandrere, flyktninger og familiegjenforeningsbarn. Vi har valgt å dele inn i to klasser, en for dem med skolebakgrunn og en for dem med manglende lese- og skrivekunnskaper. Det kan være elever med liten eller ingen skolebakgrunn eller begrenset kunnskap om det latinske alfabetet. Dette kan være elever som har gått på koran skole to-tre timer dagen 4-5 dager i uken, og de har derfor lite eller ingen informasjon om hvordan vårt skolesystem fungerer . Derfor blir det en prosess i læring, sosialisering og sosial kompetanse og det kan det ta tid før elevene” tilpasses ”vårt system. Når jeg bruker ordet tilpasning, så tenker jeg på skole start, friminutt, lekser, samarbeid skole – hjem og sist men ikke minst trygghet og tillit til oss som jobber på skolen.

Jeg har jobbet med dette fulltid i snart 6 år nå , og som kontaktlærer halvparten av disse årene. Elevantall, sammensetning og motivasjon for å lære varierer fra år til år og klassene i mellom. Dette påvirkes av diverse faktorer. Motivasjon og læring er noe som varierer hos elevene fra år til år og det har fasinert og gjort meg nysgjerrig. Hvorfor er det variasjon fra år til år når elevantallet likevel er så og si konstant? Hva kan vi som lærere gjøre for å øke motivasjonen blant elevene? Kan vi påvirke deres holdning eller mangel på læringslyst ? Nå skal det sies at dette ikke gjelder alle våre elever, det som vi vil unngå er at det sprer seg. Klarer man å nå ut til dem som sliter mest med motivasjonen kan mye endres. Jeg har derfor bestemt meg for at jeg vil lære mer om deres situasjon, tanker om fremtiden og motivasjon, for å få økt kunnskap om de ulike elevgruppene. Hva motiverer dem? Hvordan er det å gå på skolen hver dag når man ikke vet om man får bli i landet, eller sendt tilbake? Enslige mindreårige bor på mottak sammen med mange andre enslige mindreårige. Hvordan påvirker dette skolegangen og motivasjonen ? Hvem hjelper dem med skolearbeid og er de motivert for å lære ?

Hovedproblemstillingen som jeg vil ta opp i masteroppgaven min er som følger:

¹⁴ Ibid.

I en innføringsklasse, hvordan er motivasjonen for skole og læring hos arbeidsinnvandrere, flyktninger og asylsøkere?

For å svare på denne problemstillingen vil jeg jobbe med ulike del problemstillinger:

- Hvordan integreres nyankomne migranter inn i den norske skolen ?
- Hvilke sosiokulturelle faktorer bidrar til å fremme og hemme motivasjon hos nyankomne migranter ?

Disse ulike del-problemstillingene handler om faktorer som kan påvirke motivasjon og grunnlaget for læring. Ulike komponenter er med på å forme deres hverdag, hva gjør dette med læringen hos tenåringene. Innføringsklassene er organisert på grunnlag av forkunnskaper og skolebakgrunn og de ulike alderstrinn fra 8-10 går derfor i samme klasse. Påvirker denne inndelingen elevenes skole hverdag, eller tenker de ikke på det? Klassene har elever fra 12-16 år i samme klasserom og til dels samme undervisning men nivå delt. Hva med norsk? Trenger man lære språket og har det en nytteverdi?

Språk er viktig for læring og man lærer i samspill med andre, men ulike faktorer kan likevel blokkere læringen. De sosiokulturelle faktorene kan påvirke en persons incentiv for å lære. Usikkerhet rundt opphold, hva gjør det med asylsøkere? Traumer, vonde tanker og lengsel, vil det påvirke motivasjonen? Boforhold, hjemmeforhold kan påvirke læringen. Boforholdene for asylsøkerne som bor på mottak, kan være av varierende kvalitet og hvordan påvirker dette skoleløpet ? Når det gjelder arbeidsinnvandrerne, påvirkes barnas motivasjon og læringslyst av foreldrenes arbeidssituasjon og norskkunnskaper? Hva med flyktningene som vet de får bo her, hva motiverer dem?

Det er ikke et ukjent fenomen at tenåringer generelt, ikke bare flerspråklige, kan slite med læringsmotivasjonen på ungdomsskolen. Denne fasen preges av at de vil være med venner, skal finne sin plass og bli trygge på seg selv. Skolen er for noen et slit, og man kan ha vansker med å forstå nødvendigheten av det som skal læres. For noen elever kan det være vanskelig å sette seg langsiktig mål når det kommer til skolearbeid, tenåringene er i en fase i livet hvor de lever her og nå.

Språk er en viktig kommunikasjonsformidler, det gir oss identitet, forståelse av andre, medinnflytelse og tilhørighet. Hva skjer med tenåringer som er i puberteten, en alder hvor alle vil bli likt, føle tilhørighet, bli forstått, sett og ha venner. De teoretiske perspektiver jeg vil se på i oppgaven, er Vygotsky og den sosiokulturelle læringsteori. I denne teorien er sosial samhandling og språk framtrædende. Maslow mente at behovspyramiden kan være med på å

påvirke motivasjonen. Jeg bruker også behaviorisme som teori fordi innen denne retningen var belønning/straff, eller ris og ros, faktorer som kan påvirke læring. De ytre faktorene var drivkrefter for læring ifølge dem. Kultur er også viktig i forståelsen av gruppene og en forutsetning for sosial integrasjon. Identitet kommer til uttrykk gjennom kultur og forståelse av hverandre i den sosiale konteksten er grunnleggende for god samhandling. De ulike teoretiske perspektivene kan hjelpe meg i å forstå situasjonen til informantene i oppgaven. Jeg har intervjuet 12 elever i en innføringsklasse og transkribert og analysert svarene. Hvordan påvirker mangel på språk motivasjonen for læring? Hva med skolegang eller mangel på sådan, påvirker det motivasjonen? Enslige mindreårige asylsøker eller asylsøkere med familie, hvordan påvirker deres situasjon læringsprosessen og motivasjonen for skole?

Oppgavens oppbygning

Jeg vil kort redegjøre for oppgavens oppbygning: Kapittel 2 vil ta for seg ulike motivasjonsteorier og redegjør for kulturbegrepet og dets betydning. I tillegg vil dette kapitlet presentere tanken bak innføringsklasser, samt læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I kapittel 3 vil jeg diskutere valg av metode og reflektere over mine valg. Kapittel 4 og 5 vil basere seg på intervjuene som jeg har gjort, og analysene av disse med sitater. Kapittel 6 vil inneholde konklusjon og oppsummering av oppgaven.

Kapittel 2

TEORI

I teoridelen vil jeg presentere relevant teori som er med på å belyse oppgavens problemstilling og del-problemstillinger. Jeg vil først se på hva ordet motivasjon betyr og deretter presentere tre ulike læringsteorier. Man må som lærer i en flerspråklig klasse vite hva som skaper motivasjon, og hva som kan være til hinder for motivasjon. Siden problemstillingen omhandler en flerkulturell gruppe, vil oppgaven også ta for seg kultur begrepet og motivasjon knyttet til kultur. Dette er hensiktsmessig å ha med for helheten av oppgaven. Økt kunnskap om ulike kulturer og betydningen av dem, kan bidra til å forstå om kulturen påvirker elevenes motivasjon. Jeg velger å diskutere disse ulike del komponentene fordi jeg tror det vil bidra til å få svar på hovedproblemstillingen. En økt kjennskap til ulike kulturer og verdien de har for enkeltmenneskene tilhørende denne vil skape en bedre forståelse for det flerkulturelle samfunnet vi har i Norge i dag.

Hva er motivasjon?

Gunn Imsen har skrevet om motivasjon at det

*” kan være det som forårsaker aktivitet hos et menneske, det kan være det som holder aktiviteten ved like og gir den mål og mening. Det står derfor sentralt når vi skal forstå den menneskelige adferd”.*¹⁵ Dette sitatet fra Imsen kan være med på å klargjøre hva som ligger i begrepet motivasjon.

Motivasjon er en av de viktigste faktorene for å oppnå læring, eller være mottakelig for læring. Elever som vil lære kan lære nesten hva som helst forutsatt at man har noen fundamentale behov dekket. Motivasjon kan sees på som et ønske om å tilfredstille behov som, mat, hus, kjærlighet og opprettholdelse av positivt selv bilde.¹⁶ Vi er ulike som mennesker, noen trenger konstant bekræftelse på at de er elsket eller verdsatt, andre har mer behov for fysisk komfort og sikkerhet. Motivasjon er kanskje den viktigste komponenten for læring, men også en av dem som er vanskeligst å måle.¹⁷ Ulike læringsteorier har motivasjon forankret i dem og jeg har valgt å se på tre ulike. Den første er behaviorisme med Skinner og Pavlov og den andre er Lev Vygotsky og det sosiokulturelle læringssynet. Jeg har valgt å ta med Vygotsky fordi han mente at læring skjer gjennom deltakelse med språket som en

¹⁵ Gunn Imsen, *Elevenes verden : Innføring i pedagogisk psykologi* (Oslo, 2010), s. 375.

¹⁶ Robert . E .Slavin, *Educational psychology : Theory and practice* (New Jersey, 2012), s. 288.

¹⁷ Ibid.286.

hovedmarkør.¹⁸ Språket er viktig å se på i denne oppgaven, da jeg forsker på flerspråklige elever og deres utfordringer, hvor språket er en av dem. Den tredje jeg vil se på er Maslow og hans behovspyramide, hvordan virker de ulike behovene inn på informantenes hverdag?

Behaviorisme

Behaviorismen er en psykologisk retning som ble utviklet i USA første halvdel av 1900tallet¹⁹. Ved studier av mennesket kan man bare observere hva som påvirker individet og hva som følger denne påvirkningen. Påvirkningen kalles stimulus og reaksjonen kalles respons. De mente at alt man tilegner seg og erfarer er lært, dette var dermed et optimistisk oppdragelsessyn. Gjennom riktig påvirkning og stimulering kan hvem som helst teoretisk sett lære hva som helst. Det man bør merke seg i de behavioristiske læringsteorier er at de bygger på det hedonistiske prinsipp, også kalt ”gulrotprinsippet”, som en drivkraft. Dette betyr at mennesket har en tendens til å søke glede og unngå smerte.²⁰ Dette er også et av de mest kjente motivasjonsprinsipp man har, barn og unge vil gjøre alt som er kjekt, men helst slippe unna det som er vondt og vanskelig. Motivasjon er det som får deg til å gjøre noe, fortsette og gjøre det og avgjøre hvor du vil.²¹ Man forbinder dette læringssynet først og fremst med Skinner og Pavlov.

Behaviorisme er en psykologisk retning som oppsto i USA første halvdel av 1900tallet. De mente at sann vitenskap kan kun forholdes til det som kan observeres, telles og måles.²² Når mennesket studeres kan man oppdage hva som påvirker individer, og hva slags adferd som følger av denne påvirkningen. Stimulus blir påvirkningen kalt og respons er reaksjonen hos individet. De mente at gjennom riktig stimulering kan hvem som helst lære hva som helst. Det som kan variere fra mennesket til mennesket er innlæringshastigheten. Nytteprinsippet står sentralt for denne retningen, det å søke glede og unngå smerte er et viktig motivasjonsprinsipp.²³

Klassisk betinging er når to stimuli assosieres sånn at den ene starter en respons som opprinnelig kom fra det andre stimuli. Pavlov, en russisk vitenskapsmann gjorde noen forsøk med dette. Han oppdaget at hunder begynte å produsere spytt når de for eksempel hørte bjellelyd og assosierte denne lyden med mat.

Ubetinget stimulus som f.eks. mat utløser en refleksiv/medfødt respons (spyttdannelse) uten

¹⁸ Imsen 2010:255.

¹⁹ Ibid.30.

²⁰ Ibid.79.

²¹ Slavin 2012:286.

²² Imsen 2010:30.

²³ Ibid.31.

forutgående læring. Betinget stimulus eks. en bjelle kan utløse en betinget respons som spyttdannelse etter at mat og bjellelyd kommer etter hverandre, så er bjellelyden nok til at det forekommer spyttdannelse. Denne teorien er sentral når man skal forklare følelser og nye situasjoner, hvorfor vi oppsøker visse situasjoner og vil unngå andre. Trekker man en parallell inn mot skolen og elever, kan disse situasjonen være redsel for å få skjenn eller mislykkes, skjer dette ofte gjør eleven hva som helst for å unngå slike situasjoner. Redselen for å mislykkes kan overføres til timer, læreren og skolen hvor eleven gjør hva som helst for å slippe unna.²⁴ Man vil derfor gjøre alt for å unngå det som er vondt, men heller oppsøke situasjoner som varsler noe godt.

Skinner studerte operant betinget, forming av adferd ved positiv og negativ forsterkning. Skinner så på forholdet mellom oppførsel og konsekvenser som eks hvis et individs oppførsel automatisk blir etterfulgt av belønning eller positive tilbakemeldinger, vil denne oppførselen gjentas og forekomme oftere. Han kalte disse belønningene for forsterkere, noe som får mennesket til å fortsette virksomheten. Positive forsterkere kan være belønning når de tillegges situasjonen og negative når de fjernes fra den.²⁵ Skinner mente at straff bare bidro til en midlertidig undertrykkelse av uønsket oppførsel men at den ikke ville forsvinne. Ser man dette i en skolesammenheng kan det forløpe seg slik, en lærer straffer en elev for uønsket oppførsel, eleven blir kanskje redd og stopper der og da. Oppførselen vil likevel komme tilbake og gjentas, straff er derfor begrenset mente Skinner.

Felles for begge disse to teoriene er at man mener at mennesket kan styres og formes av andre, disse andre er dem som fordeler belønningssystemet. Det er samtidig viktig å understreke at ser man dette i en skolesammenheng, så må man ha i bakhodet at belønningens kraft er avhengig av øynene som ser, hva som anses som attraktivt kan variere fra individ til individ. Behaviorisme står ikke veldig sterkt i skolen i dag, den sosiale læringsteori er mer fremtredende. Likevel er den behavioristiske læringsteori betydningsfull fordi den kan være med på å bevisstgjøre lærerens posisjon. Da med tanken på adferd, endring av adferd i den norske skole i dag. Tydelighet i klasserommet i form av konsekvenser for positiv og negativ adferd, kan være verdifullt. Negative konsekvenser for uønsket adferd er noe som ennå praktiseres i skolen.²⁶ Man har ikke straff i form av pisk, men man må kanskje snakke med rektor, man ringer hjem til foreldrene. Dette har vi gjort i vår klasse, og det har fungert. Det

²⁴ Ibid.182.

²⁵ Ibid.184.

²⁶ Vestped.Wordpress.com, “Skinner's læringsteori- avlegs eller fortsatt på skinner?” tilgjengelig på <https://vestped.wordpress.com/2012/10/22/skinners-laeringsteori-avlegs-eller-fortsatt-pa-skinner/> besøkt siden 6.mai 2017.

kan hjelpe til med å skape gode vaner for elevene og øke deres innsats når de får ros. Når elevene får ros bidrar det til glede og vi opplever at de blir motivert til videre skolearbeid. Alle mennesker trenger nødvendigvis ikke være interessert i å oppnå det samme, man kan ha ulike mål og intensjoner som igjen kan henge sammen med verdi og normsystem hos vedkommende. Jeg opplever hos våre elever at de blir glade når de får ros og positive tilbakemeldinger fra oss, og noen ganger kan det se ut som at dette fører mer læring og økt motivasjon.

Lev Vygotsky

Lev Vygotsky var en russisk psykolog med et sosiokulturelt læringsyn. I et sosiokulturelt læringsyn mener man at all læring skjer i en sosial kontekst, og mennesket ikke kan lære i et vakuum.²⁷ Læringen foregår gjennom deltakelse i et fellesskap og er et resultat av et sosialt samspill mellom barn og andre mennesker, og hovednøkkelen er språket. Hans arbeid er basert på to nøkkel ideer. Den første er den intellektuelle utviklingen som kun kan forstås ut i fra barnas historiske og kulturelle erfaringer. Det er felles egenskaper i våre omgivelser som gjør at vi enes i måten vi tenker og forstår hverandre på. Den andre er at utviklingen avhenger av et sett med ”redskaper” som individene vokser opp med, symboler som ulike kulturer skaper for å hjelpe dem til å tenke, kommunisere og løse problemer. Dette kan f.eks. være en kulturs språk, skrive eller telle system.²⁸ Vygotsky tanke er at for å forstå et individ må man se på deres forhistorie og hvor individet beveger seg mot, man må forstå individets individuelle og kollektive historiske utvikling.²⁹

Redskapet er hvordan vi tilegner oss kultur og felles kunnskaper, hvordan vi i det hele tatt sosialiseres som mennesker. Språket er dette redskapet, talen kommunikasjon med andre. Språket var fundamentet for læring for Vygotsky, observerer man små barn så snakker de ofte til seg selv når de leker eller for å finne løsninger. Denne ”private samtalen” eller indre samtalen om du vil, er med på å utvikle deres språk, og forskning viser at barn som bruker dette ofte, lærer vanskeligere oppgaver lettere enn barn som ikke gjør dette.³⁰

Etterhvert som barna blir eldre deles talespråket i to, en for sosialt språk og en indre for tanker. Når barna er gamle nok til å forstå at det er forskjell å snakke med seg selv og snakke med andre, forsvinner denne private samtalen og erstattes av tenking.³¹ Språket blir

²⁷ Imsen 2010:251.

²⁸ Slavin 2012:41.

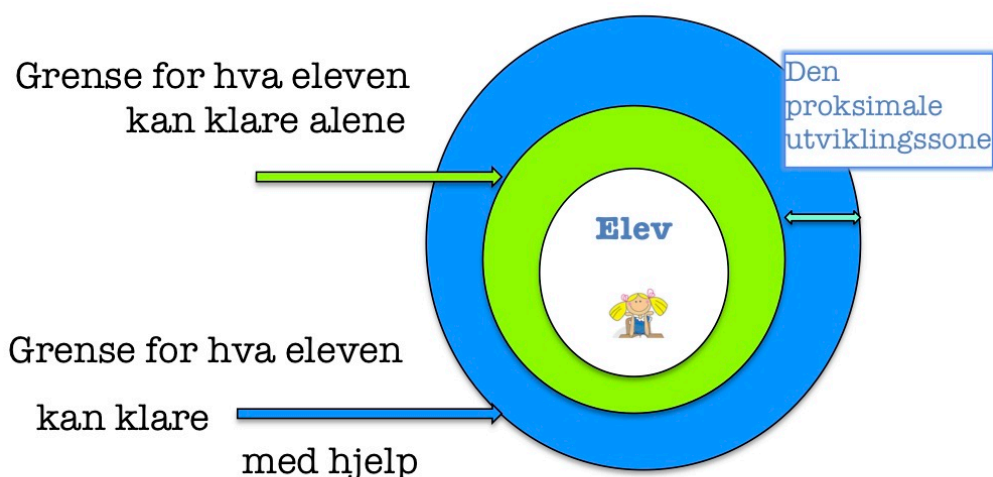
²⁹ Imsen 2010:254.

³⁰ Slavin 2012:41.

³¹ Imsen 2010 :257.

derfor en forutsetning for den intellektuelle utviklingen ifølge ham. Man bruker derfor språket som de brillene man ser verden gjennom.

Utviklingen går fra det sosiale til det individuelle ifølge Vygotsky, barn gjør ofte ting sammen med voksne før det klarer og utføre det selv. På denne måten fungerer de voksne som medierende hjelper overfor barnet, man viser eller forklarer hvordan ting skal gjøres. Hans tilnærming var derfor opplæring, læring og utvikling. Alle kan nå et visst nivå av utvikling på egen hånd, og et nivå som de kan klare med andres hjelp hvis det blir for utfordrende. Får barnet /ungdommen litt hjelp med utfordringer i dag, kan det mestre disse alene i morgen.³² Nivået mellom hva en kan klare alene og hvilket nivå man kan nå opp til ved andres hjelp, så lenge utfordringene er oppnåelig for elevene. Avstanden mellom disse to kalles den proksimale utviklingssonen under, eller sonene for individets nærmeste utvikling.³³



Prinsippet om den proksimale utviklingssonen støtter opp under prinsippet tilpasset opplæring. Man må også få rede på hvor mye barnet klarer å gjøre alene og hva vedkommende klarer med litt hjelp tilstede. Når man har klarlagt hva som kan klares alene, legges undervisningen opp etter dette og grensene blir hele tiden flyttet, i amerikansk pedagogikk brukes ”scaffolding” om denne type undervisning.³⁴

Et barns utvikling er avhengig av kontinuerlige kulturelle og sosiale erfaringer i støttende

³² Kamil Øzerk, *Opplæringsteori og læreplanforståelse* (Vallsett, 2006), s 226.

³³ Ibid.

³⁴ Imsen 2010:260.

miljøer. De ulike relasjonene og mellommenneskelige samhandlingene må være av varig karakter og ikke forbigående for at utviklingen skal finne sted.³⁵

Læring og utvikling er også avhengig av at barnet får ta del i de symbolske redskapene. I samspill med andre, utvikler barn nye begreper og oppfatninger og som hjelper dem i sin tenkning. Språket er vår felles referanseramme, vårt redskap til å forstå verden med. Kunnskap konstrueres i de kollektive språkformene som kulturen vår har gitt oss. Vygotsky var med dette den første til å anerkjenne kulturens og miljøets betydning i læringsprosessen.³⁶ For den flerspråklige elevmassen, som jeg til daglig underviser, opplever vi at språk, kultur og samhandling med andre er faktorer som kan øke læringen. I samhandling med andre klassekamerater bruker elevene det språket de klarer å kommunisere på, ofte engelsk på starten av skoleåret.

Abraham Maslow

Abraham Maslow var en amerikansk psykolog som prøvde å forklare grunnlaget for motivasjon og han besvarte disse spørsmålene ved å ta i bruk en behovspyramide.³⁷ Han mente at de ulike behov eller driv ikke kan isoleres, man måtte se på behov hos hele personen under ett.³⁸ Det var grunnleggende behov på tvers av ulike situasjoner, som behov for kjærlighet.. Behovspyramiden må derfor sees ut i fra en sammenhengende bakgrunn som kan forklare grunnleggende fellestrekk ved menneskers adferd og ikke noe som søker å forklare spesielle handlinger i enkelt situasjoner.³⁹

Adferd må alltid sees i en sammenheng ut i fra situasjonen den utspiller seg i, det kan være et utall av forklaringer som ligger bak en slik oppførsel.

Maslow er også opptatt av at man ser på adferd og ut ifra en adferd ligger det utallige grunnleggende behov. Har man en elev i en klasse som bråker, eller er urolig kan det være ulike forklaringer på denne adferden. Man tenker kanskje automatisk at dette er en ”problemelev” eller at vedkommende bare er urolig. Det kan likevel ligge ulike forklaringer bak en slik adferd og man må tenke igjennom mulige årsaksforklaringer.⁴⁰ Det kan være forhold til medelever, frustrasjon, angst, usikkerhet eller mindreverdighetsfølelse. Setter man disse faktorene opp mot elevene som jeg har intervjuet forstår man at frustrasjon, angst og usikkerhet preger deres hverdag.

³⁵ Øzerk 2006:232.

³⁶ Imsen 2010: 265.

³⁷ <http://skolediskusjon.no/kompendier/psykologi/maslows-behovspyramide>

³⁸ Imsen 2010:383.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid. 382.

De fem behovene Maslow har skilt ut, må ses sammenhengende, mennesket er et søkende vesen som alltid vil søke etter et nytt behov når man har fått tilfredsstilt et.⁴¹ Hva man søker etter vil være avhengig av hvilket behov som tidligere er dekket.

De ulike behovene må tilfredsstilles/dekkes før man går videre til neste nivå i pyramiden. De tre nederste nivåene i pyramiden er de grunnleggende behov og de er viktige i forhold til en persons velbefinnende.⁴² Denne gruppen kan også kalles ”mangelbehov” og reflekterer livsnødvendige behov for mennesket. De fysiologiske behov er grunnleggende behov for å overleve, sånn som vann, mat og søvn. Sult og tørst kan stagge motivasjonen for læring, et sultent barn vil ikke høre på læreren, men heller spise. I vårt samfunn er mat å regne som en selvfølge, men det er ikke slik i alle land hvor de har sult og krig. Det er likevel viktig å være klar over at ikke alle barn i Norge får disse behovene dekket hver dag, man antar at alle får det, men slik er det dessverre ikke.

Trygghetsbehov kan være sikkerhet i familien, egen helse eller økonomisk sikkerhet. Det kan også være behov for stabilitet, beskyttelse, behov for å være fri for frykt, angst eller behov for struktur, orden og grenser. Setter man dette inn i et læringsperspektiv, er det viktigere for ungdommen å fjerne frykten for ikke å få til skolearbeid, enn det å lykkes med dette. En tilværelse som er noenlunde stabil og forutsigbar dekker trygghetsbehovet, man vet at man har noen der som kan hjelpe når det trengs.

Når begge disse forhenværende behovene er oppfylt, går man over til neste som er sosiale behov. Tilhørighet er et nøkkelord på dette trinnet. Behov for familie, venner, et sosialt liv og tilhørighet til samfunnet. Man må føle at man blir sett, hørt og at noen bryr seg, mennesket er et sosialt vesen. For ungdommer kan dette være venner som et ankerfeste for sosial tilhørighet.⁴³

⁴¹ Ibid.383.

⁴² Skolediskusjonen. (se blått felt forrige side).

⁴³ Imsen 2010:387.

MASLOWS BEHOVSPYRAMIDE



Ettersom disse nederste behovene er dekket går man over til å ønske noe mer. Da trer vekstbehovene inn, anerkjennelse, selvrealisering og behov for å føle seg nyttig overfor andre. Forskjellen mellom disse to kategoriene er at når mangel behovene er dekket føler man at man ikke trenger dem mer. Vekstbehovene derimot, de øker bare, etterhvert som man får litt anerkjennelse, vil man ofte ha mer.⁴⁴ Mennesket trenger og ha en oppfatning om seg selv som noe bra, positivt. Ulike begreper kan brukes om dette behovet men selvoppfatning, selvbilde, selv vurdering eller selvrespekt er begreper som går igjen her. Dette behovet ha to sider, på den ene siden realkompetanse, ønske om å duge til noe. Man kan mestre en oppgave selvstendig, da får man respekt av andre grunnet kunnskap ikke smiger.⁴⁵ Det andre er ønsket om å være noe, ha et godt rykte, føle at man verdsetter en, respektert..

Selvrealisering er et typisk vekstbehov og har i stor grad sammenheng med et yrke.

⁴⁴ <http://skolediskusjon.no/kompendier/psykologi/maslows-behovspyramide> 7 januar .2017.

⁴⁵ Imsen 2010: 389.

