

Hvordan kan ungdomsskolen ivareta den tospråklige elev sosialt, i møte med lærere, elever og elevgruppe?

Slik at elevene opplever seg inkludert, og slik at læreren bidrar til elevens inkludering.

Gretha Erland

VID vitenskapelige høgskole

Misjonshøgskolen

Masteroppgave

Master i MIKA 316

Antall ord: 31253

Dato: 16 Mai 2017

Forord

Veien blir til mens en går heter det så fint, og for meg er nå en milepæl over. Prosessen har vært krevende, lærerik og interessant, og det som en gang var utgangspunktet mitt har blitt endret flere ganger underveis. Nå er det endelige resultatet ferdig og jeg er veldig stolt av en oppgave som jeg håper kan gi innsikt i et tema som jeg tror berører flere ungdomskoler i landet. Jeg har jobbet dager, kvelder og helger, og til tider har jeg følt meg i en flytsone, hvor jeg glemte både tid og sted, jeg var regelrett i min egen lille «boble». Samtidig som jeg også har kjent på tunge tak og lange motbakker. Jeg var sikker på å levere inn oppgaven før jul, men på oppfordring fra min veileder Øystein Lund Johannessen utsatte jeg innleveringen et semester. Det er jeg veldig glad for nå. Derfor går min første tusen takk til deg Øystein Lund Johannessen. Du har vært til uvurderlig stor hjelp og jeg er utrolig takknemlig for alle utfordringer og gode innspill fra deg.

Takk til alle informantene mine som har delt av sine erfaringer og tanker, og gjorde det mulig for meg å belyse et så viktig tema.

En stor tusen takk går også til min mann og støttespiller, Rune, som har måttet sitte kvelder og helger alene. Og som med tålmodighet har lest korrektur og strøket og rettet slik at oppgaven fremstår slik den gjør i dag.

Takker også Kjersti Wee, som helt på tampen var så snill å lese gjennom oppgaven for å gi meg noen siste korreksjoner.

Til slutt takker jeg mine tre barn Hanne, Sturle og Marthe for oppmuntrende ord underveis.

Stavanger, mai 2017

Gretha Erland

Innhold

| | |
|---|----|
| Kapittel 1 | 5 |
| 1.0 INNLEDNING | 5 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema..... | 6 |
| 1.2 Problemstilling og avgrensning | 7 |
| 1.3 Begrepsavklaring | 9 |
| 1.3.1 Ivareta..... | 10 |
| 1.3.2..... | 10 |
| 1.3.3 Integrering..... | 10 |
| 1.3.4 Minoritetsspråklig elev..... | 11 |
| 1.3.5 Tospråklig | 11 |
| 1.3.6 Flerkulturelle skole | 11 |
| 1.3.7 SNO..... | 12 |
| 1.4 Masteroppgavens oppbygning..... | 12 |
| Kapittel 2 | 14 |
| 2.0 Bakgrunn for sosial integrering i den flerkulturelle skolen | 14 |
| 2.1 Innledning..... | 14 |
| 2.2 Det flerkulturelle Norge og utfordringer til skolen. | 14 |
| 2.3 Faglig, språklig og sosial opplæring | 16 |
| Kapittel 3 | 21 |
| 3.0 Teori – mitt analytiske rammeverk | 21 |
| 3.1 Innledning..... | 21 |
| 3.2 Inkludering..... | 21 |
| 3.2.1 Inkluderende praksis | 22 |
| 3.2.2 Inkludering versus integrering..... | 24 |
| 3.3 Mangfold – forskjellighet | 25 |
| 3.3.1 Identitet..... | 27 |
| 3.3.2 Akkulturasjon..... | 29 |
| 3.4 Skolen | 30 |
| 3.4.1 Relasjon lærer – elev | 31 |
| 3.4.2 Relasjon elev – elev | 35 |
| 3.4.3 Inkluderende pedagogikk | 39 |
| Kapittel 4 | 41 |
| 4.0 METODE..... | 41 |
| 4.1 En kvalitativ undersøkelse..... | 41 |
| 4.2 Utvalg..... | 42 |

| | |
|---|----|
| 4.3 Gjennomføring | 43 |
| 4.4 Etske utfordringer knyttet til feltarbeid | 45 |
| 4.4.2 Lærer intervjuer tidligere elev..... | 45 |
| 4.4.3 Dokumentanalyse..... | 46 |
| 4.4.4 Validitet og reliabilitet..... | 46 |
| Kapittel 5 | 48 |
| 5.0 Analyse | 48 |
| 5.1 Innledning..... | 48 |
| 5.2 Inkludering som relasjonsbygging og klasseledelse | 49 |
| 5.2.1 Relasjon lærer - elev | 49 |
| 5.2.2 Relasjon elev – elev | 53 |
| 5.3 Inkludering faglig og språklig..... | 56 |
| 5.3.1 Faglig opplæring | 57 |
| 5.3.2 Språklig opplæring..... | 59 |
| 5.4 Debras personlighet | 62 |
| 5.5 Hjelpelærer Siri..... | 65 |
| 5.4 Oppsummering..... | 65 |
| Kapittel 6 | 67 |
| 6.0 DRØFTING..... | 67 |
| 6.1 Innledning..... | 67 |
| 6.2 Betydningen av personlige egenskaper | 67 |
| 6.3 Verdien av positiv relasjon mellom lærer og elev | 68 |
| 6.4 Nærskolen og dens utfordringer | 72 |
| Kapittel 7 | 77 |
| 7.0 Konklusjon | 77 |
| Referanseliste..... | 80 |
| Vedlegg 1 | 85 |
| Vedlegg 2 | 87 |
| Vedlegg 3 | 89 |

Kapittel 1

1.0 INNLEDNING

At Norge etter hvert er blitt et land som er preget av et stort mangfold innen kultur, språk og livssyn, merkes overalt hvor vi går. I følge SSB vil antall innvandrere i Norge dobles fram til 2060. Dette vil si en økning i antall innvandrere i Norge fra 700 000 i dag til 1,7 millioner i 2060. (SSB 2016) Det er ikke en nyhet i seg selv at folk fra andre land flytter til Norge. Dette har skjedd i alle tidsepoker, og «nye kulturer og skikker har gjennom lang tid blitt innlemmet uten videre dramatik». (Gullestad 2002, s.26)

På tross av dette og ikke minst med den store flyktningsstrømmen Europa og Norge har opplevd det siste året, er det stor politisk uenighet hvordan man skal håndtere den økende innvandringen. Det som ofte blir debattert er den flerkulturelle skolen. Hvis vi ser litt tilbake i tid har det hersket flere ulike modeller for hvordan vi har ivaretatt de minoritetsspråklige elevene. Noen av intervjuobjektene mine snakket om «Polakk kjelleren», et eget klasserom i skolens kjeller, for alle utlendingene. Friminuttene hadde de når resten av skolens elever hadde undervisning.

I ettertid kan en se tilbake og si at så vel undervisningsmyndighetene og de fleste skoleeiere og skoleledere har kommet et godt stykke videre i å erkjenne både det flerkulturelle samfunnets utfordringer og dets muligheter. Det er i dag en felles forståelse i all pedagogisk virksomhet at, skoler skal være et felleskap basert på inkludering av forskjeller og mangfold i språk og kultur. Etter hvert som behovet har meldt seg har flere typer av opplæringstiltak blitt etablert for denne gruppen elever, enten i form av rene læringscenter for minoritetsspråklige, eller som spesialavdelinger i den norske skole.

Veien videre etter denne skoleringen blir da integrering i klasser, som oftest i nærskolen. Jeg er selv kontaktlærer i ungdomsskolen og har over tid sett flere ulike typer av integreringsforløp når tospråklige elever kommer til skolen vår. Denne variasjonen har både hatt sammenheng med ulike overføringsmodeller fra innføringsskolen til vår skole som elevens nærskole. Men den har også hatt sammenheng med disse elevenes svært ulike bakgrunner og forutsetninger. Når jeg skriver ulike typer av integrering, er det fordi elevene som kommer til skolen er en sammensatt gruppe med svært ulike forutsetninger. Noen kom til Norge med fullverdig skolegang mens andre var analfabeter da de kom, og trenger gjerne oppfølging på flere arenaer. I tillegg vil den språklige og kulturelle bakgrunnen påvirke den språklige, faglige og sosiale opplæringen.

I mitt læreryrke ser jeg derfor ofte hvilken negativ effekt det har på elevene mine hvis de ikke har venner å forholde seg til. Det å ha noen å være sammen med i friminuttene gir en egen styrke av positiv selvtillit, som jeg tror gir utslag i både faglige og språklige ferdigheter. Både som lærer og mor til, nå etter hvert, tre voksne barn, er erfaringen at sosial kompetanse og vennskap er symbiotisk med trivsel. Dette har jeg selv har fått opplevd, da jeg i mine tidligere ungdomsår bodde seks år sammen med min nåværende mann, i Tyskland. Han var den gang profesjonell håndballspiller og spilte for en tysk bundesligaklubb. De ville integrere oss raskt blant lagets spillere og klubbmedlemmer, og det første styret arrangerte var en innvielsesfest i vår nye leilighet. De skjønnte at uten et sosialt nettverk ville vi ikke trives, dette kunne gitt konsekvenser som at min mann sannsynligvis ikke ville prestert som forventet og jeg ville ikke hatt noen å være sammen med når kjæresten var mye borte i forbindelse med trening og bortekamper.

Disse erfaringene er et viktig bakteppe for denne oppgaven og blir sentrale når jeg beveger meg inn i undersøkelsen. Hvordan elevene blir integrert inn i klassene, hvordan de får seg venner og hvordan det blir lagt opp til at de skal få gode relasjoner til medelever? I hvilken grad opplever de trivsel og økende mestring og hva er de viktigste faktorene for at dette skal skje? Hvilken rolle spiller i den sammenheng skolens arbeidsmåter og organisering av skoletilbudet for å ivareta disse elevenes spesifikke behov?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er gjort betydelig forskning på dette feltet i Norge og internasjonalt de siste tiårene, dette har gitt mye kunnskap om hvilke faktorer som har betydning i integreringsprosessen. Videre har det på bakgrunn av forsknings og skolebasert utviklingsarbeid blitt utviklet både arbeidsmåter, kartleggingsverktøy og nye lover og forskrifter for kommunene, som er ansvarlige for tilretteleggingen av et tilpasset opplæringstilbud for hver enkelt tospråklige elev. Ett område der mye har skjedd de siste par tiårene er språklæring, morsmål og tospråklig fagopplæring. Forskningen og kunnskapsutviklingen på dette området slår fast at det er av stor betydning både for integreringen og de tospråklige elevenes faglige utvikling at de klarer å tilegne seg det nye språket, slik at de gjennom dette kan tilegne seg kunnskapen i de enkelte fag i tråd med kompetansemålene på hvert trinn i skolen.

Den tematikken som ikke har fått like stor oppmerksomhet og som jeg velger å se nærmere på, er hva skolen kan gjøre for eleven på det sosiale plan. I det mener jeg hvordan skolen og

spesielt lærerne kan være bidragsyttere når det gjelder brobygging inn i skolens eksisterende miljø. Skolen har en viktig oppgave med å gi elevene kunnskaper, utvikle ferdighetene deres og utvikle deres verdier og moral, men jeg vil se på hvordan skolen kan gjøre dem til sosiale, dannede og integrerte medborgere. Videre vil jeg se hvordan læreren kan bygge et inkluderende læringsmiljø. I denne sammenheng spiller inkluderingen av elevens faglige, språklige og sosiale kompetanse inn, da disse tre faktorene har stor innflytelse på hverandre. Elevene er forskjellige og ved inkludering kan eleven også være aktive bidragsyttere inn i klassens faglige arbeid. Disse tre elementene påvirker hverandre, og kan få stor innvirkning ved at eleven føler seg verdsatt, respektert og sosialt inkludert. Derfor velger jeg å se nærmere på dette sistnevnte aspektet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Til tross for at mange minoritetsspråklige elever har høy motivasjon og innsats, er det markerte forskjeller i læringsutbytte mellom elever med innvandrerbakgrunn og majoritets elever både på barne- og ungdomstrinnet. Noe av forklaringen kan tilskrives at minoritetsforeldres utdanning er lavere enn det som er vanlig i Norge. I tillegg synes det å være en ekstra utfordring for innvandrere som kommer til Norge sent i skoleforløpet. (NOU 2010:7) Funnene viser at skolen da får en del ekstra utfordringer med noen av elevenes integrering både faglig, språklig og sosialt. I følge opplæringsloven § 1 skal, *opplæringa i skole og lærebedrift, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.*

Alle barn og unge som går på skole i Norge skal få en grunnskoleopplæring. Dette gjelder også flyktningbarn og barn av arbeidsinnvandrere. Videre i denne sammenheng har skolen nødvendige lover og plikter å forholde seg til. I følge opplæringsloven § 9a-1 *har alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.* Denne formuleringen i lovteksten har bestemmelser som stiller krav til elevenes skolemiljø og hensikten er å gi alle elever en trygg og god skolehverdag. Dersom disse forholdene ikke blir ivaretatt, er dette i strid med loven. Kravene til det fysiske miljøet omfatter både skolens inne- og utemiljø. Jf. Opplæringslovens § 9a-2. Det psykososiale miljøet skal sikre at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet. Med dette menes det

sosiale miljøet på skolen og de mellommenneskelige forholdene på skolen. Jf.

Opplæringslovens § 9a-3.

Med tanke på all den tid elevene tilbringer i skolen, har den sosiale kompetansen stor verdi i skolehverdagen. De fleste som jobber i skolen vet at sosiale nettverk og vennerelasjoner er viktige ingredienser i en ungdoms liv. Pål Roland, ved Læringsmiljøsentret i Stavanger, hevder sterkt at venner betyr alt for barn og ungdom. Det å gå på skolen og vite at en har venner å være sammen med, blir derfor en viktig faktor for en ungdomsskoleelevs trivsel og velvære. Å komme ny til en skole er ikke lett i en usikker og sårbar alder. Hvis en i tillegg heller ikke behersker det norske språket godt nok til å kunne prate upåvirket med medelever, kan utfordringene bli store. Siden det er gjort en del studier som omhandler den faglige og språklige ivaretagelsen, vil mitt bidrag være hvordan skoleledelse og lærere kan imøtekomme minoritets elever sosialt. Hvordan kan vi komme til ny kunnskap omkring sosial ivaretagelse og inkludering? Slik blir min problemstillingen lydende:

«Hvordan kan ungdomsskolen ivareta den tospråklige elev sosialt, i møter mellom lærer, elev og elevgruppe? Slik at eleven opplever seg inkludert, og at skolen bidrar positivt til elevens inkludering?»

Fokuset vil ligge på hvordan finne gode løsninger til å ivareta tospråklige elever sosialt i ungdomsskolen, etter ett eller to år på språk- og læringscenter. Mine underproblemstillinger, som også er mine spørsmål blir derfor:

- Hvordan kan skolen bidra til å trygge skolehverdagen og hvordan kan lærer bygge gode relasjoner til de tospråklige elevene?
- Hvordan kan lærer medvirke til at elever knytter gode relasjoner til medelever?
- Hvordan kan skolen/lærer gi de tospråklige best mulig «tilbud» sosialt, slik at de opplever seg som inkludert, sett og verdsatt i læringsfellesskapet? Jeg er spesielt opptatt av hvordan eleven kan bli dratt inn i det eksisterende miljøet på skolen, da jeg har tro på at når det sosiale er på plass kommer det faglige naturlig etter.

Jeg er spesielt opptatt av hvordan eleven kan bli dratt inn i det eksisterende miljøet på skolen, da jeg har tro på at når det sosiale er på plass kommer det faglige naturlig etter.

Jeg tenker tilbake på da jeg selv som syvåring begynte på skolen i en helnorsk klasse. Jeg var spent og det var ikke uten sommerfugler i magen jeg stilte meg opp i skolegården første dag. Jeg hadde fått fine nye klær og en stor, flott ransel på ryggen. Det jeg husker veldig godt var

hvor kjekt jeg syntes det var å få en fadder på skolen. Hun het Åse og gikk i sjette klasse, og det var stas å være sammen med en «nesten» ungdomsjente. Vi lekte sammen i friminuttene og det var veldig trygt og godt å ha Åse. Denne fadderordningen ser en ikke bare i barneskolen, men også ved flere universiteter. Når studentene entrer universitetet/høyskole til høstsemesteret, har de inntil 14 dager med fadderuker for nye studenter. Fadderne viser de nyankomne rundt på campus, er behjelpelige med spørsmål og svar og inkluderer studentene inn i det eksisterende miljøet. I dette tilfelle tenker jeg, hvorfor skulle ikke et barn med et annet språk få oppleve å bli møtt på denne måten i vår skole i Norge? Selv om jeg vet at å møte denne gruppe elever på en slik inkluderende måte, kan kreve både nytenkning og ressurser fra skolen, mener jeg at gevinsten blir så mye større ved at skolen blir et mangfoldig samfunn.

Temaet i denne oppgaven er hvordan vi kan inkludere de tospråklige i ungdomsskolen. Her legger jeg stor vekt på lovverket, tidligere forskning og ikke minst på det medmenneskelige som Marcela Molina beskriver så godt i sitt avisinnlegg i Stavanger Aftenblad.

Nøkkelen til god integrering er blant annet gjennom en god skole. Og en god skole får vi med dedikerte lærere som bruker hele sitt kompetanseregister. Som evner å se hele det lille mennesket, som oppmuntrer, støtter, veileder og gir av seg selv. Ikke gjennom skjema, mål og vurderingskriterier. For hvordan måler man medmenneskelighet? Jeg er ikke sikker på at man får master i å være medmenneske. Rett og slett. Takk kjære Unni. (Marcela Molina¹)

Sitatet er hentet fra en artikkel som stod på trykk i Stavanger Aftenblad 29. april 2016, i forbindelse med flyktningestrømmen vi opplevde i fjor sommer/høst. Marcela Molina har selv kjent på kroppen hvordan det var å komme som ung jente til et fremmed land, med nytt språk, ny kultur og nytt skolesystem. I artikkelen deler hun sine tanker med leserne hvordan det var å bli møtt av en «frøken» som tok lederansvar og først og fremst var en varm og god voksenperson.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg vil her gi en beskrivelse av begrepene som er relevante for denne oppgaven. Disse er viktige når problemstillingen skal forklares og diskuteres senere i oppgaven. Begrepene jeg

¹ Marcela Molina tidligere gruppeleder for Stavanger SV. Kom til Norge fra Argentina i 1981. Begynte i femte klasse på Fjell skole i Drammen.

vil gi en forklaring på er, *ivareta, inkludering, integrering, tospråklig, minoritetsspråklig, flerkulturell skole og SNO*.

1.3.1 Ivareta

Store norske leksikon sin forklaring på ivareta er når en person opptrer som verge for eksempelvis en umyndig person. I følge synonymordboken blir forklaringen en som tar vare på en annen, en som hjelper, støtter, beskytter eller forsvarer en annen person.

1.3.2 Inkludering

Ungdomsskolen er et sted for læring og samarbeid med et stort mangfold av mennesker med forskjellig bakgrunn, legning, tro og etnisitet. Dette mangfoldet gir en styrke og mulighet for oss til å bygge broer som gjør avstanden mellom menneskene mindre, samtidig som det gir større muligheter for å jobbe sammen. Minoritetsspråklige barn og unge gir derfor en stor tilførsel i skolen med sin flerspråklig het og flerkulturalitet (St. meld.nr. 23. 2007-2008). I diskursen om det flerkulturelle Norge framheves skolen som en sentral arena på vei mot større inkludering. (Lundh m.fl, 2014, s.12) Denne inkluderingen definerer Utdanningsdirektoratet slik:

En prosess og et mål hvor deltakelse i fellesskapet er bygd over forskjellene. Kjernen i begrepet inkludering er derfor å øke individets deltakelse og utbytte av å delta og reelt påvirke dette fellesskapet. En inkluderende opplæring må derfor forstås slik at det stiller krav til opplæringsarenaen, og deltakernes evne til relasjonsbygging med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd, slik at alle deltakerne i fellesskapet tar del på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. (Udir.no)

1.3.3 Integrering

For å få en korrekt beskrivelse av ordet integrering så jeg på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider.

I utgangspunktet må integrering forstås slik at alle skal ha de samme muligheter, rettigheter og plikter til deltakelse i samfunnet. Fordi «integrering» ikke innebærer det samme kravet til relasjonsbygging og sosial deltakelse som «inkludering», forstås integrering ofte bare som fysisk tilrettelegging gjennom økt tilgjengelighet og bedret

organisering for deltakelse i fellesskapet, for eksempel for minoritetsspråklige og/eller personer med funksjonsnedsettelse. (Udir.no)

Jan Tøssebro forklarer begrepet med å si at, «å integrere betyr å føre noe sammen til en helhet. Å være integrert er en egenskap ved en helhet eller en del av helheten.» (Tøssebro 2004, s.12)

1.3.4 Minoritetsspråklig elev

For oss som arbeider i skolen kommer vi ofte over ordet minoritetsspråklig elev. Det omtales både i offentlige dokumenter, planer og lover. Ifølge *Mangfold og mestring*, viser begrepet minoritetsspråklige elever til barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk. (NOU 7, 2010)

1.3.5 Tospråklig

Å være tospråklig kan defineres på flere måter. Jeg referer her fra *Mangfold og Mestring* og Utdanningsdirektoratet. Den definisjonen jeg kort skal forklare handler om barn fra språklige og etniske minoriteter, som har en annen morsmålsbakgrunn enn majoriteten i samfunnet. Denne gruppen elever kan ha kort botid eller er nyankomne til Norge. Som pedagogisk kategori mener utvalget at begrepene «flerspråklige» og «tospråklige», bør benyttes oftere. Grunnlaget for det er at disse uttrykker et vesentlig positivt kjennetegn hos barn, ungdom og voksne med innvandrerbakgrunn. De to begrepene gir uttrykk for kompetanse som disse gruppene har. (NOU 2010:7, s. 27)

En person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk. (Udir.no)

I denne oppgaven vil disse elevene bli omtalt som tospråklige, fordi en slik begrepsbruk vektlegger den kompetansen elevene har til å praktisere flere språk i dagliglivet.