Når man lever i et velstandssamfunn som vi gjør i Norge, blir dette behovet ofte en nødvendighet for individet. Man vil realisere seg selv gjennom arbeid og utdanning, kan også kalles et overflodsbehov.⁴⁶ Maslow så en sammenheng mellom selvrealisering og ”den sunne personlighet” fordi dette var det selvrealiserende mennesket ifølge ham. Han mente at kjennetegnet på sunne personligheter var denne typen mennesker, de var åpne til nye erfaringer, ny kunnskap, ideer og en helhetlig selvoppfatning. De har evnen til å skape relasjoner og de har en moralsk trygghet forankret i sin adferd.⁴⁷

Det som er viktig å merke seg i Maslows teori i forhold til utdanning, er forholdet mellom mangel og vekstbehov. Elever som er sultne eller i fare vil ha lite psykologisk energi for læring. Skoler og styresmakter har anerkjent at elever som ikke får sine nødvendige behov dekket, mangelbehov, vil sakke akterut når det gjelder skole og læringsprosessen. Noen skoler har fri frokost og , eller lunsj for at elever ikke skal gå sultne. Det viktigste mangelbehovet er likevel det som angår kjærlighet og sosial tilknytning, selvbilde. Ungdom som ikke føler seg elsket eller har lavt selvbilde, har vanligvis lite motivasjon for å oppnå høyere behov, klatre på behovspyramiden. Hvis man som lærer klarer å få elevene til å føle seg trygge, respekterte og sett som enkelt individer, er sjansene større for at de er lærvillige, motiverte og åpne for nye ideer ifølge Maslow.⁴⁸

Hva er kultur ?

Det blir ofte påpekt at kulturelle ulikheter kan bidra i både kommunikasjonsproblemer og utfordringer når det gjelder å samarbeide i en flerkulturell sammenheng.⁴⁹ Det er derfor viktig å lære om kulturen for å øke forståelsen av flerkulturelles ståsted.

Begrepet kultur brukes i forskjellige sammenhenger og med ulik betydning. Det har stor betydning for mennesker over hele verden.

Man kan dele kulturbegrepet inn i to, det som kan sees med det blotte øye, lære, opplevelse, reise etc. Det andre er det vi ikke kan se men kan jobbe med og lære om, historie, litteratur, geografi osv.⁵⁰ Det kan være felles følelser, oppfatninger og forståelse av symboler for å nevne noe.

Jeg velger og se nærmere på Clifford Geertz sin definisjon av kultur fordi han har større fokus på kommunikasjonsleddet, altså språkbruk, fortolkning og symboler.

⁴⁶ Ibid.2010: 389.

⁴⁷ Ibid.390.

⁴⁸ Slavin 2012: 289.

⁴⁹ P.Nynas, ” Interpretative models of estrangement and identification” i *Bridges of understanding: Perspectives on Intercultural communication*, red.,Øyvind Dahl,Iben Jensen og Peter Nynas (Oslo, 2006), s.23.

⁵⁰ Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, 1997

Kommunikasjon eller mangel på sådan påvirker mine informanternes hverdag, derfor vil jeg se nærmere på forståelsen av kommunikasjon i forhold til kultur. Clifford Geertz gir med dette sitatet en beskrivelse på hva han mener kultur er : ” *The concept of culture I espouse (...) is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science search of law, but an interpretive one in search of meaning* ”⁵¹

Semiotikk er viktig for å forstå hvordan mening skapes gjennom tegn og symboler. Dahl sier at kultur er felles koder for å gjøre kommunikasjon mulig for en gruppe mennesker.⁵² Det er basert på skapte meninger som er i konstant endring ved mellom menneskelig samhandling i kommunikasjonsprosessen dannes og tilegnes meninger ved å bruke ord, språk, oppførsel og handlinger.⁵³

Geertz viser til Gilbert Ryle som bruker begrepet ”thick description” som en beskrivelse av de sosiale kodene, man formidler et budskap ved bruk av et tegn som mottakeren forstår fordi vedkommende kan koden.⁵⁴ Jeg skal forklare dette litt nærmere ved bruk av et eksempel. To gutter trekker raskt sammen øyelokket på det høyre øyet, for noen kan dette bety kun en refleks. På den andre siden kan dette være et tegn, den som blunker kommunisere med den andre for å formidle et budskap, men det er kun dem som kan koden som forstår budskapet. Poenget med dette er at her er det et uendelig mangfold av meningsfulle koder/strukturer som, blunk, rykning, lukking er produsert, mottatt og forstått og uten disse ulike tegnene ville det ikke vært mulig.⁵⁵ Thick descriptions er med andre ord en kontekst hvor konstruerte tegn/symboler kan forstås og beskrives, men forutsetning er at man vet hva disse tegnene betyr og hvordan de skal tolkes. Har man kjennskap til hverandres kulturer har man også bedre forutsetninger for å kommunisere med hverandre. Gjennom innsikt i andre kulturer kan man også unngå eller forminske bruken av stereotyper.

Med stereotypi så tegner man andre med få streker, man setter mennesker inn i kategorier ut ifra noen karakteristikk disse gruppene har eller man antar at de har felles og hva som skiller dem fra andre.⁵⁶ Man kategorisere mennesker i grupper på grunnlag av

⁵¹ Clifford Geertz, ”The interpretation of cultures ” i *Interkulturell kompetanse* (Mika, Stavanger, 2015),s.3.

⁵² Øyvind Dahl, ” The problem of meaning in Intercultural communication ”, i *Conflicting values : An Intercultural Challenge*, eds., Maria Isaksson og Felicia A .Røkaas (Oslo, 1999), s.137.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Geertz 1973:5.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ruth Ilman ” Stereotypes: The symbolic Image of the other ”, i *Bridges of Understanding. Perspectives on intercultural communication*, red.,Øyvind Dahl, Iben Jensen og Peter Nynas (Oslo, 2006), s.102.

forventede likhetstrekk eller karakter. Dette er en forenklet måte å se mennesker på og den mangler nyanser, man ser verden i svart hvitt. Det kan likevel være en hjelp til oss med stereotypier, fordi de er med på å skape mening og konstruere identiteter. Det kan definere det som er annerledes ved oss og de er konstruerte og kan derfor endres.⁵⁷

Når man ankommer et nytt land kan kulturen være helt annerledes enn man er vant til og det kan by på utfordringer. Språk, adferd, religion kan være slike utfordringer. Begrepet akkulturasjon blir ofte brukt i sammenhenger hvor man beskriver de endringene en innvandrer må igjennom når personen/familien flytter fra en kultur til en annen.⁵⁸ Akkulturasjon definerer enkulturasjon som det å bli formet av en kultur, som sosialisering som skjer de første leveårene hvor man lærer hvordan ting gjøres og sies. Resosialisering er når man lærer at noe kan gjøres eller sies på en annen måte enn det man tidligere har lært.⁵⁹ Akkulturasjon beskriver en dynamisk prosess, hvor resultatet handler om vellykket eller funksjonell tilpasning til de endrede forhold. Selve prosessen handler om hvordan individet eller gruppen forholder seg til prosessen. Berrys akkulturasjons rammeverk⁶⁰ danner et overblikk over faktorer som kan påvirke tilpasningen. Overstiger livsopplevelsene individets evne til å takle dem snakker vi om akkulturativt stress, depresjon og angst kan bli resultatet. Stresset kan også føre til mobilisering, man ser nødvendigheten av å lære seg et nytt språk og man gjør det man må for å klare dette.⁶¹

Det er viktig å merke seg at migrasjonsårsak kan påvirke oppstarten i et nytt land. Noen av de elevene jeg har intervjuet sliter med å tilpasse seg til vår kultur. Det er her på sin plass å understreke at elevene i en innføringsklasse har flyttet eller flyktet fra sitt hjemland. Tenåringene har ikke valgt å bo her, noe som kan medføre utfordringer i forhold til tilpasning og integrering. Man kan ha større problemer med å tilpasse seg hvis man flykter fra krig, enn for å jobbe, men dette er kun spekulasjoner fra min side. Krigsopplevelser kan medføre traumer som kan vanskeliggjøre læring.

Kategorisering kan være problematisk og dømme individer på forhånd. Man bør se individet uavhengig av hvor det kommer fra, samtidig kan dette være problematisk da etnisk opprinnelse og kultur er veldig viktig for mange. Norge har endret seg mye de siste 70-80 årene som eks. skolen, likestilling, barnarbeid og ekteskap for å nevne noen. Mennesker møtes nå oftere for å forhandle eller oppnå noe, og fellesinteresser kan bli sådd tvil om i

⁵⁷ Ibid.110.

⁵⁸ Fandrem 2011:50.

⁵⁹ Ibid.51.

⁶⁰ John Berry, ”Acculturation and adaption in a new society”, *International review* 46(Uk, 1997),s.7.

⁶¹ Fandrem 2011:52.

forhold til særinteresser.⁶² Det har blitt økt personlig frihet og individuell selvtillit hvor levekårene før begrenset dette og man hadde strengere regler for hvordan man skulle oppføre seg. Man har ikke lenger lov å fysisk avstraffe barna, mens dette fremdeles kan være kutymen i land som er kollektivistiske orienterte.

For mange av innvandrerne blir møte med velstandssamfunnet og dets individualistiske kultur et sjokk og det kan by på utfordringer mellom ungdommene og foreldregenerasjonen. Det sies også at selvfølelsen er viktigere for individer i individualistisk orienterte kulturer enn i de kollektivistiske.⁶³ Hva gjør det med motivasjonen, hvem gjør man ting for, for individet eller for kollektivet? Familien eller storfamilien vil her være et typisk kollektivistisk trekk, bevisstheten om dette kan gjøre det lettere og forstå at innvandrerbarn kan slite med motivasjon for skole og læring. I den individualistisk orienterte setter man egne personlige mål, mens i den kollektivistiske settes egen lykke opp mot andres og man kan gjerne ofre egne behov til fordel for storfamilien.⁶⁴ Man vil gjøre andre til lags, ”please” de, slik at de kan være stolt av dem.

I samhandling med andre mennesker er det åpenbart at de som har kunnskap om den andres kultur, har bedre forutsetninger for å kommunisere med hverandre enn dem som ikke har denne kunnskapen. Interkulturell kommunikasjon er når man bygger broer mellom ulike mennesker i forskjellige omstendigheter.⁶⁵ Felles hovednevner for all kommunikasjon er forståelse. For å forstå må man ha kunnskap om den andre, man må lytte, tolke, sammenligne de ulike referanserammer. Meningsforståelse, kulturelle antakelser, stereotyper og fordommer forekommer hver dag for at mennesker skal lage seg opp en mening.⁶⁶ Det er derfor viktig å tilegne seg kunnskap om andres fortid, kultur osv. for å forstå deres handlingsmønster. Har man opparbeidet seg en kunnskap om andres kulturer og økt bevissthet rundt kultur vil man lettere la verdiene tradisjonene og handlingsmønstrene i disse få plass i egen bevissthet og bidra til økt forståelse av andres ståsted.

⁶² Fandrem 2011:62.

⁶³ Ibid.67.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Dahl 2006: 7.

⁶⁶ Ibid.8.

Kapittel 3

METODE

Vitenskap er en måte å tenke på ut fra teori som basis og empiriske undersøkelser. En av hovedretningene innen vitenskapsteori, er den hermeneutiske tilnæringsmåten Hans Georg Gadamer er mest kjent for sine tanker rundt den hermeneutiske sirkel, positive bruk omkring begrepet for-dommer og ideen om horisontsammensmeltning.⁶⁷ Hermeneutikken tar for seg hvordan vi fortolker og skaper mening, med andre ord hvordan forståelse dannes. Forståelse er noe som skjer i samhandling med andre mennesker og studering eller lesing av tekster. Fordom var for Gadamer en foreløpig dom, ikke noe som var fast bestemt eller negativt ladet.⁶⁸ For at forståelse skal skje må man være åpne, gå inn i oss selv for bedre å legge til rette forståelsen av andres ståsted. For å kunne gjøre dette måtte vi identifisere oss selv og vår for-dommer i en såkalt hermeneutisk situasjon iflg. Gadamer. For å oppnå dette må vi gjennom tre faser, det første er ønske om å lære noe nytt. Den neste er at man må se på sine for-dommer og ”prøve dem ”dem ut. Det siste er at ønske om ny forståelse må formes som et spørsmål. Resultatet av dette er at man åpner opp for nye muligheter, er uredde og kun da kan våre for-dommer bli avkreftef eller bekreftet.⁶⁹

Hegel sier at erfaring er noe man tilegnes og ikke kan skånes for.⁷⁰ Erfaringen hjelper oss til å utvide vår horisont som er dynamisk. Den hermeneutiske sirkel har to utgangspunkt og horisonter, for å forstå vår egen skal man ikke glemme men tvert imot bli mer bevisst vår egen. Dette kalles en horisontsammensmeltning, horisontene overlapper hverandre og man oppdager at man ikke er så ulik som man i utgangspunktet trodde. To nøkkelord her er åpenhet og sensitivitet, åpenhet for det som formidles og sensitivitet overfor hva som er sannheten. Vi skal ikke radere våre egne for-dommer men være bevisst vår forutinntatthet.⁷¹

Forutsetninger for at man kan forstå er vår historie og tradisjoner altså vår forforståelse, vi er påvirket av tanker våre forfedre hadde sier Gadamer.⁷² Vi er sosiale individer som påvirkes av den historiske og kulturelle konteksten vi er oppvokst i, og

⁶⁷ Thomas Sundnes Drønen, “Sannhet, metode og gyldne øyeblikk”, i *Forståelsens gyldne øyeblikk: Festskrift til Øyvind Dahl*, red., Thomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim og Marianne Skjortnes (Trondheim, 2011), s. 17.

⁶⁸ Ibid.21.

⁶⁹ Ibid.22.

⁷⁰ Hans Georg Gadamer, *Sannhet og metode* (Oslo, 2010), s.7.

⁷¹ Ibid.72.

⁷² Drønen, Fretheim og Skjortnes 2011:19.

dermed vil vår forståelse være preget av dette. Vi er alle forskjellige med ulik bakgrunn og forhistorie og vi tolker tekster, fenomener osv. med bakgrunn i vår egen historie.

Jeg valgte den hermeneutiske metoden fordi jeg ønsket å erfare andre menneskers forståelse av livet/verden sett fra deres kontekst og historie. Hva er deres mål, hensikter, ønsker og hva driver dem? Ved å forske på andre ut fra det hermeneutiske ståsted må man også reflektere over eng eget gjennom hele prosessen. Jeg har som person og forsker en bakgrunn, kontekst og min historie. Jeg tolker andre mennesker sett fra min før-forståelse, forståelse og for-dommer. Det var derfor viktig gjennom hele prosessen og reflektere over min rolle som forsker samtidig som jeg er mor, lærer og medmenneske. Gjennom hele prosessen måtte jeg bevisstgjøre meg selv om at svarene som informantene gav, ble gitt ut fra deres for-forståelse og for-dom.

Målet vil hele tiden være at for- forståelsen endrer seg fra for-dom til forståelse. Det er derfor viktig for meg som forsker å understreke bevisstheten min ovenfor egen for- forståelse og for-dom er elementær for forståelsen og meningen jeg evner å trekke ut fra mine tolkninger.

Forskningsmetode

Min problemstilling er som følger: I en innføringsklasse hvordan er motivasjonen for skole og læring hos arbeidsinnvandrere, flyktninger og asylsøkere? Jeg har noen delspørsmål, som tidligere nevnt i oppgaven, for å stå bedre rustet til å kunne besvare problemstillingen. Det jeg vil forske på dannet grunnlaget for at jeg valgte kvalitativ forskning, altså å gjøre intervjuer. Kvalitativ forskning forutsetter at man har tilgang til bevisstheten gjennom kommunikasjon. Jeg vil nedenfor gjøre rede for mitt utvalg av informanter, og hvorfor det ble et slikt utvalg. Validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner vil bli diskutert og redegjort for. Mot slutten av kapitlet vil jeg beskrive hvordan gjennomføringen av dataanalysen ble gjort og transkribert.

I utgangspunktet skulle jeg intervju 6 elever i to omganger, med rundt 4 måneders mellomrom, men det ble endret til at jeg intervjuet 12 elever en gang. Grunnen vil jeg komme tilbake til litt senere i dette kapitlet. Jeg ville vite mer om hva som motiverer dem, hvordan de liker skolen og hva deres drømmer er i forhold til utdanning.

Øyvind Dahl sin tolkning av Gadamer er å understreke kulturens dynamiske side. Forståelse blir ” knyttet til bildet av kultur som en prosess, som noe som skjer når mennesker møtes og kommuniserer ”⁷³ Disse forståelses øyeblikkene er ikke bare om når man forstår nye

⁷³ Drønen, Fretheim og Skjortnes 2011: 25.

situasjoner, men like mye om det øyeblikket vi forstå at vi ikke forstår, og man starter en ny prosess som gradvis retusjerer vår måte å tolke verden og oss selv på.⁷⁴ Dette kan være øyeblikk som jeg som forsker opplevde, eller informantene under intervjuene.

Kvalitativ forskning

Å forske kvalitativt impliserer ifølge fenomenologien at man prøver å forstå den dypere meningen i enkelt menneskets erfaringer.⁷⁵ ” *Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er* ”⁷⁶ ifølge Kvale i Thagaard.

Forskning er en dynamisk prosess, man beskriver verden gjennom teoretisk tolkning og selektiv observasjon og man stiller utvalgte spørsmål for deretter å tolke svarene man får.⁷⁷

Blumer fastslår at samfunnsvitenskapelige begreper bør avleses som ”sensitizing concepts”, begrepene gir føringer for hva som er viktig å se etter fremfor eksakte innholdsbeskrivelse.⁷⁸

Kvalitative studier er når man samler inn data, deltagende/ikke deltagende observasjoner, dokumentanalyse, intervju etc. Man vil med disse funnene fokusere på innhold, dybdeboring eller kanskje mening.⁷⁹ Intensjonen med kvalitative studier er å produsere ny kunnskap.⁸⁰

Ved en kvantitativ studie analyserer man statistiske sammenhenger mellom to eller flere eventualiteter.⁸¹ Man kan analysere stor mengde data og ha mange informanter for eventuelt å lære mer om repetisjon eller frekvens. Feltmetodikk dreier seg om å utvikle en forståelse som har en rasjonalitet i virkeligheten, innsamling av data skjer ved at man tilbringer tid i det miljøet som skal studeres.⁸² Jeg har valgt kvalitativ forskning for min besvarelse fordi jeg søker å finne en mening i hvordan motivasjonen er for læring, for mine informanter. Metoden er å forstå deres utfordringer i dagliglivet, og hvordan dette eventuelt blokkerer for læring.

⁷⁴ Ibid. 26.

⁷⁵ Tove, Thagaard, *Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitativ metode* (Stavanger, Kompendium Vitenskapsteori og kvalitativ metode MIKA 303, 2015), s.87.

⁷⁶ Ibid.38.

⁷⁷ Martyn Hammersley og Paul Atkinson, *Feltmetodikk : Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. (Oslo, 2012), s. 48.

⁷⁸ Thagaard 2009:85

⁷⁹ Katrine Fangen ”Kvalitativ metode” tilgjengelig på de nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/metoder-og-tilnarminger/kvalitativ-metode/> besøkt siden 18.mai 2015.

⁸⁰ Tor Halfdan Aase og Erik Fossåskaret, *Tolkning av kategorier* (Oslo, 2007), s. 119.

⁸¹ Ibid.120.

⁸² Hammersley og Atkinson 2012: 8.

Kvalitativt forskningsintervju

Jeg valgte 12 informanter som går på en ungdomsskole i Rogaland og alle var elever i en innføringsklasse. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju 6 elever i to omganger, med 4 måneders mellomrom. Dette lot seg ikke gjøre, da 5 av elevene som jeg intervjuet ble overført til andre kommuner, eller flyttet før andre intervju runde. Derfor måtte jeg endre min opprinnelige plan, og spurte 6 nye elever, som sa ja. Elevgruppen er fra 13 -16 år og jeg intervjuet 4 arbeidsinnvandrere, 5 flyktninger og 3 asylsøkere. Jeg brukte deres tospråklige lærere , heretter kalt tfo lærere , under intervjuene, slik at respondentene kunne snakke morsmålet sitt. Jeg avtalte med skolens ledelse på forhånd og vi fikk bruke gruppe rom under intervjuene, som skjedde i skoletiden. Elevene var informert om hva som var forestående, og det ble presisert at det var anonymt og de hadde fått informasjonsskriv hvor det var presisert at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Skjemaet til SND var sendt og bekreftet mottatt av dem , og intervjuguiden var utarbeidet. Jeg brukte båndopptaker for at jeg som intervjuer kunne konsentrere meg om hva respondentene svarte. Jeg arbeider selv som lærer på en ungdomsskole og er vant til å omgås ungdommer. Jeg tror at det gjorde det lettere for meg å få innpass og vinne tillit hos elevene.

Jeg brukte også litt tid sammen med elevene på forhånd for å bli kjent med dem og at de skulle få tillit til meg og føle seg trygge når intervju rundene startet.

Respondentene var ikke en homogen gruppe, jeg intervjuet arabisktalende elever, østeuropeiske elever og elever fra sentral Asia, gutter og jenter. Intervjuene ble utført i et grupperom i en annen del av skolebygget, og jeg følte derfor at selve intervju prosessen ble gjort så nøytral som overhodet mulig. Dette måtte utføres på dagtid fordi jeg da kunne bruke tfo-lærer som tolker. Da ble jeg tryggere på at da de forstod og de kunne forklare seg godt. Tfo lærerne deres jobbet på skolen utvalgte dager derfor måtte intervjuene utføres disse dagene og dette ble også avtalt med kontaktlærerne. Grunnen til at jeg valgte å bruke deres tfo lærere er tillit. Noen av disse respondentene er sårbare og kan ha vanskelig for å stole på voksne. Tfo lærere er i min erfaring som lærer en voksen som de ofte får tillit til og kan snakke med for å få hjelp om det trengs. Det må likevel understrekes at det kan påvirke utfallet av intervjuet, respondentene svarer kanskje det de tror vi vil høre. Jeg kan også miste noe av informasjonen fordi tfo læreren oversetter kanskje ikke ordrett. All min informasjon går via denne læreren , noe man må være bevisst på, man kan underveis gå glipp av informasjon pga. tolkingen. Tfo læreren er den eneste av oss i rommet som kan kommunisere på begge språk, og de kan også misoppfatte utsagn.

Jeg valgte ut disse kategoriene fordi jeg ville forske på motivasjon i en mangfoldig elevgruppe. For å bli valgt som informant må hovedkriteriet være at man som forsker mener informanten har relevant informasjon å bidra med i forhold til oppgaveordlyden.⁸³ De 12 som jeg spurte og fikk intervjuet, var dem jeg raskest fikk kontakt med og de hadde lengst skolegang fra sitt hjemland og det var 6 gutter og 6 jenter.

Jeg var veldig bevisst under hele intervju prosessen at jeg var i en maktposisjon i forhold til dem. Det ble derfor viktig for meg og hele tiden minne dem på at det var anonymt og at de måtte svare det de følte og mente. Jeg så i starten av intervjuene at noen virket litt ansente, men det løsnet etterhvert. Båndopptakeren gjorde det også litt kunstig i starten, det ble derfor nødvendig for meg å understreke underveis at den kun var et hjelpemiddel for å registrere det som ble sagt.⁸⁴ Utvalget mitt er ikke representativt fordi jeg hadde 12 informanter og de representerer ikke alle elever i disse kategoriene, kun et utvalg. Jeg hadde spørsmål som jeg ville finne svar på, og informantene jeg valgte var dem ut fra elevmassen som best kunne bidra til å besvare disse.

Jeg brukte ustrukturert intervjuguide med 10 spørsmål som ikke var for detaljert. Dette gjorde jeg for at svarene ikke skulle bli ja/ nei svar, men formulert selv av respondentene. Repstad sier at det er en fordel at intervjuene er ”stikkordaktig”, ikke for detaljerte å få i gang man i gang en samtale.⁸⁵ Respondentene snakker mer fritt og svarene kan bli lengre enn ved for detaljerte spørsmål. Jeg stilte også spørsmål, knyttet opp til deres personlige interesser og erfaringer fra skolen, slik at svarene kunne gjenspeile deres mening og opplevelse av skole og læring. Jeg var som forsker ute etter informantenes subjektive livsverden og mitt ønske var, med denne oppgaven, å komme fram til svar eller forståelse for hvordan deres motivasjon opprettholdes eller i det hele tatt starter. Det var viktig for meg som forsker at informantene følte seg ivaretatt under hele prosessen, sett, hørt og jeg spurte gjentatte ganger om det gikk bra med dem. Tillitsforholdet mellom forsker og informant er fundamentet for god kommunikasjon og det følte jeg vi klarte å oppnå gjennom denne prosessen.

Analysen

Det empiriske materialet ble transkribert og analysert på bakgrunn av opptakene som ble gjort. Jeg skrev ned intervjuene ordrett og opptakene var veldig gode. Jeg var derfor aldri i tvil om hva som ble sagt, og de gangene jeg spurte igjen på opptakene, var dette for å få

⁸³ Pål Repstad, *Kvalitative intervjuer* (Oslo, 2007), s. 81.

⁸⁴ Ibid.85.

⁸⁵ Ibid.78.

bekreftet svarene. Tolkningen og analysen er gjort i belysning av det som ble sagt. Intervjuene varte mellom 12-20 min pr intervju, altså mellom 3,5 og 4 timer tilsammen for alle 12. Det kan være utfordrende å intervjuer tenåringer fordi de ikke alltid snakker så mye, og dette skjedde også under mine intervjuer. Det var til tider strevsomt og vanskelig å få lange samtaler med dem, likevel følte jeg at jeg fikk noe ut av det. Jeg vet som lærer på ungdomsskolen at tenåringer generelt ikke er så snakkesalige når det gjelder egne tanker. Intervjuene var en lærerik prosess og de har gjort inntrykk på meg. Dette ble spesielt forsterket under intervjuene med enslige mindreårige asylsøkere og andre asylsøkere som ikke visste hva deres fremtid ville bringe. Jeg har derfor trengt litt tid til å bearbeide disse inntrykkene og tror denne tiden har hjulpet med til å stå bedre rustet for analysearbeidet.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet (pålitelighet) greier ut om hvordan en undersøkelse kan etterprøves og man kan distingvere mellom ytre og indre. Den indre ”*påliteligheten i en undersøkelse går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument vil gi samme resultat.*” Den ytre “*viser i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen i den samme og i lignende situasjoner.*”⁸⁶

Reliabiliteten i kvalitative undersøkelser kan forsterkes av ulike faktorer som at respondentene kun husker negative eller positive episoder og fortrenger vanskelige og traumatiske situasjoner. Dette kan være for at de vil presenteres bedre enn de er, eller føler seg, eller at situasjoner kan gjøres verre enn de egentlig er. Informantene hadde ikke så mye kjennskap til meg og dette kunne være en utløsende faktor for at de holdt ”ting” tilbake, dette er rene spekulasjoner fra min side. Jeg håper og tror at mine spørsmål er utformet slik at informantene forstod dem, fant dem relevante og utformet ut i fra det jeg ønsket å undersøke. Jeg må også som forsker håpe at respondentene svarte med bakgrunn i sine meninger og ikke ble påvirket av deres situasjon og hverdag, selv om dette er noe jeg ikke vil få svar på.

Validitet (gyldighet) “*vil si at metodene måler hva de er tiltenkt å måle, og ikke andre saksforhold*”⁸⁷ måler den det fenomenet den er ment å skulle måle? Gir mine observasjoner i form av intervjuene, svar på det jeg ønsker å finne svar på? Jeg mener og tror at informantene har forstått spørsmålene, de snakket morsmålet sitt og var jeg usikker på svar, spurte jeg igjen, for å få svaret bekreftet slik at det ikke oppstod misforståelser. Derfor

⁸⁶Sakkyndig Rapport, “Reliabel og valid”, tilgjengelig på http://www.sakkyndig.com/sjekk/pkt_reliabelvalid.htm besøkt siden 5. mars 2017.

⁸⁷Ibid.

mener jeg at validiteten ikke er svekket, da informantene svarte på spørsmålene etter at tfo læreren hadde oversatt det til respondentenes morsmål. Man må likevel være klar over at kommunikasjonen skal igjennom to ledd, fra respondent til tfo lærer før jeg som forsker mottar informasjonen. Det kan by på misforståelse mellom tfo lærer og respondent, noe som jeg opplevde i noen av intervjuene. Noen av respondentene forstod ikke alle spørsmålene med en gang, derfor gikk samtalen mellom tfo lærer og respondent litt fram og tilbake før jeg mottok den.

Validitet er et spørsmål om objektivitet, jeg som forsker må ikke tolke resultatet ut i fra min forståelse, erfaringsbakgrunn og opplevelser men basert på deres erfaringer og forståelse. Jeg har forsøkt og tilstrebet meg at validiteten av oppgaven er ivaretatt, men analysen vil likevel være preget av den vi er som individer, vår bakgrunn, kunnskap og analysen blir gjort på bakgrunn av dette.

Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for valg av kvalitativ forskningsmetode som jeg mener er den best egnede for besvarelse av oppgaven.

I tillegg har jeg klarlagt utvalg av informanter, intervjumetode og sett på utfordringer som jeg som forsker må være obs på. Til slutt har jeg sett på reliabilitet, validitet og transkribering av opptakene.

Kapittel 4

POLICY OG ORGANISERING AV UNDERVISNINGEN FOR NYANKOMNE MIGRANTER

Motivasjon er et begrep som man ofte hører i forbindelse med skole og idrett. Mitt ønske med denne oppgaven er å lære mer om hva som motiverer elever i innføringsklassen til læring, og hva som eventuelt kan hemme motivasjon og derfor læringen. Jeg vil først i dette kapitlet se på læreplaner og skoleløpet og deretter gå mer i dybden på intensjonen bak innføringsklasser. Deretter vil jeg se på enslige mindreårige asylsøkernes situasjon. Til slutt vil jeg finne mer ut om de ulike kategoriene, arbeidsmigranter, asylsøkere og flyktnings, tanker om fremtiden.

Migranter og norsk skole- rett på skolegang, men hvordan integreres i skolen?

Den norske skolepolitikken når det gjelder flerspråklige har gått gjennom ulike revisjoner i løpet av de siste 30-35 årene. Hovedmodellen bestod i integrering av elevene inn mot ordinære klasser. Hovedmålet har hele tiden vært at de skal få samme undervisningsopplegg uansett bakgrunn.⁸⁸ Historisk, har tilnærmingen til de norske utdanningsmyndigheter for hvordan minoritets elever best kan lære seg norsk endret seg. Fokuset har vært fra og bare ha norsk, til delvis morsmållæring og tilbake til dagens system som primært har fokus på norsk.⁸⁹

I løpet av den første fasen av moderne immigrasjon til Norge, som var på slutten av 1960 tallet, ble barna plassert i ordinær klasse uten noen ekstra hjelp. På 1980 tallet ble morsmåls undervisning introdusert som et eget fag med et ambisiøst mål om at alle minoritetsbarn skulle få fungerende tospråklighet. Strategien var å tilby dem grunnleggende læring i både skriving og lesing på barnets eget morsmål, i tillegg til å gi dem tospråklig informasjon i alle andre fag. Dette ble endret på 1990 tallet, og i dag er det slik at barnet kun skal ha morsmålsundervisning hvis vedkommende har begrensede norsk kunnskaper, paragraf 2-8. i opplæringsloven⁹⁰. Det som oftest praktiseres er morsmålundervisning på barnetrinnet og på ungdomskolen gis tospråklig fag opplæring. Eleven får da undervisning av en tfo lærer, og det undervises i de ulike fag. Målet er at den tospråklige undervisningen skal fremme en faglig progresjon mens eleven lærer norsk.⁹¹

⁸⁸ Miho Taguma og Claire Shewbridge, "OECD Thematic Review on Migrant education", *Education policy committee*, (2009), s.79

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Ibid. 80.

⁹¹ Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, "Særskilt språkopplæring" tilgjengelig på <http://nafo.hioa.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/> besøkt siden 26. april 2017.

Førstespråk også kalt morsmål, er det språket som er hovedspråket for barnet, muntlig og eventuelt skriftlig. Man bruker ofte denne betegnelsen på det språket man lærer først, som praktiseres mest og man har en sterkere tilhørighet til. Flerspråklig er en person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med begge språkene. Personen vil også bruke flere språk i hverdagen men språkbeherskelsen er ikke like god på alle språkene.⁹²

Læreplanen i grunnleggende norsk (GNO) for språklige minoriteter kan brukes i grunnskolen og videregående opplæring. Den er en del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Før man starter opplæringen bør eleven kartlegges. GNO skiller seg ut fra andre planer i kunnskapsløftet ved at planene er nivåbaserte og aldersuavhengige. Kompetansemålene er dermed gruppert etter nivå og ikke års trinn og det gis ikke vurdering med karakter.⁹³ Opplæringen i henhold til denne læreplanen skal fremme tilpasset opplæring i samsvar med opplæringsloven og ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring.⁹⁴ Det er opptil skoleeier å velge om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller som særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk.⁹⁵

Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter kan brukes i grunnskolen og videregående opplæring. Den er ment som en overgangsplan som skal benyttes til eleven kan følge den ordinære læreplanen i norsk. Utviklingen av språklig selvtilit og trygghet er et av hovedmålene for opplæringen i grunnleggende norsk. Opplæringen skal også ivareta lese- og skriveopplæringen samt bidra til å utvikle elevenes begrepsforståelse og ordforråd i de ulike fag. Inter kulturell forståelse er også en viktig faktor som opplæringen skal bidra til.⁹⁶ En kombinasjon av lese- og skriveopplæringen i morsmål og tospråklig fagopplæring kan være med på å styrke opplæringen i grunnleggende norsk. Høgskolelektor Joar Aasen hevder at tospråklig opplæring er en opplæringsform som har fire komponenter.⁹⁷

⁹² NOU 2010:25.

⁹³ Ibid.61.

⁹⁴ Utdanningsdirektoratet, "Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter", Læreplankode:NOR7-01, gjelder fra 01.08.2007 s.1.

⁹⁵ NOU 2010:158.

⁹⁶ Udir 2007:1.

⁹⁷ Joar Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring* (Vallset, 2003), s. 133.

- opplæring i morsmålet/førstespråket
- opplæring i andrespråket
- opplæring på morsmålet
- opplæring på andrespråket.

Det kan likevel være utfordringer når tilretteleggingen av andrespråket skal utføres. Andrespråks ferdigheter varierer elever imellom og organiseringen som er forståelig for et barn, kan være utfordrende for en annen.⁹⁸

Grunnleggende norsk for språklige minoriteters kompetanse mål er beskrevet på tre nivåer. De er utarbeidet i tråd med føringene i det europeiske rammeverket for språklæring (Common European Framework og References for Languages) Begynner nivå er A1 til avansert nivå som er C2. De fire hovedområdene er som følger: Språk og kultur, lytte og tale, lese og skrive og språklæring. Elevene kan være på ulike nivåer og de kan bruke ulik tid på nivåene.⁹⁹ Læreplanen i GNO er utarbeidet med utgangspunkt i de fire første nivåene, A1, A2, B1, B2, C1 og C2 og nivå 3 i læreplanen korresponderer med nivå B1 og deler av B2 i rammeverket.¹⁰⁰ Det er utarbeidet kartleggingsverktøy tilknytning til læreplanen. Når målene er nådd i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og blir vurdert i henhold til denne.¹⁰¹ Vurdering med karakter blir derfor ikke gitt så lenge man undervises i henhold til GNO planen.

Elever i grunnskolen eller videregående opplæring med annet morsmål enn norsk og samisk har etter opplæringslovens paragraf 2-8 (grunnskole) og paragraf 3-12(videregående) rett til særskilt norskopplæring til de har oppnådd nok kompetanse for å følge vanlig opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Den særskilte norskopplæringen for språklige minoriteter er en overgangsplan som skal brukes til elevene har nok kompetanse til å følge den ordinære læreplanen i norsk.

Skoleløpet for flerspråklige

I opplæringsloven paragraf 2-8 er det lovfestet at man kan organisere oppstartstilbudet til nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Man kan ha sentraliserte innføringsordninger for opplæringen og dette innebærer oftest et skoleår med særskilt språkopplæring som kan forlenges i enkelt tilfeller med inntil 2 år totalt. Dette praktiseres

⁹⁸ Ibid.149.

⁹⁹ Udir 2007:1.

¹⁰⁰ NOU 2010:162.

¹⁰¹ Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring” Grunnskole planer, styringsdokumenter og veiledere” .

ulikt i kommunene.¹⁰²

Det finnes ulike alternativer på hvordan skoleløpet er for nyankomne, både når det gjelder flyktninger og arbeidsinnvandrere. Generelt kan man si at det deles inn i 4 modeller . Ordinære klasser- da går ungdommene på den lokale skolen med andre barn i nærrområde og i tillegg kan de få språkklasser. Innføringsklasser/oppstarts klasser - her er elevene i egne klasser på en lokal skole eller en annen skole i samme kommune. Intensjonen er å lære norsk og når de har oppnådd et visst nivå blir de overført til ordinære klasser på en nærscole. Kombinerte klasser – man får undervisning i ordinære norske klasser samtidig som man mottar spesial undervisning da særskilt i norsk, men også tospråklig undervisning og i deres morsmål. Spesielle mottaksskoler - er separate skoler for nyankomne asyl søkere som trenger spesial undervisning i en begrenset periode før de deltar i ordinære klasser.¹⁰³ Den mest brukte modellen er ordinære klasser, altså den første, eller en kombinasjon av innføringsklasser og regulære klasser. Når jeg her bruker terminologien regulære klasser, så referer jeg til norske ”vanlige” klasser. Man kan oppleve både negative og positive sider ved de ulike modellene. Den første modellen øker det sosiale samværet med norske elever men på samme tid kan den være mindre tilpasset når det gjelder språkbruk.

En flerkulturell skole innebærer både muligheter og utfordringer. Det kan være krevende å beherske og forholde seg til den store graden av ulikhet blant elevene. De flerspråklige elevene representerer et stort mangfold i det norske samfunn, med ulik språklig, kulturell og skolebakgrunn fra hjemlandet. Arbeidsinnvandrerne har tilnærmet likt skoleløp som Norge. Andre elever kan ha flyktet fra krig og konflikter og som en følge av dette har skolesystemet brutt sammen. Dette kan igjen ha ført til at skolegangen er blitt avbrutt eller den har ikke vært optimal for læring. Noen elever kan ha startet på skolen sent i livet, mens andre har lite eller ingen skolegang i det hele tatt. Deres lese og skrive kunnskaper er derfor svært begrenset, og i noen tilfeller helt fraværende. Foreldre eller nærfamilie kan også ha redusert skolebakgrunn og ulike forutsetninger for å kunne hjelpe sine barn med skolearbeidet.¹⁰⁴

Flyktning gutt sier dette :” *Jeg gjør leksene alene, ingen kan hjelpe meg. Min far snakker veldig lite norsk, jeg tror ikke han har gått så mye på skole . Han spør meg egentlig aldri hvordan det går på skolen.* ” Denne gutten får ingen hjelp med skolearbeidet så det er lite støtte hjemmefra noe som kan føre til at han gir opp når det blir vanskelig. Hans far har

¹⁰² Kjetil Eide, *Barn på flukt* (Oslo, 2012), s.4

¹⁰³ Ibid.222.

¹⁰⁴ Utdanningsetaten, ”Veileder for opplæring av nyankomne språklige minoriteter” (Oslo, 2012), s.4.

lite skolegang og viser lite interesse for skolen ifølge ham, her vil nok lærere og medelever bety endel som støtte funksjoner.

I Stavanger kommune er Johannes Læringscenter ansvarlig for alle grunnskole opplæring for elever fra 1-10. Trinn. Ved starten av 2017 var det registrert 220 elever her med 34 ulike språk. Her tilbys GNO og fag opplæring til elever som ikke har noen norsk kunnskaper fra før. Fagopplæringen gis både på norsk og morsmål. Elevene blir overført til hjem skolen når norskferdighetene er gode nok slik at de kan følge undervisningen på norsk. Det forutsettes at hjemskolen tilbyr særskilt språkopplæring eller opplæring i henhold til Læreplanen i grunnleggende norsk til eleven kan følge læreplanen i norsk.¹⁰⁵ I Oslo ble tilbudet om innføringsklasser for nyankomne elever opprettet så tidlig som i 1972. I 2011/12 var antallet flerspråklige elever i Oslo 22419. Denne summen utgjorde 40 % av elevantallet i grunnskolen. 490 av disse elevene gikk i alfabetiserings og mottaksgrupper og i Oslo skolen har man over 150 språk.¹⁰⁶ ”Målet med tilrettelegging av undervisningen for minoritetsspråklige elever er at elevene raskest mulig lærer seg norsk slik at de kan følge vanlig undervisning i Osloskolen. Opplæringen av minoritetsspråklige elever organiseres ut fra dette hovedprinsippet”¹⁰⁷

En statistikk fra Statistisk sentralbyrå viser at særskilt norsk opplæring har økt i den norske grunnskolen i de senere år. Særskilt norskopplæring er tilleggsopplæring i faget norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter. Elevene starter ofte med dette når de har vært i en oppstarts klasse/innføringsklasse først og får denne ekstra støtten når de går inn i ordinær norsk klasse.¹⁰⁸ I den samme statistikken viser det at morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og tilrettelagt opplæring har gått ned. Tospråklig fagopplæring blir gitt på ungdomsskole nivå og er når morsmålet til eleven blir brukt i undervisningen, man har da ofte en lærer inne i klasserommet som snakker elevens morsmål og støtter dem gjennom undervisningstimen. Tilrettelagt opplæring er opplæring som blir gitt når kommunen ikke kan skaffe kompetent morsmålspersonale jf. Opplæringsloven paragraf 2-8, 3 ledd. Rundt 22000 elever fikk en av disse tre typene av opplæring i 2008, mens i dag desember 2016, er tallet rundt 14000. På den andre siden er det rundt 49000 elever som får særskilt

¹⁰⁵ Johanne Læringscenter, ”Grunnskole, barn og ungdom” tilgjengelig på <http://www.minskole.no/johannesg/Underside/9262> besøkt siden 7.mai 2017.

¹⁰⁶ Utdanningssetaten 2012:5.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Statistisk sentralbyrå, “Elever i grunnskolen”, tilgjengelig <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs> besøkt siden 14.desember 2016.

norskopplæring i dag, det er nesten 9000 mer enn for 10 år siden.¹⁰⁹

Statistisk sentralbyrå,(SSB) har ikke informasjon om asylsøkernes skolebakgrunn eller høyere utdanning. Det er kun når de får innvilget opphold og fødselsnummer at de blir registrert i statistikken til SSB. Det kan derfor ta lang tid før man får en oversikt over denne situasjonen, fordi søknadsprosessen kan ta lang tid.¹¹⁰ Det er viktig å få dem inn i registre slik at man kan få et totalbilde over deres skolebakgrunn sett i forhold til resten av befolkningen i Norge. Det er også essensielt å få dette kartlagt da det kan hjelpe med integreringsprosessen. Man må kartlegge hva som behøves for den enkelte innvandrere.

Regelverket er ulikt for flyktninger og arbeidsinnvandrere når det gjelder innvandrings- og integrasjonspolitik. Flyktningene vet at Norge er deres nye ”hjemland” og avfinner seg derfor, er min erfaring, med situasjonen og er ofte mer positivt innstilt til skolen. Denne gruppen har i motsetning til EØS medlemmer begrenset tilgang til landet, men har et rikelig opplegg for kvalifisering og integrering.¹¹¹ Flyktningene hjelpes betraktelig med integrering ved en aktiv innsats fra det offentliges side.¹¹²

I Norge har man et regelverk for EØS- innvandrere og et annet for flyktningene og deres familier.¹¹³ EØS innvandrere skal i prinsippet ikke hjelpes til innlemming og har fri tilgang til landet.¹¹⁴ Det er derfor ikke så mange som ser nødvendigheten av å lære språket og noen behersker kanskje engelsk og klarer seg med det. De vil muligens ikke bruke penger på dette, men det som da kan skje er at barnet blir den tapende part. De kommer på sidelinja, integreres ikke så lett og vil tilbake til sitt hjemland og gå videre på skole der. Hvis dette er tilfelle, er heller ikke motivasjon for å lære så høy og den kan bli påvirket av situasjonen man befinner seg i. Dette illustreres i utsagnet til en sønn av arbeidsinnvandrere. ” *Jeg vil ikke bo her det var ikke mitt valg! Jeg vil gå på Universitetet hjemme, ikke her. Jeg tror det er bedre for meg , Jeg vil bo der nå , jeg gleder meg til jeg kan bestemme.*”

Arbeidsmigrantene vet at de kan reise tilbake når som helst, og det har man også indikasjoner på. I den senere tid grunnet økende arbeidsledighet har ikke denne målgruppen vokst like mye som før, men heller gått litt tilbake. På tross av at det er tydelige innslag av

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Statistisk sentralbyrå, “ Hva vet vi om flyktingenes utdanning”,tilgjengelig på <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hva-vet-vi-om-flyktingers-utdanning> besøkt siden 6. januar 2016.

¹¹¹ Norges offentlige utredninger, *Integrasjon og tillit: Langsiktige konsekvenser av høy innvandring.* (Oslo, 2017), s.13.

¹¹² Norges offentlige utredninger, *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere,* (Oslo, 2001), kap 15, s.20.

¹¹³ NOU 2017:13.

¹¹⁴ Ibid.

sirkulær og midlertidig mobilitet blant EU- innvandrerne , er det en oppadgående tendens til varig bosetting.¹¹⁵

I mitt møte med elever og ifølge deres utsagn så tror jeg denne faktoren/usikkerheten kan hemme deres læring og skole motivasjon. Tenåringene vil egentlig ikke være her og vet at de kan reise hjem om de ønsker når de blir eldre. Slik som denne gutten bekrefter:” *Jeg jobber ikke så mye med skolen fordi jeg ikke skal bo her så lenge. Det er vanskelig å motivere seg for skolen når man egentlig ikke vet hvor lenge vi blir i Norge* ”(arbeidsinnvandrer)

Disse to guttene sier nesten det samme, de vet ikke hvor lenge de skal bo her, noe som påvirker motivasjonen. Det er valg som deres foreldre har tatt og det kan virke som om de syntes det er vanskelig å akseptere. Det er vanskelig å lære et språk når man ikke jobber med skolen som han ovenfor sier, språk er viktig for samhandling med andre som Vygotsky sier.

Ser man på et livsløpsperspektiv er det flere årsaker til at det er lønnsomt for et land og investere i opplæring på et tidlig stadium. Læringsevnen er størst tidlig i livet samtidig som tidlig læring kan fremme mer læring. Dette gjelder spesielt når det kommer til språklige ferdigheter og leseferdigheter samt sosioemosjonelle ferdigheter som utholdenhet.¹¹⁶ Det er derfor særs viktig at minoritetsspråklige barn og tenåringer som kommer fra hjem med lite utdanningsressurser, får kompensierende tiltak slik at de kan mestre skole hverdagen og livet i Norge. Brochman-Utvalget viser at når det gjelder utdanning er innvandrerne mer polarisert enn den øvrige del av befolkningen. Arbeidsinnvandrere har høyere utdanning enn flyktninger samtidig som det er store forskjeller mellom flyktninger fra ulike land.¹¹⁷

Grunnskolen har stor betydning som fundament for videre læring, utdanning og arbeid. For å sikre at innvandrere og deres etterkommere ikke starter med et utgangspunkt som er dårligere enn andre barn, er utdanning og skole imperativ. I henhold til Brochmann-utvalget har skolen” *en nøkkelfunksjon i å sikre kunnskap som jevner ut mulighetene for samfunnsdeltakelse og læring , og å sørge for normativ og verdimeessig sosialisering, som kan styrke følelsen av gjensidig tillit og tilhørighet* ”¹¹⁸

Grunnskolen og videregående opplæring

I Norge er Grunnskoleopplæringen obligatorisk fra 6-16 år og det gjelder også barn i asylmottak.¹¹⁹ Når man har fullført grunnskolen begynner man på videregående som er tre år. Jeg vil heretter bruke betegnelsen VGO om videregående opplæring. Man må ha lovlig

¹¹⁵ NOU 2017:14.

¹¹⁶ Ibid.60.

¹¹⁷ Ibid.61.

¹¹⁸ Ibid.21.

¹¹⁹ Ibid.61.

opphold i landet for å ha rett på VGO, men asylsøkere har likevel rett på dette til de fyller 18 år. Det kan være utfordrende å få til, da utdanningsansvaret for asylsøkere i aldersgruppen 16-18, er delt mellom kommune og fylke. Disse to instansene samarbeider ikke alltid like godt.¹²⁰ Personer som bor i asylmottak og er over 18 år har ikke rett til VGO, men ankom de Norge før fylte 18, kan de få fullføre skoleåret. Voksne kan ha rett til VGO om de tilfredsstillende ulike kriterier som f.eks. at man har oppholdstillatelse. Denne gruppen utgjør likevel bare 1/3 av voksne elever i VGO og det kan være ulike årsaker til dette. De har kanskje mangelfulle norsk kunnskaper og voksne i VGO har ikke rett til særskilt norskopplæring, slik som ungdommene har. Mangelen på rettigheter kan også være et hinder for dem og gjøre dem usikre i forhold til om de vil mestre undervisningen. Noen steder i landet kan det være mangel på undervisningstilbud for denne gruppen.¹²¹

Noen av elevene i grunnskolen kan være barn av de voksne som ikke tar VGO, fordi det er for mange barrierer og hindringer på veien. Det kan igjen føre til at ungdommene hører på foreldrenes usikkerhet, eller deres manglende tillit til det norske skolesystemet, og derfor mister også ungdommen litt av motivasjonen. De kan kanskje tenke, hva er vitsen, ” jeg får sikkert ikke jobb likevel”. De kan miste motet, håpet og troen på en bedre fremtid. Jeg har selv hørt egne elever si dette i de årene jeg har undervist i innføringsklasse. Det forekommer ikke ofte, men det har skjedd, og ved hjelp av tid og tillit til voksne rundt seg, kan man likevel klare å overbevise barna om at skole er viktig. Man må jobbe videre med skolen, prøve å ikke tenke for mye på hva som kan skje, eller være bitter, se på nye muligheter og tenke at man skal skape en bedre fremtid for seg selv. I henhold til Phalet, Andriessen og Lens, er skole en investering i fremtiden på tvers av de ulike kulturer.¹²² Det er derfor like viktig med skole uansett hvilken kultur eller land du kommer fra. Forståelsen av at skole øker sjansene for en bedre fremtid, er allmenn uansett om du er flyktning, arbeidsinnvandrer eller asylsøker. Det er likevel en realitet at frustrasjon, usikkerhet, mistillit og redsel er elementer som kan påvirke motivasjon og læringsevne.

Det som er felles for majoriteten av innvandrere som kommer til Norge, er behovet for å lære seg norsk. Det som kan skille dem er allerede tilegnede kunnskaper og ferdigheter, det kan variere fra land til land og individ til individ. Generelt blir de etniske minoritetsfamiliene i Europeiske land assosiert med lav sosial status.¹²³ Man har forsøkt og

¹²⁰ Ibid.67.

¹²¹ Ibid.

¹²² Karen Phalet, Iris Andriessen og Willy Lens, “How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms”, *Educational Psychology Review*, Vol 16, No (2004), s. 59.

¹²³ Ibid.60.

ivareta behovene gjennom særskilte tiltak og ordninger i introduksjonsloven. Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres muligheter til å delta i yrkes- og samfunnslivet forøvrig for å kunne gjøre dem økonomisk selvstendige.¹²⁴ Denne loven gjelder pr i dag ikke asylsøkere eller andre som ikke har fått oppholdstillatelse.

Asylsøkere som er over 16 år og bor i ordinære mottak kan få tilbud om 175 timers norskopplæring, kommunen er ikke pliktig men man kan søke og innvilges dette må hele målgruppa tilbys opplæring.¹²⁵ Det har også blitt igangsatt et 50 timers kursopplegg for kultur og samfunnskunnskap fra januar 2017. Begge disse to tilbudene er tiltak iverksatt for å øke aktiviteten og sjansen for fremtidig arbeid samt øke kunnskapen om Norge. Det er positivt sett fra deres barns perspektiv, foreldrene kan øke sin forståelse av samfunnet de lever i og på den måten bidra i forhold til skole og dens rolle i barnets hverdag. Det kan bidra til å minske situasjoner hvor man misforstår hverandre og på samme tid tilegnes man kunnskap om norsk kultur og tradisjon.

¹²⁴ NOU 2017:71.

¹²⁵ Ibid.