1.3.6 Flerkulturelle skole

Mange skoler beskriver seg selv som flerkulturelle. Men hva ligger egentlig i begrepet flerkulturell skole? Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, Nafø, definerer dette med at

skolen har mange elever med annen kulturbakgrunn enn norsk. Kvantitet blir da kriteriet for å kalle en skole flerkulturell, selv om flere nok vil heller bruke kvalitet som kriterium. (nafo.hioa.no) Her vil jeg si at det er heller det pedagogiske som styrer hvorvidt skolen er flerkulturell og ikke antall tospråklige.

1.3.7 SNO

Særskilt norsk opplæring forklares best fra opplæringsloven § 2-8 *Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller deler av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsettjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtaket kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å ivareta eleven sitt behov. Vedtaket etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette.*

1.4 Masteroppgavens oppbygning

Etter innledningen i kapittel 1 forklarer jeg bakgrunnen for mitt valg av oppgave samt hva jeg gjerne vil finne mer utav. I tillegg til problemstilling og forskerspørsmål, vil de neste kapitlene inneholde:

Kapittel 2, her tar jeg et historisk tilbakeblikk på hvordan innvandringen har påvirket Norge og skolesystemet vårt. Skolene er blitt flerkulturelle noe som har gitt både faglige, språklige og sosiale utfordringer i opplæringen for de tospråklige.

Kapittel 3, her vil jeg redegjøre for teori jeg mener er relevant bakgrunn for min tematikk og som vil gi retning for det metodiske opplegget, dataproduksjonen og analysen av det empiriske materialet. De teoretiske perspektivene er valgt på bakgrunn av oppgavens problemstilling.

Kapittel 4, er metodekapittelet. Jeg gir en begrunnelse for hvorfor jeg valgte kvalitativ undersøkelse som metode. Deretter presenterer jeg utvalget mitt og mine informanter. Jeg forklarer hvordan jeg har gjennomført intervjuene mine, før jeg drøfter spørsmål om undersøkelsens relevans, pålitelighet samt gjør forskningsetiske vurderinger.

I kapittel 5, gir jeg en presentasjon av empirien min, og analyserer det innsamlede datamaterialet fra intervjuene mine og kobler de ulike funnene mine opp mot teorien som blir presentert i teorikapittelet.

I kapittel 6, drøfter jeg de ulike funnene opp imot teorien og den etablerte kunnskapen som blir presentert i teorikapittelet. Her blir undersøkelsens funn diskutert i sammenheng med problemstillingen, og den etablerte kunnskapen på feltet med fokus på undersøkelsens resultat og bidrag.

I kapittel 7, summerer jeg opp oppgavens resultat og bidrag og ser disse i sammenheng med skolens praksis og samfunnets utfordringer og mulige veier videre.

Til slutt i oppgaven står kildelitteraturen i tillegg til vedlegg, med intervjuguide og forespørsel skjema.

Kapittel 2

2.0 Bakgrunn for sosial integrering i den flerkulturelle skolen

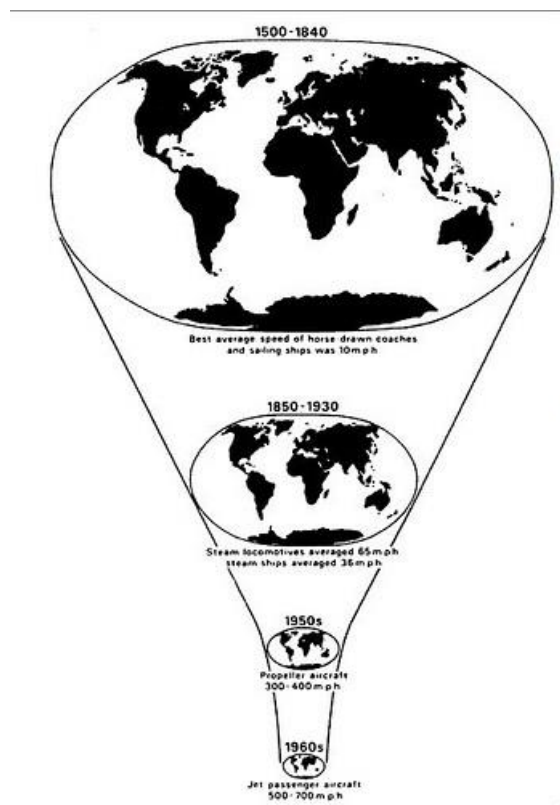
2.1 Innledning

For å kunne forstå den situasjonen vi har i dag med så mange nasjonaliteter i skolen, vil jeg først vise et lite historisk tilbakeblikk på hvordan innvandringen har foregått i Norge. Større og mindre grupper fra andre land har, av ulike årsaker, bosatt seg i Norge og resultert i et pluralt norsk samfunn. Dette har ikke gått upåaktet hen for den norske skole og utfordringene har vært mange både faglig, språklig og sosialt. Nedenfor vil jeg gi et historisk tilbakeblikk og en oversikt over mangfoldet i innvandringen til Norge. Det være seg arbeidsimigranter, asylsøkere, kvoteflyktninger og små eller mindre grupper som er kommet i en bestemt tidsepoke og derfor blitt værende. I denne sammenheng vil jeg også gi et bilde av de utfordringene skolen står overfor i dag, både faglig, språklig og sosialt sett.

2.2 Det flerkulturelle Norge og utfordringer til skolen.

At folk har flyttet på seg er ikke noe nytt, det har pågått i alle tidsepoker. Ofte er det arbeid, ekteskap og familie som er hovedgrunnen til at folk migrerer. Men også politiske konflikter, krig og naturkatastrofer er en viktig årsak til at mennesker må flykte fra landet sitt. I denne sammenheng ser vi at folk flytter både frivillig og ufrivillig på seg, og ofte er det ikke enkeltpersoner som tar avgjørelsen om flytting, men sosiale enheter som eksempelvis familier. Dette innebærer at elevene vi møter i skolen som regel ikke selv har valgt å flytte på seg, men har kommet hit som et resultat av at far eller mor har valgt å søke ny jobb i et fremmed land, eller søkt trygghet for å få et bedre liv. Denne forflytningen over nasjonale grenser, og de som reiser over store avstander eller søker trygghet for å få et bedre liv, er en viktig side ved det vi kaller globalisering. (Hylland Eriksen, 2001)

Globalisering er også en reise i tid, noe som har forandret seg litt etter litt, men som allikevel ikke er et nytt fenomen. Globaliseringen er overalt og ingen steder. Tidligere skilte grenser ulike samfunn sin politikk, økonomi og kultur. Disse har blitt mindre tydelige. Illustrasjonen til geografen David Harvey gir et godt bilde på hvordan globalisering har «krympet verden og gjort den mer tilgjengelig.» (Harvey 1990)



Figur 1. David Harveys oppfatning av tillintetgjøring av tid og sted. (Moses og Brigham 2007, s. 19) (modifisert av David Harvey 1990)

De første arbeidsinnvandrerne fra bla. Tyrkia og Pakistan kom til Norge mot slutten av 60 tallet, og lenge toppet Pakistan listen over største innvandrergruppe i Norge (Fandrem 2011, s. 21) Dette var mennesker med stort internasjonalt nettverk, som har etablert seg og har blitt værende i flere tiår. Dette har resultert i en gruppe personer med innvandrerbakgrunn, både andre- og tredjegerasjonsinnvandrere, som er født og oppvokst i Norge. Der hvor vi ser at flere kanskje ikke har gått i barnehage og dermed ikke lært seg norsk, oppstår det et handikap og et etterslep når de begynner på skolen og skal jobbe med fag. De har ikke utviklet et nyansert, fin vasket språk og mangler et begrepsapparat i de forskjellige fagene, og har dermed ikke grunnlagskunnskapen når de skal videre inn i ungdomsskolen.

Krigen på Balkan og oppløsningen av Sovjetunionen gjorde sitt til at flere kom til Norge. Innenfor EU-landene ble det åpnet opp for fri flyt av arbeidskraft, noe som resulterte i økt innvandring til Norge. Majoriteten av disse arbeidsinnvandrerne kommer fra Polen, Estland,

Slovakia, Litauen og Latvia, en erfaring jeg fikk da jeg var med som frivillig lærer på norskkurs, i regi av Madlamark kirke. Flere av deltakerne var fra Polen og jobbet innen rengjøring og bygg, og noen hadde familien sin i hjemlandet, et fenomen som kalles for transnasjonalisme og forklarer hvordan migranter kan forholde seg til flere sosiale nettverk samtidig (Fandrem 2011, s. 16). Den forklarer videre hvordan en som har flyttet på seg kan opprettholde kontakten med hjemlandet, og på denne måten ha kontakt med flere kulturer samtidig.

I løpet av det siste året har vi, sammen med de fleste andre land i Europa, opplevd en betydelig strøm av flyktninger til Norge. Hvem husker ikke scenarioene fra Hellas på tv-skjermen i fjor sommer. Fullastede båter med mennesker, som kanskje hadde måtte bryte alle bånd med familien for å flyktet fra krigen i Syria. Pregede familier med barn kom til Europa og etter hvert også Norge. Her ble det opprettet mottak og etterhvert har familiene blitt installert i boliger. De voksne får norskkurs og skolepliktige barn får undervisning på læringscenter for minoritetsspråklige, før de etter 1 – 2 år blir plassert inn i nærskolen.

Eksemplene over gir et grovt riss av hvordan det forløper seg når innvandrere kommer til Norge. I følge Fandrem er dette en gruppe som består av personer med bakgrunn fra 215 forskjellige land og selvstyrte regioner. Fandrem hevder i tillegg at, «det bor innvandrene og norskfødte med innvandrerforeldre i alle kommuner i Norge, selv om 28 % bor i Oslo.» (Fandrem 2011, s. 24)

2.3 Faglig, språklig og sosial opplæring

Den økende innvandringen får følger på alle måter i samfunnet også i skolen, og spørsmålene er mange til hvordan vi skal møte utfordringene som følger med. I dette nye språklige mangfoldet må lærerne vise en kreativitet for å få til best mulig tilpasset opplæring til alle elevene. Førstelektor i norsk, Kirsten Palm² sier det slik:

Arbeidsformene i den ordinære undervisningen betyr mye for flerspråklige elever som får sin undervisning i vanlige klasser. Men det kan være krevende å kombinere fagundervisning med språklig stimulerende arbeidsmåter. Derfor kan ikke

² Kirsten Palm er førstelektor i norsk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har gjennomført ulike FOU-prosjekter knyttet til opplæring av elever fra språklige minoriteter. Prosjektene har blant annet dreid seg om organisering av opplæringen, arbeidsformer i klasserommet, språkkartlegging, norskundervisning og undervisning i morsmål.

opplæringen av flerspråklige elever være avhengige av enkeltlæreres kompetanse og vurderinger. Skolen må i alt planarbeid inkludere det flerspråklige perspektivet. (Palm 2015, s.33)

Tospråklighet er en tematikk som har stor betydning for problemstillingen jeg har valgt meg ut, da språk er sentralt for det sosiale, men elevene er forskjellige og de har ulike bakgrunn samt utfordringer. Den offentlige utredningen som tydeligst tar for seg denne tematikken er NOU 7/2010 *Mangfold og Mestring*. Skolen bør ha god kjennskap til slike styringsdokumenter og forholde seg til dem, her gis et bredt kunnskapsgrunnlag og flere modeller for hvordan skolens arbeid med tospråklige kan legges opp. Tolkningen av disse dokumentene, samt lover og forskrifter, gjør at det blir ulike praksiser ved de forskjellige skolene. Dette gjelder både den språklige og faglige støtten så vel som den støtten som handler om det skolen gir i form av inkludering i klassefelleskapet.

Da jeg gikk i grunnskolen på 70 og 80 tallet var klassene så og si språklige og kulturelt homogene. I klassen under meg gikk en jente som var adoptert fra Kina, men bortsett fra ansiktstrekkene var hun nok mer norsk enn kinesisk. I dag finnes knapt en klasse uten et medlem fra et annet land. Men undervisningen foregår selvfølgelig på majoritetens språk, følger norske skikker og norsk kultur. Selv om Hauge hevder den optimale målsettingen ville vært,

at skolens praksis skal bygge videre på samtlige elevers bakgrunn og kompetanser. Ha en vid forståelse av tilpasset opplæring som innebærer at skolen bør tilrettelegge for å gi samtlige elever best mulig opplæring. Tilpassede tiltak som skoler utvikler i møte med minoritetselever, bør fungere som ordinære tiltak som både minoritetselever og majoritetselever profiterer på, og ikke kompensatoriske tiltak der målsettingen er at minoritetselevne tilpasses skolen (Hauge 2007, s. 15).

Norge er et demokratisk land med likeverd og rettferdighet, og opplæringen i skolen skal være inkluderende og likeverdig. (Kunnskapsløftet 2006). Formålsparagrafen slår fast at alle elever har rett til tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger (Opplæringsloven 1998 § 1-2). Det naturlige er da at læreren, som kjenner elevene best, vurderer ut i fra sitt skjønn hvem som trenger et tilpasset og tilrettelagt tilbud. Og eleven blir videre henvist til sakkyndig vurdering for å se om det er nødvendig med hjelpetiltak. Hvorfor henvises tospråklige elever hyppigere til sakkyndig vurdering enn andre elever, og hvorfor er denne gruppen elever overrepresentert i spesialundervisningen, spør Brit Synnøve Steinsvik. Har det noe med at de

tospråklige faktisk har svakere skoleprestasjoner, eller kan det også ha noe med lærers skjønn og forståelse å gjøre, og med hvordan de tolker lovverket? (Otterstad 2011, s.214) Det er dessverre dokumentert at flerspråklige elever har svakere skoleprestasjoner og er overrepresentert i spesialundervisning, sammenlignet med andre elever i skolen, noe som indikerer at skoleverket ikke har lyktes med å gi tospråklige elever et godt nok opplæringstilbud (Otterstad 2011, s. 216).

I tillegg til en undervisning som skal omfatte mangfoldet i en klasse, er også språket viktig, og uten norskkunnskap blir det vanskelig for tospråklige å følge med i de ulike fagene på skolen, i tillegg til å bli sosialt integrert hos medelevene. Barn som skal lære norsk, må være i et miljø der de har gode muligheter for kommunikasjon på norsk (Otterstad 2011, s.247). En studie gjort av professor James Cummins, viser at det tar 5-7 år for minoritetsspråklige å utvikle et nytt «skolespråk», mens det bare tar 2 år å utvikle et «hverdagsspråk.» (Fandrem 2011, s.32) Mange voksne blir derfor lurt av elevens «hverdagsspråk» og tror derfor at eleven kan mer enn han/hun egentlig kan. Dette understreker også Wong Fillmore «kun fem av de atten gode barneinnlærerne kunne beskrives som «quite proficient in English» etter to år. Hun konkluderte med at 90% av de undersøkte barna trengte mer tid og hjelp enn det de hadde fått i løpet av to år,» (Berggren og Tenfjord 1999, s. 353) da språket ikke bare er nødvendig for det faglige, men også i relasjonen til medelever.

Skolen er en viktig arena for læring og sosialisering. Her møtes mennesker med ulik kulturell, religiøs og sosial bakgrunn. I følge *Fremtidens skole* er, «samhandling på tvers av ulikheter i bakgrunn, verdier og synspunkter av stor betydning i et samfunn med religiøst, kulturelt og verdimeessig mangfold.» (NOU 2015:8, s. 29) Dette underbygger også Dahl når han hevder:

Intercultural communication is building bridges of understanding between different people in different circumstances. Every intercultural encounter is also a human encounter, whether the persons come from the same national background or from different parts of the world. Every human being is unique, with unique life experiences, relationships, languages, feelings, and faith. (Dahl 2006, s.7)

På den andre siden kan det også oppstå spenninger i møte med andre kulturer, som rasisme, mobbing og ekskludering, noe som kan føre til psykiske sykdommer og skolevegring. I den sammenheng er det viktig med skolens og personalets holdninger og praksis for å få til en god integrering og en sosial inkludering i den norske, flerkulturelle skolen. Derfor utgjør læreren

en viktig rolle med å lage et godt faglig og sosialt læringsmiljø, hvor læreren har evner til å opptre støttende, være didaktisk og faglig kompetente og å lede et positivt klassemiljø.

(Spring og Spring 2014, s. 88)

Lærere er viktige rollemodeller i skolen, og ved å oppnå god kontakt med elevene sine kan læreren bli en god modell for elevene på sosiale relasjoner. Dette kan kanskje oppleves som ambisiøst, da lærere ikke er sammen med elevene sine hele dagen, spesielt ikke i friminuttene. Derfor kan skolen gjøre lurt i å igangsette aktiviteter i friminuttene. Dette kan være i form av såkalte Trivselsagenter, elevvenner eller en eller annen form for skolefadder eller vert.

Trude Havik, ved Læringscenteret på UiS, referere til et konkret tiltak som er gjort ved noen videregående skoler i landet, kalt «VIP-Makkerskap». Dette har så langt fått gode tilbakemeldinger, og går ut på at lærer setter sammen to og to elever, studievenner, over en viss periode, for deretter å bli «paret» med andre elever etter en stund. Målet med denne makkerordningen er å unngå at elever skal gå alene, men føle seg inkludert og akseptert, samtidig som de blir kjent med flere elever i gruppen sin. Så langt har dette vært et positivt tiltak, det meldes at elevene føler seg tryggere, får utvidet vennekretsen sin, færre føler seg utenfor og det meldes om mindre fravær. Forskningen pågår enda om effekten ved dette tiltaket, og til nå viser det seg effekt på både redusert psykiske plager og at elevene er flinkere å søke hjelp ved behov. (Trude Havik, 2016)

Det synes viktig og riktig at slike tiltak utprøves i videregående skole, idet det er på dette nivået sosiale og psykiske problemer manifesterer seg tydeligst og svært konkret i form av frafall. Men like viktig og kanskje viktigere med tanke på utviklingen av sosiale rasjonelle ferdigheter og inkluderende verdier er det at slike spesifikke sosiale relasjonelle og inkluderende tiltak blir utprøvd og utviklet i grunnskolen. For hvis en ser hva den senere forskning sier om viktigheten av det sosiale aspektet og læring, «er det flere studier som viser at det er sammenheng mellom det å oppleve å bli akseptert blant jevnaldrende og senere psykiske og sosiale vansker.» (Ladd 1990 i Glavin og Lindbäck 2104)

Det viser viktigheten med å jobbe preventivt og lære elevene sosial kompetanse tidlig i grunnskolen, og dersom en kan klare å «gi elever redskaper som sikrer alle elevene positive og varige relasjoner til andre barn, vil du kanskje unngå senere sosiale og emosjonelle problemer i klassen.» (Glavin og Lindbäck 2104, s. 117) I denne sammenheng har lærer en viktig rolle og det er «grundig dokumentert at elever lærer bedre av lærere som de har et godt forhold til, og som formidler forståelse og vennlighet.» (Pianta 2006 i Ogden 2012, s. 30) En

lærer som innehar disse kvalitetene er en god rollemodell videre til elevene hvordan samhandling mellom mennesker skal foregå. Noe jeg vil gå grundigere inn på i mitt neste kapittel.

Kapittel 3

3.0 Teori – mitt analytiske rammeverk

3.1 Innledning

Nedenfor i dette kapitlet presenterer jeg sentrale teoretiske tilnæringer som vil gi meg et grunnlag for å svare på problemstillingen min. Gjennom teorien vil jeg vise hva som er kunnskapsstatus innenfor mitt tema, samt legge det teoretiske grunnlaget for analysene i kapittel fem. Jeg presenterer først et kapittel som omhandler elevens inkludering i skolen, her gir jeg en forklaring på skille mellom inkludering og integrering. Deretter sier jeg noe om det mangfoldet innvandrere består av. For «når det gjelder mangfolds begrepet, er det rimelig å hevde at en allmenn didaktikk for skolen som trekker linjene til en mangfolds orientert pedagogisk praksis, ennå i liten grad er utviklet, undersøkt og beskrevet forskningsmessig.» (Helgevold og Johannessen 2016, s.106 i Solbue og Bakken 2016) Derfor har jeg herunder punkter som viser hva tidligere forskning sier om identitet og akkulturasjon. Neste kapittel går ut på skolen og læreren og viktigheten med relasjonen mellom lærer – elev, og elev – elev. I tillegg viser jeg her hva som ligger til grunn for en inkluderende pedagogikk og viser til to ulike modeller, som til nå har vært vanskelig å få en tilfredsstillende utføring på.

3.2 Inkludering

Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Et godt læringsmiljø innebærer blant annet at det er positive relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elever, at det er kultur for læring blant elevene og at det er et godt samarbeid mellom hjem og skole. Et godt læringsmiljø er en forutsetning for å kunne bygge relasjoner på tvers av kulturelle, religiøse og etniske forskjeller. (Meld. St. 6, s. 56)

Kort oppsummert er dette et ønske om at skolen skal være en læringsarena for alle, uansett kultur, religion eller sosial tilhørighet. Dette er det vanskelig å argumentere mot og det føles som både rett og riktig å uttrykke det slik. Hva som menes med alle, blir allikevel ofte forbundet med «barn som ikke avviker for meget fra normalen.» (Haug 2014, s. 6) Haug beskriver videre at det ultimate målet er å la alle få være elever i en vanlig klasse som alle andre. Hvordan dette kan foregå vil jeg gå nærmere inn i og gi en beskrivelse av nedenfor.

3.2.1 Inkluderende praksis

At det kan være en betydelig avstand mellom ideologi og praksis i forbindelse med inkludering i et fellesskap er en kjent sak. Derfor kan veien fra ideal til virkelighet bli lang og kronglete for mange. Ifølge Johnsen er idealet i norsk skole en inkluderende skole for alle, der «alle» betyr *alle*, og ikke som norsk skolehistorie viser, nemlig at mange ble/blir ekskludert fra «alle». (Johnsen, 2000 i Lundh m.fl 2014, s. 41) Som tidligere nevnt kan inkludering ses på i retning av noe abstrakt lik et ideal eller en visjon som skolen har som mål å peile seg inn på. I denne sammenheng er tilpasset opplæring (TPO), et velkjent begrep i skolen, og handler om hvordan mangfoldet av elever blir møtt av skolen.

Skogdal skriver, på UNESCOs «World conference on special needs education» i 1994 vedtok 92 regjeringer, deriblant den norske, og 25 internasjonale organisasjoner Salamanca-erklæringens 85 artikler og prinsipper om *Inclusive Education* og *Education for all*. (Lundh m.fl 2014, s. 41) Denne erklæringen er særs viktig ved forståelsen av at alle mennesker er i stand til å lære, og at de dermed har rett til en skoloring i et inkluderende miljø. Salamanca-erklæringen gir som begrunnelse at en skole med fokus på inkludering er spesielt effektive på bekjempelse av diskriminering og blir belønnet med et åpent og inkluderende miljø. I 1994 skrev Norge under på denne erklæringen og innlemmet den i læreplanen av 1997 (L97).

På tross av dette er Norge et godt stykke unna idealskolen hva angår inkludering. Noen årsaker til dette mener Skogdal kan ligge i både strukturelle, samfunnsmessige, individuelle, holdningsmessige og kunnskapsmessige forhold. Samtidig med dette har styringsmyndighetene de siste 20 år stengt og avvirket spesialskoler som tiltak for å nå idealet om en skole for alle. (Lundh m.fl 2014, s. 41) Rasmus Alenkær har reflektert over dette på grunnlag av observasjoner gjort i England. Han mener at en inkluderende skole utvikles best ved å holde seg innenfor de rammene som ligger lokalt. Med andre ord, hvordan hver enkelt skole kan skape et inkluderende miljø i den konteksten som eksisterer. Samtidig vektlegger han samarbeidet mellom skolens ansatte, skoler i nærmiljøet, eksterne samarbeidspartnere og mellom skolen og dens lokalmiljø. Avslutningsvis poengterer han at inkludering krever nytenkning i forhold til ledelse. (Alenkær 2009, s. 75)

For å forstå begrepet «alle» når vi snakker om inkludering, er det optimale mål at alle skal tilhøre en ordinær klasse som alle andre elever. Dette kan likestilles med et ambisiøst mål om at alle skal få den samme oppvekst, noe som kanskje ikke er helt realistisk når en ser hvordan skolen fungerer i dag, siden skolen, som har sitt ståsted i de inkluderende prinsippene, må ta

hensyn til alle elever. Det være seg ulike diagnoser, kategoriseringer og bakgrunn. Noe som fremmer tilpasning til alle elever på alle plan, om det er hørselsvansker, synsvansker, atferdsvansker eller generelle lærevansker, for å nevne noen få eksempler. Tidligere var idealet å opprette spesialtilbud til disse gruppene, men nå ser en på idealet som å inkludere og samle alle elevene i undervisningen. I følge Haug skal alle få tilpasset opplæring innenfor den rammen. (Haug 2014, s.9) Dette underbygger det faktum at en inkluderende skole er i en massiv utvikling, som krever nye omlegginger både i praksis, profesjonelt og i politisk forstand. Samtidig som det forutsetter profesjonell høy pedagogisk kompetanse.

I følge Hauge er det mest utfordrende ved begrepet inkludering kompleksiteten. «Inclusion is a complex and problematic concept» (Mitchell 2005 i Hauge 2014, s.11) Begrepet er så omfattende, fordi det rommer betydninger på ulike nivå og områder. Skolen har et mangfold av elever som trenger forskjellige hjelpemidler og tiltak for å lykkes på skolen. Da blir det nødvendig at dette også er tilstede i den inkluderende skole. For å få til dette må det utvikles nye strategier også på dette området. Inkludering blir tilnæringsvis en filosofi som utføres på veldig forskjellig måte. Her blir det lagt frem både hvordan en skal og bør arbeide. Men ifølge Hauge finnes det i dag ingen universell definisjon på inkludering. Dette hevder han er nok en viktig grunn for at inkludering i praksis varierer så mye. (Hauge 2014, s.12)

Grunnen er at begrepet kan inndeles i ulike områder og nivå. En kan skille det på alt fra et statlig nivå til kommune og skole. Det høyeste nivå blir de statlige styringene som kommer frem i styringsdokumentene, noe som kommune, skole og den enkelte lærer må forholde seg til. I tillegg kan en se begrepet i forhold til noen flere utfordringer. Det ene er fellesskapet, at alle elever skal få samme rett til å tilhøre en klasse eller gruppe, og oppleve et sosialt liv i fellesskap med andre. Her skal en få delta og engasjere seg i en meningsfull aktivitet, samtidig som en skal kunne oppleve å få respons på egen tilstedeværelse. Dette gjør at tilpasset opplæring er viktig for inkluderingen, noe som fremmer at alle stemmer skal bli hørt. Både elev og foresatte har rett på å bli orientert og få uttale seg. Dette er nødvendig for at alle elevene skal få en fullverdig opplæring, både faglig og sosialt. Men det er viktig å understreke at tilretteleggingen ikke skiller elevene ut fra annen ungdom i samme aldersgruppe. (Indseth mfl. 1995, s.19)

Sett i lys av alt dette blir det forventet et samsvar mellom de ulike nivå. Det innebærer at statlige vedtak blir fulgt opp både på kommunalt- samt på skolenivå. Men i praksis er ikke dette alltid en realitet. Ifølge Hauge viser forskning at selv om en nasjons skole er inkluderende, ved bare å referere med hensyn til politiske intensjoner og overordnede

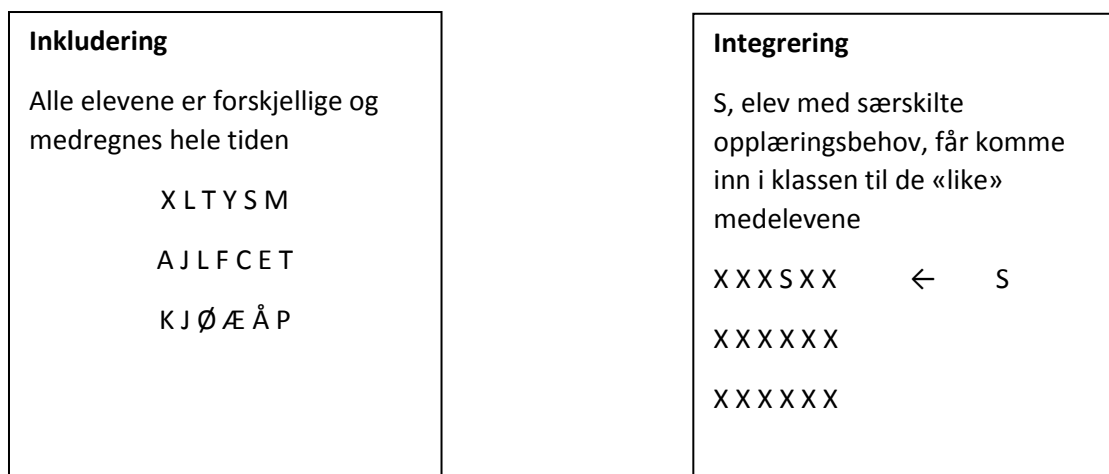
styringsdokument, gir ikke dette nødvendigvis noe valid bilde av forholdene. (Hauge 2014, s.14) I tillegg gis det heller ikke nødvendigvis et godt bilde på om skolen er inkluderende å referere til klasseromspraksisen, selv om inkludering i teori og praksis bygger på Lev Vygotsky. Hans grunnmotiv var at kunnskap og læring «måtte forankres i en sosiokulturell historisk sammenheng, ved at personlig utvikling og læring bare var å forstå som «mind in society».» (Lundh m.fl 2014, s.45)

3.2.2 Inkludering versus integrering

Inkludering og integrering er to begrep som ofte forveksles og som har nære forbindelser. Felles for begge begrepene var å lage ordninger for elever som ellers ikke passet inn en «normal» klasse eller gruppe. Hvis vi ser tilbake i tid ble noen i denne gruppen ikke vurdert som opplæringsdyktige, en situasjon vi hadde helt frem til 1975. Disse ble da plassert på spesialskoler, i tillegg til at noen fikk opplæring i egne grupper på vanlig skole, såkalte observasjonsklasser eller ekstra klasser. Fra omkring 1950 begynte kravet om at skolen skulle være for alle. Begrepet som vokste frem var den integrerte skole. Braadland forklarer dette begrepet med en som har vært/er utenfor og kommer inn i fellesskapet. (Braadland 1997, Lundh 2014, s.44) Det kom i bruk i uttrykk som integrerte barn, som ville si barn som ellers ikke passet inn i skolen, men som nå skulle delta i fellesskapet.

I praksis skulle elevene tilpasse seg skolen, noe flere av elevene ikke klarte. Hattie kaller begrepet «mainstreaming», når en plasserer elever med spesielle behov i vanlig klasse. I motsetning til å være i egne spesialklasser, gir dette elevene kun en fysisk plassering i en klasse og ingen faglig effekt. (Hattie 2009 i Lundh m.fl 2014, s.17) Det var dette som lå til grunn for det nye begrepet inkludering, hvor skolen arbeider for å gi alle elever den læring og utvikling de kan få.

Figur 2 viser skillet mellom inkludering og integrering illustrert av Håstein og Werner på følgende måte:



Figur 2. Inspirert av Håstein og Werner (Lundh m.fl 2014, s.44) (modifisert av Håstein og Werner, 2004)

Hauge har tidligere, hovedsakelig i Norge og Norden, gjort en analyse av forskning om integrering og inkludering. Det viser seg at det er ikke forsket så mye på temaet som en skulle tro. Funnene spriker, er uklare og motsetningsfylte. Han hevder at,

integrering og inkludering er komplekse tiltak i en sammensatt skole i en stor verden. En konsekvens av dette funnet er at det ikke er tilrådelig å legge for stor vekt på enkeltstudier. Det er langt mer informativt å se hvilke tendenser som kommer frem når resultatene av mange studier blir satt sammen. I tillegg må en ta høyde for at det er mange felter som ikke er undersøkt, og der det ikke finnes undersøkelser. (Hauge 2014, s. 22)

3.3 Mangfold – forskjellighet

I forbindelse med det dagens flerkulturelle samfunn som vi lever i dukker det opp mange forskjellige begrep, og mangfold er et av dem. Dagens skoleklasser er alle preget av et mangfold av elevbakgrunner, der en av dimensjonene handler om elevenes kulturelle forskjelligheter (språklige, religiøse og livssynsmessige), det er ikke lenger en uvanlig situasjon med opptil flere ulike etnisiteter samlet i en klasse. Flere har stort utbytte av opplæringstilbudet vi har i Norge, men det finnes utfordringer og en ser ting som burde vært

annerledes. «Innvandrerbefolkningen er meget sammensatt, og landet vårt er preget av store lokale forskjeller, selv om vi har et skolesystem som i utgangspunktet skal være likt for alle» (NOU 2010:7)

Utvalget i Mangfold og mestring har foreslått tiltak som kan utprøves. Et av dem er å iverksette tidlig innsats for å oppnå et godt læringsutbytte. Et av forslagene de kommer frem til her er kartlegging og egnede kartleggingsverktøy. Ifølge Kristiansen er det viktigere med kartlegging som viser elevens styrker, både sosialt og faglig, enn kartlegging av deres svakheter. (Lundh m.fl 2014, s.165) Utvalget peker også på en standardisert nasjonal opplæring som viktig, før eleven følger en ordinær undervisning i grunnskolen og videregående skole. Og «den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (en nivåbasert overgangsplan) anbefales brukt i særskilt norskopplæring». (NOU 2010:7)

Det å lære et nytt språk tar tid, og som nevnt tidligere, hevder forskningen at «det tar 5-7 år å lære et andrespråk så godt at det kan fungere som et fullverdig opplæringspråk» (Cummins 1984 i Fandrem 2011, s.32) Derfor er utvalget enige om at elevene skal kunne få tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring og særskilt språkopplæring også i sin nærskole etter fullført innføringsperiode. Dette perspektivet underbygges av flere forskningsresultater. «For eksempel viser det seg at de minoritetsspråklige elevene som har fått tospråklig opplæring over flere år, er de som gjør det best på skolen i alle fag.» (Thomas og Collier 1997 i Fandrem 2011, s.32) Videre foreslås det at elever med annet morsmål vil ha behov for å jobbe med både muntlig og skriftlig norsk i alle fag. Og det beste er hvis alle lærere, også faglærere har kunnskap og kompetanse om flerspråklighet.

Utvalget er videre opptatt av å se på flerspråklighet som en stor styrke. Ikke minst for den enkelte, men også for Norge sett i et globalt perspektiv. De har flere forslag på sin liste som kan være med å fremme flerspråkligheten, fra barnehagenivå til videregående.

Hvis en ser på de tiltakene som er gjeldende fra grunnskolen, er et tiltak at retten til morsmålsopplæring må opprettholdes i takt med §2-8, som «kobles til om elevene har behov for morsmålundervisning og/eller tospråklig fagopplæring for å lære norsk opp til et nivå som gjør at de kan følge ordinær undervisning.» (NOU 2010:7) I tillegg vil de gjerne ha inn morsmål i læreplanen, som et alternativ til eller et tillegg til fremmedspråk. De mener også at en bør øke bruken av tospråklig opplæring i alle fag. I den forbindelse påpeker Alenkær viktigheten av en «mangfoldighetsledelse» som en viktig egenskap for skoleledere i vårt globale samfunn. At lærere er opptatt av de ulike sosiale bakgrunnene til den mangfoldige

klassen, og at dette må dominere undervisningen til læreren i en inkluderende skole. (Alenkær 2009, s. 135)

Derfor blir behovet for kompetanseutvikling viktig blant undervisningspersonalet i skolen. Dette innebærer kompetanse innen tverrkulturell kommunikasjon og kunnskap om flerkulturell pedagogikk. Her ytrer utvalget at dette bør integreres i lærerutdanningen samt at etterutdanning bør vektlegges og styrkes på dette området. Det viser seg at det er store variasjoner på området både mellom kommuner og innad i kommunene. De er også opptatt av en opprettelse av et senter for språkutvikling, hvor det skal forskes på barns utvikling og bruk av mer enn ett språk.

Videre ser utvalget at «det er et stort potensial for å implementere dagens regelverk bedre.» (NOU 2010:7, s.12) Noen av grunnene til dette kan være liten kunnskap (jf. punkt ovenfor), eller at denne elevgruppen ikke blir prioritert, men også manglende økonomi eller minimale lærekrefter på området. Løsningen på dette mener utvalget kan bestå i bedre samarbeid mellom kommunene, for å få opp spisskompetansen. Samarbeidet mellom barnehage og skole må bedres, i tillegg til samarbeidet mellom kommuner og fylker med hensyn til overgangen fra grunnskole til videregående skole. Teknologien må fornyes og nyttig faglig nettverk må deles, i tillegg til at det «flerkulturelle perspektivet må ivaretas i universelle tiltak og ordninger av generell karakter.» (NOU 2010:7, s.13) Til slutt hevdes det at en må se på inntektssystemet i kommunen og se om det er tatt hensyn til det behov av ressurser som behøves når det gjelder minoritetsspråklige barn og unge.

3.3.1 Identitet

Et sentralt element i elevens sosiale tilpasningsprosess (akkulturasjon) er identitet og identitetsforvaltning. På dette området vil skolen og læreren kunne gi viktige bidrag og støtte i elevens inkludering og trivsel, og styrke elevens tokulturelle identitet. Det gjøres ved å gi anerkjennelse for den språklige og kulturelle bakgrunn de har. I dagens ungdomsskole møter pedagogene på stadig flere elever som er preget av et mangfold når det gjelder etnisitet og tradisjoner, livssyn og religioner. Lindboe hevder dette er en fin situasjon som beriker tilværelsene for både voksne og elever i skolen. (Lindboe 2008, s. 97)

«Identitet er blitt sagt å bli til i samspillet mellom hvem vi er for oss selv når vi er alene og hvem vi er slik vi blir sett og møtt av de mennesker som er viktige for oss.» (Eriksson 1979 i Fandrem 2011, s.105) Et klassisk syn på identitet vektlegger begrepet som noe stabilt, men i

realiteten forandrer identiteten seg i forhold til de vi er sammen med og i de ulike situasjoner vi befinner oss i. På skolen blir elevene påvirket både direkte og indirekte gjennom undervisning og gjennom sosialisering. (Nordahl 2010, s. 81) Det vil dermed si at over perioder i livet forandrer identiteten seg til å bli de menneskene vi er. Fandrem lister opp ulike fenomen som er tilknyttet identiteten: «nasjonalitet, etnisitet, kjønn, sosialt medlemskap eller klasse, individuelle egenskaper, personlighet og sosiale preferanser. (Verkuyten 2005 i Fandrem 2011, s.106)

I følge Svendsen³ forutsetter all identitetsdannelse differensiering, ved at begreper knytter mennesker sammen og skiller dem fra hverandre. (Lundh m.fl 2014, s.36) Den etniske dimensjon på identitet, sier noe om vårt opphav og opprinnelige kultur. Og landet, nasjonen man bor i, refererer til den nasjonale dimensjonen. Begge disse dimensjonene blir derfor å finne i den kulturelle dimensjonen, som omhandler mennesker som bor i samme område, snakker samme dialekt, og/eller lever i samme historiske periode i livet. De danner grupper av forskjellig art og «følelsen blir assosiert med medlemskapet i de ulike gruppene». (Fandrem 2011, s.107) Gjennom det at en oppdager å ha noe til felles med andre dannes den sosiale identiteten. Samtidig som en her også kan finne ut hvem en ikke har noe til felles med. I skolesammenheng sier Kristiansen⁴, «i et positivt og anerkjennende miljø vil alle elever oppleve at de er verdifulle som personer uavhengig av hva de kan eller ikke kan. Denne anerkjennelsen får man i en sosial kontekst, og i skolesammenheng er dette fra lærere og jevnaldrende elever.» (Lundh m.fl 2014, s.166) Tidligere i livet, i barneårene, har familien en større påvirkningskraft.

Laibile mfl. understreker, «i løpet av ungdomsårene spiller venner en større og større rolle for individets tilpasning, og tid sammen med foreldre minker.» (Laibile m.fl 2000, Larson m.fl 1996 i Fandrem 2011, s. 109) Derfor blir både barn og voksne i skolen viktige i påvirkningen av identitetsutviklingen. Lærerens innsikt og forståelse i møte med elevene er ikke bare avgjørende for den faglige utviklingen, men også i elevens oppfatning av seg selv. (Nordahl 2010, s. 95) Nordahl påpeker videre viktigheten for anerkjennelse. Derfor leter vi gjerne etter noe som er anerkjennende. Avvisningen eleven her kan møte på virker inn på elevens selvbilde og identitet. Lærerens oppgave blir da å sette seg inn i elevens situasjon for lettere å

³ Lars Fr. H. Svendsen er professor i filosofi ved Universitetet i Bergen.

⁴ John-Ingvard Kristiansen har en multifunksjonshemmet datter. Han er cand.polit. og jobbet som høgskolelektor og førstelektor i spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen 2009-2012. Fra 2012 har han vært seniorrådgiver ved Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (Lundh m.fl 2014:228)

kunne hjelpe han/hun videre. Lærer må «forstå eleven som en aktør i eget liv». (Nordahl 2010, s. 103)

Elevene tar med seg verdiene, fra familien sin, videre i livet og disse kan være både kulturelt eller religiøst betinget. Dette kan være verdier, holdninger og praksis som kolliderer med norske normer for et normalt ungdomsliv. Men det trenger ikke være et problem hvis en får formidlet at det er fullt mulig å opprettholde sin etniske side ved identiteten, og like til tilegne seg kompetansen fra sitt nye hjemland. (LaFrombise 1993 i Fandrem 2011, s.110) Et godt eksempel på dette er hvordan en praktiserende muslim kan pakke bønneteppe med seg i sekken og dra på søndagstur i marka. Ifølge John Schumann finnes det ulike responsstrategier hvordan en minoritetsgruppe forholder seg til en majoritet. En av disse kaller han akkulturering og forklarer den slik, «If the 2LL⁵ group acculturates, then it adapts to the life styles and values of the TL⁶group, but maintains its own life style and values for intragroup use.» (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 339) Det neste kapitlet handler om akkulturasjon.

3.3.2 Akkulturasjon

Som beskrevet ovenfor kan en forklare akkulturasjon med hvordan personlige forandringer skjer i møte med en annen kulturell gruppe. Det er ikke enkelt å flytte fra et sted til et annet, og for flere av de som kommer til Norge, kan utfordringene være mange. Mye er annerledes, språket, kulturen, religionen, normer, regler og verdier er forskjellig fra det en er vant til. I forbindelse med migrasjon er akkulturasjon et begrep som ofte brukes som samlebetegnelse for de tilpasningsstrategier migranter velger i møte med det nye samfunnet. Fandrem forklarer akkulturasjon som noe som har både med enkulturasjon og sosialisering å gjøre.