Ideen om og erfaring med innføringsklasser

Det kan være utfordrende for tenåringene som kommer til Norge midt i skoleløpet å tilegne seg et nytt språk og følge undervisningen i henhold til ens alder. Man forventer at nyankomne elever følger ordinær undervisning etter relativt kort tid. Dette kan likevel vise seg å være vanskelig, da elevene har varierende grad av skolebakgrunn. Opplæringen bør derfor tilpasses den enkeltes forkunnskaper, bakgrunn og kompetanse. Det er viktig at elev kategoriene som jeg beskriver , gis et opplæringstilbud så raskt som mulig etter ankomst til Norge og som på sikt gir mulighet til deltakelse i ordinær undervisning.¹²⁶ Innføringsklasser skal dekke dette behovet og forberede elevene på norsk skolehverdag så godt det lar seg gjøre. Målet med disse klassene er at de skal være av begrenset varighet og at elevene gradvis integreres inn mot ordinær klasse. Dette løses på ulike måter rundt om i Norge, noen skoler har ikke egne klasser for dette. Noen skoler kan ha en kombinasjon av innføringsklasse og ordinær klasse. Der hvor jeg jobber har vi egne klasser, men vi prøver å få dem i kontakt med sine respektive skoler/klasser så tidlig som mulig etter skolestart.

I Sverige har man fra første januar 2016 innført nye regler i skolen når det gjelder nyankomne minoriteter. Man skal kartlegge kunnskapene deres senest innen to måneder etter at de har startet på skolen, og ut i fra dette resultatet skal man plasseres i eventuelle årskurs.¹²⁷ Rektor har ansvaret for at kartleggingen utføres og har ikke eleven nok kunnskaper i svensk, kan eleven delvis få undervisning i forberedelsesklasser. Dette tilbudet varer ikke lenger enn to år, og dette er det samme som i Norge, hvor man også kan få opptil to år i en introduksjonsklasse.

Formålet med denne type klasse er å gi trygghet for elevene og motivasjon for videre læring. Hver enkelt skal oppleve at de får brukt sine ressurser. Dette tilbudet bør ha fokus på norskopplæring og nivåbasert undervisning i de ulike fag.¹²⁸ Østberg utvalget mener det er viktig å påpeke at dette er en gruppe som har stort behov for morsmålsopplæring og to faglig språkopplæring.¹²⁹ Tilbudet bør være fleksibelt og man bør ha bevissthet rundt tiltak som skaper samhandling noe som vi praktiserer i vår klasse. Vygotsky mente at førstespråket(morsmålet) og andrespråket unisont bidrar til hverandres utvikling¹³⁰ og de komplementerer hverandre. Han hevdet videre at når man lærer et andrespråk utvikler man

¹²⁶ NOU 2010: 235.

¹²⁷ Pirjo Lahdenpera, og Eva Sundgren, *Skolens møte med nyanlanda* , (Stockholm, 2016), s. 11.

¹²⁸ NOU 2010:235.

¹²⁹ Ladenpera 2016:235.

¹³⁰ K. Øzerk, "Et tospråklighetspedagogisk perspektiv" i *Barn og unges læringsmiljø 2- med vekt på sosialisering lek og tospråklighet*, red.Richard Haugen , Ann Kristin Larsen, Eva Skogen og Kamil Øzerk (Kristiansand, 2006), s.144.

også morsmålet på samme tid.¹³¹ Tilegnede begreper og ordforråd lært på morsmål har stor betydning for innlæringen av et annet språk.¹³² Når man lærer språk bruker man begreper man allerede har på morsmålet, man har bare ikke kjennskap til begrepet på andrespråket enda. Sverige er som Norge, et flerspråklig samfunn, og før i Sverige var språkene adskilt som separate enheter i skolen. Wedin og Rosen bruker begrepet ”translanguaging” fra en sosiokulturell forståelse, språk er meningsskapende og skisserer hvordan man kan se på menneskets språklige repertoar som et prinsipielt system. I den flerspråklige verden er det en fundamental ressurs for å skape mening.¹³³

I henhold til Vygotskys sentrale begrep, den nærmeste utviklingsone, må individets kompetanse observeres ut i fra det potensielle og aktuelle utviklingsnivå¹³⁴. Det potensielle er det barnet/tenåringen kan nå i samhandling med kompetente voksne eller andre barn med høyere kompetanse nivå enn man selv har. Det aktuelle nivå er hvor man er i øyeblikket.¹³⁵ Det man må ha hjelp med i dag, kan man klare uten hjelp i fremtiden. Vi kan bruke dette i våre klasser. De elevene som har vært i Norge lengst kan hjelpe dem som nettopp har kommet og vi som lærere kan bidra. Dette ser vi er bra for samhandlingen, de føler ansvar for hverandre samtidig som trykningen øker og man blir bedre kjent med hverandre. En flyktning jente bekrefter dette: ”Skolen er noen ganger vanskelig og hvis jeg trenger hjelp spør jeg læreren eller vi jobber sammen to og to, det er kjekt. Det er lettere å forstå når man jobber sammen, da kan vi snakke litt også.” Det som denne respondenten sier kan settes i forhold til den proksimale utviklingsone. Hun føler at hun lærer bedre i lag med andre, få hjelp, snakke, samarbeid og interaksjon, som Vygotsky påpeker. Hvis de får problemer og trenger mer hjelp spør de læreren, de støtter altså hverandre så langt de klarer.

På min arbeidsplass endres elevantallet jevnlig, og følgene av dette er endrede undervisningsopplegg. Man starter med noe nytt fra lærebøkene og underveis kan man erfare at det blir for vanskelig for noen elever, eller for hele klassen. Det kan være at det blir for abstrakt, eller for mange nye begreper og da må vi kanskje endre våre metoder for å tilegne seg det nye stoffet. Denne fleksibiliteten eller uforutsigbarheten kan noen lærere finne frustrerende fordi de er vant til et fast opplegg som de fleste elevene forstår og har dermed en forutsigbarhet i undervisningen. Erfaringsmessig forstår elevene våre mindre enn det vi tror,

¹³¹ Ibid. 145.

¹³² Ibid.

¹³³ Ladenpera og Sundgren. 2016: 14.

¹³⁴ E. Skogen, ”Lek og læring”, i *Barn og unges læringsmiljø 2- med vekt på sosialisering lek og tospråklighet*, red Haugen, Larsen Skogen og Øzerk 2006: 64.

¹³⁵ Ladenpera og Sundgren. 2016: 64.

de tør ikke alltid si ifra hvis det er noe de er usikre på. En dag i uken, fredager, bruker vi ofte de tre siste timene på lek, spill, turer, bibliotek etc. Dette er noe elevene syntes er veldig kjekt og vi som lærere stortrives. Vi får muligheten til å bli kjent med elevene utenfor klasserommet, noe som kan være med på å åpne opp for læring fordi de føler seg trygge på oss. En jente som er asylsøker bekrefter dette, ” *Jeg syntes det er kjekt på skolen her, lærerne er så snille med oss og vi gjør kjekke ting sammen med dem. I starten var jeg litt usikker, men nå er det blitt bedre og jeg snakker mer og ler mer.* ” Dette illustreres av en enslig mindreårig gutt. ” *Jeg liker mine lærere. Jeg liker å være sammen med klasse og gjøre morsomme ting sammen, da blir jeg glad og lærerne er med oss.* ” Arbeidsmigrantene føler det likedan og en jente sier at hun ” *liker lærerne og syntes det er kjekt når vi gjør andre ting enn bare fag. Hver fredag pleier vi å finne på noe sammen og det er kjekt, vi spiller, leser, snakker eller går på biblioteket.* ”

Alle disse tre informantene uansett opprinnelse understreker hvor kjekt det er når vi leker sammen, er sosiale. Jeg viser her til Vygotsky som argumenterer for at vi lærer best i sammen med andre.

I Sverige tar de også i bruk aktiviteter utenfor skolens område. Dette for å øke tryggheten, tilliten, få bedre samhold og kunnskap om samfunnet rundt seg.¹³⁶ Man skal ikke bare lære seg språket men også øke deres kulturforståelse og for vi skal lære dem å kjenne ikke bare faglig, men også personlig . Dette er noe vi opplever at eleven setter stor pris på. Trygghet og samhold skaper bedre læring og øker læringslysten. Når vi er ute med klassen har vi det veldig kjekt sammen og da minskes fokuset på enkelt individet, man er samlet som en gruppe og sosialisering er da det viktigste. Det kan dempe presset som noen kan føle når de er i klasserommet , skuldrene senkes og man kan ha det gøy sammen. Det som er det viktigste for en lærer, er å møte hver enkelt elev som et individ, se hver enkelt elev. Det kan også by på utfordringer fordi man har kultur forskjeller , mangler språket som trengs for å kommunisere. Dette er alltid mest utfordrende i starten av skoleåret , men etterhvert som tiden går og elevene er tryggere, går også kommunikasjonen mye lettere.

Innføringsklasser er et undervisningstilbud som i utgangspunktet strekker seg over et år men kan ved enkelt tilfeller forlenges med opptil 2 år. Elevene kan ved behov og etter eventuell kartlegging gå hele året i denne klassen, eller ha enkelt dager i ordinær klasse tidlig i skoleåret. Vi som lærere oppfordrer ganske tidlig etter ankomst, at elevene prøver seg et par dager i uken i ordinær klasse. I henhold til forsker Jennie Sivenbring kan det sosiale både

¹³⁶ Ibid. 73.

være et mål og middel for optimal læring og motivasjon. Hun sier videre at når tenåringer er sammen med klasse kamerater får man erfaringer og lærdommer.¹³⁷ Dette er positivt for dem nå og lærerikt for fremtiden samtidig som man har interaksjon med jevnaldrende.¹³⁸

Hospitering, som vi kaller det, blir spesielt praktisert overfor elever som vi opplever som motiverte, eller har mange års skole fra hjemlandet og ønsker dette selv. Man kan oppleve at hvis elevene føler seg presset ut i hjemmeskolen på et for tidlig tidspunkt, sitter eleven igjen med en negativ opplevelse. Vedkommende kan bli deprimert, føle seg mislykket, at alt er vanskelig, noe som igjen kan lede til tap av motivasjon og synkende læringslyst. Det skal være fokus på norsk i en slik klasse, men skal gis opplæring i aktuelle fag som gis andre elever på samme alderstrinn.¹³⁹

Man mener også at det ikke bør være mer enn 12 elever i aldersblandet gruppe, og ikke blandet mer enn tre trinn. Man bør også samle 1.trinnselever i egen mottaksgruppe.¹⁴⁰ Vi blander elevene hos oss og har klasser ut i fra deres nivå og ikke hvor lenge de har vært. Elevene blir kartlagt og plasseres deretter i en av de to klassene vi har på vår skole. Tilbakemeldingene fra elevene er bare positive, de trives med å gå i blandede klasser. Noen sier at de får økt læringslyst og motivasjon når de hører hvor mye norsk elevene som har vært lengst kan.

Bakgrunnen for at kommunen hvor jeg jobber, startet et tilbud for flerspråklige var at denne elevgruppen økte betraktelig i 2007-08. Nyankomne flerspråklige kunne fra høsten 2009 søke om plass i en innføringsklasse. En barneskole i kommunen fikk ansvaret for de yngre barna, mens en ungdomsskole hadde ansvaret for 8-10 klasse. Min kommune tilbyr elevene 1 år i innføringsklasse, andre kommuner praktiserer dette ulikt. Har man tilstrekkelig norskkunnskaper før året er gått, kan man overføres til hjemskolen. I noen kommuner kan man få 2 år i en slik klasse.

Morsmålsopplæring skal da bare gis hvis det er nødvendig, man skal konsentrere seg om særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring. (tfo lærer) En tospråklig lærer skal gi eleven begreper som eleven kan begripe med, altså hjelpe eleven i å tilegne seg det nye stoffet. Hovedfokuset blir da at man skal utvide og utnytte flere begrepskategorier, man skal ikke som tfo lærer lære elevene fag.¹⁴¹ Har man et slikt tilbud på nærskolen, vil det på sikt være mulig for eleven å følge den norske klassen som man i fremtiden skal inn i og ha fag

¹³⁷ Jennie Sivenbring ” I den betraktades øgon: Ungdomar om bedöming i skolan (Göteborg, 2016), s.120.

¹³⁸ Ibid.

¹³⁹ NOU 2010:236.

¹⁴⁰ Ibid. 237.

¹⁴¹ Johannes læringscenter, ”Håndboka for tospråklig fagopplæring”.(Stavanger, 2009), s. 10.

som kroppsøving og estetiske fag de dagene i uken dette er aktuelt.

Østberg-Utvalget har sett på innføringsklassers organisering, finansiering og regelverk. De har kommet fram til at denne type modell kan over tid føre til bedre inkludering, enn om man ikke praktiserer innføringsklasser. I henhold til utvalget mener man at elevene gis bedre forutsetninger for å kunne delta i opplæringen og inkluderes i felleskapet ved at de tilegnes et minimum av norsk ferdigheter før de går inn i ordinær klasse. Det tar tid å lære seg et nytt språk og elever vil svært ofte ha behov for særskilt norsk opplæring etter tiden i innføringsklassen, dette for å oppnå et forsvarlig læringsutbytte i alle fag.¹⁴² Når man kartlegger eleven kan man få svar på elevens kunnskapsnivå og tilrettelegge undervisningen deretter. Elevene blir samtidig testet i leseferdigheter på morsmålet. Noen elever kan ha lite eller ingen skolegang fra hjemlandet og da kan man få tilbud å begynne i en alfabetiseringsgruppe, for å lære seg det latinske alfabetet og få ekstra støtte av lærerne i en begrenset periode.

Professor i utdannings sosiologi Nihad Bunar trekker frem diverse faktorer som gir nye elever en god start. Kartlegge elevens ferdigheter, behov og kunnskap. Opplæring i norsk og fag fra oppstart samt bruke morsmål som en ressurs i undervisningen. Ha et godt samarbeid med ide ulike involverte instanser, med foreldrene og internt på skolen. På denne måten får man en felles forståelse og dermed et felles ansvar. Han sier videre at det viktigste er at læreren møter eleven som enkeltindivid og har en positiv innstilling, er åpen og har andrespråks lærings kompetanse¹⁴³. Bunar argumenterer også for at man skal se individet, ikke bare gå i innføringsklasse fordi man er nyankommet. Det er også viktig at flerspråklige får venner og nettverk, kanskje en fadder fra samme land slik at elevene lettere integreres sier han.¹⁴⁴

Det må likevel poengteres at organisering av atskilte klasser ved nærskoler ikke er i tråd med opplæringsloven paragraf 8-2, jf. Punkt 8.3.6. Utvalget mener likevel at et opplæringstilbud som innføringsklasser, vil gi nyankomne elever bedre læringsbetingelser. Man mener at innføringsklasser bør ha prioritet fordi det kan lette inkluderingen mot ordinær skole.¹⁴⁵ En flyktning elev sier dette om skolen. ” *Jeg liker skolen veldig godt, jeg vil lære norsk fort slik at jeg kan gå i norsk klasse. Lærerne her er veldig snille, de hjelper oss og sier at vi er flinke. Det er kjekt å gå i denne klassen fordi alle er nye og vi må lære litt norsk*

¹⁴² NOU 2010: 242.

¹⁴³ Nihad Bunar, *Nyanlanda och lärande: mottakande och inkludering*. (Sverige, 2015),

¹⁴⁴ Nihad Bunar, ” De nyanlanda ska ses som individer”, *Skolelederna*, 8(2015), s. 2.

¹⁴⁵ NOU 2010 s. 242.

først”(Gutt) Denne gutten virker som han er trygg, han vil inn i ordinær klasse snart. Han virker motivert fordi han har et mål, lære norsk for å gå i ordinær klasse. Tiden i innføringsklassen kan ha vært en bidragsyter i forhold til tryggheten han føler nå.

Det er vanskelig å si om innføringsklasser/oppstartklasser er det rette for nyankomne barn. Vår erfaring er at det året de har i denne klassen er positivt for majoriteten av elevene. De får tid til å bli kjent med nye regler, språk overkomme utrygghet og ikke minst mye lek og sosial aktivitet med jevnaldrende. Det man ofte ser at eleven er klar for ordinær skole når året nærmer seg slutten og de har tro på at dette skal de klare. Det avgjørende for at innføringsklasser skal fungere optimalt er samarbeid mellom de ulike involverte parter som, kontaktlærer, faglærer, tospråkliglærer, morsmålslærer, rådgiver og ledelsen på skolen.

Enslige mindreårige asylsøkere

Jeg vil beskrive de enslige mindreåriges situasjon mer i dybden fordi den er spesiell siden de ankommer landet helt alene. Enslige mindreårige som kommer til Norge er mellom 13-16 år, majoriteten er gutter fra Afghanistan som vist tidligere i oppgaven. I 2015 var det 6% av asylsøknader for enslige mindreårige som ikke ble realitetsbehandlet, UDI tar stilling til om en person har behov for beskyttelse eller ikke. Noen av søkerne måtte reise til et tredjeland, de som ikke fikk innvilget oppholdstillatelse og flyktningstatus. Det var 15 ungdommer som fikk midlertidig oppholdstillatelse. Det innebærer at man har lov til å oppholde seg i landet til fylte 18 så må de reise ut.¹⁴⁶ For noen av elevene i innføringsklassen er dette realiteten.

Frykten og redselen for at de må forlate landet når de blir 18 kan være med på å påvirke motivasjonen og sperre for læring. Noen kan attpåtil oppleve denne formen for opphold bedre enn og bli uttransportert umiddelbart. Sosiologen Kjetil Eide argumenterer for at de kan utvikle en følelse av mistillit mot norske myndigheter, fordi de ikke blir trodd i forhold til oppgitt alder og beskyttelsesbehov.¹⁴⁷

Noe som illustreres av det en gutt forteller.

” Jeg håper at jeg får være her, jeg har ikke vært på intervju ennå. Noen på mottaket har blitt sendt ut, myndighetene sa at de ikke var 16, men eldre. Jeg syntes det er vanskelig hvis Norge ikke tror meg, da må jeg kanskje hjem, og der er det ingenting. Det er litt vanskelig å være på skolen når jeg tenker på dette ”

Konsekvensen av dette kan være at tenåringsen føler seg i ingenmannsland, og opplever en frykt og redsel for hva som vil skje med dem i fremtiden. Det som er viktig å merke seg her er at hvis trygghetsbehovet ikke er dekket for ungdommene kan usikkerheten undergrave muligheten for å skape seg et tilnærmet normalt liv i vertsamfunnet.¹⁴⁸ Vonde tanker, usikkerhet og lite søvn er med på å påvirke deres skoledag.

Det blir sagt i henhold til Phalet, Andriessen og Lens, at fremtidige mål kan være hemmende i forhold til skole motivasjon og læring grunnet to ulike årsaker. Den første kan være at elevene uansett land ikke nødvendigvis ser en positiv forbindelse mellom det å gjøre det bra på skolen og det å få suksess senere i livet. Dette kan være fordi tenåringene ikke opplever fremtidsmålene som deres egne mål, eller at de har mangel på et indre driv, men heller opplever det som ytre faktorer påtvunget dem eller forventet av dem.¹⁴⁹

¹⁴⁶Barne,-ungdoms og familiedirektoratet, ”Barn på flukt og enslige mindreårige asylsøkere”.

¹⁴⁷Eide 2012:54.

¹⁴⁸Ibid.56.

¹⁴⁹ Phalet, Andriessen og Lens 2004:61.

Tabellen under viser prosentandel enslige mindreårige asylsøkere fra disse tre landene fra 2012-2016.¹⁵⁰

	2012	2013	2014	2015	2016
Afghanistan	43.5	23.6	26.9	64.5	40.0
Eritrea	6.2	19.9	34.0	13.4	14.7
Syria	0.6	2	5.5	10.5	7.8

I 2015 søkte 5480 enslige mindreårige om asyl i Norge og dette er rekord. Det var en kraftig nedgang i 2016, da var tallet nede i 320.¹⁵¹ Majoriteten av dem som søker asyl var gutter og i 2016 utgjorde denne gruppen 83 prosent av søknadene. Det er verdt å merke seg at i 2015 var 64.5 prosent av enslige mindreårige asylsøkere fra Afghanistan, men tallet fra den samme gruppen er nede i 40 % i 2016. En markant nedgang og ulike årsaker til fallet, men hovedforklaringen er nok en nedgang i oppholdstillatelser. De fleste asylsøkere som er under 15 år får opphold, mens antallet innvilgede asyl for 15 år og eldre har gått betraktelig ned fra 2015-2016. Når det gjelder Afghanske enslige mindreårige som man antok var over 18 på vedtakelsestidspunktet var det ingen som fikk asyl i 2016. Hvis man er over 18 på vedtakelsestidspunktet blir søknaden behandlet ut i fra at man er voksen. Nedgangen i asyl søkere kan forklares med at man ikke søker i et land hvor oppholdstillatelser er vanskeligere å oppnå og ”ordet” spres til hjemlandet. Midlertidige oppholdstillatelser har gått opp i 2016, da får gruppen 15 år og eldre opphold i landet til fylte 18. Etter dette kan noen bli sendt ut, mens noen får opphold, men de blir ikke tildelt kommune i denne perioden. Kommer man som asylsøker til Norge blir man gitt et tilbud om opphold i asylmottak, dette gjelder enten man er enslig mindreårig eller kommer som familie. Mottakene er differensiert etter hvilken fase man er i asylprosessen og behovet man har.¹⁵² Mottakssystemet består av transittmottak, ordinære mottak, mottak for enslige mindreårige over 15 år for å nevne noen. Familier som har fått avslag bor i ordinære mottak inntil de skal returneres, dette fordi de har rett til boplass opptil avreise.¹⁵³ Dette betyr at barna, eller tenåringene i vårt tilfelle, fremdeles går på skole helt til de reiser ut av landet. De kan ha fått avslag og vet at de må tilbake, likevel får de et

¹⁵⁰ Barne,-ungdoms og familiedirektoratet, “ Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger”; tilgjengelig på https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barn_pa_flukt/Enslige_mindrearige_asylsokere_EMA/ besøkt siden 28. april 2017.

¹⁵¹ Ibid.

¹⁵² NOU 2011: 87.

¹⁵³ Ibid.

skoletilbud så lenge de oppholder seg i landet. Dette påvirker selvfølgelig deres skolehverdag, de kan bli desillusjonerte, deprimerede og gå med en usikkerhet fordi de ikke vet hva som venter dem. Noen ganger har vi opplevd at det er vanskelig å få dem på skolen fordi de ikke ser nødvendigheten av dette når de likevel skal returnere til sitt hjemland, eller et tredjeland. I andre tilfeller blir saken anket og de lever på "lånt" tid mens saken blir forberedt og skal opp til behandling. Faktorer som jeg har nevnt ovenfor vil være med på å påvirke deres motivasjon for skole og læring noe som denne jenta bekrefter:

"Jeg har ikke fått opphold ennå , jeg venter på svar. Noen ganger er det vanskelig å sove, jeg blir trøtt på skolen." En annen elev sier det slik:

"Jeg tenker hvorfor gå på skole, hva er vitsen når jeg kanskje ikke får bli." (Enslig mindreårig gutt) Ifølge Maslow så kan motivasjon påvirkes av udekkede behov, og for disse to asylsøkerne er ikke trykksbehovet dekket. De er usikre på om de får bli, og dermed i tvil om deres fremtid, hva vil skje?

Mottakene har en enkel standard og de er lokalisert over hele landet. I perioden de bor på mottakene deltar de voksne på et obligatorisk informasjonsprogram og får norskundervisning, 250 timer.¹⁵⁴ Er barnet under 15 år har staten ansvaret i mottaksfasen gjennom Bufetat, det statlige barnevernet. Mottaksfasen for denne gruppen varer så lenge de bor på omsorgssentrene og de får tildelt en kommune hvor de skal bosettes. Det er en større andel under 15 år som får innvilget oppholdstillatelse, enn dem over 16.¹⁵⁵ De over 16 år bor på mottak, mens de yngre blir plassert i omsorgssentre. UDI har ansvaret for dem over 15. Den første fasen kan vare alt fra noen uker og opptil flere år. Det avhenger av svaret de får på asylsøknaden og om de får innvilget opphold, eller anker svaret de har fått. Mottaksfasen og usikkerheten tenåringene befinner seg i kan påvirke hele deres liv, skole, søvn, sult etc. De er usikre på hva som vil skje med dem og hvordan fremtiden deres vil bli. Bosettingsfasen starter først når de har fått innvilget oppholdstillatelse i Norge, og da vil de også bli tildelt bokommune.¹⁵⁶ Når man er bosatt i en kommune er det opp til hver enkelt kommune hvordan de skal bo og hvilken oppfølging barna skal få. Omsorgssituasjonen varierer fra kommune til kommune, det kan være hybel med eller uten tilsyn, familieplasseringer, bofelleskap eller barneverninstitusjoner for å nevne noen. Hvis vi sammenligner oss med andre land i Europa, som Sverige eller England, er det ikke selvsagt at statlige institusjoner har ansvaret for

¹⁵⁴ NOU 2011: 87.

¹⁵⁵ Eide2012:64.

¹⁵⁶ Ibid.19.

omsorgen i mottaksperioden.¹⁵⁷ I disse landene blir de mindreårige plassert i et lokalsamfunn så raskt som mulig etter ankomsten. Lokalsamfunnet forplikter seg til å ha ansvar for omsorg og oppvekstsituasjonen uavhengig av hvilken oppholds status tenåringen har.¹⁵⁸ Statistikk fra perioden 2002-08 viser store variabler i avslag på asylsøknader. 67 prosent av barna som ankommer med familien får avslag mens det tallet er 36 prosent for enslige mindreårige.¹⁵⁹ Når det gjelder forskning på enslig mindreårige asylsøkere, enten det gjelder likheter eller individuelle forskjeller, så er ikke dette en homogen gruppe. Barna har ulik bakgrunn, familie og motiver for flukt, samtidig som de har likheter ved at de mangler sosiale relasjoner og familie i en viktig fase av sitt liv.¹⁶⁰ Denne gruppen defineres ofte som en risikogruppe fordi de er "alene" og mer sårbare enn eksempelvis arbeidsinnvandrere eller flyktninger som har familien sin i landet. Det er likevel viktig å påpeke at de enslige mindreårige ikke må tillegges en offerrolle, men man må alltid se på mulighetene hos hver enkelt av dem. Da kan man også vektlegge hvor "sterke" de er ved at de har flyktet alene. Deres barndom står i sterk kontrast til hva man vil kalle god barndom sett med vestlige øyne.¹⁶¹ Det er essensielt at man ser på deres barndom som en helhet og ikke bare tenker hva det vestlige idealet er, da kan man fort tilegne dem offerrollen noe som ikke nødvendigvis vil gagne dem. Det vestlige familie idealet med mor, far og barn er ikke alltid det som er gjeldende i deres opprinnelsesland/hjemland. Botilbudet er omsorgssenter eller asylmottak, og disse årene kan by på utfordringer for tenåringen fordi de er usikre på sin fremtid.¹⁶²

En gutt bekrefter utfordringene med dette utsagnet." *Jeg syntes det er vanskelig for tiden , fordi jeg ikke vet noe. Jeg har ikke vært på intervju, jeg vet ikke om jeg får bli her og på mottaket har noen av mine venner blitt sendt tilbake* "Det er slik hverdagen er for mange av asylsøkerne, de venter, er usikre og ser at venner ikke får innvilget opphold. Man kan vanskelig forestille seg de enslige mindreårige asylsøkernes hverdag sett på bakgrunn av disse tabellene. De bor på mottak, venter på at noen skal intervju dem og usikkerheten rundt deres fremtid. Dette kan forsterkes om man bor på mottak sammen med andre som har fått avslag.