Enkulturasjon, først definert av antropologen Herskovits (1948), betegner det å bli formet av – eller «svøpt» i – en kultur, slik at man erverver seg kulturspesifikk atferd, eller hensiktsmessig atferd i den aktuelle kulturen. Det er snakk om tilegnelse av ferdigheter gjennom at man lever i, eller omgis av kulturen, snarere enn læring gjennom en didaktisk prosess, der læringen har et bestemt mål. Sosialisering, først introdusert innen fagfeltet sosiologi og sosialpsykologi, handler mer om læring der med et bestemt formål. Det dreier seg gjerne om å lære seg hvordan ting gjøres og sies. (Fandrem 2011, s. 50)

⁵ 2LL: second language learner

⁶ TL: target language

Akkulturasjon kan også ses på som en dynamisk prosess, som går over til et mer stabilt resultat. Tatt i betraktning hvor vellykket akkultureringsprosessen er, er det hele et resultat av hvordan personen forholder seg i løpet av prosessen, med flere påvirkninger over tid. Det viser seg at guttene klarer seg bedre enn jentene med tanke på den psykologiske tilpasningen. Samtidig som en ser at jo bedre helse en hadde før migrasjon, dess bedre vil en klare seg i de nye forholdene. En kan se at barn og unge lettere tilpasser seg nye omgivelser, oftest gjennom barnehage og skole

3.4 Skolen

Skolen er et lite samfunn hvor flere personer har sitt daglige arbeid, og alle har den hensikt å løse skolens oppgaver. Hvordan skolen fungerer har tett sammenheng med hvilken ledelse en har, rutiner og hvilken kultur og visjon skolen prøver å opprettholde. Skolens ledelse blir ofte trukket frem som en av nøkkelfaktorene for å forstå hvorfor noen skoler oppnår bedre resultater enn andre. (Imsen 2005, s. 22) En skoleledelse som ser elevens behov og tilrettelegger undervisning til beste for både elev og lærer, blir da viktig. Forskningen sier:

For minoritetsspråklige elever spesielt, vil skoleledelsen spille en nøkkelrolle på flere områder, og da særlig når det gjelder å sikre bevissthet rundt de særskilte utfordringene som knytter seg til de minoritetsspråklige elevenes lærings situasjon.
(Udir.no)

Ved enkelte skoler samarbeider lærerne mye, og ved andre skoler mindre. Det som er sikkert er at det stilles større og større krav til lærerne. Pedagogene skriver læreplaner, dokumenterer hendelser, forbereder undervisning, gir tilbakemeldinger på vurderinger og er i løpende kontakt med foreldre. Kravene har endret seg, og oppgavene har også blitt andre. Tiden da læreren forsvant inn i klasserommet og lukket døren bak seg er forbi. Vi er på mange måter blitt mer synlige både for kolleger, ledelse og foreldre. Det å være lærer innebærer mye. En må ha flere ulike kvalifikasjoner. En må kunne formidle fagstoffet på en forståelig måte, ha riktige pedagogiske tilnærminger samt evne til å tilpasse læringsmiljøet til de elevene som går der. En må vise gode forbilledlige egenskaper, og ha sunne holdninger og riktig kunnskap om skolens regelverk.

Det å jobbe med ulike personer er ikke en teknikk hvor en følger bestemte regler for så å oppnå bestemte mål. Sosialiseringssprosessene som læringsprosesser er langt mer dynamiske og situasjonspregede der interpersonlige og relasjonelle forhold spiller en stor rolle. For

minoritetsspråklige elever blir det trukket spesielt fram viktigheten av at skolekulturen verdsetter de minoritetsspråklige elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. (Udir.no) På denne måten er skolen med på å bidra til at innvandrerelevne får en tilhørighet til skolen. Ansvar her ligger naturlig nok mye på læreren. Et viktig moment her blir å klare å lage undervisningsopplegg som inkluderer alle elevene, og hvor innholdet i undervisningen blir presentert slik at elevene relaterer dette til sin egen hverdag, noe Hayes mfl. påpeker viktigheten av.

«Attempting to make the curriculum relevant through pedagogies that connect classroom learnings with the «real world» may well provide a bridge that motivates all students to engage with the learning process, a motivation that is often missing when the curriculum is divorced from the lives of students.» (Hayes mfl. 2006, s. 37)

Et annet viktig aspekt som Fandrem påpeker er det å ha øye for hvordan innvandrerelevnes relasjoner til medelevene er. Hun påpeker viktigheten av å følge med på vennskap og relasjonen til jevnaldrende, da dette kan ha stor betydning for atferd i klassen. Forskning sier at for innvandrer gutter er det spesielt viktig å «legge til rette for alternative tilhørighetsopplevelser». (Fandrem 2011, s. 131) På denne måten kan en forhindre at de ikke begynner med mobbing for å få sin plass i gruppen. Lærerens oppgave blir da å lære vekk sosiale ferdigheter, noe som gjøres best ved modellering. Glavin og Lindbäck bruker eksempelet ved at en lærer seg å knytte sko av en kompetent «skoknytter». På samme måte kan en lære seg sosiale ferdigheter ved anvendelse og repetisjon til det blir automatisert. De henter deler av teorien sin fra den behavioristiske atferdspsykologien, hvor sosial læring skjer ved at en imiterer og prøver ut ferdigheten. Hvis eleven får positiv tilbakemelding på atferden lagres dette i minnet. Ved negativ atferd får eleven ingen respons og denne blir da «avbetinget». (Glavin og Lindbäck 2014, s. 18) Eleven kan også lære god atferd av lærer ved å etterligne hans/hennes atferd. I den sammenheng blir forholdet mellom lærer og elev viktig, og det vil jeg forklare mer om i det neste kapittelet.

3.4.1 Relasjon lærer – elev

Forskningen har kommet frem til at den viktigste faktoren skolen har for å gi god undervisning, er læreren. (Day, Sammons, Stobart, Kington og Gu 2007 i Haug 2014) Ikke bare for undervisningens del, men grundige studier viser at «elever lærer bedre av lærere som de har et godt forhold til, og som formidler forståelse og vennlighet.» (Pianta 2006 i Ogden

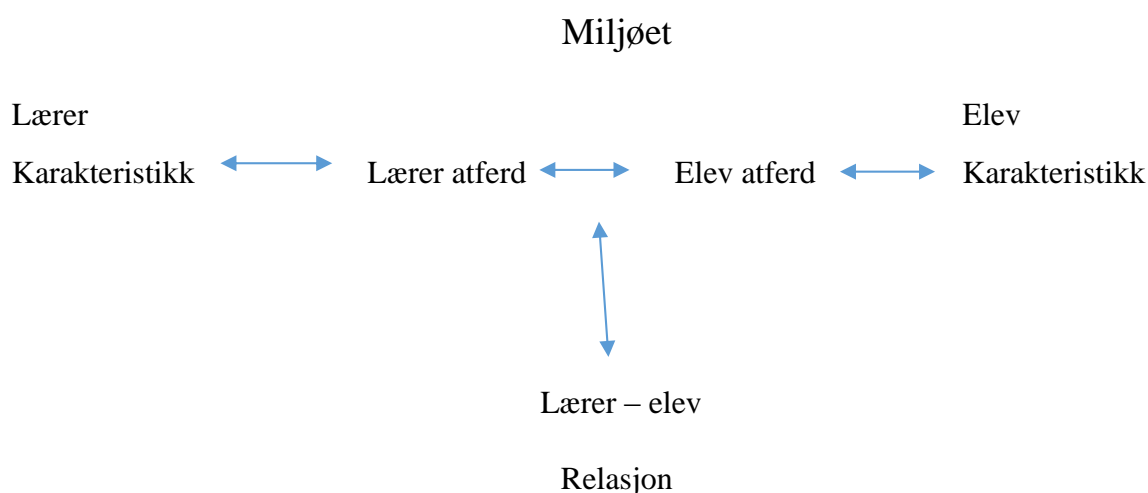
2012, s. 30) Dette bekrefter også Hattie og Yates, imøtekommenhet og varme er to viktige ingredienser i hvordan lærer kan oppnå tillit og nærhet til elevene.

Establishing positive relationships between young students and their teachers has been shown to cascade and result in lasting benefits involving trust and affection. Teachers rated the quality of their relationships with each student in terms of closeness, warmth, and absence of conflict. Positive teacher-student relationships in the early years predicted reduced level of externalizing and antisocial behavior in these students, and also served to prevent students who began school with initial levels of internalizing (such as worry and emotional problems) from developing long – term trajectories of behavioural problems. (Hattie and Yates 2014, s. 17)

Jeg har tidligere i oppgaven vist til hva Marcela Molina hevder om relasjon lærer - elev i sitt avisinnlegg. Det at lærer var hyggelig, var respektfull, hadde medmenneskelighet og omsorg ble en god erfaring for henne. Det å kunne sette seg inn i situasjoner og ha en raus personlighet, kan skape et godt læringsmiljø, som gjør at elevene føler en trygghet og klasserommet blir et godt sted å være og et godt sted å lære. Dette presiserer også Lindboe når hun skriver at, «nærhet er helt nødvendig for å forsøke å forstå det som kan virke fremmed.» (Lindboe 2008, s. 96)

Hattie og Yates skriver om hvordan skolen og pedagogene må ha som mål å ha en positiv påvirkning på elevgruppen. En må strebe etter å ha en positiv holdning. De hevder videre at skulle stemningen i en klasse ikke være god, skal en god lærer være i stand til å skifte denne i kraft av sin positive mellommenneskelige kompetanse og handlemåte. Denne positive holdningen kan derfor være i stand til å gjøre store forskjeller i elevens skolehverdag. Det fortelles om en studie gjort av Driscoll and Pianta (2010), hvor de spurte noen tidligere barneskolelærere om å tilbringe noen minutter hver dag, over en seks ukers periode, med en utsatt gruppe elever. Kontakten skulle gå i korte sesjoner uten noen særlig kontakt med elevene annet enn å skape kontakt og være hyggelige. Konklusjonen på undersøkelsen, ved at lærer tok seg tid til å lytte og være vennligsinnet, gjorde at lærer – elev forholdet fikk en helt annen kvalitet enn tidligere. «A few minutes regularly listening to individual students can make a major difference in their lives. (Hattie and Yates 2014, s. 20) Dette understreker at ethvert barn trenger en signifikant voksenperson som uttrykker en positiv oppbakking til ham eller henne. Noe som blir spesielt gjeldende der elevene ikke har foreldre som oppfylle kravene på å være gode rollemodeller.

Ved Læringscenteret på universitetet i Stavanger, har dosent Pål Roland utarbeidet en plakat som beskriver ulike perspektiver på relasjonsbygging. Grunnen til dette er at det i de siste årene har blitt mer fokus på viktigheten ved relasjonen lærer og elev, også av pedagogiske hensyn. «Kvaliteten i denne relasjonen har positiv sammenheng med elevers emosjonelle og kognitive utbytte (Wubbels et. al. 2015; Pianta et. al. 2012), og utgjør et sentralt aspekt ved utviklingen av et godt læringsmiljø.» (Roland 2016) Videre vil det i neste steg medføre en økt jobb tilfredsstillelse hos pedagog. Plakaten viser fire ulike innfallsvinkler på relasjonsbygging og modellen til Wubbels et. al. Under viser et bilde på hvordan en kan utvikle relasjoner gjennom kvaliteten på interaksjoner.



Figur 3. Modell for relasjoner (Roland 2016) (modifisert av Wubbels et. al 2015)

Modellen fremstiller hvordan en utvikler god kvalitet i samhandling mellom lærer og elev, også kalt interaksjoner. Disse interaksjonene kan en se på som forskjellige «møtepunkter som oppstår i møtet mellom pedagogen og eleven(e), fra første gang de møtes og framover i tid.» (Roland 2016) Disse interaksjonene utvikles gjensidig mellom lærer og elev over tid, ved at elev påvirker lærer og motsatt. Denne relasjonen mellom lærer og elev «kan forstås som en generalisering av meningen de opplever i interaksjonen med hverandre.» (Roland 2016) Kvaliteten på interaksjonen blir videre beskrevet ved at lærer kan få kontakt på emosjonelt nivå, på tross av at elev og lærer har ulike karakteristikk. Videre viser det til to nivå for kontakt, der det både er lærers relasjon til gruppe eller hel klasse og individuell relasjon til elev. Ifølge Wubbels er det viktig å fokusere på begge nivåene for å oppnå høy kvalitet ved

relasjonsbygging, fordi «begge nivå gir ulike muligheter for å utvikle gode relasjoner.» (Roland 2016)

En teori for hvordan vi kan komme frem til hvilken kontakt vi oppnår hos elevene er speilingsteorien (Mead 1934 i Roland 2016), denne går ut på hvordan lærer, ved tolkning, speiler seg i elevens respons. Mead bruker uttrykket perspektivtaking i hvordan en kan oppnå god kvalitet på relasjonen. Dette kan forklares ved at lærer er i stand til å sette seg inn i og vise interesse for og forstå elevens tanker og syn på ting.

Den neste modellen Roland tar utgangspunkt i er det autorative perspektivet fra Baumrind (1991). Den tar utgangspunkt i dimensjonene relasjon og krav/kontroll, og danner fire ulike lærerroller.

Autoritativ (varm og tydelig/høy på krav), ettergivende (varm, med mindre grad av krav), forsømmende (lav på varme og liten grad av krav) og autoritær (høy på krav/kontroll og lav på varme). I denne framstillingen skal vi fokusere på autoritative rollen, da den ser ut til å skape best forutsetninger både for sosial og faglig læring (Wentzel 2002; Walker 2009; Ertesvåg & Roland 2013).

Dette viser at det er kombinasjonen krav/kontroll og relasjonsvarme som har best forutsetninger for å skape et godt læringsmiljø. Eksempler for å skape gode relasjoner i klasserommet kan være ved å skape god stemning, utføre småprat med enkeltelever, aktiviteter og perspektivtaking. Og eksemplene på krav/kontroll kan være å ha forutsigbare og gode rutiner i undervisningen, krav til god oppførsel og innsats samt grensesetting.

Til slutt på plakaten viser Roland til Pianta og kollegaers sentrale begrep, emosjonell støtte, som går ut på «overbygging for interaksjon mellom pedagog og elever.» (Pianta et. al. 2012; Pianta 1999 i Roland 2016) Denne går ut på å skape et godt klima for elevene som vil si vennlig og fysisk nærhet til elevene, samt gode og positive samtaler i tillegg til en respektfull atferd. Lærer skal utøve en sensitivitet i kommunikasjonen som vil innebære å være bevisst elevenes signaler, opptre støttende overfor elevene og sjekke ut eventuelle problemer. Det å holde et passelig tempo i undervisningen, være behjelpelig mot elevene og passe på elevenes velvære, er også sentralt i interaksjonen «Perspektivtakingen i forhold til elevene dreier seg blant annet om å vise fleksibilitet, følge ideer som kommer fra elevene, koble innholdet til elevenes livsverden, stimulere elevledelse og autonomi, skape elevsamarbeid.» (Roland 2016)

3.4.2 Relasjon elev – elev

For å samarbeide med andre elever trenger en sosiale ferdigheter. Ferdigheter som går ut på å kunne jobbe i team, være samarbeidsvillig, lyttende, inkluderende og raus i møte med andres synspunkter. Følelsen når dette ikke fungerer er ikke god. En kan kjenne på avmaktsfølelse og bli frustrert, og en kan oppleve samarbeid med andre som lite meningsfullt. Dette behøver ikke å bety at en ikke er faglig flink, men heller at en mangler samarbeidsferdigheter. «Evne til samarbeid er en helt avgjørende del av elevenes muligheter til å klare seg på skolen, og videre i samfunnet.» (Glavin og Lindbäck 2014, s. 115) Videre viser forskning at elever som har samarbeidsvilje har bedre læringsevne, og at skoler som øver på samarbeidsferdigheter opplever mindre problemer i forhold til atferd.

Skolen har de senere år vektlagt samarbeidsevne og kommunikasjon, med tanke på at dette er viktig for elevene senere både i samfunnet og arbeidslivet. (Heggen m.fl 2003, s. 136) Det å sette sammen en gruppe i et klasserom betyr ikke nødvendigvis at gruppen vil samarbeide. Elevene vil trenge oppgaver å samarbeide om og de vil trenge noen grunnleggende ferdigheter for å mestre samarbeidet. I følge Johnson og Johnson (2009) er det noen momenter som blir viktige for å få elevenes samarbeid til å fungere. Disse går ut på at alle i gruppen har en positiv gjensidig avhengighet, som vil si at alle i gruppen ser fordelen med å samarbeide med hverandre. Det neste går ut på at alle kjenner på en individuell og kollektiv ansvarlighet for å få oppgaven ferdig. At ikke en elev blir sittende å gjøre hele arbeidet alene, men at alle i gruppen vil jobbe mot det samme mål, å få ferdigstilt oppgaven. Det tredje momentet går ut på at elevene gir positive tilbakemeldinger til hverandre. Oppmuntrende ord og heie hverandre frem, noe som innebærer at en er flink til å gi komplimenter, lytte til andres innspill, i tillegg til å kollektivt mestre det å løse problemer som kan oppstå. (Glavin og Lindbäck 2014, s. 116)

Glavin og Lindbäck viser til flere studier som viser at det er stor sammenheng mellom å kjenne på følelsen av å bli akseptert blant jevnaldrende og senere sosiale og psykiske vansker. (Ladd 1990) Dette er tilfelle med både aktive så vel som tilbaketrukne elever. «Det har vist seg at det å få og opprettholde vennskap er en svært vesentlig del av elevens sosiale beredskap.» (Ladd 1990) Hvis en har venner, sammenligner de dette med å ha en «sosial kapital gjennom hele skoletiden.» Og hvis en som lærer klarer å gi elevene redskap og lære vekk viktigheten ved å være positive mot klassekameratene, kan dette være med på å forhindre senere emosjonelle og sosiale problemer i klassen. (Glavin og Lindbäck 2014, s. 117)

Hva som vil være en god venn varierer med alder og modenhet, men det påpekes likevel som viktig å gjøre elevene oppmerksomme på hvilke kvaliteter en god venn bør ha. Glavin og Lindbäck mener dette er ferdigheter en kan øve på, og som det er viktig å «coache» i alle aktiviteter i skolen. I ungdomsskolen kan en se at vennskap ofte tar utgangspunkt i felles aktiviteter og interesser. Og allerede i tidlig alder kan en se at barn som har evne til å lytte, viser empati, viser gjensidighet og er ærlige og lojale er de som lettest får venner. (Flack 2013) Elever som ikke behersker disse egenskapene blir ofte dem som kommer opp i vanskelige situasjoner. Men elever som klarer å lese spillet og komme inn i gruppens lek på dens premisser og som forstår reglene, er de som blir karakterisert som å ha gode venneferdigheter. (Glavin og Lindbäck 2014, s.118)

For en tospråklig elev blir denne egenskapen viktig å inneha, og i følge Wong Fillmore påvirker en sosial ramme også språkinnlæringen til den tospråklige eleven. Hun sier, «en sosial ramme innebærer at innlærere og målspråkbrukere møtes ofte nok til at språket blir lærbart.» (Berggren og Tennfjord 1999, s. 354) Derfor er det viktig for en tospråklig å bli invitert inn i en sosial setting som utfordrer, vedlikeholder og utvikler det språklige. For på denne måten blir eleven klar over sitt språklige behov og det kan bli en oppmuntring til å lære seg mer, samtidig som det er en god språklig hjelp å delta i en fin og samarbeidsvillig gruppe.

For å få til en god holdning i et klasserom finnes det sosiale ferdigheter elevene kan bli øvd på. Disse kan bestå i å gi komplimenter, være rause og dele med andre, være klar over sitt eget kroppsspråk og toneleie, ærlighet og mestre det å gå inn i en allerede etablert aktivitet. Dette kan best øves på skolen i lærerstyrte aktiviteter. Skulle problemer dukke opp, «er den beste måten å lære barn sosial kompetanse på, å gi den tilbakemeldinger når problemene dukker opp i naturlige klasseromssituasjoner.» (Glavin og Lindbäck 2014, s. 143) En kan gjøre det individuelt ved at lærer har støttende dialoger med de elevene det måtte gjelde, eller lærer kan i plenum ta opp tema som er felles for klassen. Dette kan være strukturen lærer velger å ha i gruppen, for eksempel ved å håndhilse på elevene hver morgen eller etablere andre felles gjeldende klasseregler.