¹⁵⁷ Ibid.20.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Ibid.21.

¹⁶⁰ NOU 2011:248.

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² Ibid , Barne,-ungdoms og familiedirektoratet " Enslige mindreårige flyktninger og asylsøkere" .

For syrerne er situasjonen annerledes, majoriteten kommer som asylsøkende familier og nesten alle får opphold. En flyktning jente forteller:

” *Vi bor her nå sammen med min familie. Norge er et godt land, jeg er glad for at vi er sammen* For denne jenta er trygghetsbehovet dekket og dermed kan det være lettere å lære.

Hvis man setter utfordringene de enslige mindreårige opplever opp i mot Maslows behovspyramide, forstår man med en gang at de nederste behovene ikke er dekket, i hvert fall ikke i deres hjemland. Maslow påpekte at hvis ikke de nederste behovene dekkes når man er barn, kan personen merke dette fysiske og psykisk senere i livet.

Dette illustreres av en gutt på følgende måte.” *Der jeg bodde før var det mye slåssing, det var ikke mitt hjemland. De var ikke så snille med oss slik som i Norge. Skolen var ikke så bra heller fordi lærerne ikke var snille og de slo oss av og til. Jeg tenker fremdeles på dette, spesielt i begynnelsen når jeg kom hit var det vanskelig . Jeg gikk derfor ikke på skolen hver dag før, men nå er det bedre. ”*

De årene som tenåringene har tilbakelagt i et utrygt land som eks., deres hjemland og som de har flyktet fra, kan påvirke deres motivasjon og læringsevne senere i livet i henhold til Maslows behovspyramide.

De tre kategoriene jeg ser på i denne masteren, har alle ulike behov og utgangspunkt. Det som er felles for dem er at de får det nederste trinnet i behovspyramide dekket så lenge de oppholder seg i Norge. De bor alle i et trygt land, har mat og en plass å bo. Det som skiller dem er usikkerheten om hva fremtiden vil bringe. Tenåringens opplevelser av tid og erfaringer er annerledes enn hos voksne. Sett i forhold til identitet og mestring er nåtiden viktigere for dem enn fremtiden eller fortid.¹⁶³ I mestringssammenheng har livsbetingelser her og nå stor innflytelse . Skolen kan bidra til normalisering i en allerede vanskelig situasjon for disse menneskene. Den kan oppveie usikkerhet og på samme tid være en grunnleggende integreringsarena.¹⁶⁴ Et hovedhensyn bak mottak er integrering, med andre ord at beboerne tilegner seg erfaring, kompetanse og kunnskap om å være en del av og leve i det norske samfunnet.¹⁶⁵ Integrering er også målet til de fleste asylsøkerne i motsetning til retur. Man prøver så godt man kan og la beboerne i mottak ha en normalisert tilværelse. Det er likevel en utfordring og få til grunnet situasjonen de lever under. Usikkerhet rundt fremtiden, utfallet av asylsøknaden og sårbarhet som resultat av dette. Det er kanskje også den viktigste faktoren

¹⁶³ Norges offentlige utredninger, *I velferdsstatens venterom: Mottakstilbud for asylsøkere* (Oslo, 2011) , s.176.

¹⁶⁴ Ibid.243.

¹⁶⁵ Ibid.255.

for at de lever i en unntakstilstand heller enn en normaltilstand.¹⁶⁶ De mister kontroll over egen hverdag, blir isolert, passivisert og deprimert. Jeg spurte informantene om deres hverdag og hvordan de klarte eller om de i det hele tatt klarte å motivere seg for skole når deres framtid var så usikker.

En gutt bekrefter det jeg tenkte.

Jeg syntes det er vanskelig for tiden, fordi jeg ikke vet noe. Det er vanskelig å sove, det er fordi det er bråk på kvelder og netter på mottaket. Når jeg sovner er det sent og jeg klarer ikke å våkne for å gå på skolen. Jeg har en onkel her men hva vil skje med meg?

En jente som er asylsøker men ikke enslig, følger opp med sine kommentarer

Jeg håper vi får opphold, men jeg tror ikke det. Da er det noen ganger vanskelig å gå på skolen fordi jeg tenker mye og klarer ikke å tenke på det læreren sier. Noen ganger er det fint å gå på skolen, fordi da glemmer jeg alt det vonde. Jeg er med andre i klassen og vi ler og har det gøy sammen, da blir jeg glad, helt til jeg kommer hjem og er trist igjen.

Vi opplever at skolen kan være en utfordring når tenåringene sliter mentalt, de sover dårlig og kommer ikke på skolen. De kan også variere i veldig i humør fordi de er usikre og føler seg maktesløse. Det virker likevel som at når de kommer på skolen så trives de, har det kjekt med venner og er sosiale, å skape relasjoner til jevnaldrende er viktig for god integrering bekreftes tidligere i oppgaven av Sivenbring. Skolen kan være et avbrekk for dem, og hjelpe dem til å tenke på noe annet enn usikkerheten de har i livet sitt.

Frykten, redselen for at de kanskje ikke får opphold eller få vite at de vil bli sendt ut når de er 18 kan påvirke motivasjonen og sperre for læring. Man sitter på tross av dette med en følelse av mistillit og at myndighetene betviler det de sier.¹⁶⁷ Konsekvensen av dette kan være at tenåringen føler seg i ingenmannsland, og vedkommende kan oppleve en frykt og redsel for hva som vil skje med dem i fremtiden. I slike tilfeller er ikke trygghetsbehovet dekket for disse ungdommene og som Maslow hevder er at udekkede behov en av mulige faktorer som kan påvirke læringsmotivasjonen. Denne usikkerheten kan undergrave muligheten for å skape seg et tilnærmet normalt liv i vertsamfunnet.¹⁶⁸ Vonde tanker, usikkerhet og lite søvn er med på å påvirke deres skolehverdag. Det er likevel noen som klarer å tenke positivt, som gutten i dette tilfellet forteller.

Skole er viktig for å få en god jobb og framtid slik at jeg kan hjelpe min familie. Jeg liker skolen, lærerne og vennene mine her. Jeg tenker ikke så mye på hva som vil skje. Jeg er sikker på at det går bra. Vi snakker noen ganger om det hjemme, og mine foreldre sier at de i Norge er så snille, så vi blir nok ikke sendt tilbake. Jeg håper! Jeg må bare lære så mye som mulig nå, jeg prøver å snakke mye norsk, og lærerne våre er veldig snille. Vi går turer, leker, spiller sammen og alle er glade, da tenker jeg ikke. Jeg vil bo i Norge, og jeg

¹⁶⁶ NOU 2011:177.

¹⁶⁷ Eide. 2012:54.

¹⁶⁸ Ibid.56.

tror at det går bra. Jeg ser på norsk TV hjemme og nå forstår jeg ganske mye, jeg jobber med skolen og vil ikke tenke på hva som kan skje.

Felles for informantene er usikkerheten om deres framtid og om de vil få opphold eller status som flyktninger. Jeg tolker intervjuene dit hen at den første afghanske gutten virker mest bekymret for sin framtid. Han er her alene og har sett venner på mottaket blitt sendt hjem. Han sier også , og som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven, at det er vanskelig å motivere seg når man ikke vet. Usikkerhet skaper en slags apati hos asylsøkerne her. Det snakker også den afghanske jenta om, hun vil lære og hun vil gå på skole, men realiteten er likevel vanskelig å forholde seg til og på samme tid være åpen for læring. Barnehagen og skolen er asylsøkerens fundamentale bindeledd med lokalsamfunnet utenfor mottakene, og dermed også et anker i integreringsarbeidet lokalt. Skolen betyr mye for barnas kapasitet til å takle/mestre hverdagen.¹⁶⁹ Skolen blir et slags fristed her og nå fra mottakets unntakstilstand, en mulighet for et ”normalt” liv. Man får her en mulighet til å se fremover i motsetningen til usikkerheten og manglende muligheter til selv å forme sin egen framtid slik det oppleves på mottaket.¹⁷⁰ Det er akkurat det jenta i intervjuet mitt sier. Hun liker å gå på skolen fordi da glemmer hun sin egen situasjon enn så lenge. Tiden på skolen er aldri bortkastet uansett og det er viktig for lærerne å understreke. Lærerne har en betraktelig betydning for elevenes motivasjon i kraft av deres rolle som voksen og en person som kjennetegner trygghet i deres allerede usikre hverdag.

I Phalet, Andriessen og Lens artikkel sies det at det er viktig med fremtidsmål for at mestring på skolen skal forekomme hos flerspråklige. Det er indirekte og direkte bevis på at har man fremtidig mål øker sjansene for at man opplever mestring og suksess på skolen.¹⁷¹ Det er altså en sammenheng mellom fremtidsmål og skolemestring. Dette er ikke alltid virkeligheten for asylsøkerne fordi de ikke vet utfallet av deres søknader og om de eventuelt har en framtid i Norge.

Tenåringer av arbeidsinnvandrere kan slite med samme fenomen, når man ser på hva jeg beskrev tidligere. De er usikre på om de vil være her, hvor lenge og mange av tenåringene i denne kategorien vil ikke være i Norge i det hele tatt. Da må det være vanskelig å motivere seg, man setter livet litt på ”vent”, fordi man ser for seg en framtid i hjemlandet og ikke i landet man for tiden oppholder seg i.

¹⁶⁹ NOU 2011:347.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Phalet, Andriessen og Lens 2004:62.

Framtidsutsikter for de tre gruppene migranter

Informantene kommer fra ulike land og de har ulike ønsker eller tanker om fremtiden.

Mindreårige asylsøkere skal ifølge utlendingsloven av 2010¹⁷² gis tilbud om skole av medlemstatene på lik linje med landets borgere.¹⁷³ Denne retten til skolegang skal ikke justeres av eventuelle absolutte avslag, men gyldig helt frem til endelig utsendelse.¹⁷⁴ Det betyr at tenåringene skal kunne gå på skole helt til dagen de blir sendt ut, om de har fått avslag på søknaden. I den andre enden av skalaen har jeg informanter som er arbeidsinnvandrere og deres situasjon er annerledes. Motivasjon kan sees på som en pådriver for å tilfredsstille behov som mat, en plass å bo, trygghet og kjærlighet. Maslow sier at desto flere mennesker som får dekket behov og klarer å forstå verden rundt dem, desto mer kan være med på å øke deres motivasjon for å lære mer.¹⁷⁵

Hva da med gruppene i oppgaven, tenker de fremover eller lever de i nuet?

Sønnen av en arbeidsmigrant konstanterer følgende: ”*Foreldrene mine sier vi skal bo her siden de har jobb her, hvis det endrer seg flytter vi kanskje hjem sier de*”.

Dette bekreftes også av en annen jente som forteller at, ”*Pappa jobber her nå men han sier det er litt usikkert om han får beholde jobben. Da tror jeg vi flytter tilbake*”

Begge disse sitatene fra arbeidsmigrantenes barn bekrefter det forskningen fra Statistisk sentralbyrå viser, at det er stor sannsynlighet for at arbeidsinnvandlerne flytter hjem igjen hvis de mister jobben.

Den samme gutten som ovenfor fortsetter å fortelle,

Jeg ser en annen fremtid enn mine foreldre , jeg valgte ikke å bo her. Jeg vil flytte tilbake til mitt hjemland , men det vil ikke foreldrene mine. De sier vi har en bedre fremtid her , det syntes ikke jeg. Jeg må snakke med mine foreldre om hva jeg tenker om min fremtid. Ja, det skal jeg gjør, jeg vet ikke hva de vil si.

Dette kan selvfølgelig variere, det er individuelt, noen ganger ser barna at det finnes muligheter her og da føles ikke alt så mørkt. Dette bekreftes av en migrant jente.

Jeg har en bedre fremtid her, tror jeg. Jeg vil være her i dette landet. Jeg savner venner og familie , men jeg skyper mye med dem. Jeg syntes jeg har det bra her og vil ikke flytte tilbake , mm, tror jeg. Jeg hadde venner hjemme, men de var ikke så gode venner, derfor er det bedre her nå. Jeg tenker ikke så mye på mitt hjemland lenger.

Den situasjonen mange av migrantene lever under kan være en stor påkjenning både for barna og foreldrene deres. Majoriteten av respondentene har foreldrene her, men de voksne sliter med å lære språket og får dermed ikke jobb. Dette kan medføre depresjoner, vanskelig å

¹⁷² NOU 2011:56.

¹⁷³ Ibid.59.

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Slavin 2012: 288.

se det nye livet som positivt og med lite framtidsutsikter og i det lange løp kan det medføre negative konsekvenser for barnet deres. De opplever foreldrene som motløse og som vil arbeide men ikke får jobb. De voksne kan dermed føler seg ubrukelige og unyttige. Ønsket om et bedre liv for barna kan være et lys i den ”mørke” tiden, samtidig som foreldrenes tristhet og motløshet kan påvirke barnas motivasjon i negativ retning.

Utsagnet til flyktning jenta bekrefter dette. ” *Jeg håper min far kan få jobb, han syntes det er kjedelig å være hjemme. Når mine foreldre er hjemme hele dagen, tenker de mye og er ikke alltid like glade. Kanskje det hadde blitt bedre med en jobb ? Jeg blir trist når de er triste.* ”

Det er besluttet at foreldrenes kompetanse skal kartlegges på et tidligere stadium slik at de kan få seg jobb kjappere og få brukt sine kunnskaper. ¹⁷⁶

Asylsøkerne føler usikkerheten sterkere på kroppen noe som denne gutten illustrerer.

Jeg vet ikke hvordan min fremtid vil bli, jeg er veldig usikker. Det å ikke vite, min usikkerhet påvirker meg hver dag . Jeg vet ikke om jeg bor her om to eller tre år, derfor er det vanskelig å si hva jeg tenker om fremtiden. Jeg er usikker, hvis jeg får opphold, blir det bra. Hvis ikke, da vet jeg ikke hva som skjer? ”

En annen gutt sier følgende:” *Jeg tror jeg vil få en bra fremtid , den er lys. Jeg bor i Norge, har det bra . Nei, jeg tenker ikke at min fremtid er usikker selv om vi ikke har opphold , jeg ser en fin fremtid.* ”

Den første gutten sier at han sover dårlig og tenker mye. Den siste forteller at han ikke tenker så mye, men at han tror fremtiden vil bli bra. Jeg fikk vite at et par måneder etter intervjuet, ble familiens hans flyttet, mottaket de bodde på stengte. Dette viser hvor uholdbar deres situasjon er, men på tross av dette var han positiv. Jeg opplevde ham som lite bekymret under intervjuet, han så en fremtid i Norge. Det kan være dette var en måte for ham å overleve på, eller at han bare tenkte positivt. Dette går bra! Jeg vet ikke hvor familien flyttet eller om de fremdeles er i landet en asylsøkende jente forteller om hennes situasjon.

Hvis jeg blir boende i Norge vil jeg bli politi, eller noe med økonomi. Det er av og til vanskelig å tenke fremover fordi jeg vet ikke om jeg får bli. Jeg håper jeg får bli i Norge, jeg liker meg her og jeg kan få en jobb her, få gå på Universitet. Det er ikke mulig i mitt hjemland , og ja, jeg vil bo her. Jeg tenker at fremtiden kan bli bra, litt usikker.

Når behandlingsprosessen er i gang, med intervjuer, alderstesting, spørsmål og mistanke om feil informasjon, kan det føre til økt skolefravær. Forklaringen på dette er at de ikke ser hensikten med å gå på skole hvis de blir sendt tilbake, eller at usikkerheten de lever under gjør at de ikke klarer å gå på skolen, motivasjonen er ikke tilstede lenger. De har for mange tanker i hodet og klarer ikke å motivere seg for læring og vi har også opplevd at de går inn i

¹⁷⁶ Ibid Statistisk sentralbyrå, “ Hva vet vi om flyktningers utdanning.

en slags depresjon, alt er mørkt. Framtiden deres er usikker og i forbindelse med det sa en av elevene:

Noen ganger kommer jeg for sent og noen ganger går jeg ikke på skolen i det hele tatt. Jeg tenker mye og klarer ikke alltid å konsentrere meg på skolen, da sover jeg på pulten. Jeg vil gå på skole, jeg vil lære, men det er vanskelig når jeg ikke vet om min framtid". (Gutt, enslig mindrårig)

Fra svarene som jeg fikk bekreftes det at tenåringene praktiserer ulik tilnærming i forhold til sin fremtid og skolehverdagen kan hjelpe til med å normalisere livet deres til en viss grad.

For flyktninger kan fremtiden føles annerledes fordi de har allerede opphold men kan slite med lengsel, tilpasning osv. En jente bekrefter dette i sitt utsagn.

Det er vanskelig å si om fremtiden. Hvis jeg føler Norge er bra for meg jeg blir, hvis ikke reiser jeg en annen plass. Akkurat nå føler hun at hun er på en god plass, en fin fremtid. Jeg reiser kanskje tilbake til mitt hjemland senere, hvem vet. Hvis jeg flytter tilbake kan jeg ta med alt det jeg har lært i Norge, og bruke i hjemlandet mitt.

Asylsøkerne er i en litt annen situasjon, de vet ikke om de får opphold. Hverdagslivet er av stor betydning for tenåringene som ikke vet hva deres fremtid vil bringe. De opplever en påkjenning i kraft av deres asyl søkertilværelse som er usikker og ambivalent.¹⁷⁷ De bor i et trygt land, men deres situasjon er uforutsigbar, så behov som trygghet er ikke dekket her. 16 år er en avgjørende alder fordi for denne gruppen sjansen større for at man blir må returnere til hjemlandet ved oppnådd myndighets alder, og mindre sjanse for permanent opphold. Sjansene for at de får oppholdstillatelse minsker ved alder, jo høyere alder desto strengere krav til flyktning status og permanent opphold. De mindreårige er i en sårbar situasjon ved ankomst og spørsmål angående deres alder forsterker denne sårbarheten. Myndighetene kan være i tvil om de snakker sant, da føler de seg mistrodd og denne mistilliten i forhold til om de blir trodd eller ei, er med på å forsterke deres sårbarhet.¹⁷⁸ Denne gruppen er mer utsatt for psykiske helseplager som depresjon, traumatisk stress- reaksjoner og angst.¹⁷⁹

En jente forteller:

Jeg vil lære og jeg vil gå på skole men noen ganger er det vanskelig. Min mor er ikke helt frisk noen ganger må jeg hjelpe henne og da sover jeg ikke så mye. I det huset vi bodde før var det endel bråk om nettene, noen slåss og skrek høyt, men vi har heldigvis flyttet nå. Det er bedre nå, men jeg tror kanskje ikke jeg får være i Norge. (asylsøker)

Hun sliter med søvn og usikkerheten rundt opphold og fremtiden gjør henne sårbar og urolig. Det er samtidig viktig å understreke at disse barna ikke bare er en risiko gruppe, men mange har også ressurser og egenskaper slik at de klarer og takle hverdagen. Disse to faktorene vil

¹⁷⁷NOU 2011:242.

¹⁷⁸Ibid 2012:64.

¹⁷⁹ Ibid 2012:69.

føre til at de håndterer skolehverdagen og livet generelt og at de utnytter mulighetene som finnes i omgivelsene og opprettholder nære relasjoner med familien i hjemlandet.¹⁸⁰

Når det gjelder arbeidsmigrantene var svarene ulike. Gutten ville tilbake til hjemlandet han så ingen framtid i Norge. Dette beskrev jeg tidligere i oppgaven, at det ikke er uvanlig at Øst- Europeere reiser tilbake og studerer. Motivasjonen for å lære norsk kan da også være lav, fordi vedkommende har andre planer og ser ingen framtid i Norge. Jenta derimot, vil være her og er motivert for å gå på skole. Arbeidsinnvandrerne vet at de kan vende tilbake til sine hjemland når som helst om det blir nødvendig eller om de selv ønsker dette som vist i tabell i det innledende kapittelet. Den økende arbeidsledigheten i Norge har ført til at endel arbeidsinnvandrere har reist tilbake til sine hjemland.

Det er ikke situasjonen for flyktingene og asylsøkerne. De har kanskje tatt farvel med resten av familien og vet ikke om de noen gang får se dem igjen. Asylsøkerne lever i usikkerhet om de får opphold i landet eller ei. Flyktingene har flyktning status, slik at de får oppholdstillatelse og dermed får være i landet. Bekymringen eller usikkerheten som asylsøkerne opplever i forhold til egen framtid er ikke noe flyktingene trenger å bekymre seg for. Flyktning jenta har opphold og derfor er hennes situasjon annerledes enn for asylsøkerne. Hun har ingen hindringer hennes hverdag er ikke usikker og hun vet at hun kan bo her om hun ønsker det. Hun vet heller ikke hvor hun vil bo, kanskje det vil avhenge av hennes kommende mann. Hun kommer fra et ikke vestlig land, med et kollektivistisk samfunn, hvor mannen ofte er hovedforsørger. Hennes framtid bestemmes kanskje derfor av hvem hun gifter seg med og hvor han bor. Dette blir bare spekulasjoner fra min side, men er en faktor som kan påvirke hennes framtid.

Informantene har en generell tendens til å ville forbedre sine livssjanser ved deres holdninger til skole og forventninger om fremtiden. De vet hva deres foreldre har gitt avkall på, og vil derfor gjøre alt de kan for å vise sin takknemlighet overfor foreldrene. Motivasjon for skole er derfor preget av deres takknemlighet og forventninger i forhold fra foreldrene sine.¹⁸¹ Når jeg ser på svarene fra informantene og tolker dem, kan jeg se et mønster blant asylsøkerne. Deres hverdag er preget av usikkerhet, angst, uro, lite søvn og trøtte på skolen, selv om det også her er unntak. Disse komponentene påvirker deres skolehverdag og influerer deres læringsutvikling i stor grad vil jeg påstå.

¹⁸⁰ Eide 2012:71.

¹⁸¹ NOU 2010 : 49.

Kapittel 5

SOSIOKULTURELLE FAKTORER SOM BIDRAR TIL Å FREMME OG HINDRE MOTIVASJON

For å ha mulighet til å forstå de nyankomne migrantene må man vite litt om deres fortid, kultur og skolebakgrunn. Det er lettere å hjelpe barna og familiene hvis vi øker vår kulturforståelse og toleranse for andres holdninger og kultur. En god skoleopplevelse for tenåringene avhenger av et godt samarbeid mellom skole-hjem og lærer-elev. Det som kan være utfordrende når jeg analyserer intervjuene er at jeg som forsker tolker observasjoner og svar ut i fra ”mine kulturelle briller”. Det er derfor avgjørende at jeg som forsker vet at informantene ikke bruker de samme kategoriene som meg.¹⁸² Kategorier fungerer som en beholder man kan putte observasjoner i, og vår kognitive bevissthet er et arrangement bestående av et ubegrenset antall beholdere. Kategorier er meningsfulle for oss fordi de er berodd på at man lever og fungerer i en verden full av medmennesker.¹⁸³ Kategorien ”kvinne” har alle mennesker, men det er ikke gitt at alle kulturer legger samme mening inn i kategorien, og det kan skille ulike kulturer. Jeg som forsker må forsøke å tolke svarene jeg får i intervjuene ut i fra deres ståsted, deres ”kulturelle briller” og ikke mine egne oppfatninger om hva de mente. Det må jeg være meg bevisst under hele prosessen.

Motivasjon grunnet forventninger fra hjem og skole

Elise Kipperberg viser til Fredrik Barth i boka ”Når verden banker på” og argumenterer for at man heller bør snakke om individets kunnskaper og erfaringer gjennom livet istedenfor kulturbegrepet.¹⁸⁴ Den økende globaliseringen har ført til at kulturer er i en vedvarende endring og man kan ikke lenger anta at den blir overført fra generasjon til generasjon.¹⁸⁵ I kollektivistisk orienterte samfunn ofrer man ofte egne behov til fordel for gruppen, man har en sterk og stabil støtte som fungerer som en demper for stressopplevelser.¹⁸⁶ Det kan likevel tyde på at migrasjonsprosessene bidrar til at innvandrerne gradvis får mer individualistiske holdninger, disse endringene skjer hurtigere på det økonomiske og materielle plan enn på det

¹⁸² Fossåskaret og Aase 2007:111.

¹⁸³ Ibid.112.

¹⁸⁴ E. Kipperberg, “ Når verden banker på: fra det globale til det lokale “, i *Når verden banker på*, ed., Elise Kipperberg (Bergen, 2015), s. 33.

¹⁸⁵ Ibid.33.

¹⁸⁶ Hildegunn Fandrem, *Mangfold og mestring i barnehage og skole : Migrasjon som risikofaktor og ressurs* (Kristiansand, 2011), s. 69.

relasjonelle og emosjonelle.¹⁸⁷ Jeg stilte informantene spørsmål som omhandler deres motivasjon, hva det er som driver dem med tanke på hvor de er fra. Flerspråklige tenåringer kan oppleve mer utfordringer i forhold til skolearbeid og engasjement, fordi normer og forventinger fra skolen fraviker fra familienormer og regler hjemme. Dette kommer til syne når deres kultur som er basert på kollektivism og tilhørighet, i kontrast til vår kultur som vektlegger individualisme eller adskilthet. Konsekvensen kan bli at tenåringene slites mellom de to kulturene med skole på den ene siden og familien på den andre.¹⁸⁸ I henhold til en av elevene var familien viktig: ”Jeg må jobbe med skolen fordi det er det mamma og pappa sier er viktig. Jeg må få en god jobb og hjelpe familien min ”Det er viktig for pappa at jeg leser og lærer slik at jeg dere ser at jeg er en snill gutt” (Gutt asylsøker). En annen av elevene argumenterte imidlertid mer ut fra et individualistisk syn: ”Jeg har et mål , jeg vil gå på Universitetet og studere. Jeg vil få en utdanning, sånn at jeg kan bo og jobbe i Norge. Jeg bestemmer selv hva jeg vil gjøre, mamma og pappa sier at jeg kan bestemme selv” (Flyktning jente). Lignende argumenter kom fra en asylsøker(jente): ” Skole er viktig , i mitt hjemland fikk jeg ikke gå på skole så læreren kom hjem til oss. Jeg vil ha en jobb, klare meg selv og få en god fremtid. Jeg har lyst til å bli politi, jeg kan bestemme selv. ”

Ut i fra svarene til informantene så kan det virke som om det varierer uansett hvilket samfunn man opprinnelig kommer fra. Det er ulike nyanser i alle kulturer variasjonene vil nok være størst mellom by og landsbygd. Det var kun en av de tre elevene som hadde familien som motivasjon for læring, de to jentene var mer individorientert. Kanskje jentene hadde fått et mer individualistiske holdninger etter at de kom til Norge, eller at dette var noe som de kom med fra hjemlandet.

Akkulturasjonsprosessen formes ved hjelp av kontinuerlig og fluktuerende kontakt med den ene eller begge grupper kulturer, verdier, tro og tradisjoner.¹⁸⁹ John Berrys modell har to prinsipper som bærebjelker , det ene er kulturell opprettholdelse, med andre ord opprettholdelse av egen minoritetskultur. Det andre er kontakt og deltakelse, i hvor stor grad man ønsker å delta i majoritetssamfunnet og adaptere dette¹⁹⁰ Utdanningspsykolog Karen Phalet, samfunnsforsker Iris Andriessen og avdøde professor Willy Lens konkluderer med at utvikling av to kulturer, kombinert med etnisk og nasjonal tilhørighet er de største

¹⁸⁷ Kipperberg 2015:35.

¹⁸⁸ Phalet, Andriessen og Lens, 2004:68.

¹⁸⁹ John.W.Berry, “Context of acculturation” i *The Cambridge handbook of acculturation psychology* ,red, John.W.Berry og David.L.Sam (Cambridge, 2006), s.38

¹⁹⁰ Ibid.

bidragsyterne for skole mestring hos minoritets elever.¹⁹¹ Problemstillinger vedrørende akkulturasjonsprosesser omhandler ikke bare forholdet mellom majoritet og minoritet, men like mye om subkulturer og nettverk innad i minoritetsgruppene som influerer hverandre med henblikk på markeringsbehov av identiteter. Man kan ha sub grupper som har mye makt og kontroll i eksil miljøer.¹⁹²

Vi ser på vår skole at når tenåringene har det bra hjemme, får venner på skolen og er aktive på fritiden, har de bedre forutsetninger for å klare skole hverdagen. Noen av tenåringene kommer fra samfunn hvor kollektivismen står sterkt. Det kollektivistiske samfunn kjennetegnes ved at man er nært knyttet, det er sterk avhengighet mellom individene, ansvarsfølelsen vis a vis kollektivet og familiens eller gruppens behov og prioriteringer, fremfor individets behov.¹⁹³ Innenfor denne kulturen er kanskje valgene tenåringene tar og motivasjonen deres, basert på hva som er til beste for familien. Hva familien ønsker kan være viktigere enn hva man selv ønsker. Det blir likevel litt for enkelt å kategorisere eller for lite nyansert og si at det enten er individualistisk eller kollektivistiske dimensjoner. Det er viktigere å se på i hvilken grad og i hvilke situasjoner den ene formen råder fremfor den andre.¹⁹⁴ Familiens betydning samt ønske om en bedre fremtid understrekes av en flyktning gutt:

Faren min motiverer meg, han sier skole er veldig viktig. Jeg husker i mitt hjemland gikk ikke alle på skole, de som ikke gikk hadde et hardt liv. De måtte jobbe mye og hardt arbeid og noen ganger var det vanskelig å få jobb. Dette motiverer meg også, jeg vil ha en fremtid, en god jobb, kanskje lege, eller, slik at jeg kan hjelpe familien min. Faren min sier at jeg må lese ekstra lekser fordi da blir jeg flinkere og lærer mer, derfor leser jeg mye etter skolen.

Arbeidsmigrant sier det litt annerledes, ”jeg har flyttet fra mine venner og har ingen å snakke med her. Jeg vil hjem igjen, og når jeg er gammel nok kan jeg selv bestemme. Det var min far som tok dette valget, han spurte aldri meg. Det er ikke lett å lære når jeg egentlig ikke vil være her.” (Jente) Den Øst- Europeiske jenta uttrykker tydelig her at hun ikke er motivert for skolen. Hun vil ikke bo i Norge og vil flytte tilbake når hun er myndig. Hun kommer fra et individualistisk orientert samfunn hvor selvfølelsen står sterkere, og man er mer ansvarlig for egen lykke.¹⁹⁵ Dette må være vanskelig for jenta da dette er et valg de voksne har tatt og som hun overhodet ikke er enig i. Det gjenspeiler også som tidligere vist i oppgaven, at motivasjonen for skole og læring er vanskelig for ungdommer fra Øst- Europa. De vet at de

¹⁹¹ Phalet, Adriessen og Lens 2004:67.

¹⁹² Kipperberg 2015:31.

¹⁹³ Ibid.33.

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ Fandrem 2011:67.

kan reise tilbake til sitt hjemland på ferie og baserer derfor noen ganger hele sin ungdomstid på feriene de har i hjemlandet. Deres fremtid blir på en måte satt på vent mens årene går. Det som er interessant i disse intervjuene, er de to jentene, den ene flyktning og den andre asylsøker. Begge kommer fra ikke vestlige land og kollektivistisk orienterte samfunn men de har likevel egne mål, individuelle mål. De kollektivistiske verdiene er ansvarfølelse overfor kollektivet og prioritering av familiens/storfamiliens behov fremfor ens eget behov.¹⁹⁶ Cecilie Javo sier at man ikke må definere for vidt, det finnes variasjoner innad og mellom grupper selv om de kommer fra kollektivistisk samfunn. Det kan avhenge av sosial klasse, landsby kontra by, kjønnsroller, tradisjoner, religionens betydning osv.¹⁹⁷ Ulike kulturer kan ha mer til felles angående sentrale verdier enn kulturer som utgir seg som såkalt like. Man må derfor være forsiktige med å trekke slutninger slik at stereotyper lever videre. Da kan fordommer vokser fram, med andre ord vi dømmer før vi har tilstrekkelig kunnskap, man antar at det er slik.¹⁹⁸ Man oppfatter verden på en måte for å strukturere vår egen verden, begreper og kategorier.

For å forstå hvorfor andre mennesker tenker, handler eller snakker som de gjør, må vi forsøke å ”knekke” kulturkoden.¹⁹⁹ Vi må søke etter mening og det kan vi få ved å lære og forstå. Kulturen er som spindelvev, det er tegn, små og store som danner mening for dem som utfører tegnene.²⁰⁰ Geertz kaller dette ”thick descriptions”. Det er vanskelig for en utenforstående å vite hva disse tegnene betyr om man ikke kjenner kulturen godt nok. Jo mer kunnskap og forståelse om den andres kultur, desto bedre sjanse for en god samhandling med representanter for denne kulturen.²⁰¹ Erfaringen/ kunnskapen kan brukes i skolen og åpne opp for mer forståelse og læring for elevene hvis man som lærer har kunnskap om deres kultur. Økt kulturkunnskapen gjør oss klar over forskjeller som igjen kan gi mulighet til å identifisere det som er felles.²⁰²

¹⁹⁶ Kipperberg 2015:33.

¹⁹⁷ C.Javo, “Kulturens betydning for oppdragelse og adferdsproblemer” i *Når verden banker på: Nye utfordringer for profesjonsutøvelse*, red., Elise Kipperberg (Bergen, 2015), s.37.

¹⁹⁸ U.E Stålsett, “Er all kommunikasjon tverrkulturell” i *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, red., Therese Sand, Liv Bøyesen, Sidsel Øiestad Grande, Unn E Stålsett og Kamil Øzerk. (Fagernes, 2008), s.55.

¹⁹⁹ Thor Strandenæs “Interkulturell kommunikasjon og problemløsning” (2003), s27. www.pacem.no

²⁰⁰ Clifford Geertz, “The Interpretation of cultures”, i *Kompendium Interkulturell kompetanse*, (MHS, Stavanger 2015), s.100.

²⁰¹ Strandenæs 2003:28.

²⁰² O. Kasin, “Flere kulturell-hva er det og hvem er de?” i *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold*, red., Ann Merete Otterstad (Oslo, 2011, s.59.

Man vil da ha et bedre utgangspunkt i samhandling med andre mennesker. Vi må ha et åpent sinn og ikke tenke at ”alle” er like fordi de kommer fra samme land, det kan finnes utallige variasjoner innad i land.

Begge guttene ovenfor fra kollektivistisk samfunn, var veldig tydelig på at motivasjonen kom fra foreldrene. Det forventes av guttene at de skulle ta en utdanning, gjøre det bra på skolen for å ta vare på familien. Det kan jo også tyde på at kulturen de er oppvokst med, da er det oftest mannen som jobber og damene er hjemme. Dette kan endres når de kommer til vestlige land, jentene tar også utdanning og mange vil deretter arbeide. Det var også interessant det den andre flyktning gutten sa, ang skole i hjemlandet. Han ville ha en bedre fremtid enn dem som han husker fra hjemlandet og som ikke gikk på skole, de fikk dårligere jobber og ble fort gamle. Motivasjonen blir da og bedre sitt liv, nå har man en mulighet til å få det bra og hjelpe familien i tillegg. Han sa at han gikk på skole i sitt hjemland og hadde ingen kontakt med dem som ikke gikk på skole. De var ikke bra folk ifølge faren, skole er viktig for ham og familien. Han sa etter at intervjuet var over, at det ikke var skoleplikt i hjemlandet, og derfor gikk ikke alle på skolen.

Jeg tolker disse svarene dit hen, at det er stor variasjon innad og mellom grupper når det gjelder hvem som tar valgene, hvem man tar hensyn til. Det er ikke nødvendigvis slik at storfamilien bestemmer fordi man er fra et kollektivistisk orientert samfunn, men motivasjonen er å få en bedre fremtid. Det er det som er drivkraften til disse informantene, unntatt jenta fra Øst- Europa, som absolutt ikke vil være her og dermed har hun ingen motivasjon for å lære.

Innvirkning av hjemmeforhold på motivasjon for skolen

Familiebakgrunn kan i de fleste land ha stor betydning for hvordan det går med barna i utdanningssystemet.²⁰³ Noen teorier på hvorfor det er slik, er at skole og utdanning vektes ulikt i ulike sosiale lag. Motivasjonen for å prestere og ta utdanning lenger enn det obligatoriske, inspireres av normer og verdier som den enkelte blir påvirket av hjemmefra eller i det miljøet man befinner seg i.²⁰⁴ På tvers av kulturer er ikke skole et mål i et selv. Fremtidige mål opprettholder motivasjonen og ved å tenke fremover og få oppmerksomheten bort fra tidligere tilbakeslag kan man fokusere på eventuell fremtidig mestring.²⁰⁵ Spesielt for flerspråklige er målsetting med på å styrke skolegangen og avgjørende for suksess i fremtiden.²⁰⁶

Jeg ville lære mer om elevenes hverdag utenfor skolen, hvordan de opplever skolen og jobber med skolearbeid. Flerspråklige elever kan oppleve en brå overgang til vårt skolesystem og forventninger. Det er mye som er nytt og de er forskjellige og tilegner seg kunnskap i ulikt tempo. For elevene kan det være utfordrende å delta i læreprosessene og lære gjennom samspill, forståelse og meningsdannelse og på den andre siden huske læringen og videreformidle den ved faglige diskusjoner og eksamener.²⁰⁷ Behaviorismen så på læring som endring av adferd ved stimuli-respons støttet forsterkning og påvirkning. Man kan med dette formidle gitte ting man tidligere ikke hadde kunnskap om ved hjelp av ulike påvirkningsteknikker,²⁰⁸ som f.eks. belønning, eller ros som jeg brukte tidligere i oppgaven.

Vygotsky derimot som var sosiokulturell konstruktivist, kunnskap er dynamisk og foranderlig ifølge ham. Kunnskapslæring og utvikling er et produkt av hver enkelt elevs arbeid i et sosialt, aktivt læringsfellesskap, som klasserommet.²⁰⁹ Han mener det er viktig at eleven er aktiv, samarbeidende man lærer i et sosialt fellesskap. Man lærer på bakgrunn av sosiale erfaringer, tidligere kunnskap, forkunnskap og erfaringer man erverver seg til enhver tid.²¹⁰

²⁰³ NOU 2010:44.

²⁰⁴ Ibid.45.

²⁰⁵ Phalet, Andriessen og Lens 2004:61.

²⁰⁶ Ibid.62.

²⁰⁷ K. Øzerk, "Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori" i *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*, red., Elisabeth Selj og Else Ryen(Oslo, 2009),s.258.

²⁰⁸ Ibid.259.

²⁰⁹ Ibid.260.

²¹⁰ Ibid.261.

En flyktning gutt beskriver litt om hjemmeforhold:

Jeg har ingen som kan hjelpe meg hjemme, men moren min kan litt norsk. Jeg gjør leksene mine alene, hvis det er noe jeg ikke forstår spør jeg lærerne mine, de hjelper oss alltid. Jeg syntes det er veldig kjekt når vi leker sammen, er ute, går på tur eller bare snakker sammen. Hver fredag pleier vi å gjøre noe kjekt i slutten av dagen, det er alltid en fin dag .

Kunnskapslæring i et sosialt og aktivt læringsmiljø er viktig for motivasjon og fremmer læring i henhold til Vygotsky. Informanten forteller her at det er et sosialt og aktivt læringsmiljø og han virker positiv og motivert.

Utdanningspsykologer og antropologer har i henhold til Phalet, Andriessen og Lens artikkel sagt at skolen kan møte motstand blant minoritets elever grunnet kulturelle uregelmessigheter mellom skole og hjemmemiljø. Det kan være vanskeligere for dem å bruke tid på skolearbeidet fordi normer og forventninger fra skolen avviker fra familiens normer og praksis i hjemmet.²¹¹ Her forteller en asylsøker om sitt forhold til skole:

Jeg vet ikke hva jeg liker med skolen, alt kanskje. I mitt hjemland gikk jeg ikke på skolen, men læreren kom hjem til oss. Jeg har ikke så mange venner på skolen, jeg bare snakker litt med dem. De er egentlig ikke venner, men klassekamerater. Jeg leser når jeg er hjemme, jeg liker ikke TV. Jeg tror ikke at alle elevene i klassen er gode mennesker, derfor er det bedre og være litt rolig og for seg selv. Jeg jobber selv med skolen hjemme, ingen kan hjelpe meg. Jeg har eldre søstre, men jeg har gått lenger på skolen enn dem, derfor hjelper jeg dem. ” (Jenta)

Dette viser hvilke kulturelle eller strukturelle utfordringer noen av tenåringene har hatt før de kom til Norge. Jenta ovenfor måtte læres hjemmefra, hun kommer fra et land hvor jenter ikke fikk på skole. Familien prioriterte likevel dette, det viser en styrke og et mot som er for meg helt uforståelig og er ydmyk takknemlig for at hun har delt dette med meg.

Mens behandlingen av asylsøknaden pågår, er overnattingen organisert gjennom asyl sentre rundt om i landet. Transitt mottak, asyl senter, omsorgssenter for enslige under 15 år, mottak for enslige mindreårige over 15, og senter for dem som trenger ekstra oppfølging. I de senere år har det vært en økning i desentraliserte bo fasiliteter i ”vanlige” bo områder. Majoriteten av familier med barn har bodd i slike leiligheter. Disse blir foretrukne fremfor sentraliserte sentre men begge alternativene kjennetegnes av at de er små og det blir ofte trangt.²¹²

Det er lettere og få innsikt i arbeidsmigrantenes utdanningsnivå og kompetanse. Polakker er fremdeles den klart største gruppen når det gjelder familie og arbeidsinnvandring, denne innvandringen sank med 16 % fra 2014-2015. I perioden 1990-2015 har 737 600 ikke

²¹¹ Phalet, Andriessen og Lens 2004:68.

²¹² SIK, Senter for interkulturell kommunikasjon. “Rehabilitation and social reintegration of asylum-seeking children affected by war and armed conflict”. 2015:87.

nordiske statsborgere innvandret til Norge. Per 1 januar 2016 er 75 % av disse fremdeles bosatt i Norge .²¹³

I følge sosialantropologen Eugene Guribye ved Agderforskning bor det rundt 100.000 polakker i Norge.²¹⁴ Han sier videre at det er stor forskjell på dem som kom på 1980 tallet, da kommunistene fremdeles styrte i Polen, og dem som kommer til landet nå. Flere av dem som har kommet i de senere årene bor alene, eller integreres ikke så godt, de isolerer seg. En annen tendens som er verdt å merke nedgangen i arbeidsmigrantene. De reiser ofte hjem hvis de ikke får arbeid, eller mister arbeidet. Det kan være en forklaring på hvorfor denne gruppens tenåringer sliter med skolemotivasjonen. De er innforstått med at deres situasjon kan endres om foreldrene ikke får jobb, mister jobben, eller bare vil hjem.²¹⁵ De ser polsk Tv, leser polske nettsider, har polske venner, er i foreninger som feirer polske høytider og de handler i polske butikker. Han sier også at mange i denne gruppen lever sitt liv i Norge som om de fremdeles bodde i Polen, som et slags parallellsamfunn, slik som denne gutten bekrefter: ”*Ingen av mine venner i Norge er norske, kun fra mitt hjemland. Jeg ser ikke på norsk Tv, mine foreldre gjør ikke heller det. Min familie har mange venner her, men ingen er norske*” Denne gutten har foreldre som ikke snakker norsk og dette kan være med på å påvirke hans motivasjon for å lære språket. Han hører det ikke hjemme, ser ikke på TV, men gjør som Guribye sa, lever som om de fremdeles bor i Polen.

Dette gjelder selvfølgelig ikke alle, men det gjelder en stor del av denne gruppen.

Foreldrene sliter med norsk kunnskapene og kan derfor ikke bidra i skolearbeidet til egne barn egne.²¹⁶

Mange polske foreldre forstår ikke det norske skole systemet og er derfor bekymret for at barna deres ikke lærer nok i den norske skolen. Den polske og den norske skolen er veldig forskjellig. Den norske vektlegger sosial kompetanse og tilrettelegging for læring, mens den polske er mer styrt av tilegnelse av kunnskap.²¹⁷ Flere polske foreldre er også bekymret for at barna deres skal bli vanskelige og håndtere og for ”norske” fordi i vår skole så ønsker vi at de utvikler en kritisk sans. De forstår i liten grad hvorfor man skal lytte til barnas stemmer mens det er vanlig i Norge, praktiseres dette i mindre grad i andre land. Norske lærere bekymrer seg for at de polske tenåringene ikke integreres godt nok i de norske

²¹³ Statistisk sentralbyrå, ”Innvandrere etter innvandringsgrunn” .

²¹⁴ Siw Ellen Jacobsen, Forskning.no, ”Mange polske innvandrere lever et polsk liv i Norge” tilgjengelig på <http://forskning.no/2015/11/mange-polske-innvandrere-lever-et-polsk-liv-i-norge> besøkt siden 5.februar 2017.

²¹⁵ Statistisk sentralbyrå ” Befolkning, statistikk og folkemengde ”

²¹⁶ Forskning.no, ”Mange polske innvandrere lever et polsk liv i Norge”

²¹⁷ Ibid.

miljøene, fordi de deltar i liten grad i fritids aktiviteter. Tenåringer i Polen deltar oftest i bredde idretter og lignende når de kan bli best, ikke for å være aktive.²¹⁸

Dette illustreres med det en av jentene av arbeidsmigranter fortalte i intervjuet.

Jeg liker ikke så veldig godt å bo her, jeg gjør ingenting etter skolen. I mitt hjemland gikk jeg på aktiviteter, møtte venner, men her er jeg bare alene. Jeg vil ikke være her, jeg liker skolen bedre i mitt hjemland. Jeg har ingen å snakke med kun venner på skolen, mine foreldre snakker ikke norsk

Denne jenta sliter med ensomhet, hun er mye alene og vil ikke gå på noe etter skolen. En av de beste sosialiseringarenaer er aktiviteter etter skolen, da møtes jevnaldrende og snakker sammen. Foreldrene hennes snakker ikke norsk og er kanskje usikre på hvem de skal henvende seg til angående etter skole aktiviteter.

Det er viktig at foreldrene også lærer seg norsk for å kunne følge opp egne barns skolegang og være en positiv bidragsyter på de ulike arenaer. Dette bekreftes av det denne jenta sier: ” *Jeg har ingen venner her, ingen norske venner. De jeg snakker med er fra mitt hjemland og min far har venner fra vårt hjemland. Jeg ser lite på norsk Tv, mest på serier hjemme fra.* ” Det kan se ut som om barn av arbeidsinnvandrerne isolerer seg eller holder seg med venner fra hjemlandet.

Arbeidsmigrantene har lite eller ingen omgang med nordmenn virker det som ut i fra utsagnene. Da kan gjøre integreringen vanskeligere å påvirke skolemotivasjonen. Språk er viktig for sosialisering, kommunikasjon og for å kunne være del aktive medborgere i samfunnet de lever i.²¹⁹ Dette gjelder ikke bare arbeidsinnvandrerne, men også de ulike språklige minoriteter i Norge. Språket er viktig for deltakelse i samfunnet samtidig som foreldrene har et ansvar overfor barnas skolegang.²²⁰ Dette fortalte en annen datter av en arbeidsinnvandrer. ” *Min far snakker norsk og derfor kan han hjelpe meg med lekser. Da tror jeg at jeg lærer mer og han sier det er viktig å lære norsk* ” Denne jenta får et positivt forhold til språk læring fordi faren snakker norsk og påpeker hvor viktig det er med språk.

Hun sier videre:

Det beste med skolen er venner , jeg har ikke så mange men noen få. Jeg gjør lekser hjemme og da hjelper faren min meg, han snakker norsk. Jeg bruker også internett hvis jeg ikke forstår alt, og noen ganger spør jeg lærerne. Jeg leser bøker på fritiden, men ikke på norsk, noen ganger leser jeg sammen med min far. Jeg har lest noen bøker på norsk, lettteste, da leser jeg dem på mitt språk først.

²¹⁸ Forskning.no ”Mange polske innvandrere lever et polsk liv i Norge”

²¹⁹ Ibid.

²²⁰ NOU 2017:60.

Denne jenta får hjelp hjemme fordi faren snakker norsk og hun får et positivt forhold til språklæring fordi hennes far snakker norsk. Hun kan derfor stå bedre rustet til å lære ved hjelp av støtten fra faren og lærerne på skolen.

Alle informantene uttrykker at de liker og gjøre aktiviteter med klassen, turer, spill osv. De sier at de lærer norsk og at det er kjekt. Dette viser som Vygotsky sier, at læring skjer i samhandling med andre, man lærer i sosiale sammenhenger. De nevner også hvor viktig funksjon læreren har i deres skole hverdag og påvirkning i forhold til læring. Læreren gir ros og sier de er flinke, og dette er i tråd med det Behavioristiske syn, man lærer mer og motiveres lettere hvis man får belønning, eller ros jeg har valgt å bruke som en belønningsform. Forsker Jennie Sivenbring argumenterer for at det er en sammenheng med målorienterte vurderinger som blir gjort fortløpende i klasserommet. Motivasjonen for å lære økes med dette fordi eleven vil lære for sin egen skyld og for å vise medelever hva de kan.²²¹ En enslig mindreårig ser på lærerne som en stor ressurs. Han føler at de alltid er der for ham, og på mottaket får han ikke alltid hjelp og sier ” *jeg bor på mottak og hvis jeg trenger hjelp med lekser hjelper de oss, om det passer. Jeg spør lærerne mine hvis jeg trenger hjelp, de er alltid der og de er snille.* ” (asylsøkende elev)

Dette gjenspeiler det jeg skrev tidligere i oppgaven, disse barna trenger kontinuitet. Lærerne er denne kontinuiteten for dem , på mottaket har de noen kontakt personer som kommer et par ganger i måneden. Dette er ikke nok for å holde motivasjon og læringstrykk oppe. Det er lærerne som de ser hver dag som får den rollen, det viser hvor viktig det er å ha gode relasjoner med elever og trygghet for asylsøkende ungdom. Hans fremtid er usikker men han vet at lærerne er der hver dag .

En flyktning jente bekrefter også lærerens betydning:

Jeg liker å være på skolen, der har jeg venner. Det er ikke så lett å bli kjent med norske elever, men jeg har venner i klassen. Jeg har lyst til å få norske venner. Våre lærere er flinke, de hjelper oss, snakker med oss og spør alltid om vi har det bra. Det er fint syntes jeg, da er det lettere å gå på skolen når de er så snille. Mine foreldre kan ikke hjelpe

I henhold til en annen flyktning er denne gruppen positiv til skolen og forteller, ”*jeg liker skolen veldig godt skolen her. Det er ikke alltid jeg forstår de norske elevene, de snakker fort og av og til ser de på meg, da tror jeg at det er noe galt eller at de ikke liker meg.*”(Gutt) Jenta syntes det til tider er vanskelig på skolen. Kultur kan spille en rolle her, samtidig er det viktig å påpeke at det er mange variabler innad i samme land. Man kan som sagt ikke bare si

²²¹ Jennie Sivenbring 2016:44.

at de er fra ”det” landet derfor oppfører de seg slik, eller kler seg på den måten. Kategorisering og stereotyper må man være forsiktig med. Det eneste de har felles kan være opprinnelsesland mens tradisjoner, familieforhold, religion eller by- landsbygd kan være forskjellig. Gutten liker skolen men er likevel usikker i forhold til medelever. Sosionomen Ali Qureshi argumenterer for at problemet med å beskrive samfunn ut i fra dikotomier som kollektivistisk eller individualistisk , er at man ikke tar så mye hensyn til variasjoner. Den ser i liten grad på ulikheter og likheter i forhold til klasse , kjønn, kulturelle eller religiøse nyanser og materielle som mer eller mindre alle samfunn har.²²²Det er også verdt å merke seg at noen av informantene påpekte at til tider kan det være krangling eller uenigheter blant elevene. Jeg tolket dette dithen at det var mangel på kommunikasjon eller en misforståelse , man trodde at den andre sa noe, eller så på en måte som vedkommende ikke likte eller følte ubehagelig. Dette kan settes i sammenheng med kultur og hvordan man oppfatter ting i ulike kulturer.

Øyvind Dahl professor i kulturkunnskap sier at ” *mottakeren gjør sine selvstendige tolkninger ut fra sine egne forutsetninger, sine erfaringer og sin tolkningshorisont. Intendert budskap fra avsender og mottatt budskap hos mottaker kan derfor bli forskjellig* ”²²³

Når det er store marginer mellom de to partenes virkelighetsforståelse og erfaringer kan dette oppstå. Det er derfor ikke uvanlig i en innføringsklasse at man har friksjoner, men i min erfaring så minskes disse ettersom tiden går og de lærer om hverandres kultur og væremåte. Jeg ser også ut i fra svarene at informantene jobber selv med skolen hjemme, dette var som forventet. Det er ofte slik at tenåringene snakker mer norsk eller har lengre skolegang enn egne foreldre. Det vi opplever som lærere er at vi ofte får rollen som en slags foredler, de spør oss om hjelp til ulike ting som skal ordnes.