Erfaringer gjort i den senere tid er at det finnes stor sammenheng mellom foreldrenes holdninger, oppdragelsesmetoder og elevens personlighetsegenskaper og atferd. I følge Inge Bør er det i dag flere empiriske funn på at dette stemmer. (Maccoby, 1992) Klassiske

undersøkelser gjort tilbake i 1953 av John Bowlby⁷ viser hvilke skadelige ettervirkninger mors depresjon har for barnet senere i livet. Funnene hans viste viktigheten hva det betyr for et barn å oppleve varme, aksept, kjærlighet og omtanke. Etter hvert ble det funnet frem noen grunnleggende dimensjoner for foreldres oppdragelseskvaliteter, kalt oppdragelsesatmosfærer. Her vektlegges to dimensjoner, det følelsesmessige forholdet til barnet og graden av ettergivenhet eller kontroll. Her viser forskningen at i de fleste hjem har en et varierende mønster alt etter barnets alder og egenart. Ved en undersøkelse på atferden hos 31 barn som var blitt akseptert, viste denne at de var mer sosiale, vennlige, lojale, god selvtillit og fremsto som gladere enn barn som ikke var blitt akseptert. Samme undersøkelse på 31 avviste barn viste større grad av utagering ved å bråke mer, lyve, stjele, gjøre hærverk og opprør mot foreldre og autoriteter. (Bø 2003, s. 10)

Sosiologien forklarer at dette dreier seg om marginalisering. Elevers manglende evne til å tilpasse seg arenaer hvor spesielle kriterier og normer forventes. (Germani 1980) Disse forventningene kan dreie seg om hvordan et liv skal leves, og skolen blir den viktigste sosialiseringarenaen for ungdom. Marginalisering handler her om ungdom som ikke tilpasser seg disse arenaene, og blir derfor beskrevet som det motsatte av integrering. Årsaker til marginalisering kan være kulturelle, sosiale og psykologiske eller strukturelle, og er ofte å se som tilbaketrekking fra sosial deltakelse. Det å være i en marginalisert tilstand vil si at en befinner seg «i en mellomposisjon mellom sosial inkludering og sosial utstøting. Studier av marginalisering er studier av *risiko* for sosial utstøting» (Heggen mfl. 2003, s. 56) Men en elev som er i en marginalisert posisjon kan være i en integrerende prosess. Dette kan skje i skolen hvor elever kommer i kontakt med hverandre på forutsigbare måter, og er en stødig kilde til etablering av vennskap og bekjentskap. (Heggen mfl. 2003, s. 57)

Trude Havik, postdoktor i CIECL⁸- prosjektet på Læringscenteret ved UiS, skriver i en artikkel hvor stor påvirkning relasjon elev og lærer har både for faglig utvikling og relasjonen elev til elev. Hun skriver at ensomheten flere av elevene kjenner på er uavhengig av antall «likes» på sosiale medier, kjønn eller alder. I følge Ungdata 2016, opplyser 1 av 10 i alderen 13 til 19 år at de er uten venner. (Havik, 2016) For de fleste i denne alderen er det å ha venner og være akseptert av andre, det som står høyest. Dette å være venneløs kan i verste fall føre til

⁷ John Bowlby, britisk barnepsykiater og psykoanalytiker, kjent for sin teori om at følelsesmessig tilknytning til omsorgsgiver har fundamental betydning for barnets psykologiske utvikling. (SNL)

⁸ CIESL-prosjektet vil utvikle kunnskap om korleis lærarar vidareutviklar interaksjonen med elevane i klasserommet gjennom deltaking i ein intervensjon med fokus på klasseleiing. (Læringscenteret)

skolevegging, noe som indikerer hvor stor betydning det har å ha et sosialt nettverk. (Havik, 2016)

Lærer kan her spille en stor rolle, viser forskningen. Ved å opptre støttende mot elevene kan dette få innvirkning på elevens engasjementet og dermed gi dem et bedre akademisk utbytte, dette gjør seg gjeldende for sårbare elever. (Pianta mfl. 2012 i Havik 2016) Ofte ser en at elevens relasjon til lærer blir dårligere i ungdomsårene, og venner betyr desto mer. Dette kan ha å gjøre med at når elevene kommer på ungdomsskolen, er lærere mer opptatt av prestasjoner og vurderinger. Et annet moment er undersøkelser som nasjonale prøver og diverse PISA-undersøkelser. Lærere bør også jobbe med relasjonen til elevene i disse årene, da dette har stor innvirkning på læringen. (Havik 2016) Lærers gode relasjon til elevene påvirker skolens læringsmiljø og er en direkte årsak til gode faglige prestasjoner som elevene viser, mener Nordahl. To andre punkter som var avgjørende for et godt læringsmiljø var relasjonen elevene seg imellom og foreldrenes støtte og forventninger. (Nordahl 2010, s.116)

Mangfold og Mestring beskriver begrepet kulturell kapital (Bourdieu og Passerson 1977) som en forklaring til den ujevne fordelingen i befolkningens sjanser for å lykkes i utdanningssystemet. «Å ha kulturell kapital innebærer å være fortrolig med og ha kjennskap til samfunnets hegemoniske kulturelle koder.» (NOU 2010:7) Bourdieu hevder at det er kun de som tilhører det øvre sjikt i klassesystemet som behersker denne kulturelle kapitalen. Han poengterer at det viser seg i relasjonen mellom lærer og elev og hvordan de kommuniserer med hverandre. Elever med kulturell kapital «er bedre i stand til å dekode uformelle og implisitte regler som gjelder i skolen.» (NOU 2010:7) Utgangspunktet til disse elevene er derfor bedre når det gjelder tilpassing og videreutvikling av de kulturelle ferdighetene som vektlegges i skolen. Grunnen er at lærere responderer på elevene som viser at de mestrer samfunnets kulturelle koder. (NOU 2010:7)

Et annet viktig punkt Havik fremhever er elevens sosiale kompetanse. Eleven trenger å inneha aldersadekvate sosiale ferdigheter for å få seg venner. Hvis en mangler disse vil en ha behov for hjelp til sosial ferdighetstrening, som blant annet omfatter hvordan en skal klare å opprettholde et vennskap. Et annet aspekt Havik påpeker er hvordan de fleste helst vil ha venner som er like dem selv. Dette gjelder også med tanke på kjønn. Jenter er mer opptatt av relasjoner og emosjoner. Guttene derimot er opptatt av felles interesser og aktiviteter. Det er fullt mulig for jenter å være med på gutteaktiviteter og motsatt. Problemet oppstår hvis en ikke klarer å tilpasse seg noen av disse mønstrene. (Havik 2016) I følge Coleman (1962) var

vennskap og popularitet ikke knyttet til ferdigheter i fag, som eksempelvis gode karakterer, men heller på klesdrakt, utseende og om en var god i sport. (Nordahl 2010, s. 177)

3.4.3 Inkluderende pedagogikk

Kirsten Palm og Hein Lindquist gjorde en studie hvor klasseromsinteraksjon stod sentralt. Når fagstoff skulle oppsummeres var klasseromsamtalen ofte innbefattet av at flere elever fikk komme til orde, og ofte var det de «skoleflinke elevene som er snare å be om ordet» (NOU 2010:7, s. 157) som fikk mest taletid. De tospråklige elevene brukte lenger tid til å tenke seg om, for hvordan de kunne formulere svaret, før de kunne si noe, og fikk dermed sjeldnere ordet. På bakgrunn av dette ble Palms vurderinger «at en i norsk skole trenger å utvikle klasseroms samtalen slik at de blir mer språkstimulerende og mer faglig utfordrende.» (NOU 2010:7, s. 157)

Dette skriver Øystein Lund Johannessen om i sin doktorgradsavhandling, hvor han tar for seg lærerens rolle i en inkluderende undervisning.

By introducing the perspective of inclusive pedagogy into my discussion of professional knowledge, my point is that teachers need to be active constructors of a supportive learning environment for all their students, recognizing each of them as unique and autonomous individuals capable of their personal contributions to the learning community. (Allan, 2008, Johannessen 2015, s. 64)

Noe som viser at foruten kompetanse, må lærer også kunne lede en klasse og skape det rette læringsmiljøet i gruppen. Peder Haug påpeker at når det gjelder skole og utdanning vet vi mye om hva som må til, men er ikke like flinke på å få det i verk. Dette mener han kan forklares med faktorer både innenfor og utenfor skolen. Han viser til en analyse av David Mitchell (2008), for hva som skal til for at en inkluderende pedagogikk/undervisning skal lykkes. Denne presenterer han i en formel (Mitchell 2008):

Inkluderende opplæring = V + P + 5As + S + R + L

V = visjon om inkludering og hva det innebærer.

P = plassering av elevene i den vanlige skolen.

5As = adapted (tilpasset) læreplan, adapted (tilpasset) assessment (vurdering), adapted (tilpasset) undervisning, acceptance (aksept av ideen), access (fysisk tilgang).

S = støtte fra omgivelsene og nødvendige fagekspertise til inkludering.

R = ressurser som er tilstrekkelig til å kunne gjennomføre inkludering.

L = lederskap som setter inkludering høyt for skolen.

Figur 4. Formel (Haug 2014, s. 41) (modifisert av David Mitchell 2008.)

Modellen viser hvilken omfattende oppgave det er å få en god inkluderende undervisning/skole, og så å si hele skolens aktører og elementer blir berørt av denne formelen. Det forutsetter et nytt paradigme i undervisningen, sier Mitchell. (2005) Dette konkluderer også OECD i en «rapport om erfaringer med å innføre inkluderende opplæring i skolene i flere land» (Haug 2014, s. 41)

Skal enkeltfaktorene i formelen komme til sin rett, er det en forutsetning at alle impliserte er innforstått med det, og at de drar i samme retning. Det innebærer at den kollektive orienteringen på skolen går i inkluderende retning, og at det gjennomsyrrer skolens interne opplæringskultur. (Haug 2014, s. 41)

Dette kan med andre ord forklares ved at skolen på denne måten får en inkluderende standard hvor alle jobber mot samme mål. Resultatet blir at skolen og undervisningen vil oppnå en høyere kompetanse i forhold til en god inkluderende praksis.

Kapittel 4

4.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valg og vurderingene jeg har gjort. Jeg drøfter dette oppimot teori jeg finner relevant til temaet i min forskning. Som utgangspunkt for mine metoder bruker jeg teorien fra Hammersleys og Atkinsons *Feltmetodikk, grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*, og *Masteroppgaven, Hvordan begynne – og fullføre* av Euris L. Everett og Inger Furseth. Her vil jeg redegjøre for mine valgte metoder som jeg har benyttet meg av for å besvare forskningsspørsmål og problemstilling. I tillegg vil jeg belyse hvilke informanter jeg har benyttet meg av og hvilken praktisk metode jeg har brukt. Hensikten med dette kapittelet er å gi leseren et grunnlag for å vurdere resultatenes validitet og reliabilitet.

4.1 En kvalitativ undersøkelse

Forskningsmetoden jeg har valgt er en kvalitativ metode. Dette er en metode som egner seg godt når en vil få tak i opplevelser og meninger som det er vanskelig å måle eller tallfeste. Det benyttes få enheter og hensikten er å få tak i ulike beskrivelser for hvordan mennesker tolker og forstår en situasjon. Feltstudier, observasjon, intervju og dokumentstudier er eksempler på kvalitative metoder.

Jeg kom frem til at jeg ville benytte meg av intervjuer for å få belyst problemstillingen min. Dette verktøyet så jeg på som best egnet, selv om en metode ikke prinsipielt kan bedømmes som bedre enn en annen metode. «Det viktigste spørsmål ved en metode er om den hjelper deg til å få svar på forskningsspørsmålene dine. En må altså finne frem til det verktøyet som er best egnet til dette formålet.» (Everett og Furseth 2012, s.128) Målet mitt var å finne ut hvordan tidligere elev og voksenpersoner i skolen har gjort seg erfaringer for å gjøre skolehverdagen best mulig for tospråklige elever. Jeg benyttet meg av en intervjuguide. Dette for å ha en viss struktur i intervjuene og samtalene, og for å være sikker på at jeg skulle få med de viktigste temaene/punktene. Selv om jeg benyttet meg av dette, var det ikke fritt for at vi kom innpå andre nærliggende tema. Dette var ofte nyttige tanker, refleksjoner og innspill som er med å gjøre samtalen mer ekte. Noe Hammersley m.fl også bekrefter når de hevder at, «ikke alle deltakerberetninger gis av informanter som respons på spørsmål fra en etnograf: de kan også gis uoppfordret.» (Hammersley og Atkinson 2004, s.153)

Ut ifra min problemstilling og underpunktene her ville jeg se nærmere på hvilken klasseledelse mottaksskolene/innføringsskolene har erfaring med, fordi dette er sentralt for hvilken relasjon læreren kan utvikle til den nye tospråklige eleven. Viser lærer en positiv og inkluderende holdning overfor elevene som kommer fra innføringsskolen/mottaksskolen til nærskolen? Opptrer lærer forbilledlig, ved å modellere overfor klassen hvordan de tospråklige elevene skal bli mottatt? Hvilken kontakt oppstår mellom elevene fra minoritetene og majoritetene? I tillegg har jeg sett på den pedagogiske inkluderingen som skjer i klasserommet og på skolen, både faglig, språklig og sosialt. Da jeg ser på disse punktene som sammenhengende, og det blir vanskelig å utelukke faglig inkludering fra sosial inkludering, eller språklig inkludering fra sosial inkludering. Får elevene følelsen av å høre til i klassen? Blir elevene satt på et grupperom med en pedagog, eller i et hjørne av klasserommet overlatt til seg selv?

4.2 Utvalg

Som lærer i full stilling og student blir tiden på studiene mine dessverre noe begrenset, dette ble merkbart selv om jeg hadde en studiedag i ukene det ene året, og ble også utfordringen min da jeg skulle avtale tid med intervjuobjektene mine som alle jobbet i skolen. Denne utfordringen bekrefter også Everett m.fl når de skriver,

da masterstudenter står overfor en rekke begrensninger og dilemmaer, for det første har de relativt liten tid og de skal greie å gjennomføre oppgaven på normert tid, lar det seg ikke gjøre å lage store, tidkrevende undersøkelser. Utfordringen blir heller å utforme et opplegg som er gjennomførbart, og som samtidig er legitimt ut fra problemstillingene. (Everett og Furseth 2012, s.129)

Derfor valgte jeg både av praktiske grunner, men også av relevante grunner å ha samtaler med noen av mine kolleger. Disse seks var et utvalg bestående av avdelingslærer, sosiallærer, sno lærer, spesiallærer og kontaktlærere. Jeg har hatt en samtale med en tidligere elev ved min skole, hun går nå på videregående skole. I tillegg har jeg besøkt og intervjuet lærer og avdelingsleder i to forskjellige kommuner, som fungerer som innføringsskoler/mottaksskoler. Målet var å få et mest mulig spredt spekter av personer som har gjort og gjør seg sine erfaringer i møte med innvandrere. Og som det allerede har kommet frem, er to av disse intervjuobjektene personer som får det første møtet med barna når de kommer til norsk skole.

Målet mitt med dette var å få erfaringer og refleksjoner som er overførbare til hvordan imøtekomme denne gruppe elever i nærmiljøskolen.

I analysen min gir jeg flere eksempler på hvordan den daglige praksis fungerer ved tre skoler i tre kommuner. Alle skolene har fiktive navn i fremstillingen, noe som gjør at informasjonen gitt ikke skal kunne spores tilbake til den enkelte skole og der igjennom til informantene. En av skolene på et lite tettsted, er en skole med 450 elever og med egen språkstasjon. Elevtallet på språkstasjonen varierer, men ligger på rundt 30 elever. Skolen blir heretter kalt Klæven språkstasjon. Den andre skolen som ligger i en by har rundt 500 elever og omtrent 30 elever i innføringsklassene. Heretter kaller jeg denne skolen for Hørum innføringsskole. Videre har jeg intervjuet fem kolleger ved min egen skole, som er en middelsstor bydelsskole. Alle får utdelt fiktive navn. Avdelingsleder får navnet Cesilie, hjelpelærer blir her Siri, sosiallærer er Linda, sno lærer heter her Arne, og kontaktlærerne blir her hetende Anne og Inger. Tidligere elev ved min skole får navnet Debra. Og ungdomsskolen min blir her hetende, Gila.

4.3 Gjennomføring

Intervjuene ble utført på ulike måter av ulike årsaker. Da jeg fortalte om min masteroppgave på skolen ble flere av mine kolleger engasjert og jeg opplevde at de oppsøkte meg for å få delta i mitt prosjekt. I følge Hammersley m.fl er dette vanlig, «noen ganger og særlig i sammenheng med deltakende observasjon, velger personer i miljøet selv å la seg intervju eller de foreslår hvem som skal intervjues». (Hammersley og Atkinson 2004, s.159) Dette førte til at jeg tilslutt endte opp med seks informanter som til daglig er mine kolleger. Disse valgte jeg å invitere hjem til meg, for lettere å få til en samtale og diskusjon med alle samtidig og uten å bli forhindret av logistikkproblemer.

Inneværende år har jeg hatt en studiedag i uken. Derfor lot det seg gjøre å besøke mine to informanter på mottaksskolen/innføringsskolen i arbeidstiden. På denne måten fikk jeg også muligheten til en omvisning og observere elever og klasserom/avdelinger. Siden, «kombinasjonen av deltakende observasjon og intervjuer kan ha sine fordeler: dataene fra den ene metoden kan brukes til å belyse dataene på den andre.» (Hammersley og Atkinson 2004, s.158) I tillegg er det alltid interessant og nyttig å få se hvordan ting fungerer i praksis.

Mitt siste intervjuobjekt, en tidligere elev på min skole, kom til skolen etter undervisningstid. Vi fikk en god samtale på biblioteket, hvor informanten var godt kjent fra før, et rolig og egnet sted å sitte. «For ved å bruke felles interesser og felles bakgrunn er det med å lette

intervjuprosessen.» (Hammersley og Atkinson 2004, s.168) Lokalet hadde hun ofte benyttet sammen med hjelpelæreren, og vi mimret litt om hvor de pleide å sitte.

Alle informantene fikk tilsendt intervjuguide på forhånd, slik at de ved møtet var forberedt på tema og hvilke spørsmål jeg var ute etter. Dette gjorde også at alle hadde fått litt tid til å tenke gjennom og notere ned det som var nødvendig for å huske. Samtidig som det lettet min byrde med å være forskeren som stilte alle spørsmål. Ved de to innføringskolene/mottaksskolene foregikk intervjuene på de respektive skolene. Dette er to skoler som har god erfaring i jobb med minoritetsspråklig ungdom og jeg kunne gå rett på sak om prosjektet mitt.

For mange mennesker fungerer det best å bli intervjuet på eget område, hvor de får organisere konteksten slik de vil. Da slapper de mer av enn i ukjente omgivelser. I tillegg er det viktig å tenke over hvordan intervjuet passer inn i intervjuobjektets hverdag. (Hammersley og Atkinson 2004, s.176)

Det å kunne besøke disse skolene gjorde også at jeg fikk mer stoff og informasjon til min videre analyse, men noen av svarene opplevdes frustrerende, siden de ikke kunne gi meg nyttige svar på hvordan overgangen fra språksenter/innføringsklasse til ungdomsskolen foregikk. Jeg besøkte klassen og så på lærertettheten. Fikk med meg stemningen i klasserommet og fikk observert litt av relasjonen lærer – elev og elev – elev.

I samtalen med tidligere elev fikk jeg først høre om bakgrunnen hennes. Hvorfor hun måtte reise fra hjemlandet sitt som åtte åring og enslig flyktning. Dette gjorde inntrykk på meg. Jeg hadde ikke hatt særlig kontakt med eleven, og kjente ikke til bakgrunnen hennes noe annet enn at hun bodde hos sin tante og onkel. Vi fikk en fin samtale og eleven fortalte engasjert hele tiden vi hadde sammen. Jeg opplevde henne som veldig åpen og imøtekommende, og det var enkelt å føre samtale med henne.

Hun ga meg mange tanker rundt det å komme helt alene til et nytt land fra andre siden av jordkloden. Hun kjente ingen, snakket ikke språket, ble satt på flyktningmottak og allikevel klarte hun å uttrykke så mye takknemlighet til familie, venner og lærere. Samtalen vår fløt og jeg kjente jeg var veldig nysgjerrig på å få vite mer om denne jenta, og det medførte at vi gjentatte ganger sporet ut av spørsmålsrekken. Et typisk tilfelle som Hammersley m.fl beskriver som når «etnograf ikke stiller identiske spørsmål til alle intervjuobjektene, selv om de vil ha med seg en liste over temaer som skal dekkes.» (Hammersley og Atkinson 2004, s.177) Men det ble også grunnlaget for at problemstillingen i min oppgave skiftet form.

4.4 Ethiske utfordringer knyttet til feltarbeid

Etter godkjenning fra Personvernforbundet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), begynte jeg en strategisk innhenting av informanter. I forkant fikk alle tildelt et samtykke-erklæring og en intervjuguide til gjennomlesing og refleksjon. Samtykke-erklæringen gir informantene garanti for anonymitet, med andre ord at navn og arbeidssted vil komme opp som pseudonym. Videre blir det opplyst om full rett til å trekke seg fra intervjuet hvis det skulle oppstå en grunn for det. Jeg ba om tillatelse til å ta alle intervjuene opp på bånd, med garanti for at dette materialet ville bli anonymisert og slettet etter jeg var ferdig med oppgaven.

4.4.2 Lærer intervjuer tidligere elev

Da jeg bestemte meg for hva jeg skulle forske på til min masteroppgave, var det å få en tidligere elev som informant, en som beskriver sin egen verden, veldig verdifullt for meg. Hvem kan uttrykke bedre hva som har vært en god opplevelse på skolen enn en som har opplevd det selv? Det var en av mine kolleger, også en av mine informanter, som foreslo for meg å kontakte Debra. Hun var elev ved min skole for noen år tilbake og er nå i videregående skole. Jeg har ikke vært læreren hennes, men vi hadde blitt litt kjent på vår årlige skolerevy, hvor jeg er kostymeansvarlig. Nå hadde hun sagt ja til å stille opp til intervju med meg. Vi snakket litt om løst og fast før vi kom i gang med intervjuet, og i begynnelsen var nok samtalen litt styrt av meg. Men etter hvert som vi fikk snakket sammen så jeg at hun slappet av, og for meg var det viktig at hun ikke skulle føle på et hierarkisk lærer – elev forhold. Dette stemte godt med det Hammersley m.fl hevder, «når det gjøres klart at det pågår forskning, er det ikke uvanlig at deltakerne glemmer dette etter kort tid når de blir kjent med feltforskeren som person.» (Hammersley og Atkinson 2004, s.295).

Dette gjorde nok også til at Debra etter hvert fortalte detaljert om ting som ikke nødvendigvis var knyttet til spørsmålene, men som for meg ble nyttig å få vite. Jeg hadde ikke enda helt klart for meg i hvilken retning oppgaven skulle gå i, og så på det som en gode at hun ville dele dette med meg. I tillegg ville jeg heller ikke ødelegge den gode «driven» hun etter hvert kom inn i, og satt igjen med et inntrykk av at jeg ikke var interessert i hennes anliggender og kun var ute etter å utnytte henne. «Det har vært hevdet at forskere vanligvis studerer mennesker som har svakere stilling enn dem selv, og at de dermed kan inngå avtaler som tilgodeser forskningen, men er ufordelaktig for dem som studeres.» (Hammersley og Atkinson 2004,

s.304). Selvfølgelig er det fordeler og ulemper med å være med i et forskningsprosjekt, og det er ikke lett å vurdere hva som tilslutt kommer innunder utnytting.