Det var ikke noen store overraskelser i svarene her ettersom jeg tolket dem. Det som jeg syntes var sterkt, var når den afghanske jenta fortalte at hun ikke fikk gå på skole i hjemlandet. De måtte derfor smugle en lærer inn i huset deres slik at hun kunne få lære. Jeg tenker for et mot , og for noen flotte foreldre som gjorde dette for henne. Det vitner jo om ressurssterke personer som ikke lar seg knekke, jeg har stor respekt for slike mennesker. Jeg merker også i min hverdag at vi har et stort ansvar for disse elevene. De stoler på oss, har tillit til oss og viser oss hver dag hvor mye vi betyr for dem. Jeg tror at vi har innvirkning på

²²² N. A. Qureshi “ Beksriavelser av oppdragelse : utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme ? ” i *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* , ed., Ann Merete Otterstad. (Oslo, 2015), s.132.

²²³ Øyvind Dahl , *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon* (Oslo, 2001), s. 67.

deres motivasjon, dette baserer jeg på utsagnene fra informantene. Vi er en trygg forankring i en ellers ustabil og til tider krevende skoledag.

Utfordringer for læring

Skolen har mange oppgaver og noen av disse har endret seg over tid, mens andre er konstante. Noen av de viktigste oppgavene er formidling av holdninger, kunnskaper og ferdigheter og disse har vært konstante.²²⁴ Man forutsetter at elevene lærer på skolen, de skal lære å skrive, lese og regne. Elevene skal tilegne seg språklige ferdigheter og kulturell kunnskap slik at de kan fungere som aktive samfunnsborgere og ivareta sine demokratiske rettigheter. Læring kan skje på mange ulike arenaer, ikke bare på skolen. Barn og tenåringer går ofte på aktiviteter og har ulike sosialiseringarenaer, hjemme, skole, vennet osv. Den store forskjellen er at på skolen skjer læringen systematisk og innenfor en begrenset tid. Dette kan være utfordrende fordi undervisningen kan bli en kamp mellom ønske om å lære og nytteverdien i det som skal læres. Elever som tenker fremover, har et mål med skolen, viser økt motivasjon for klasseroms aktiviteter og oppnår mer.²²⁵

Sverige er et av de land i Europa som har tatt og tar imot flest flyktninger og det har de gjort i noen tiår. Det som likevel er nytt i den senere tid er at de ikke bare blir boende i byer, men også tettsteder og på landsbygda.²²⁶ Skoler som fra før ikke har noen erfaring med elever fra andre land, kan plutselig ha fått et stort antall minoritetsspråklige. Sverige har siden 1990 tallet hatt en skolepolitikk som vektlegger likeverd. Alle elever i den svenske grunnskolen skal ha likeverdig tilgang til skole og utdanning uansett språklig, kulturell, bakgrunn, kjønn og sosioøkonomisk stilling.²²⁷ Undersøkelser viser på tross av dette at barn med utenlandsk bakgrunn har et lavere prestasjonsnivå enn etnisk svenske barn, innen de teoretiske områdene. Noen av forklaringen på dette er språket, det svenske språket, men den illustrerer også et annet problem. Det virker som om økonomiske og strukturelle hindringer er med på å styre barnets undervisningen istedenfor det pedagogiske. Mye tyder på at barna ikke får den støtten i skolen som de har krav på, det er mangler i skoleorganisasjonen og integrering blir derfor vanskeligere.²²⁸

Hva læring innebærer kan tolkes eller forstås ulikt. Læring kan være kunnskapsøkning, gjenkalling av informasjon, tilegnelse av fakta og få kjennskap til ulike læringsstrategier.²²⁹ Behavioristene sier at det er mulig å lære hva som helst bare man får belønning i form av positive tilbakemeldinger. Belønning kan åpne opp for mer læring og

²²⁴ Imsen 2010:163.

²²⁵ Phalet, Andriessen og Lens 2004:65.

²²⁶ Lahdenpera og Sundgren, 2016: 7.

²²⁷ Ibid.9.

²²⁸ Ladenpera og Sundgren 2016:9.

²²⁹ Imsen 2010:165.

samtidig øke læringslysten og motivasjonen noe som denne gutten konstaterer,

lærerne er flinke, de gir oss alltid ros, det er kjekt, da vil jeg lære enda mer. De er også snille fordi de ikke slår oss hvis vi ikke har gjort leksen, eller ikke kan svare på spørsmål” (flyktning)

En annen gutt sier,

Jeg liker skolen fordi der har jeg venner og lærerne er greie. Jeg syntes det er gøy når vi har aktiviteter sammen med resten av klassen fordi da er alle glade. Lærerne er smilende og de hjelper oss alltid og forklarer noe hvis vi ikke forstår. (Enslig mindreårig)

Noen ganger kan det være vanskelig å motivere elevene selv med lærernes positive tilbakemeldinger og tilstedeværelse. De vil ikke være her og situasjonen er utfordrende, noe som denne jenta illustrerer, ”*ingenting motiverer meg, jeg vil ikke bo her. Det var faren min som sa at vi skulle flytte og han vil bo her for å jobbe, jeg ville ikke flytte fra mitt hjemland. Jeg må bare gå på skole fordi det er ikke noe valg, men av og til er det ok, når læreren sier at jeg jobber bra blir jeg glad*”. (arbeidsmigrant) Her kan det ta lang tid for å klare å snu motivasjonen, hvis man i det hele tatt klarer det?

Hva er rett påvirkning, er dette lærere, foreldre, venner eller andre voksne?

Når det gjelder asylsøkere med barn må deres mestringsnivå sees i sammenheng med de strukturelle forholdene de lever under. Foreldrene spiller en nøkkelrolle i forhold til egne barns mestringssevne. Det er vanskelig for oss og forstå hvordan disse tenåringene har det , man kan bare forestille seg at det må være utfordrende ser man deres totale livssituasjon.²³⁰

Asylsøkerne kan grunnet sin livssituasjon trenge mer tid før de klarer å komme i gang med læringsprosessen. Deres mestringsrolle må sees i sammenheng med deres livssituasjon og den er usikker noe som vil påvirke de voksne og barna deres. Lærere kan ha en positiv påvirkning slik at læring forekommer, men likevel vil jeg understreke at noen faktorer kan blokkere hemme læringen. De asylsøkende barna/tenåringene kan bære med seg traumer som kan påvirke deres oppførsel og tiltro til andre mennesker. Deres livssituasjon kan utgjøre en risiko faktor for at traumene kan komme til overflaten igjen. Da tenker jeg på boforhold, flytting, brutte forhold og samtidig traumatiserte foreldre som de må forholde seg til²³¹. En usikker stressende hverdag kan legge hindringer for sosial integrering, påvirke skoleutbytte og hemme læringsprosessen. Flyktninger kan også bære med seg traumer og slite med å tilpasse seg det nye livet

Noe som denne flyktning jenta bekrefter, ”*jeg liker meg her, men tenker mye på familien min som ikke bor her. Noen ganger sover jeg ikke så mye fordi jeg bare tenker da er det*

²³⁰ NOU 201:396.

²³¹ SIK 2015: 15.

vanskelig å komme på skolen.”

Faktorer som, usikkerhet om egen fremtid, tanker om familien som fremdeles er i hjemlandet og språkvansker for å nevne noen.

Skolen må være flinke på å la elevene få bruke det eller de språk som de kan for å oppnå læring, denne støtten er det som kan få dem videre og motivere dem til mer læring som en av elevene sier:

Jeg liker å lære norsk, engelsk også, fordi språk er viktig, vi snakker norsk og engelsk sammen med de andre elevene. Noen ganger blir noen gutter sinte på hverandre, fordi de har misforstått noe som har blitt sagt, da må vi av og til gå tilbake til klasserommet, det er litt dumt. Da lærer jeg mer også, noen ganger snakker jeg mitt språk med andre fra mitt hjemland. Hvis jeg skal bo i Norge må jeg snakke norsk.” (Enslig mindreårig gutt)

I dette tilfellet føler informanten til tider frustrasjon grunnet uenighet blant elever. Han er også usikker i forhold til fremtiden, men ser nødvendigheten ved lære flere språk. Han syntes også det hjelper å snakke engelsk, da kan han kommunisere med flere elever, igjen er språklæring ved samhandling og støtte nødvendige motivasjonsfaktorer her. De asylsøkende barna/tenåringene kan bære med seg traumer som kan påvirke deres oppførsel og tiltro til andre mennesker. Deres livssituasjon kan utgjøre en risiko faktor for at traumene kan komme til overflaten igjen. Da tenker jeg på boforhold, flytting, brutte forhold og samtidig traumatiserte foreldre som de må forholde seg til²³². En usikker stressende hverdag kan legge hindringer for sosial integrering, påvirke skoleutbytte og hemme læringsprosessen. Flyktninger kan også bære med seg traumer og slite med å tilpasse seg det nye livet Det forteller denne flyktning jenta noe om, ”*jeg liker meg her, men tenker mye på familien min som ikke bor her. Noen ganger sover jeg ikke så mye fordi jeg bare tenker da er det vanskelig å komme på skolen.”*

Læring og språk går hånd i hånd og man må la undervisningen inkludere og synliggjøre de ulike språk og kultur erfaringer som finnes blant elevene, ulikheter må oppleves som noe positivt.²³³ Det å være flerspråklig er en ressurs og det er viktig å formidle det til elevene slik at det er positivt ladet og styrker dem og kan bidra til økt tillit og trygghet. Undervisningsnivået må justeres i forhold til skolebakgrunn samarbeid med faglærere, tfofærere og rådgivere noe som krever en fleksibel organisasjon.²³⁴ Skolen kan by på ulike utfordringer for nyankomne elever . De kommer til nytt land, føler seg kanskje udugelige ,

²³² SIK 2015: 15.

²³³ Ladenpera og Sundgren 2016:14.

²³⁴ Ibid.15.

kan ikke språket, og sliter med å forstå de kulturelle kodene.²³⁵ Det kan være vanskelig å fokusere på skolen når man har slike utfordringer og man må ta tiden til hjelp, ikke haste.

Verden er ikke svart og hvit men har nyanser og det må man være bevisst på når man jobber i skolen og i samhandling med tenåringene. Man må overkomme sine fordommer og heller se på det vi har felles, da vil det være lettere for dem og føle seg trygge og likeverdige. Ulike kulturer kan berike hverandre og når individene føler seg likeverdige vil man motiveres for læring, man vil oppnå noe og ikke hele tiden føle man må forsvare seg. Det er den yngre generasjonen som skal overta fremtiden og de er også den sterkeste kraften for samhold i nåtiden.²³⁶ Flerspråklige har mange ressurser og besitter kunnskap som andre elever ikke har, la dem få ta i bruk sin kunnskap. De kan ha presentasjoner, temabasert undervisning og få presentere deres historie og kultur for klassen,²³⁷ det kan styrke deres tillit, selvbilde, øke ordforrådet og på samme tid være motiverende. De ser at deres bakgrunn, historie er viktig, de får fortelle om seg selv, alle mennesker har en historie.

Behavioristene bruker ikke betegnelsen kunnskap, men kaller det som læres for endring i adferd. Dette kan relateres i sammenheng med elevene som jeg underviser og sosial kompetanse. Et av grunnprinsippene i Læringsplakaten er integrering og sosial kompetanse. Våre elever vil tilegne seg dette etter en stund sett i forhold til våre ”koder”, de blir kjent med våre rutiner, vaner, væremåter og kultur etter som tiden går. Dette øker deres generelle kunnskap om landet de bor i og på samme tid øke sin kulturforståelse. Vi som arbeider med nyankomne elever lærer hele tiden noe nytt, vi øker også vår forståelse av dem i vår daglige kontakt med elevene. Våre horisonter utvides og vi øker vår forståelse både når det gjelder eget ståsted og elevenes ståsted, en økt kulturforståelse finner sted for begge parter. Motstand mot skolen for minoritetsungdom har blitt assosiert med tre forklaringsfaktorer. Det første er vanskeligheter med å tilpasse seg skolen, det andre er identitetskonflikt og det tredje er stereotypi trusselen ifølge Dr. Okagaki.²³⁸ Dette bekreftes av en flyktning jente:

Noen ganger er det litt vanskelig på skolen fordi andre jenter og noen gutter snakker stygt om meg. De spør hvorfor jeg går med de klærne jeg går med, eller andre ting, det er ikke fint. Jeg har lov til å bestemme selv sier mamma, hvilke klær jeg vil gå med. Noen ganger sier de ingenting, de snakker ikke til meg, de sender meg bare blikk.

Dette viser at hun slites mellom to kulturer, sin opprinnelige og den tilhørende det nye landet hun har kommet til. Det kan være reaksjoner fra andre grupper innad i hennes kultur og fra

²³⁵ Lahdenpera og Sundgren 2016:227.

²³⁶ Ibid.236.

²³⁷ Ibid.240.

²³⁸ Phalet, Andriessen og Lens 2004:66.

norske. Det er viktig for lærere i klasser med flerkulturelle elever, å være på vakt informere elever om at de må gi beskjed hvis det er problemer med noen på skolen.

Nihad Bunar argumenterer for at sosiale nettverk og fadder ordninger på skolen er faktorer som kan være med på å gjøre integreringen lettere²³⁹ og resultatet kan bli økt læring. Dette bekreftes med utsagnet til en av elevene:

Jeg liker å lære fordi vi har noen greie lærere, de hjelper oss og sier at vi er flinke. Det hadde vært kjekt å ha enda mer aktiviteter på skolen, kanskje en "leke dag" med norske elever slik at vi kan få nye venner og lære mer norsk. Det er lettere å lære når man snakker norsk med de som er fra Norge da kan vi bli kjent med hverandre . (Flyktning gutt)

Maslow er også opptatt av at man ser på adferd og hvordan den kan være påvirket av de ulike behov. Det kan likevel ligge ulike forklaringer bak en slik adferd og man må tenke igjennom mulige årsaksforklaringer .²⁴⁰ Det kan være forhold til medelever, frustrasjon, angst, usikkerhet eller mindreverdighetsfølelse. Skoler og styringsmakter i ulike land vet av erfaring at hvis elevers grunnleggende behov ikke er oppfylt, vil dette gå utover deres læring.²⁴¹ Det er lite sannsynlig at motivasjonen er på topp for ungdom som ikke føler seg hørt, elsket eller er alene og at de klarer å nå opp til de øverste trinnene i pyramiden²⁴². Setter man disse faktorene opp mot det noen av informantene formidler , kan man lett forstå at frustrasjon, angst og usikkerhet påvirker deres hverdag. En asylsøker uttrykker dette i forhold til egen situasjon:” *Jeg liker Norge fordi her kan jeg bestemme selv , ingen andre, selv om jeg er jente kan jeg gå på skolen og gjøre det jeg vil i fremtiden. Jeg bare håper jeg får bli her. ”*

Dette forteller litt om deres hverdag, de trives på tross av motstand og hindringer på veien. Når man lærer mer om de ulike gruppens situasjon er det forståelig at motivasjonen varierer. Det er forskjellige utfordrende komponenter som kulturelle, strukturelle, språk, utrygghet og summen av dem kan påvirke læringen.

²³⁹ Bunar 2015: 2.

²⁴⁰ Imsen 2010:382.

²⁴¹ Slavin 2012:289.

²⁴² Ibid.

Samhandling og tverrkulturell kontakt som motivasjon

Det eksisterer ulike familiekonstellasjoner i de forskjellige land og kulturer. Denne ulikheten kan derfor være like mye kulturbetinget som samfunnsbetinget. Kultur er viktig for alle mennesker i alle land, og det kan defineres som måter mennesker lever på. Den kan være en del av arv og minne, identitet, tradisjoner eller religion. Kultur som et meningsfellesskap kan være koder, ideer eller normer. Kultur er handlinger eller praksiser og de er ikke statiske forhold som sitter i den enkelte.²⁴³ Thomas Hylland Eriksen sier ” *Kultur er i stadig endring som følge av interaksjon med andre, og at kultur først og fremst dreier seg om sosiale relasjoner og prosesser* ”.²⁴⁴

Flerspråklige elever klarer seg bedre på skolen når aktiviteter i klasserommet og læring oppmuntrer til samhandling og tverrkulturell kontakt.²⁴⁵

Stereotypier eller fordommer fører ofte til kategorisering av mennesker, noe som ikke er forenelig med hvordan man bør møte dem. Stereotypier er en oppfatning som kan endres, og fordommer en holdning som motsetter seg endring. Stereotypier kan være nødvendig for førsteinntrykk, men da er det viktig at det inntrykket ikke blir det som gjelder, men KUN et førsteinntrykk.²⁴⁶

Vår verden slik vi ser den, er ikke nødvendigvis slik andre ser den. Det er ulike kulturer, normer, måter å kommunisere på, som vi alle må forholde oss til. Forståelse er mer en prosess, enn et produkt.²⁴⁷ For å forstå må vi være åpne, vi må gå inn i oss selv og klarlegge den andres mening for våre meninger. I henhold til Gadamer er forutsetningen for forståelse og våre seg bevissteget ståsted og forutinntatthet.²⁴⁸ Da blir det lettere og sette seg inn i andres ståsted og den nåtidige horisont er dynamisk fordi vi hele tiden tester ut våre fordommer. Når vi har en bedre forståelse av vår egen horisont får vi en horisont sammensmelting.²⁴⁹ To horisonter overlapper hverandre ved en horisontsammensmelting, og vi oppdager at vi ikke er så annerledes som man i utgangspunktet trodde. Da åpnes det for nye muligheter og økt forståelse om egen horisont. Forståelse er med andre ord når horisonter som figurer separat, smelter sammen. Vi trenger ikke være enig, men man skal ta fram

²⁴³ I Jensen, “ Postkulturell kommunikation” , i *Fortåelsens gylne øyeblikk*, red., Thomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim og Marianne Skjortnes (Trondheim, 2011), s. 48.

²⁴⁴ Kipperberg 2015:33.

²⁴⁵ Phalet, Andriessen og Lens 2004: 70.

²⁴⁶ R. Illman, “Stereotypes: The symbolic Image of the other”, i *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication*, red., Øyvind Dahl, Iben Jensen, Peter Nynas (Oslo, 2006), s.102.

²⁴⁷ T. S. Drønen, “ Sannhet, metode og gylne øyeblikk”, i *Forståelsens gylne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*, eds., Thomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim, og Marianne Skjortnes (Trondheim, 2011), s.25.

²⁴⁸ Fandrem 2011:20.

²⁴⁹ Gadamer, 2010:71.

ulikheten og dermed forstår man mer om hverandre.²⁵⁰

I flere ikke vestlige kulturer har eldre søsken en oppdragerrolle i forhold til yngre søsken, noe som ikke er normen hos oss. Vi må utvide våre horisonter og se på deres fortid med andre ”briller” enn våre egne.

Tre prosesser er spesielt viktige når det gjelder skolens rolle overfor flyktning og asylsøkende tenåringer.²⁵¹

- Sosialiseringssprosess, utvikling fra barn til voksen. Samhandling med jevnaldrende og voksne gjør at de tilegner seg kompetanse for å bli en selvstendig og aktiv samfunnsdeltaker.
- Integreringsprosess, man lærer og tilpasse seg den nye tilværelse i Norge med andre krav til kulturelle, sosiale og språklige ferdigheter. Summen av disse faktorene gir grunnlag for inkludering og samhandling.
- Gjenoppretting/helbredelsesprosess, man starter en ny og meningsfull tilværelse i Norge. Selv om disse menneskene har opplevd traumer ol. Kan de ikke ta pauser fra egne liv, eller sin egen utvikling.²⁵²

Det er som Nihad Bunar argumenterte for tidligere, skal tenåringene gjøre det bra må skolen bidra. De må hjelpes med integreringen, få norske venner og være aktive bidragsyttere selv, tørre å snakke ”feil”.²⁵³ Forskning viser at barna trenger nettverk innen egne etniske grupper, men at det tilrådes at barna må få et positivt forhold og nærhet til samfunnet som de har kommet til.²⁵⁴ De må få venner, hjelpes med integrering, gå på aktiviteter, ha sosial kontakt med både med jevnaldrende fra egen kultur og norske. Summen av disse komponentene kan være det som skal til for å lykkes med motivasjon og læring for fremtiden.

²⁵⁰ S.Drønen 2011:23.

²⁵¹ Eide 2012:233.

²⁵² Ibid.

²⁵³ Bunar 2015:2

²⁵⁴ Eide 2012: 77.

Nære relasjoner og motivasjon

Folkehelseinstituttet viser i en rapport fra 2009 at relasjon til minst en voksen person er nødvendig for at ungdommens/barnets sosiale og emosjonelle utvikling skal følge et normalt forløp.²⁵⁵ Resultatet fra denne forskningen viser at enslige mindreårige som har familie medlemmer i nærheten og har disse som sine voksne og fortrolige, har mindre psykiske plager enn de som ”kun” har offentlig ansatte som sine nære relasjoner.²⁵⁶ Det er likevel viktig å påpeke at majoriteten av disse barna føler at de kan diskutere problemer og bekymringer med de voksne, uavhengig av om dette er familie medlemmer eller ikke. Relasjonen kan likevel føre til usikkerhet da tenåringene som har offentlig ansatte som sine fortrolige er mer usikre på kontinuiteten av denne samhandlingen og graden av omsorg.²⁵⁷ En av elevene bekrefter dette:

Det er vanskelig å bo på mottak, det er ikke så mange som snakker med oss, de voksne motiverer oss ikke, de engasjerer seg ikke i hva vi gjør. Vi har noen som kommer en til to ganger i måneden, de snakker med oss og prøver å motivere oss, men det er ikke nok med så lite tid sammen ”. (Gutt, enslig mindreårig)

En flyktning jente fortsetter:

Jeg har noen naboer som jeg snakker med, det er kjekt. Vi har noen som kommer hjem til oss iblant og spør hvordan det går, hvis foreldrene mine lurer på noe hjelper de. Jeg spør lærerne mine om hjelp, de sier aldri nei.

En usikkerhet når det gjelder deres omsorgspersoner og frykten for å bli forlatt er større i denne gruppen enn de som har jevnlig kontakt med voksne familiemedlemmer. Det er en høyere forekomst av depresjoner i ungdomsgruppen som har offentlige ansatte som sine næreste. De voksne på mottak skal tilby en relasjon i forhold til tenåringene. Strukturen som finnes innenfor de ulike mottak er kun et hjelpemiddel til å lage gode relasjoner, men det er ikke dermed sagt at det blir resultatet.²⁵⁸ Dette i kontrast til flyktninger og arbeidsinnvandrere som har foreldre eller andre fortrolige voksne blant sine familie medlemmer og dermed et eksisterende relasjonelt forhold.

Usikkerheten og frykten for å bli alene kan være forklaringen på en større andel deprimerte blant disse tenåringene. Det kan være ulike forklaringer på hvorfor det er slik og tilgjengelighet kan være en årsak. De offentlig ansatte er mindre tilgjengelige, de er på jobb og relasjonen blir derfor mer begrenset som sitatet ovenfor bekrefter. En viktig oppgave for dem som arbeider med ungdommene vil derfor være å assistere dem i å etablere voksen

²⁵⁵ NOU 2011:249.

²⁵⁶ Ibid.250.

²⁵⁷ Ibid.

²⁵⁸ Eide 2012:194.

kontakter i nærmiljøet og lokalmiljøet. Dette kan da bli en trygg base for dem hvor kontinuitet og stabilitet opprettholdes etter at de offentlig ansatte ikke lenger er i deres liv.²⁵⁹

Relasjonene som flyktninger eller asylsøkere har med voksne, eller andre kontaktpersoner kan være av ulik karakter. De kan ha gode relasjoner til læreren, eller sine støtte personer noe som kan fremme utviklingen og holde motivasjonen oppe. Et annet poeng når det gjelder denne gruppen er at de ikke er så veldig forskjellig fra ”vanlig norsk ungdom”, bare at de har ikke så god kjennskap til de ”norske spille reglene” enda.²⁶⁰

I henhold til en av elevene var lærerne viktig: ”*Det jeg liker mest med skolen er lærerne, snakker med oss og smiler alltid*” Her ser man et typisk eksempel på at de vil ha kontakt med andre, være seg læreren, medelever osv.

Relasjon og dets betydning, for kategoriene jeg diskuterer i oppgaven, er undervurdert. Jeg ser hvor viktig og hvor fort mange knytter seg til oss, lærerne deres. Det at de blir sett, hørt og at noe kan hjelpe dem med hverdagslige spørsmål, er med på å lette deres hverdag. Jeg har selv hjulpet elever med å få dem i aktiviteter som eks. fotballtrening, leksehjelp, fritidsklubber og har erfart at det er med på å styrke dem og deres innsats på skolen. Motivasjonen får et løft, hverdagen blir litt lysere og man føler seg ivaretatt og sett av voksne. For mange av disse barna er lærerne der hver dag til samme tid og blir med dette en stabilitetsfaktor og kontinuitet som de trenger i hverdagen. Pahlet, Andriessen og Lens argumenterer for at de elevene som selv har satt seg fremtidig mål har høyere indre motivasjon for å nå disse enn de som oppfatter målene som pådyttet eller kontrollert utenfra.²⁶¹

Ytre faktorer som boforhold, søknadsbehandling osv. er med på å påvirke de enslige mindreåriges hverdag og innstilling til skole og dermed læring. Faktorene virker sammen med de individuelle forutsetningene denne gruppen har. Alder er en faktor som kan skape stor bekymring for dem, fordi alderen er så viktig for myndighetene å fastslå. De ulike alders grensene regulerer hvem som har omsorgsansvaret for tenåringene og om de får innvilget oppholdstillatelse eller midlertidig opphold.²⁶²

Enslig mindreårig gutt uttrykker, ”*jeg vil jobbe med skolen, men det er ikke alltid like lett. Jeg har mange tanker i hodet, og vil bare vite hva om jeg får bo her.*”

²⁵⁹ NOU 2011:250.

²⁶⁰ NOU 2011:248.

²⁶¹ Phalet, Andriessen og Lens 2004:79.

²⁶² Eide 2012:64.