4.4.3 Dokumentanalyse

Når en skal beskrive en etnografisk beretning er det vanskelig å unngå det skriftlige materiale som benyttes. Selv i den slags miljøer hvor dokumenter ikke er en sentral faktor, finnes det ofte en enorm mengde skriftlige materiale som kan være en uvurderlig forskningsressurs. (Hammersley og Atkinson 2004, s.200).

Dokumentene jeg har brukt i denne oppgaven er relatert til skolen og dens reglement.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (L – 06), *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringsloven), er begge styringsdokumenter skolen er pliktige til å forholde seg til. Andre dokumenter jeg har valg å benytte meg av er, NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, NOU 2015:8 *Fremtidens skole*, Utdanningsdirektoratet – veiledning- *Morsmål for språklige minoriteter*, 2009. Dette materialet har stor verdi for meg idet det forsyner meg med informasjon som gir grunnlag for mine videre analyser.

4.4.4 Validitet og reliabilitet

Det å snakke med mennesker om den situasjonen de befinner seg i er interessant, for den forteller også en hel del om personen selv. Den gjengir et bilde av kulturen personen tilhører, hvilken verden personen befinner seg i og den gjengir verden. Denne kunnskapen jeg får om menneskene jeg intervjuer, blir viktige element i min analyse. For ikke alle beretningene jeg får fra mine informanter er respons på spørsmål fra meg, men det kan være uoppfordrede svar. Hammersley m.fl. forklarer det slik:

All menneskelig atferd har en ekspressiv dimensjon. Både klær, gester og oppførsel forteller noe om folk. De kan fortelle om kjønnsstilling, sosial status, yrkesroller, gruppedlemskap, holdninger, osv. Men språket ekspressive funksjon er den viktigste ressursen. Språket har nemlig den viktige funksjon at den kan beskrive, forklare og evaluere en nesten uendelig mengde sider ved verden, og også seg selv. (Hammersley og Atkinson 2004, s.153).

Dette viser at inkludering er en subjektiv, individuell og situasjonsbestemt opplevelse, som jeg har fått tilgang til gjennom en innholdsanalyse av mine informanter, ved å se på deres ytre

gester og oppførsel. Som forteller meg noe om sosial tilhørighet, gruppedlemskap, holdninger og verdier. Om sinnsstemninger, hvorvidt de føler seg verdsatt, sett og inkludert, eller om de føler seg ekskludert og utenfor. Derfor valgte jeg også å snakke med en elev, som jeg visste hadde hatt en interessant og lang reise før hun kom som elev ved min skole, og som betegnet seg som godt inkludert. Jeg valgte å bruke hennes informasjon for å se på hennes forutsetninger for å bli inkludert, i tillegg til miljøets inkluderende forutsetninger.

Utover mine informanter har jeg også snakket med andre personer som er kjent med stoffet jeg skal presentere. Studentene ved MIKA studiet var interessante å ha samtaler med, de jobbet på skoler rundt i landet og kunne gi meg andre perspektiv. Samtidig som de var med å underbygge deler av det som mine informanter har gitt meg. Selv om Hammersley m.fl hevder at «svarene kan være villedende.» (Hammersly og Atkinson, 2004, s.179) Mener jeg likevel at den informasjonen jeg har fått er både gyldig og pålitelig, eller sagt med et annet ord valid.

Kapittel 5

5.0 Analyse

5.1 Innledning

Nedenfor vil jeg presentere mine analytiske funn. Punktene blir hetende *klasseledelse*, her har jeg underpunkter som ser på *relasjonen lærer – elev* og *elev – elev*. Det neste punktet er *pedagogisk inkludering*, og underpunktene blir her hetende *faglig-* og *språklig opplæring*. Jeg tar utgangspunkt i stikkord rundt problemstillingen min, for så å lete etter svar på de ulike begrepene, samsvarene i dataene mine og sentrale begrepene i problemstillingen. I analysen begynte jeg med en meningsfortetting, der jeg tok utgangspunkt i spørsmålene jeg stilte i intervjuguiden. Her undersøkte jeg hvilke svar jeg hadde fått hos de ulike informantene. Deretter i prosessen dukket noen sentrale elementer opp, noen utsagn ble særlig relevante og det samme gjaldt noen fravær av svar som jeg også fant relevante og interessante å følge opp.

Etter at jeg hadde foretatt mine intervju så jeg at de mest interessante svar jeg fikk besvarte andre spørsmål enn det jeg opprinnelig var ute etter. Derfor ble jeg gradvis mer interessert i de sosiale aspektene ved inkluderingen, akkulturasjonsprosessen. Utgangspunktet var en problemstilling som var mer knyttet til det språklige og særlig mangelen på språkkompetansen når elevene kommer til min skole. Etter hvert ble jeg gradvis mer interessert i andre aspekter ved elevens inkludering, det vil si det som har med deres sosiale kompetanse å gjøre og det som har med skolens bevissthet rundt den sosiale dimensjonen. Analysene mine har derfor gått ut på å hente fram de delene av datamaterialet der informantene snakker spesifikt om den sosiale dimensjonen. Opplevelsen av å bli sett og hørt, av å få tillit og å bli møtt på en respektfull måte. Det som handler om det relasjonelle, den sosiale siden ved hverdagen i skolen. Dette medførte en endring i problemstillingen min og dermed blir ikke alle spørsmål like relevante til analysen og funnene mine. Jeg har derfor måtte foreta et par ekstra intervju med hjelpelærer Siri, for å innhente mer informasjon om hennes bakgrunn, ferdigheter, kunnskap og holdning. Deretter foretok jeg enda et intervju med henne for å innhente mer informasjon om Debras bakgrunn og personlighet.

5.2 Inkludering som relasjonsbygging og klasseledelse

Lærer spiller en stor rolle for bygging av et klassefelleskap. I denne rollen benytter lærer seg både av sin internpersonlige kunnskap til den enkelte elev og sin kjennskap til elevkollektiv som sådan, hvilke grupperinger som finnes blant elevene. Hvem kjenner hverandre fra før? Hvem er venner? Hvem har ikke noe med hverandre å gjøre?

Lærer spiller også på sin personlige relasjon til elevene og til sammen benytter læreren dette for å bygge et læringsfelleskap. Dette kan man kalle for klasseledelse. Jeg vil videre se nærmere på relasjonen mellom lærer - elev og relasjonen elev – elev.

5.2.1 Relasjon lærer - elev

I min intervjuguide var et av mine hovedspørsmål «*Hvordan legger dere opp til at elevene skal få gode relasjoner til både de voksne og medelevene i gruppen?*»

Skolen er en viktig arena for elevene når de kommer til Norge og skal integreres og inkluderes. På spørsmål hvordan lærerne gjorde seg kjent med elevene, og hvorvidt elevene blir knyttet til lærerne ved skolen, svarte lærer ved Kvæven språkstasjon:

Vi er den trygge basen når de kommer til oss og Norge. Mye svever, mens vi er tryggheten for dem. Og det er nok litt av grunnen til at de kommer tilbake når de slutter her og. De kommer ofte på besøk. Når de er ferdige med undervisningen på videregående skole kommer de innom. Vi er litt basen deres enda. I begynnelsen når de kommer til skolen vår, lærer jeg meg alltid litt av morsmålet deres. Bare lærer noen gloser, type: «Bra jobba», «Hei», og «Hadet». Det løsner og da senker de skuldrene. Språket har jo mye å si for deres identitet og derfor bruker jeg litt energi på å lære meg litt av deres. Det liker de veldig godt. Det skaper tillit. (Lærer ved Kvæven språkstasjon)

Lærer ved Kvæven språkstasjon, viser i dette sitatet hvordan den gode læreren som bidrar positivt til den nye, tospråklige elevens inkludering i skolens og klassens læringsmiljø, er seg bevisst sin rolle som trygghetsfaktor i en situasjon som er sterkt preget av usikkerhet. Han vet at de som unge flest er sosialt usikre på seg selv i møte med et nytt miljø og at han ved å se eleven og gi denne oppmerksomhet betyr et viktig holdepunkt. I en slik kaotisk situasjon mestrer man i mange tilfeller heller ikke språket og forstår ikke alt som sies og dessuten ofte

ikke kjenner de gjengse samværskodene, verken de som er spesielle for skolen eller de som er gjengse i elevkollektivet (Roland 1998).

Han vet videre at å knytte an til det kjente for eleven gjennom å løfte frem og verdsette noe unikt ved eleven – morsmålet – både kan gi opplevelsen av gjenkjennelse av noe trygt fra fortiden og samtidig verdsette elevens morsmål som viktig og verdifullt. Da skjer det vi skjønner er et mål for læreren, nemlig det viktige at «eleven senker skuldrene» og blir, kan vi anta, mer klar for å være tilstede og åpen sosialt for det som foregår i klasserommet og i samhandlingen med sine nye klassekamerater. Arne, SNO lærer ved min skole, forteller også hvordan han, for å bli bedre kjent med sine to minoritets elever, tok dem med på butikken første dag. Elevene måtte si navnet på de forskjellige fruktene og når de hadde klart et visst antall, fikk de velge seg ut en is hver. Her tar Arne de to nye elevene med på en mindre uoversiktlig, men samtidig verdifull lærings situasjon der bare han og de to tospråklige elevene gjør et stykke språklæringsarbeid i en mer konkret og hverdagslig og samtidig mer lett og ledig læringsarena. Dette bidrar selvsagt både til å styrke de interpersonlige båndene mellom ham og elevene og bidrar til at de deler interpersonlig kunnskap om «den gang vi var på butikken sammen og du lærte hva eple betyr på norsk» (Johannessen, 2015).

I samtalen med Debra spurte jeg henne, hva hun syntes hadde vært den beste oppfølging for en elev som kom til vår skole via en innføringsskole. Hun mente det beste for denne eleven ville være å ha en voksen person, og aller helst en morsmålslærer, som var til stede med eleven i alle timene. Hun fortalte videre hvordan hun grudde seg til overgangen til ungdomsskole:

Og jeg tenkte på ungdomsskolen og det er høyere nivå. Så fikk jeg vite at Siri skal være med meg mesteparten av timene. Da ble jeg glad for det er veldig mye hjelp. Jeg var med Siri litt mer i åttende enn i niende og tiende. I tiende var ikke så mye. Men i niende var sånn passelig. Vi satt for det meste i klasserommet. For Siri ville vi skulle være mest i klassen, enn at jeg og hun satt alene og jobbet. Da kunne jeg følge litt med hvordan de jobbet. Da fikk jeg være med på det også og ikke bare sitte alene. Jeg syntes Siri presset meg hele tiden. Som gjorde at jeg svarte ofte «nei, nei Siri» Og fikk meg til å gjøre ting som jeg ikke forventet at jeg skulle klare. Men så gjorde jeg det. Da ble Siri gladere enn meg. Siden jeg klarte det. Jeg hadde også morsmålslærer. For hvis jeg ikke skjønnte matte så forklarte morsmålslærer min på Tamil. For å se om jeg skjønner litt bedre da. Og det gjorde jeg ofte. Han hjalp meg med samfunn og

presentasjoner. Og informasjon og det var veldig viktig. Jeg fikk mye tips på Tamil, så kunne jeg bare oversette til norsk. (Debra, tidligere elev ved Gila skole)

Debra fremhever her Siri som hadde fått i oppgave å være hennes personlige hjelpelærer da hun kom til Gila skole i 8 klasse. Hun ble fort Debra`s personlige ankerfeste på den nye skolen i en situasjon der det skjedde mange endringer på samme tid i hennes liv – nytt sted for relativt kort tid siden, ny skole, nye klassekamerater og fremdeles mangelfulle norskferdigheter. En svært viktig forutsetning som var på plass i dette tilfellet, og som ikke alltid vil være like lett å få til, var at Debra og Siri fikk svært mye tid sammen den første tiden slik at de ble godt kjent. Debra kunne regne med at Siri var der når hun trengte henne og at de fikk tid til å utvikle en relasjon preget av varme og tillit basert på interpersonlig kunnskap: Siri fikk anledning til å erfare Debras væremåte og handlinger i mange ulike situasjoner og kunne derfor utvikle god innsikt i hvor sterkt hun kunne utfordre Debra til å presse sine egne grenser. Å utvikle slik interpersonlig kunnskap med en elev krever i tillegg til betydelig samværstid og fokus også at man som lærer har den relasjonelle kompetansen og de holdninger som kreves for å oppnå tillit og åpenhet hos eleven. På spørsmål om hvordan lærerne jobber for å oppnå en positiv kontakt med tospråklige elever, forteller Siri hvordan hun tror hennes gode forhold til Debra startet med å vise stor interesse for henne og hennes kultur.

For det var veldig tydelig at hun var stolt av å være Tamil. Jeg spurte om kulturen og maten. Jeg ble jo invitert hjem på middag. Men det å være interessert i der hun kommer fra. Og det var også da historiene hva hun hadde opplevd kom. Når vi satt og snakket om ting. Det var veldig nyttig for henne. Så vi brukte mye tid på å bygge opp den relasjonen. For at det skulle være trygt å lære og få ærlige og gode tilbakemeldinger. Husker spesielt en banal episode som hun forbandt med en traume hun hadde opplevd i barndommen. Som førte til at hun resten av dagen gikk og hold meg i hånden. (Siri, hjelpelærer)

Også i relasjonen mellom hjelpelærer Siri og den tospråklige eleven Debra ser vi altså at Siri fremhever betydningen av positiv interesse for eleven som en unik person og for hennes personlige og kulturelle bakgrunn som viktig og verdifull.

Ved innføringsklassen på Hørum innføringsskole, forklarte avdelingslederen at lærers rolle er veldig viktig i forhold til å vise de andre elevene hvordan de skal ta imot nye elever. Småting som for eksempel å minne dem på at i morgen er det prøve i 3 time. For dem som begynner

midt i skoleåret, er det viktig at lærer har funnet frem skolepult og bøker til eleven. Små ting som å «pare» eleven opp med en annen elev som kan vise han/henne rundt i skolebygget.

Så ser vi at læreren er helt fantastiske. En til elev på klasselisten, ja, ja så kjekt. Og de retter på prøver og forbereder og inkluderer dem så enormt godt. (Avdelingsleder ved Hørum innføringskole)

Her ser vi hvordan også avdelingsleder ved Hørum innføringskole vektlegger betydningen av å ha læreren som forbilde og holdningsskaper for hele elevkollektivet når det gjelder å møte nye elever i klassen. Dette er allmenn didaktikk og elevkunnskap mer enn en særegen pedagogikk for inkludering av tospråklige, men den gjelder like full og i kanskje i enda sterkere grad når den nye eleven er ny i Norge og ikke mestrer norsk som en innfødt men er underveis i å tilegne seg norsk som andrespråk. Når læreren viser at hun ser, anerkjenner og viser at hun er interessert i de sidene ved den nye eleven som er unike for henne og sier og viser at dette beriker fellesskapet, så vil elevene merke seg dette. I den grad læreren allment er likt og respektert av elevkollektivet, vil dette forsterke danningseffekten av hennes anerkjennelse av den nye eleven og gjøre også medelevene åpnere og positivt interesserte med det den nye eleven bringer med seg av erfaringer, kunnskaper og ferdigheter.

Jeg har nå vist hvordan denne studien bekrefter og utdyper etablert kunnskap om den sentrale rollen læreren har i å legge til rette for at nye elever og særlig tospråklige elever som har kommet kort i læringen av andrespråket, skal oppleve trygghet, anerkjennelse og inkludering i læringsfellesskapet med de andre elevene. En særegen erfaring ved Gila skole viser hvordan tidsfaktoren kan være sentral i denne sammenhengen, særlig i den betydning at kontaktlæreren eller i dette tilfellet hjelpelærer og TFO-lærer, har tilstrekkelige tidsressurs til å følge den nye eleven tett i den første fasen til at det kan etableres en trygg relasjon. Data viser også at det for disse elevene er av stor betydning emosjonelt og sosialt at kontaktlærere og andre lærere som de etablerer en sterk relasjon til som «viktige andre» i sin sosialisering til norsk skole har en holdning og en kapasitet til å være tilstede for de nye elevene over tid. Med andre ord, at det etableres en varig relasjon som gir rom for den nye eleven til både lett å kunne oppsøke sitt sosiale anker når det butter imot sosialt for å få gode råd, men også få fylt opp igjen sin «sparebøsse av gjensidig respekt og tillit». Sist men ikke minst, få mot og styrke til å gå ut igjen i elevkollektivet og skolehverdagen, klar til å bryte nye barrierer og ta nye utfordringer.

5.2.2 Relasjon elev – elev

Til spørsmål om hvordan skolen jobbet med å få elevene inn i det allerede eksisterende miljøet, er jeg interessert i hvordan skolene har jobbet med å bygge gode relasjoner mellom nyankomne elever og medelevene. På grunnlag av dette handlet ett av mine spørsmål om vennskap, og hvilke venner elevene fikk ved skolen. Bestod vennene av venner i majoritets- eller i minoritetsgruppen?

I min samtale med Debra fortalte hun at hun hadde vært veldig heldig. For ved alle skolene hun hadde vært hadde hun fått seg norske venninner. Ved Hørum skole forteller avdelingsleder at det ofte er vanskelig for denne gruppen å få seg norske venner.

Nei, jeg ser at de søker sammen med andre som snakker samme språket. Landsmenn. Det er noen som får gode venner og det er gjerne sånne aktive som finner de gjennom aktiviteter. Det er en fordel med mobiltelefonen. Det har vi snakket om, for det hadde vi ikke før. At det er lov. Et av argumentene for at du kan sitte å se kul ut bak mobilen din. Du ser ikke så synlig ensom ut. (Avdelingsleder ved Hørum innføringskole)

Kontaktlærer Inger på Gila ungdomsskole bekrefter den erfaring som det her fortelles om fra Hørum innføringskole, idet hun forteller om en tidligere elev som oppholdt seg i sentrum hvor han hadde sine venner. Han kom stort sett på skolen, men det hendte vennene hans skulket skolen. Da kom de til Gila for å besøke eleven der. Det er her viktig å understreke at slike nasjonale vennenettverk kan ha stor verdi for tospråklige elever som har kort tid i det nye landet og på den nye skolen. De representerer både kontinuitet med fortiden og hjemlandet, bekrefter et kanskje viktig kollektiv og språklig identitet samtidig som de dekker umiddelbare behov for sosial kontakt, bekreftelse og tilhørighet. Like fullt er det viktig å være bevisst verdien av elevkollektivet ved skolen som potensielt ny base for vennskap og dermed en ressurs i elevens akkulturasjonsprosess, integrering og andrespråklæring og å lære den nye elevkulturen å kjenne (Fandrem, 2011).

Min kollega Anne fortalte en episode som hun opplevde med en av sine minoritetspråklige, og som bekrefter elevfellesskapet på skolens betydning i læringen av majoritetskulturens kulturelle koder:

Joakim eplet på seg alle. For han var jo Cubaner og siklet etter jentene. Og de hylte og skrek. Hvor jeg måtte si: Du Joakim, det der er ikke ok å gjøre. Da fortalte kollega, Jan Kåre, som er gift med en cubansk dame, at det der er typisk cubanere. Konen til Jan Kåre opplevde nesten å bli litt fornærmet på norske menn for ikke å klå litt mer. Hun

skjønte ikke det, for alle menn gjør det på Cuba. Så Joachim var helt innenfor cubanere, men ikke helt innenfor i klasse 10C, for å si det slik. (Kontaktlærer Anne)

På spørsmål om hvordan elevene klarer seg sosialt når de kommer til nærskolen, svarte lærer ved Kvæven språkstasjon at noen blir hengende ved sin gruppe, alt etter kultur og etnisitet. Han fortalte hvordan han hadde en privat- og en jobb - facebookkonto. På jobb - facebooken var han venn med elevene. Det han observerte her var at flere hadde venner i et internasjonalt miljø. Disse bestod av noen få norske venner, men flest fra andre nasjoner. Dette var en parallell til det som kom frem i samtalen jeg hadde med en minoritets elev hos oss. Vennene hun holdt seg med på fritiden var venner hun hadde fått på innføringsskolen, med en blanding av nasjonaliteter.

Ettersom dette er en gruppe elever som har måttet forlate sitt miljø med venner og familie, fortalte avdelingsleder ved Hørum innføringsskole at det var elever som hadde opplevd alvorlig sorg og tap av nære relasjoner i sitt liv. Jeg var derfor nysgjerrig om skolen hadde en ordning hvor de arrangerte tiltak på ettermiddagen, for eksempel «bli kjent» kvelder eller lignende arrangement. Ved Kvæven språkstasjon hadde kommunen en egen fritidskoordinator.

Så er det noen som er veldig beskjedne, men så er de veldig flinke å spille fotball. Så blir det nøkkelen for de, at de kommer seg inn på det. I kommunen har vi en som er koordinator på fritidsaktiviteter for de minoritetsspråklige i kommunen. Sånn at når flyktningene kommer har hun et møte med dem. Og da hjelper de dem inn på kanskje fotballtrening, håndball eller volleyball. (Lærer ved Kvæven språkstasjon)

At det er til hjelp å være en god fotballspiller har jeg selv fått oppleve. Min rumenske elev var en sjenert gutt da han begynte i klassen vår. Etter et par måneder fant guttene i klassen ut at han, i tillegg til å være en grei og snill gutt, også var en god fotballspiller. Da ble han med en gang innlemmet hos de populære fotballguttene i klassen.

Avdelingsleder ved Hørum innføringsskole fortalte også om tiltaket de har for alle som begynner i innføringsklassen. Ved skolestart, blir de som ønsker det, fulgt av lærer til fotballklubben i nærmiljøet sitt.