Boligen skal danne rammen for trygghet, stabilitet og kontinuitet. Den skal også kunne gi en kombinasjon av selvstendighet og frihet på den ene siden og oppfølging, relasjoner og samhold på den andre. Dette har en positiv effekt på barna. Dette fordi de integreres i lokalsamfunnet kjapt og de føler en tilhørighet, at de blir sett og hørt. De bor hos en familie og har en kontinuitet i hverdagen, lærer språket hurtigere og blir en del av en familie. De barna som var yngst og som ble plassert i fosterhjem hadde mer støtte i omsorgssituasjonen og hadde en mer positiv utvikling enn den eldre gruppa. Det er et poeng noen av våre elever sier når vi spør dem at de savner det å være endel av en familie. Det å komme hjem til noen som ser dem hver dag til samme tid, spiser med dem og snakker med dem. Jeg har stor tro på fosterhjem for denne gruppen asylsøkere, og jeg er overbevist om at det ville økt deres motivasjon og at hverdagen hadde blitt enklere. Det som er avgjørende for hva som er en bra omsorgssituasjon, er støtte og oppfølgingen tenåringene får.

Den viktigste oppgaven mottak og omsorgssentre skal ha er å tilrettelegge for utvikling og støtte barna som bor der, og de ansatte på mottakene må være disse støtte personene. De må være tilgjengelige slik at tenåringene som bor der får mulighet til å arbeide med sin egen utvikling og mottaksansatte bistår til dette.²⁶³ De voksne må ha troverdighet, tydelige grenser slik at det er gjensidig tillit og at ungdommene vet at de kan stole på dem. En undersøkelse fra England viser at omsorgsplassering og alder hadde stor signifikans for utviklingen deres.²⁶⁴ Det viste at de som var yngst og hadde mest hjelp i omsorgssituasjonen var i en bedre situasjon enn de som var over 16 år. I den eldste gruppen var det høyere skolefravall, sosial isolasjon og mindre støtte og omsorg.

De enslige mindreårige som kommer til Norge varierer i alder men det kan se ut som om de yngst som ankommer klarer seg bedre i det lange løp. Når jeg referer til de yngste mener jeg dem under 15 år og som blir plassert i fosterhjem eller hos slektninger. Deres hverdag er lettere fordi de har kontinuitet i hverdagen, de kommer hjem til et "vanlig" familiehjem. De som er eldre bor kanskje i hybel med tilsyn, bofellesskap etc. Det er mindre støtte og omsorg for denne gruppen fordi de deler de ansatte med andre i bofellesskapet eller hybelhuset.²⁶⁵ Forskning viser at de som er 16 år eller eldre har høyere prosent av skolefravall, sosial isolasjon og mindre ettervern etter fylte 18.

I en studie fra England er fosterhjem den mest foretrukne plasseringen for den yngre gruppen. Flertallet av disse fosterhjemmene er majoritetsbaserte, med det menes at

²⁶³ Eide 2012:193.

²⁶⁴ Ibid.67.

²⁶⁵ Ibid.

fosterhjemmene ikke tilhører samme etniske gruppe som barnet. Dette er et ønske fra de mindreårige for å lære språket raskere. Plasseringene viste gode resultater når man så på stabilitet og omsorg, men på den andre siden var de også utfordrende og vanskelige. De fører med seg en større risiko for kulturell isolasjon og det ble ikke gjort så mye for at de mindreårige skulle få opprettholde kontakten med sitt etniske opphav.²⁶⁶Viktige faktorer er at barnet skal slippe å bli utsatt for kulturelle tradisjoner som er skadelige og diskriminerende, barnet skal alltid være det viktigste. Det er et dilemma på den ene siden å skulle avgjøre hva som er det beste for barna når det gjelder omsorgsløsninger og tilnærminger til det norske samfunnet, og på den andre gi dem frihet og selvstendighet på disse områdene.²⁶⁷

Har man ikke kontakt med majoritetssamfunnet vil barnet få vansker med å etablere sikkerhet og trygghet i omgivelsene. Kohli sier i Eides bok, at flertallet av de mindreårige vil kunne være tilstede og engasjere seg i livet sitt her og nå, om de opplever mestring, trygghet og tillit.²⁶⁸ Har man opplevd suksess føler man mestring og da utvikles følelser som kommer samfunnet og barnet til gode. Dette ser jeg også i blant egne elever. Når de venter på svar, eller intervju og ennå ikke vet om de har opphold, er de litt anspente usikre på egen framtid. Hvis vi likevel klarer og motivere dem til å gå på skolen kan de ikke ta en pause fra livet sitt, men få et pusterom fra usikkerheten. Hver dag på skolen opplever jeg at om man gir elevene positiv oppmerksomhet, viser interesse, spør hvordan de har det, er dette lysglimt som kan holde dem oppe. De føler kanskje at ”noen” bryr seg. Vi tar kontakt med mottaket når de ikke kommer på skolen og spør hvorfor de ikke er tilstede. Noen ganger kommer de etter en samtale på telefonen, mens andre ganger vil de sove og ingenting av det vi sier får dem til å endre mening.

Flyktingene er ikke i samme situasjon som asylsøkerne, fordi de har fått sine søknader behandlet samtidig som de bor sammen med familie. Arbeidsinnvandrere kan være her så lenge de, men som tidligere nevnt kan de flytte tilbake til hjemlandet når og om de måtte ønske dette. Deres usikkerhet baserer seg mer på foreldrenes arbeidssituasjon, så lenge de voksne er arbeid vil usikkerheten være minimal. De ferierer ofte i hjemlandet og kontakten med familien blir dermed opprettholdt. Gutt fra Øst - Europa er en av disse, ”*jeg vet ingenting om hvor lenge vi blir. Jeg vil hjem nå, men får sikkert ikke lov. Heldigvis reiser vi tilbake til hjemlandet i ferier.*”

²⁶⁶ Ibid 2012: 68.

²⁶⁷ Ibid. 75.

²⁶⁸ Ibid.77.

Asylsøkere som kommer til landet med familien kan oppleve også å bli flyttet mens søknaden deres behandles. Noen ganger bor de i nærheten av andre familiemedlemmer men så blir de flyttet. Dette kan ved noen anledninger være ønsket av familien selv, grunnet liten plass i mottak eller at de ikke vil utgjøre en påkjenning for familien de bor i nærheten av.²⁶⁹ Det bør i denne sammenheng påpekes at den økende flytting/omplussing av familier blir forsterket når systemet er under press. Jeg har opplevd akkurat dette med egne elever. De bor i mottak og slik systemet praktiseres i Norge for øyeblikket, stenges mottak i endel kommuner og de berørte må flytte til et annet mottak i en av landets kommuner. Jeg har kommet på skolen ved et par anledninger hvor elever ikke lenger er på plassen sin. De har flyttet, vi får som regel beskjed om dette på forhånd, men feil og misinformasjon kan forekomme og resultatet er at elever har flyttet uten at vi på skolen har fått beskjed. Dette er sterkt for de involverte parter, altså lærerne blant annet. Vi kommer på jobb og er klar for å møte våre elever, så er pulten tom. Jeg husker spesielt et tilfelle hvor jeg kom på jobb og spurte de andre i klassen om de visste hvor eleven var, og da sa de at han hadde flyttet. Bøker, pennal og ordbok lå fremdeles på pulten hans, og det verste var at vi ikke hadde fått tatt farvel. Vi kontaktet mottaket og da sa de at alt hadde skjedd så fort og informasjonen til oss hadde blitt ”glemt” Jeg husker det gjorde et veldig sterkt inntrykk på meg og resten av dagen ble utfordrende. Denne enkelt hendelsen er bare en av mange som gir et innblikk i hvor brutal og til tider umenneskelig situasjon asylsøkere befinner seg i.

Det er ikke bare deres egen flytting og bytting av skole som påvirker skoleløpet, men også tapet av venner som flyttes til andre kommuner. Det kan være flytting fra mottak til mottak, eller avslag på søknaden og man venter bare på å få en utreise dato.²⁷⁰ Brutte forhold, eller relasjoner som aldri fikk utvikle seg fordi man måtte flytte, kan generere relasjonsproblemer for de berørte i forhold til jevnaldrende. Situasjonen kan på den ene siden gjør det vanskelig og motivere seg for skole og være klar for læring, men på den andre siden kan nettopp skolen ha en positiv effekt for tenåringene. En strukturert hverdag, møte på skolen, ha rutiner og lære noe mens man måter venner, kan være positive elementer i hverdagen.²⁷¹

I forhold til deres psykososiale velvære så kan skolen ha en nytteverdi, samtidig som ungdommene er deltakende i etter skole aktiviteter som fotball, dans, håndball fritidsklubb

²⁶⁹ SIK 2015: 59.

²⁷⁰ Ibid.

²⁷¹ Ibid.63.

etc.²⁷².

I henhold til Elisabeth Gording Stang er manglende kommunikasjon og koordinering mellom de ulike institusjoner hovedutfordringen når det gjelder garanti om at de enslige mindreårige får den hjelpen de har krav på.²⁷³

Sykepleiere i en kommune i Norge understreker at en av de viktigste faktorene er rolige og trygge rom, men virkeligheten er en helt annen. De bor ofte på rom med flere slik at det blir trangt og det er mye lyd.²⁷⁴ Dette gjenspeiler noe av det jeg hører fra mine elever. De kan komme på skolen og si at de har sovet dårlig og er trøtte fordi det har vært slåssing eller mye høy musikk, lyd som denne enslige mindreårige gutten sier.” *Jeg får ikke sove, han jeg deler rom med på mottak bråker og hører musikk hele natten. Noen ganger er det krangling på andre rom, jeg liker ikke å bo der. Jeg har sagt til de ansatte, men det er vanskelig . Jeg blir trøtt på skolen og noen gnager vil jeg bare sove og går ikke i det hele tatt .”*

Dette resultere igjen at de ikke klarer å konsentrere seg og de legger seg til tider ned på pulten for å sove. Da må man gå bort til dem, si at de må sette seg opp og ikke sove på skolen. Man vet jo selv at skal man lære noe og være fokusert på skolen, trenger man søvn, dette er et de mest nødvendige behov for å fungere.

²⁷² SIK 2015:71.

²⁷³ Ibid.88.

²⁷⁴ Ibid.

Kapittel 6

KONKLUSJON

I min oppgave har jeg fokusert på tidligere forskning i forhold til motivasjon og intervjuet 12 elever for å se om deres svar kan relateres til forskningens. Jeg har studert ulike rapporter sammen med faglitteratur for å øke forståelsen og kunnskap om hva som kan være motivasjons markører. Jeg måtte være fleksibel metodisk for å gjøre denne studien og den opprinnelige planen endret underveis opprinnelige planen endret seg underveis. Dette gjenspeiler i stor grad den uforutsigbare situasjonen elevene er i. Noen av informantene flyttet fordi mottaket de opprinnelig bodde på stengte. Utgangspunktet var at jeg ville finne ut om motivasjonen endret seg i løpet av skoleåret. Dette ble ikke mulig, da jeg ” mistet” noen informanter underveis. Løsningen ble da og intervjuet 12 elever og alle ble stil de samme spørsmålene. Mine delproblem stillinger var som følger:

- Hvordan integreres nyankomne migranter inn i den norske skolen?
- Hvilke sosiokulturelle faktorer bidrar til å fremme og hemme motivasjon hos nyankomne migranter?

Det er ulike meninger om innføringsklasser/mottaksklasser og om dette er nødvendig. Det overordnede kravet fra myndighetene er nedfelt i opplæringsloven og undervisningen kan baseres på læreplanen i grunnleggende norsk. For at læring skal finne sted må elevene ha tro på seg selv, de må ha venner og være motiverte. Skolen må legge til rette og ha et godt samarbeid mellom de involverte, som kontaktlærer, tospråklige lærer, faglærer og ledelsen. Elevene må få støtte i forhold til lekser, skole, aktiviteter osv, slik at de føler seg inkluderte og ikke ensom og utenfor. Konklusjon på min problemstilling:

I en innføringsklasse, hvordan er motivasjonen for skole og læring hos arbeidsinnvandrere, flyktninger og enslige mindreårige asylsøkere?

Det empiriske viser i min oppgave at motivasjon ikke er statisk, men kan endres alt ettersom hvordan man har det i livet. For å fremme motivasjon i en innføringsklasse har læreren en stor positiv påvirkning. Majoriteten av informantene påpekte hvor mye læreren betydde i deres skolehverdag. De ble glade av lærerne, fikk hjelp til lekser og stolte på dem. Ros som ble gitt dem fra lærerne var også noe som ble nevnt av flere informanter. Det gav dem et løft ved at lærerne var så positive og viste mye omsorg, og det hjalp dem til å stå på og arbeide med skolen. Sosial omgang og samhandling med medelever var en annen faktor som gjorde skolen gøy, det bidro til økt trivsel som igjen førte til trygghet og læring for noen

av dem. Det var noen informanter som ble motivert av familien, foreldre, forventninger i forhold til deres fremtid og håp om noe bedre. De nevnte at motivasjonen kom fra familien og at de ville at foreldrene skulle bli glade.

For enslige mindreårige er situasjonen mer kompleks og motivasjonen fluktuerende. Ytre faktorer som boforhold og oppholdstillatelse påvirket deres motivasjon og incentiv for å gå på skolen. Den konstante usikkerheten var noe alle i denne kategorien bekreftet som belastende og hemmende. Flyktninger og arbeidsinnvandrere lever ikke med den samme usikkerheten som foregående kategori. De sliter likevel med motivasjon av andre årsaker. Arbeidsinnvandrerne sa alle at de egentlige ikke ville bo her og jobbet derfor heller ikke så mye med skolen. De fleste av dem ville tilbake til sitt hjemland så snart de fikk lov. Motstand mot foreldrenes avgjørelse om å bo her og ønsket om å flytte er faktorer som hemmer deres motivasjon. Det var den gruppen som hadde minst motivasjon etter min oppfatning og ut i fra mine tolkninger, av de tre kategoriene.

Når det gjelder flyktningene var majoriteten positiv, de var glad for å ha fått en ny start. De nevnt også hvor mye læreren betydde for dem og at det var kjekt å gå på skolen fordi lærerne er så greie. De var motiverte for læring i varierende grad, men ønsket om en bedre fremtid står sterkt. Indre motivasjon, familien og læreren var drivkreftene for motivasjonen.

Mine funn bekrefter mye av det som tidligere forskning viser. Det er vanskelig å motiveres når man lever i usikkerhet om egen fremtid. Resultatet blir som regel at den lange ventetiden påfører merbelastning for den det gjelder og minsker lysten og evnen til å se nødvendigheten med skolen. Tilhørighet er viktig, gode relasjoner og voksen kontakt øker læringslyst og motivasjon. Læreren betyr mye for flerspråklige elever, en god relasjon skaper trygghet for læring. Arbeidsinnvandrerne ville tilbake til respektive hjemland så snart som mulig og er den kategorien av de tre, som har størst andel av utvandring.

Vi må øke vår forståelse av andre kulturer og legge til rette slik at migranters kulturer får en større plass i norsk skole. Flerspråklige elever må tilegne seg norsk og lære mer om vår kultur for å unngå at de blir isolerte og stigmatiserte. Elevenes forkunnskaper i morsmålet kan hjelpe dem i å lære norske begreper. Skolen er en viktig sosialiseringsarena og man må få både norske elever og minoritets elever til å forstå at de har et felles ansvar. Når man øker kunnskap om andre kulturer kan man lettere hjelpe dem i skolehverdagen.

I denne studien hadde jeg ikke mange informanter i hver kategori men det var likevel interessant å få frem de ulike gruppenes situasjon. Arbeidsmigrantene har skolebakgrunn men sliter med å finne seg til rette. Majoriteten av dem jeg intervjuet vil tilbake til hjemlandet og

klarte ikke å se en fremtid i Norge. De slet med motivasjonen fordi de følte seg isolerte her , snakker lite norsk, og usikker på hvor lenge de de skal bo her. Det som var positiv var den ene jenta som hadde en far som snakket norsk. Hun virket tilfreds og fikk hjelp med skolearbeid og så en fremtid her. Det er letter å motivere seg om man klarer å sette seg fremtidsmål.

Når deg gjaldt flyktningene så virket de mer positive til fremtiden. De følte at de hadde fått en ny sjanse, og jeg tolket deres svar som at de var mer motiverte for skole. De har flyktet og har derfor ikke mulighet til å returnere til hjemlandet, det kan være en årsaksforklaring for motivasjonen. Det noe slet med var tanker om familien, og de som var i hjemlandet, venner og bekjente.

Den siste kategorien, asylsøkerne, stiller i en særklasse. De vet ingenting om deres fremtid og lever i en utrygg hverdag. Angsten for et nei på oppholdstillatelse er hele tiden til stede. Dette påvirket også deres skolehverdag, søvn og motivasjon. Dette var spesielt vanskelig for de enslige mindreårige som ikke har noen her. De er barn, uten noe familie, med unntak av de som arbeider på mottakene. Søvnproblemer, depresjon, tunge tanker, lite matlyst er bare noen av følgene grunnet deres usikkerhet. De syntes det var vanskelig å motivere seg for læring, når de ikke vet om de kan bruke det senere. Likevel var det noe interessant, det var en jente, hun gikk ikke på skole i sitt hjemland. Hun hadde hjemmeskole, men her fikk hun gå på skole og fikk dermed en ny sjanse. Hun var positiv til fremtiden.

Det mest gledelige og litt overraskende var lærerens betydning Majoriteten av informantene uansett kategori nevnt læreren som en viktig faktor for læring, motivasjon. Dette fordi de syntes de hadde snille lærere som alltid var der og gav av seg selv, og det gjorde det lettere å motiveres. Trygghet, tillit, omsorg, hjelpsom og tilstedeværelse var bare noen av adjektivene informantene brukte for å beskrive lærerne. Vi må derfor aldri gi opp, fortsette å vise omsorg være der, og læring vil forekomme. Noen komponenter kan vi ikke endre på, men vi sitter med nøkkelen for motivasjon, i form av oss selv. Motivasjon påvirkes av ulike faktorer men jeg er ikke i tvil etter mine funn, at læreren kan påvirke og hjelpe når den ikke er på topp. Trygghet, tillit, omsorg og tilstedeværelse er bare noen av adjektivene som informantene brukte i beskrivelsen av lærerne.

Som et gammelt kinesisk ordtak sier:

”Lærdom er en skatt som følger sin eier overalt”

BIBLIOGRAFI

- Barne-ungdoms og familiedirektoratet: "Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger", (Bufdir.no, publisert 10 mars.2015, oppdatert 10.april.2017)
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barn_pa_flukt/Enslige_mindrearige_asylsokere_EMA/
- Berry, John: "Immigration, acculturation and adaption", *Applied psychology: An international review*, 46 (1997) s.5-68.
- Berry, John W og David L Sam (red.): *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (Cambridge, 2006), s.27-42.
- Bunar, Nihad (red.): *Nyanlanda och lærande: mottakande och inkludering*. (Sverige, 2015).
- Bunar, Nihad: "De nyanlanda ska ses som individer", *Skolledarna*, 8 (2015), s. 1-3.
- Byram, Michael (red.): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, (UK, 1997).
- Dahl, Øyvind.: "The Problem of Meaning in Intercultural Communication," i *Conflicting Values: An Intercultural Challenge*, red., Maria Isaksson og Felicia A. Røkaas. (BI, Oslo, 2000), s.133-141.
- Dahl, Øyvind (red) *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon* (Oslo, 2001).
- Drønen, Thomas, Sundnes. : "Sannhet, metode og gyldne øyeblikk", i *Forståelsens gyldne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*, eds., Thomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim, og Marianne Skjortnes (Trondheim, 2011). s. 17-33.
- Eide, Kjetil (red) *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (Oslo, 2012)

Fandrem, Hildegunn (red) *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs* (Kristiansand, 2011).

Fangen, Katrine: "Kvalitativ metode" tilgjengelig på de nasjonale forskningsetiske komiteene. Oppdatert 17.06.2015.

<https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/metoder-og-tilnarminger/kvalitativ-metode/>

Gadamer, Hans .G (red) *Sannhet og metode* (Oslo, 2010).

Geertz, Clifford.: "The Interpretation of cultures" , i *kompedium Interkulturell kompetanse*, (Basic Books, 200, s.3-30,og MHS, 2015),97-125.

Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul : *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. (Oslo,7.utgave 2012).

Illman, Ruth, : " Stereotypes: The symbolic Image of the other" , i *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication*, red., Øyvind Dahl, Iben Jensen og Peter Nynas (Oslo, 2006), s.101-115.

Imsen, Gunn : *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (Oslo, 4.utgave. 2010).

Jacobsen, Siw.E:" Mange polske innvandrere lever et polsk liv i Norge", (Forskning.no, publisert 13.11.2015). Lokalisert 05.02.2017 på Forskning.no
<http://forskning.no/2015/11/mange-polske-innvandrere-lever-et-polsk-liv-i-norge>

Jensen, Iben .: " Postkulturell kommunikation" , i *Fortåelsens gylne øyeblikk*, red., Thomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim og Marianne Skjortnes (Trondheim, 2011),s. 47-63.

Johannes Læringscenter: "Håndboka for tospråklig opplæring" (Stavanger, 2009).

Kasin, Olav. : "Flerkulturell-hva er det og hvem er de?" , i *Profesjonsutøvelse og kulutrelt mangfold- fra utsikt til innsikt*, red., Ann Merete Otterstad (Oslo, 2.utgave, 2011), s.55-78.

Kipperberg, Elise. : “ Når verden banker på: fra det globale til det lokale “, i *Når verden banker på* , red., Elise Kipperberg (Bergen, 2015), s. 25-57.

Lahdenpera, Pirjo og Eva sundgren (red.): *Skolans møte med nyanlanda* (Stockholm, 2016).

NAFO: ”Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring”, *Særskilt språkopplæring* besøkt siden 26. april 2017

<http://nafo.hioa.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/>

NOU: ” Norges offentlige utredninger”, *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*, Østbergutvalget (Oslo, 2010:7).

NOU: ” Norges offentlige utredninger”, *I velferdsstatens venterom. Mottakstilbudet for asylsøkere*, Bergeutvalget (Oslo, 2011:10).

NOU: ” Norges offentlige utredninger”, *Integrasjon og tillit-Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*, Brochmannutvalget (Oslo, 2017:2).

Nynas, Peter,: ” Interpretative models of estrangement and identification”, i *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*, red., Øyvind Dahl, Iben jensen og Peter Nynas (oslo, 2006), s.23-39.

Phalet, Karen, Iris Andriessen og Willy Lens: How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms” , *Educational Pscychology Review*, Vol 16, No (2004), s. 59-89.

Qureshi, Naushad.A,: “ Beskrivelser av oppdragelse : utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme ? ” i *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt.* , ed,. Ann Merete Otterstad. (Oslo, 2015), s.127-149.

Repstad, Pål: “*Kvalitative intervjuer*”, Universitetsforlaget og MHS kompendium (2007 og 2015), s. 76-102.

Sakkyndig rapport “ *Reliabel og valid*”, lokalisert 5. mars 2017.tilgjengelig på http://www.sakkyndig.com/sjekk/pkt_reliabelvalid.htm

SIK: Senter for interkulturell kommunikasjon, ”Rehabilitation and social reintegration of asylum-seeking children affected by war and armed conflict” i SIK rapport, red., Milfrid Tonheim, Ilse Derluyn, Ellen Vea Rosnes, Dima Zito, Maria Rota og Audhild Steinnes (Stavanger, 2015:2), s.23-128.

Sivenbring, Jennie,: ”I den betraktades øgon. Ungdomar og bedømning i skolan”, Akademisk avhandling i barn og ungdomsvitenskap, ved instituttet for kommunikation och lärande. (Gøteborg, 2016). s15-256.

Skogen, Eva.:” Lek og læring”, i *Barn og unges læringsmiljø 2- med vekt på sosialisering lek og tospråklighet* , red., Richard Haugen, Ann Kristin Larsen, Eva Skogen og Kamil Øzerk (Kristiansand, 2006).s.49-79.

Skolediskusjonen.” Maslows behovspyramide”, lokalisert mars 2017. tilgjengelig på <http://skolediskusjon.no/kompendier/psykologi/maslows-behovspyramide>

Slavin, Robert.E (red.): *Educational psychology. Theory and practice*. (New Jersey, 10. utgave, 2012).

Statistisk sentralbyrå,: “ Innvandrere etter innvandringsgrunn”; besøkt siden 22. april 2017 tilgjengelig på <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn>

Statistisk sentralbyrå,:“ Elever i grunnskolen”, besøkt siden 14.desember 2016. tilgjengelig <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>

Statistisk sentralbyrå,: “ Hva vet vi om flyktingeres utdanning”, besøkt siden 6. januar 2016 tilgjengelig på <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hva-vet-vi-om-flyktingers-utdanning>

Strandenæs, Thor “Interkulturell kommunikasjon og problemløsning” (2003). www.pacem.no tilgjengelig på: <http://pacem.no/2003/interkulturell-kommunikasjon-og-problemløsning/>

Stålsett, Unn. E.:” Er all kommunikasjon tverrkulturell?”, i *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, red., Therese Sand, Bøyesen, Grande, Stålsett og Øzerk (Fagernes, 2. utgave, 2008).

Taguma, Miho og Claire Shewbridge,” OECD Thematic Review on Migrant education “ *Education policy committee*, (2009), s.4-101. EDU/EDPC/MI(2009)3.

Thagaard, Tove ”Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitativ metode” i *Kompendium Vitenskapsteori og kvalitativ metode MIKA 303*, (Stavanger, 2015), s.83-95.

Utdanningsdirektoratet, “Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter”, Læreplankode: NOR7-01, gjelder fra 01.08.2007

Utlendingsdirektoratet, “Hvem gjør hva”; tilgjengelig på <https://www.udi.no/om-udi/om-udi-og-utlendingsforvaltningen/hvem-gjor-hva-i-utlendingsforvaltningen/>

Utdanningsetaten, ”Veileder for opplæring av nyankomne språklige minoriteter” (Oslo, 2012), tilgjengelig på: https://www.oslo.kommune.no/?lang=no_NO

Vestped.Wordpress.com, “ Skinners læringsteori- avlegs eller fortsatt på skinner?” besøkt siden 6.mai 2017. tilgjengelig på <https://vestped.wordpress.com/2012/10/22/skinners-laeringsteori-avlegs-eller-fortsatt-pa-skinners/>

Øzerk, Kamil.: “Et tospråklighetspedagogisk perspektiv” i *Barn og unges læringsmiljø 2- med vekt på sosialisering lek og tospråklighet*, red. Richard Haugen , Ann Kristin Larsen, Eva Skogen og Kamil Øzerk (Kristiansand, 2006), s.144-157.

Øzerk, Kamil.:” Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori” i *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*, red., Elisabeth Selj og Else Ryen (Oslo, 2009), s.257-273.

Aase, Erik og Tor Halfdan Fossåskaret : “Tolkning av kategorier.” i i *Kompendium Vitenskapsteori og kvalitativ metode MIKA 303*,(Stavanger, 2015), s. 96-141.

Aasen, Joar (red.):*Flerkulturell pedagogikk- en innføring* (Vallset,2003).