Så tenkte vi på det med fadder, hvordan skal vi integrere de. Så tenkte vi at det med fritid er utrolig viktig. Både for språklæring og trivsel og alt. Så da delte vi elevene mellom oss, hadde to, tre elever hver. Vi var ganske mange i personalet. Så fant vi ut

hva de ville gjøre. Fotball. Så tok vi kontakt med klubbene og det er et «ameras» å få de inn. For det er masse papirer som skal ordnes. Så fulgte vi dem litt opp etterpå. Men vi opplevde vel ikke at vi lyktes med å integrere så mange av dem, men det er litt mange ting som språk og slikt. (Avdelingsleder ved Hørum innføringsskole)

At det er godt med en venn som snakker samme språk sier også Debra noe om. Da hun kom til Norge var hun elev på en barneskole på Østlandet, før hun kom til Stavanger og begynte på barneskolen her. På begge disse skolene fikk hun gode venninner. Da hun kom til Gila ungdomsskole fulgte venninnen med fra barneskolen. I min samtale med Debra hvorvidt det var vanskelig å få en venn, svarte hun:

Det er vanskelig å få en venn. Jeg har bare vært, hva sier man, «lucky» eller heldig. For jeg fikk de personene jeg fikk. Det er vanskelig, det er ikke lett. For hvis de skal få venner må de personene forstå det de sier, og de må forstå det som han sier. Hvis han ikke forstår det han sier, kan vennene trekke seg. Det har jeg opplevd. Da vet jeg ikke hva jeg skal gjøre. Det er ikke min feil at jeg ikke kan ordene. Da er det lett å miste vennene. Jeg tenker hvis han har en venn som snakker samme språk, er det godt å begynne med det først. Så når en er veldig trygg finne en venn som passer til deg og forstår hva du mener. (Debra, tidligere elev ved Gila skole)

Utfordringen her er at det ikke alltid er en person i en klasse som snakker samme språk. Derfor spør jeg henne videre om det ville hjulpet med en slags fadderordning. En god medelev som kan være med å bidra til å bli integrert i den nye klassen og skolen. Dette var hun veldig positiv til.

Selv om en ikke forstår er det godt med en venn. En å ha. Hun eller han kommer til å hjelpe meg i situasjoner hvor jeg sitter fast. Det beste er å ha en som du kan gå til når du kommer i situasjoner og sånn. Det er kjekt å tenke på at en har venner. (Debra, tidligere elev ved Gila skole)

Kollegene mine ved Gila skole snakket om det å ha en fadderordning til nyankomne elever. Det være seg norske elever eller minoritetsspråklige elever.

Jeg tenker det er lurt, ikke bare med fremmedspråklige, men også med andre nye elever som kommer til skolen. Elevene er ikke alltid så flinke til å imøtekomme. I hvert fall ikke når de kommer litt opp i løpet, i niende og tiende. (Avdelingsleder ved Gila skole)

Lærer ved Kvæven språkstasjon, forteller at han opplever ofte at nærmiljøskolene har tanker om hvor og i hvilken klasse de skal plassere innvandrere eleven som kommer. De tenker ut hvilke elever de skal «lenke dem opp mot» og hvem som kan passe sammen. Erfaringsmessig, sier han det er lurt, om mulig, å lenke dem opp mot noen som har samme morsmål.

I dette delkapitlet har jeg vist hvordan de tospråklige elevene både har særlige utfordringer i det å bli inkludert som nye elever i etablerte elevkollektiv, men også har de samme utfordringene som alle nye elever har i å skape seg plass og tilhørighet i sosiale fellesskapet som alt har lukket seg, og der de elevene som har vært der en stund har fått sine posisjoner og relasjoner. Det som trer frem som en viktig erfaring er at de skoler og klasselærere som er bevisste på betydning av det pedagogiske personalets og andre voksenpersoners potensielle rolle i å påskynde inkluderingsprosessen og som setter av ressurser til dette, opplever at det nytter å skape inkluderende læringsmiljø også for de nyankomne elevene som kan lite norsk. Men det er et ressurskrevende og kompetansekrevende prosjekt og de ressursene som trengs varierer med hvilke personlige ressurser og hvilken motivasjon de tospråklige elevene selv har. Dette bekrefter tidligere forskning på dette feltet (Wong Fillmore, 1983). Det som fremkommer i denne studien er at det er stor variasjon både i bevissthet, ressursbruk og kompetanse, selv innenfor et så lite geografisk område som denne studien omfatter. Dette er bekymringsfullt med tanke på de rettighetene disse elevene har etter § 2-8 i opplæringsloven og de anbefalinger som er gitt blant annet av NOU 2010:7, idet det kan se ut til at det fremdeles er en betydelig «lotterifaktor» som spiller inn for denne elevgruppen om de får det tilbudet de har krav på etter loven, selv etter så mange år med kompetanseløft og faglig utvikling innenfor dette feltet.

5.3 Inkludering faglig og språklig

Språket spiller en stor rolle i den faglige opplæringen og faget er selve målestokken om man lykkes i skolen. Dette gjør at disse to faktorene påvirker hverandre i stor grad, for uten språklig kyndighet er det vanskelig å tilegne seg fag. Hvordan elevene blir integrert og inkludert i nærskolens klasser får stor innvirkning på elevens videre faglige og språklige tilegnelse. Nedenfor vil jeg gi et lite bilde på de erfaringene som mine informanter har gjort seg her.

5.3.1 Faglig opplæring

Flere skoler gjør nok sitt beste når det kommer til integrering og inkludering av tospråklige i skolen, men mange lærere føler seg nok utfordret når det kommer til hvordan imøtekomme denne gruppe elever. Selv om vi har lover og plikter, må den enkelte lærer kontinuerlig foreta beslutninger i forhold til egen kompetanse og skjønn. Dette var en erfaring lærere ved Kvæven språkstasjon fikk, da de prøvde å la elevene hospitere ved nærskolen en dag eller to i uken, men som etter hvert måtte gå bort ifra dette.

Ja, litt for at nærskolen likte det ikke. De synes det var så vanskelig å ha den eleven i f.eks naturfag eller samfunnsfag. De ble bare sittende å tegne. Da er det ikke særlig kjekt å sende eleven til nærskolen. (Lærer ved Kvæven språkstasjon)

At lærere synes det er vanskelig å ta i mot denne type elever kan bunne ut i flere årsaker. Det trenger ikke nødvendigvis være av vond vilje de ikke ønsker å ta i mot eleven, men heller en manglende erfaring med tospråklige elever, som gjør at de ikke klarer å tenke alternativ tilrettelegging for denne elevgruppen.

I tillegg til de sosiale barrierene elevene skal gjennom må de lære seg å lese, skrive og prøves på andre faglige ferdigheter, og de skal lære seg et nytt språk. Etter kort tid på innføringsskolen kommer de inn i nærskolen hvor de har krav på både tilpasset opplæring og språkopplæring. Et annet av mine spørsmål gikk ut på elevens motivasjon og hvordan tilretteleggingen av fagene fungerte. Får elevene morsmålsopplæring, blir de tatt ut av timene eller foregår undervisningen med tolærer i klassen? Da jeg besøkte Hørum innføringsskole og ikke fant frem til avdelingslederens kontor, møtte jeg en elev som viste meg til rett dør. Denne gutten var ikke etnisk norsk, og hadde først hatt Hørum som innføringsskole da han kom til Norge, siden var den også blitt hans nærskole.

Eleven du hilste på i dag får norskundervisning – særskilt norskundervisning, fem timer. Det tilsvarer det klassen har. Så blir han tatt ut fem timer i uken. Og i tillegg så kommer, vi kaller det ikke morsmålslærer, men vi kaller dem tospråklige lærere. Så i tillegg kommer det en tospråklig lærer, to timer i uken og gir han undervisning i andre fag. Så den eleven får syv timer i uken. Noen elever får mer hvis de har et spes. ped behov. Men syv timer i uken er veldig vanlig. Vi tar ikke elevene bare ut i norsk timene, for vi tenker at hvis han blir tatt ut i KRLE eller i matematikk så hjelper både sno og tfo lærer med alle fag. Jeg vet ikke, trodde de praktiserte likt i din kommune også. Alle elever får dette tilbudet og det skrives enkeltvedtak til den enkelte. Det er

veldig god hjelp de får, men de sitter allikevel i mange timer og forstår ingenting. Men jeg ser jo at sno og tfo lærerne er veldig flinke. De har med seg fire bøker til hver time, så går de gjennom og forbereder samfunnsprøven og de går igjennom begreper i KRLE. De ser på naturfagleksen, altså de gjør veldig mye. (Avdelingsleder ved Hørum innføringsskole)

På spørsmål om de besvarer samfunnsfagsprøven på norsk, svarer avdelingslederen at, i utgangspunktet er den på norsk, men en kan også få den på engelsk, hvis lærer behersker dette språket på et greit nivå. Hvis ikke kan de ta prøvene muntlig med elevene. Hvis eleven har et dårlig norskspråk til å formidle kunnskapen, kan dette forhindre eleven i å få en god karakter. Hjelpelærer ved min skole, Siri, som i tillegg til jobben på Gila er PPU⁹ student, sier det slik:

Det er jo variasjon hos elevene også hvor mye norsk de klarer å tilegne seg. Willy var på innføringsskole i to år og Sara et halvt år før de kom til Gila. Vi diskuterte dette på PPU studiet, og en medstudent som kom fra Russland, sa hun syntes elevene blir sendt altfor tidlig inn i nærskolen. De kan jo ikke norskspråket noe særlig. Selv jeg (den russiske studenten) var treg til å lære og vet hvor lang tid jeg trengte for å lære norsk. Og da er det fælt å se hvordan noen av dem blir «hevet» ut i det. (hjelpelærer Siri)

Dette stusser vår sosiallærer på, og lurer på om det ikke var slik at før elevene kom inn i klassen på nærskolen, var de to år i innføringsklasse. Dette bekrefter vår avdelingsleder og forklarer at grunnet økonomi må de kanskje tidligere ut i nærskolene. Samtidig forteller hun, at voksne kan få inntil fem år før de går over på et videre utdanningsløp. Utfordringen hennes som avdelingsleder er likevel:

Det som jeg kjenner på er: Hva kan de? Heldigvis får jeg hjelp fra Olsen hos innføringsskolen. For hvor skal vi legge undervisningen? Vi må gi de, som de fleste andre skoler, to timer på 45 minutter. Vi har prøvd å gi litt mer. Det kan vi gi. Så nå har du Arne tre klokketimer på de to. Og heldigvis har de samme språk. Slik kan de hjelpe hverandre litt. Så hadde de først engelsk fordypning, for Raphael hadde ikke så mye engelsk. Han er helt fra skratsj. Men nå er han gått over til spansk. For å få et språk han mestrer. Jeg tror på den omvendte læringen, når de norske elevene pugger spanskgløser, kan han se på de norske glosene. (Avdelingsleder ved Gila skole)

⁹ Praktisk pedagogisk undervisning

Kontaktlærer Anne bekrefter hjelpen fra Larsen på innføringsskolen. Hun var alltid behjelpelig. Da hun sendte henne ukeplaner, tilpasset hun opplegget til målgruppen. Disse planene brukte hun også til de svakere elevene. I tillegg fikk hun tilgang til videosnutter med lærer som går gjennom begrep og små tegninger. For en av elevene til Anne fungerte dette fint, men for en annen ble dette vanskelig. Kontaktlærer Inger rister på hodet:

Da jeg fikk de tre til meg, så begynte de i tiende klasse. Og de skulle ta eksamen. Det er jo helt umenneskelig. At de får begynne i tiende synes jeg er helt hårreisende, og i hvert fall at de skal gjennom eksamen på vanlige norske vilkår. (kontaktlærer Inger)

Denne frustrasjonen lærer Inger kjente på var vi flere som kunne bekrefte. Vi syntes det var «hårreisende» hva enkelte av disse elevene ble utsatt for, og vi diskuterte følelsen av en «missing link» mellom innføringsskolen og nærskolen. Kanskje det burde vært et mellomtrinn også for denne elevgruppen, som jobbet videre med det de hadde lært i innføringsskolen og som, sammen med en morsmåslærer, forberedte dem på opplegget i ungdomsskolen.

Debra berømmet den hjelpen hun fikk av sin morsmåslærer. Kontaktlærer Anne fortalte at en av hennes elever også hadde morsmåslærer som kom en dobbeltime i uken. Den andre eleven som kom fra et Afrikansk land hadde derimot ingen. Dette forklarte sosiallærer med at det stopper helt opp, hvis ikke innføringsskolen kan tilby lærere med det nødvendige språket.

Her ser en et eksempel på at det er flere lærere i ungdomsskolen som synes det kan være en utfordring å få tospråklige elever inn i ungdomsskolen. Dette kan skyldes flere årsaker, det være seg manglende erfaring med denne elevgruppen, eller en ikke er motivert for de utfordringene som følger med en tospråklig elev. Andre kan også kjenne på frustrasjonen på elevens vegne, som ikke har tilstrekkelig norskkunnskaper til å følge vanlig undervisning. Det viser seg derimot at om eleven har en ressursperson (hjelpelærer) og en morsmåslærer kan det bety en stor forskjell for eleven. Morsmåslæreren som i tillegg til å styrke elevens identitet bistår med ord og begreper i de ulike fagene, og hjelpelæreren som opptrer som en utfordrer og motivator.

5.3.2 Språklig opplæring

Som nevnt tidligere er det et språklig mangfold i den norske skolen i dag. Flere av elevene kommer fra andre siden av kloden og har et språk og en skrift som er helt ulikt det norske. Noen av elevene kommer til Norge uten tidligere skolegang og i en alder av 13-14 år kan

dette by på utfordringer for den norske skole. Ved spørsmål om det er noen land som skiller seg ut når det gjelder skolebakgrunn svarer lærer på Klæven språkstasjon:

Det er Somalia som har vært de som har vært. Det kommer an på hvis de kommer rett fra Somalia, da har de som regel ganske dårlig skolebakgrunn. Men noen har bodd noen år i Kenya. Der har de fått god skole. Så hvis de har vært der noen år kan de ha hentet inn en del. Afghanistan har de ikke vært så bra. Det kan jo variere veldig og. Nå fikk vi en fra Syria som ikke hadde gått på skole. Han var 14 år. Så han kunne ikke lese og skrive arabisk. Og lærer seg nå norsk. Det er det første språket han lærer seg å lese. Han har lært seg bokstavene nå. (Lærer ved Klæven språkstasjon)

På det samme spørsmålet svarer avdelingsleder ved Hørum innføringsskole:

At de er vant med å gå på skole. Det er det ikke alle som er. Vi har ikke hatt så veldig mange fra Thailand, men de vi har hatt har nok gått på en landsbyskole, langt ifra folk, flyttet en del. Og uheldige omstendigheter som gjør at de ja.....(Avdelingsleder ved Hørum innføringsskole)

Utsagnene ovenfor tyder på at det i hos mine informanter er elever fra Midtøsten og Asia som har minst skolebakgrunn, og hvor analfabetisme¹⁰ kan forekomme. Avdelingsleder på Hørum sier videre at det er veldig vanskelig for en elev som snakker thai å lære seg norsk. Men alt avhenger fra hvordan skolegangen har vært tidligere. Polsk er veldig ulikt norsk, men regnes allikevel som nært til det norske språket, fordi elevene der er vant med et skolesystem som er veldig likt vårt. De har lært litt engelsk, selv om de ikke er like flinke som nordmenn, men de har erfaring med språklæring fra før. Men mest at de er vant til en skolegang som er lik den norske.

Lærer ved Kvæven språkstasjon forteller, at etter et skolebesøk i Oslo fikk de en modell de ønsket å jobbe etter. Denne gikk ut på at etter eleven har kommet opp på et visst nivå skulle de besøke nærskolen to dager i uken. Han presiserte at dette var for de flinkeste elevene. Når disse er ute av huset kan resten av lærerkollegiet konsentrere seg om de svakeste elevene. På denne måten måtte en sette inn ressurser til elevene når de kom til nærskolen.

Når elevene er ferdige hos oss får de ikke noen ekstra ressurs. De har krav på det. De er på nivå tre. Men når vi ringer og sier at de kommer har de ingen å sette inn. Det er

¹⁰ I følge Store norske leksikon regnet en i 2000 med at på verdensbasis var en av fem personer over 15 år analfabeter, eller rundt 860 millioner mennesker. Omtrent 70% av verdens analfabeter bor i tre regioner: Afrika sør for Sahara, Sør- og Vest-Afrika og araberlandene og Nord-Afrika.

litt forskjell fra skole til skole. Enkelte skoler ser på det som veldig negativt, en belastning. Mens noen er sånn, kan dere ikke ha han litt til. Vi vil ikke ha han. Det er mer slik at vi må dytte han inn i klasserommet. Det er ikke noe kjekt for oss. Noen skoler er lettere å levere de fra seg til. Da er det kjekkere for oss også. (Lærer ved Kvæven språkstasjon)

Hva som var grunnlaget for den negative holdningen fra enkelte skoler i denne kommunen, mente han kunne være en dårlig erfaring nærskolen fikk med en tidligere elev, fra Somalia, som ikke hadde skolebakgrunn.

Da vi ringte og fortalte at nå kom det en gutt til, Mohammed. Da ble det slik at de spurte hvor lenge han hadde gått hos oss, og hvorfor han ikke kunne gå lenger hos oss. Men Mohammed var ikke fra Somalia. Han var fra Nederland. Og nederlandsk og norsk er ganske likt, så han lærte seg godt norsk. (Lærer ved Kvæven språkstasjon)

I samtalen med Debra var hun veldig klar på at det viktigste for henne var å lære seg norsk. Engelsk hadde hun nedprioritert og brydde seg ikke om dette ga henne en dårlig karakter. På spørsmål om hvor vanskelig hun syntes det var med norskopplæring, svarer hun:

Norsk er et vanskelig språk. Helt forskjellig fra Tamil. Både uttalelse og språk. (Debra tidligere elev ved Gila)

Avdelingslederen ved Hørum forteller, at enkelte av elevene etter hvert finner ut at de ikke trenger å lære seg norsk. De kan snakke sitt eget språk både i klasserommet og på fritiden med venner. De ser at mor og far har fått seg jobb i Norge uten å lære seg norsk. Det har gått bra så langt. Avdelingsleder forklarer videre at hun prøver å ta dette opp med både elev og foreldre. Med den økende arbeidsledigheten vi ser i distriktet nå, vil dette ikke fungere i lengden.

Da jeg spurte Debra om hva som hadde motivert henne til å lære seg norsk, var svaret:

Jo, jeg har kommet til Norge og hvis jeg skal gjøre noe og ikke tante, onkel eller andre tamilske er til stede, så må jeg takle den situasjonen. Og det som motiverte meg til å lære norsk, selv om det er et vanskelig språk, så er det det som motiverte meg veldig mye. For hvis ikke kan jeg jo ikke takle en situasjon. Hva skal jeg gjøre? Mange voksne motiverte meg. Både Siri og venninnen min motiverte meg. De sa, «det går fint» og slik. «Bare si det det jeg sier, så øver du på det ordet eller uttrykket, så får du

det til», sa de hele tiden. Men det var mange som motiverte meg. Tante og onkel også.
(Debra, tidligere elev ved Gila)

At Debra selv hadde en indre driv til å lære bekrefter også hjelpelærer Siri. Debra var veldig opptatt av å vise sin tante og onkel hvor takknemlig hun var. De på sin side var veldig bevisste på å oppmuntre henne til å gjøre sitt beste på skolen, selv om de ikke var særlig stødige i norsk. Dette kom også frem i samtalen med kollegaene mine, avdelingslederen vår uttalte fordelen med norsk stefar til en tidligere minoritetselev:

Nå var jo denne eleven en som hadde veldig god hjelp av stefar hjemme i norsk. Stefaren hadde jo hatt unger som hadde gått på vår skole og kjente kulturen på skolen. Så hun hadde noe der, men når de ikke har foreldre som kan hjelpe. Som også går og lærer seg norsk. Slik som Raphael nå. Hvor mor og far også går på norskkurs. Så han har ikke noe hjelp hjemme heller. Men han er flink å bruke norsken på skolen.
(Avdelingsleder ved Gila skole)

Her ser en at det er stor variasjon i hvor ivrige tospråklige elever er på å lære seg norsk. Enkelte av elevene kommer kanskje fra andre siden av kloden til Norge uten særlig skolegang. Da kan det bli en utfordring med både lese, skrive og snakke norsk. Noen elever brukte foreldre som eksempel på hvorfor de ikke trengte å lære seg norsk. Dette begrunnet de med at foreldre hadde fått seg jobb uten norskkunnskaper. For Debra sin del var motivasjonen stor for å tilegne seg norsk, både for å vise sin takknemlighet overfor tanten og onkelen, men også for å kunne «stå i det» hvis hun skulle komme i situasjoner som krevde at hun behersket norsk.

5.4 Debras personlighet

Underveis i min oppgave har jeg foretatt et ekstra intervju med hjelpelærer Siri. Grunnen for dette var å høre litt mer om Debra. Jeg var nysgjerrig på hva det var med Debra, og om hennes personlighet har noe med hennes vellykkede inkludering å gjøre. På spørsmål om Siri kan fortelle meg noe mer om Debra, svarer hun:

Det som først faller meg inn er at hun har en utrolig positiv holdning til alt. Hun kunne eksempelvis fortelle meg noe trist fra barndommen og/eller hjemlandet. Hvor jeg kunne si, huff det var jo trist å høre. Dette avfeide Debra med å si, det er jo det som har gjort meg til den jeg er. (Hjelpelærer Siri ved Gila)

Noe som jeg tenker viser en stor styrke og evne fra å snu noe negativt til positivt. I boken «Hva er Lykke?» gir Øvereng (2008) oss en forklaring på dette, han sier, om en har hatt en dårlig barndom trenger en ikke dvele med dette, men heller ha evne til å se fremover. Videre påpeker han også at vi ikke skal fornekte barndommen, «men bruke den som et verktøy for å forstå hvordan vi ønsker å ha det.» (Øvereng 2008, s. 184)

Da jeg spurte hva hun visste om hennes bakgrunn fra hjemlandet, Sri Lanka og hva som var grunnen for at hun kom som enslig flyktning til Norge, gjenfortalte Siri noe av historien til Debra:

Hun ble først plassert fra foreldre til besteforeldre i hjemlandet Sri Lanka, da foreldrene ikke kunne ta seg av barna de hadde. Grunnen til at det ble Debra som måtte flytte, hadde Debra forklart med at hun var den som kunne klare flyttingen. Broren var svak og ikke like sterk som henne. Dette var Debra helt innforstått med og bar ikke på noe bitterhet i forhold til det. (Hjelpelærer Siri ved Gila skole)

Her viser hun nok en gang en styrke, ved å ikke tenke på seg selv i første omgang. Hun evner som lite barn å være uselvvisk, fordi hun ser at broren er en svakere part og dermed ikke i stand til å flytte på seg. Nå er hun kanskje den heldige likevel av dette søskenparet, da det hører med til historien at hun ikke vet om foreldre og bror lever i dag.

Jeg var videre nysgjerrig på hvordan hun var mot venninnene i klassen, og til det svarte Siri, hun var «dønn ærlig» og hadde lite «jentefjas» med seg. Ærligheten kom frem i at hun hadde stor rettferdighetssans over for andre, det var ikke slik at hun ikke kunne være med på fnising og latter sammen med venninnene, men hun var veldig opptatt av å bli ferdig med alle forpliktelser først. Hun var veldig hardtarbeidende og ekstremt opptatt av å gjøre sitt beste, for å vise sin takknemlighet til tante og onkel, som hun bor hos her i Norge. Denne takknemligheten kom frem i flere ulike forhold.

Debra snakket ikke om fortiden sin, grunnen til dette var at hun ikke ville at tanten eller onkelen skulle tro hun var bekymret for foreldrene sine. Om de levde og eventuelt hvordan de hadde det. Hun var utrolig opptatt av å vise sin takknemlighet til de. (Hjelpelærer Siri ved Gila)

Denne takknemligheten var også en grunn for at hun sjelden var hjemme fra skolen grunnet sykdom. Tantens mente hun måtte jobbe hardt og stå på. Noe som, ved et par anledninger,

resulterte i at hun besvimte på skolen og måtte bli sendt hjem. «Hun var aldri en stakkars meg eller negativ til å bli pushet, på noen måte.» (Hjelpelærer Siri, ved Gila skole)

I klassesammenheng var hun en rolig jente og veldig sjenert overfor guttene. Hun var opptatt av at når tiden var moden, skulle tanten og onkelen finne hennes fremtidige mann. En tradisjon hun var vant med og som hun gjerne ville videreføre. Familien var ofte samlet med slekten fra fjern og nær, og hun var vant med store sosiale sammenkomster med opptil 100 slektninger. Alle var tamiler, noe hun var veldig stolt av.

I en periode jobbet en dame fra Sri Lanka ved Gila skole. Hun drev miljøskapende arbeid, i form av å være en kontaktperson for tospråklige ved vår skole. Men Debra nektet å snakke med henne, grunnen var at hun ikke var Tamil, men tilhørte den singalesiske gruppen i Sri Lanka, en gruppe Tamilene fortsatt kjemper mot. «Denne singalesiske gruppen hadde drept mange i hennes familie, og det var helt utelukkende for Debra å snakke med henne.»

(Hjelpelærer Siri ved Gila skole) Dette indikerer også at hun er veldig bevisst sin identitet og står frem for den hun er.

Videre forteller Siri hvordan hun og kontaktlærer ved en anledning nesten mistet munn og mæle, da de fikk se en video av henne fra Tamilskolen her i Norge. Debra hadde en av hovedrollene og spilte en mann, «hun tok hele scenen og snakket høyt og tydelig, vi satt bare og måpte. Det var helt tydelig at hun var veldig trygg i rollen på sitt eget morsmål.» Debra var en travel jente og gjorde mye ved siden av skolen. Lørdagen gikk hun på Tamilskolen og søndagen var hun ivrig og deltok i den katolske kirken. «Egentlig rart at hun klarte å holde så godt på vennskapene hun hadde, med alt hun hadde å gjøre på fritiden.» (Hjelpelærer Siri ved Gila skole)

En kan her lese seg til at Debra innehar mange positive egenskaper. Hun er en trygg, imøtekommende, ærlig, takknemlig og hardtarbeidende jente. Debra er opptatt av sin kultur og har fortsatt sterke bånd til Sri Lanka og sin gruppe med tamiler. Hun viser at kulturen er noe hun fortsatt er opptatt av, en stor styrke ifølge Øvereng, som sier, «gjennom å være villig å stå for noe, så minner man seg selv om at man er viktig – det å stå for noe er konkret uttrykk for at man selv har betydning.» (Øvereng 2008, s. 172) Helt klart noe som er med på å «farge henne» til å være den hun er.

5.5 Hjelpelærer Siri

Etter hvert i min analyse ble det mer og mer fremtredende for meg hvilken rolle vår hjelpelærer Siri hadde for eleven Debra ved Gila skole. Dette medførte i at jeg hadde et nytt intervju/samtale med henne for å forhøre meg mer om hennes bakgrunn. At Debra har lyktes i den grad hun har gjort er flott, men hvilke faktorer spiller inn her? Foruten hennes personlighet og engasjement, hennes første positive møte med skole – lærere –elever på Østlandet og hennes møte med Vestlandet og Gila skole. For ikke å glemme hennes tante og onkels oppmuntring til å stå på med skolearbeid. Inni her er en hjelpelærer som har bidratt med sine erfaringer, medfølelse og oppmuntring for å heie Debra frem til å stå på slik hun har gjort, og fremdeles gjør.

Så hvem er Siri? Da jeg ringte henne for å høre litt mer om henne og hennes bakgrunn, fortalte hun egentlig bare mer utfyllende om det jeg allerede visste. Siri er utdannet barnevernspedagog og er nå deltidsstudent, pedagogikk (PPU), for å bli lærer. I tillegg til dette har hun også studert faget Kunst og Håndverk. Og som kollega kan jeg bekrefte at hun er meget praktisk anlagt og viser ferdigheter i alt fra kakebaking (les også pynting) til ferdigheter i alt innen tekstil og tre. Før dette har hun jobbet i bolig med ungdom, såkalt omsorgsbolig. Hun har bodd i USA over en toårsperiode, første året var hun utvekslingsstudent på High School. Hun mente selv at hun var ikke særlig god i språket, og da hun kom til en liten by og skulle lære seg amerikansk bondedialekt, kjente hun på flere «prøvelser», for å sitere henne med sine egne ord. Dette mente hun selv hadde medført at hun i dag kan kjenne på stor empati og forståelse for mennesker som eksempelvis er på vei til å lære seg et nytt språk. Hvilke utfordringer de står overfor og hva som kan hjelpe for å forstå og komme seg videre. Da hun senere vendte tilbake til USA, i den andre perioden, var det for å jobbe på et dagsenter for voksne autister, ESA¹¹. Her bestod arbeidsoppgavene innenfor atferd, arbeidstrening, hverdagstrening og sosial- og språklig trening.

5.4 Oppsummering

Funnene i analysene mine gjør at jeg blir interessert i å finne ut hvilken betydning elevens personlighet har å si for å lyktes i inkluderingen. Caset med Debra kan nesten beskrives som

¹¹ Educational Services Associates (ESA) - Pedagogiske tjenester Associates er en gruppepraksis som gir pedagogisk terapi, forebyggende veiledning, pedagogisk og nevropsykologisk evaluering og konsultasjon til barn og unge med lære utfordringer.

en solskinnshistorie. Hva var det med Debra og hvilke aspekt ved hennes erfaring kan sies å ha allmenn gyldighet? Jeg ser at den gode kontakten Debra og Siri fikk var til stor styrke i læringssituasjonen. Dermed ser jeg at lærers rolle overfor elev har stor betydning i denne inkluderings- og dannelsesprosessen, der læreren med sin kunnskap og kompetanse, kan være med å skape trygge læringsmiljø, som igjen fremmer elevens læring faglig og sosialt. Nyere forskning viser også hvordan lærerens relasjonelle ferdigheter og interpersonlige kunnskap er en viktig forutsetning for elevens læring, og hvordan læreren kan støtte det faglige arbeidet til elevene (Pål Roland 2016). Med andre ord hvordan kan lærer jobbe med forskjellighet og verdsette den, samtidig som man støtter elevene og bidrar til å hjelpe dem inn i et fellesskap, som nødvendigvis vil være preget av en norsk kultur og nærskolens kultur? Dette ser jeg kan være en utfordring i nærskolen

Kapittel 6

6.0 DRØFTING

6.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg diskutere de funn fra samtalene jeg presenterte i mitt analysekapittel. Utgangspunktet mitt for oppgaven er en kvalitativ undersøkelse, og jeg har forsøkt å finne svar knyttet til problemstillingen min: *Hvordan kan ungdomsskolen ivareta den tospråklige elev sosialt, i møte med læreren og medelever? Slik at elevene opplever seg inkludert, og slik at læreren bidrar til elevens integrering.* Gjennom analysen av datamaterialet mitt kom jeg frem til tre kategorier. Med utgangspunkt i disse kategoriene, har jeg valgt ut tre fokusområder: «betydningen av personlige egenskaper», «verdien av positiv relasjon mellom lærer og elev» og «nærskolen». Drøftingen vil her i hovedsak ta i bruk teori som er beskrevet i teorikapitlet, men enkelte steder kan det forekomme supplement av teori og forskning som jeg ikke har vist til tidligere.

6.2 Betydningen av personlige egenskaper

Vennskap er ikke et ensidig forhold, men et forhold mellom to eller flere personer. For å få dette forholdet til å fungere må alle involverte gi og ta av seg selv. Denne evnen til å samarbeide påstår Glavin og Lindbäck (2014) er avgjørende for elevene for å klare seg på skolen og videre i samfunnet. Et fellesbegrep for dette kan være samhandling og sosial kompetanse. Trude Havik (2016), postdoktor i CIECL-prosjektet på Læringscenteret bekrefter, at ifølge Ungdata (2016), er det å ha venner i alderen 13 til 19 år samt å føle seg akseptert det som står aller høyest. Derfor er det å ha venner for en tospråklige elev kanskje ekstra viktig, fordi den også gir fordeler i både den språklige samt faglige utviklingen til eleven. (Wong Fillmore 1983)

Når jeg ser på mitt analyse material viser funnet at det er en person som skiller seg ut med tanke på hvordan hun har lyktes i å finne venner. Det er Debra, fra min egen skole. Hennes historie forteller hvordan hun ble kjent med en jente fra barneskolen på Østlandet, hvor ingen av dem kunne hverandres språk, uten at dette skapte særlige komplikasjoner når de lekte med hverandre i hverdagen. Når hun så senere knyttet bånd med jevnaldrende kan det også ha noe å si om hennes sosiale kvaliteter. Nå sier Fandrem (2011) at, gjennom barnehage og skole, har små barn lettere for å tilpasse seg nye omgivelser. Men hun sier også at barn er forskjellige og takler dette på ulikt vis. For Debras del, kom hun alene fra andre siden av jordkloden og opplevde en kulturforskjell og et språk som var helt ulikt hennes eget, både i tale og

skriftform. Dette kom også frem i min samtale med henne da hun uttrykte at «norsk er et vanskelig språk, helt forskjellig fra Tamil, både uttalelse og språk.» På tross av dette opplevde hun å få gode venninner ved alle skolene hun var elev på, og hun betraktet seg selv som heldig. Glavin og Lindbäck (2014) sier at kjennetegn på vennskap i ungdomsskolen er at det ofte tar utgangspunkt i felles aktiviteter. I yngre år viser det seg ofte at det er de som har evnen til å lytte og vise empati, samt det å være ærlig og lojal er de som lettest får venner. Videre sier de at elevene som innehar disse kvalitetene og klarer å lese spillet og komme inn i gruppens lek, er dem som har best venneferdigheter. Dette indikerer at det nok ikke bare var tilfeldigheter som har gjort at Debra fikk de vennskapene hun fikk.

Funnene viser videre at de fleste av mine informanter ikke kunne fortelle om så mange liknende tilfeller som Debras. De fortalte heller hvordan skolene måtte organisere hjelp til fritidsaktiviteter, ofte uten noe videre hell, men på tross av dette fortalte avdelingslederen ved Hørum at, «noen får gode venner og det er sånne aktive som finner de gjennom aktiviteter.» Her ser en at ved å ha interesse for en aktivitet og engasjere seg i fritidsaktiviteter er en god bidragsyter til sosial, gjensidig samhandling med likesinnede ungdom. Ikke bare vil dette resultere i vennskap, men det vil også gi en positiv effekt på den språklige læringen. Beebe (1985) sier at ungdom lærer bedre språk av jevnaldrende venner enn av lærere og foreldre. Videre sier hun, «en tar lettere språket til venner enn ikke - venner jo tettere integrert en er i et lokalt basert nettverk av bekjente, jo større sjanse er det for at en gjør språket i dette nettverket til sitt.» (Berggren mfl. 2011, s. 241) Dette funnet bekrefter Wong Fillmore er også en stor faktor i individuell språklæring, når hun sier at utadvendte elever har større legning for å lære seg språk. (Berggren mfl. 1999, s. 63) I neste omgang vil disse holdningene også skape et positivt faglig læringsutfall.

6.3 Verdien av positiv relasjon mellom lærer og elev

Funnene fra studiene viser at de tospråklige elevene våre er en utsatt og sårbar gruppe elever. De blir flyttet rundt fra mottaksskole til nærskolen innenfor relativt kort tid. Dette betyr at trygghet, opplevelse av å bli sett og å høre til, blir de viktigste behovene å dekke, særlig i den første tiden for at en positiv utvikling sosialt og språklig fra tiden i innføringsklassen skal fortsette. Dette gjør at jeg ser hvor nødvendig det er for skolen og læreren å ta godt imot denne gruppen elever. I analysen min var det et tilfelle som skilte seg positivt ut, det var

historien om Debra og hennes hjelpelærer Siri. Et gjensidig godt og varmt forhold mellom en hjelpelærer og hennes elev.

«Jeg tror mitt gode forhold til Debra startet med å vise stor interesse for henne og hennes kultur. For det var tydelig at hun var stolt av å være Tamil. Jeg spurte om kulturen og maten. Og det var også da historiene om hva hun hadde opplevd kom», sa Siri i intervjurunden med mine kollegaer ved Gila skole, da spørsmålet om hvordan oppnå god relasjon til elevene, kom opp. Drugli (2012) hevder at, elever som opplever en trygg tilknytning vil få stor tiltro til sin tilknytningsperson, da de vet at de får støtte og trøst hvis de skulle oppleve behov for dette. Skulle eleven oppleve uro og frykt vil «eldre barn ha en åpen, engasjert og positiv interaksjonsstil med voksne de er trygt tilknyttet til, og de vil søke denne for å få hjelp når de trenger det. Et godt eksempel på dette var etter en «banal» episode på skolen, men som Debra forbandt med en traume hun hadde opplevd i barndommen, og som resulterte i at hun måtte holde Siri i hånden resten av dagen.

Denne tryggheten som Debra hadde overfor Siri, er ingen selvfølge at alle får til læreren sin, men Siri hadde jobbet godt for å oppnå dette. Hun hadde vist henne vennlighet og vært forståelsesfull og utøvd empati mot Debra, noe som medførte at hun følte seg både ivaretatt og tatt på alvor, da hun trengte dette. Pål Roland (2016) forklarer dette med hvordan samhandlingen mellom lærer og elev utvikler en god kvalitet over tid, kalt interaksjoner. Og på tross av ulike karakteristikk mellom lærer og elev kan lærer oppnå å få kontakt på emosjonelt nivå etter hvert. Jeg kaller det en sparebøsse av gjensidig respekt og tillit. Denne har jeg sett, blir ekstra nyttige, særlig i de tilfellene der eleven og læreren er uenige.

At ikke alle tospråklige får en hjelpelærer som Siri, er tilfellet ved Kvæven språkstasjon et eksempel på, da de forsøkte å plassere en elev ut i nærskolen. Skolen hadde ikke ressursene som måtte til, og ledelse og lærere i nærskolen var negative til å motta en ny tospråklig elev. Linder (2012) skriver at dette dessverre er et typisk eksempel for hvordan flere marginaliserte elever blir tatt imot i skolen, elevene blir karakterisert som de sosialt utsatte elevene, som ikke kjenner de språklige og sosiale kodeksene. De kjenner ikke «spilletts regler» og får dermed ikke anerkjennelse, noe Nordahl (2012) påpeker som veldig viktig, spesielt med tanke på elevens identitet og selvbilde.

Siri fortalte at, nettopp fordi hun hadde vært så interessert i Debras kultur og deriblant maten, ble hun etter hvert invitert hjem til familien på middag. Ifølge Lindboe (2008) er dette et positivt trekk, da dette er med på å gi anerkjennelse for den språklige og kulturelle bakgrunn

eleven har, og som i Debras tilfelle ble det med på å styrke hennes tokulturelle identitet. At Siri viste denne interessen for Debras kultur kan kanskje ha noe med at Siri, foruten å være utdannet barnevernspedagog, selv har bodd i USA to år i to perioder.

Jeg tenker denne bakgrunnen er en stor styrke hos Siri, hun har kjent på hvordan det er å komme ny til et sted og ikke kjenne folk eller forstå språket så godt. I intervjuet med mine kollegaer, fortalte hun hvor uforståelig den amerikanske bondedialekten i byen hun bodde i hadde vært i starten. Hun gjenfortalte en episode hvor hun hadde prøvd å snakke med en gutt, men skjønnte ingenting. Gutten hadde henvendt seg til sidemannen og lurt på om Siri kanskje var litt dum. Dette forstod hun imidlertid og ble temmelig ille berørt, og har derfor gitt henne en forståelse for hvordan det er å ikke skjønne et språk.

Det er klart at med slike erfaringer kan man få en helt annen forståelse i å kunne sette seg inn i andres perspektiv, i tillegg til at en kjenner empati for andre som kommer ny til et fremmed land. Fandrem (2011) uttrykker det ganske treffende når hun skriver at det er mye som skal læres om hvordan ting sies og gjøres. Dette var noe mannen min og jeg opplevde da vi bodde i Tyskland. Den første tiden var mye prøving og feiling både språklig og sosialt, og vi var veldig takknemlige for venner som korrigererte oss underveis. På den måten gikk ting seg til etter hvert og vi fikk en lineær utvikling. (Fandrem 2011)

Det å ha lærere/voksenpersoner som viser at de bryr seg om elevene er funn som flere hevder er viktige. Havik (2016) sier det er av stor betydning for alle elever, da særlig for sårbare elever. Den gang Debra kom til Norge kom hun som mindreårig foreldreløs flyktning, og hun kunne fortelle om gode minner fra barneskolen på Østlandet. Hun opplevde lærere, hjelpelærere og klasse som veldig hyggelige og imøtekommende. Dette understreker også Braadland (1997) med at en som hadde vært utenfor og nå kom inn i et fellesskap, medførte at dette ble en positiv erfaring med inkludering/integrering.

Debra sa i samtalen med meg at da hun kom til ungdomsskolen grudde hun seg veldig fordi det var på et høyere nivå, «men så fikk jeg vite at Siri skal være med meg mesteparten av timene, da ble jeg veldig glad». Den tryggheten med hjelpelærer hun hadde fått fra barneskolene, hadde tydeligvis gitt henne så mye positiv erfaring at hun på forhånd, og før hun kjente Siri, kunne si at hun ble glad da hun fikk vite om sin nye hjelpelærer. En medvirkende faktor til denne positive opplevelsen kan en referere til tiden på Østlandet. Dette funnet beskriver Bergin og Bergin (2009) noe ved elever som har hatt en trygg tilknytning til sin tilknytningsperson.

Her viste funnene mine at ikke alle lærerne utviste imøtekommenhet og varme overfor elevene, som i tilfellet til Kvæven språkstasjon. Noe Hattie og Yates (2014) hevder er en nødvendighet for å oppnå tillit og nærhet, som er noen av kvalitetene en skal inneha for å være en god lærer. At Debra fikk denne positive opplevelsen på Gila skole er jeg veldig glad for, og det viser at vi som skole og Siri som hjelpelæreren gjorde mye riktig i dette tilfellet. Siri hadde flere av egenskapene den gode voksenpersonen i skolen bør ha. Hun hadde en kompetanse gjennom selvopplevde erfaringer fra utenlandsopphold, som gjorde at hun klarte å ta Debras perspektiv når utfordringene dukket opp. Denne evnen til perspektivtakingen påpeker Pål Roland (2016) er med på å få en god kvalitet i lærer - elev relasjonen.

Denne gode relasjonen bærer også videre frukter, for i følge Pianta (2006) lærer elever bedre av lærere som de har et godt forhold til, og som formidler forståelse og vennlighet. Dette samsvarer med funnene mine i forhold til Debra og hennes skolerresultater. Hennes gode forhold til Siri gjorde at hun mestret flere av de utfordringene hun fikk i undervisningen. Et eksempel på dette var da hun ble «pushet» til å rekke opp hånden i timen, og påsto «da ble Siri mer glad enn meg».

Som tidligere nevnt er Siri også pedagogikkstudent, og selv om lærerutdanningen inneholder teori på hvordan møte virkeligheten i skolen, kan det nok være vanskelig å forberede enkelte studenter på virkeligheten som en gang vil møte dem.

Analyser av utdanningstilbudet til lærerstudenter i flere land viser at klasseledelse ikke er et høyt prioritert tema og får begrenset fokus i undervisningen (Jones 2006).

Samtidig er kompetansen i klasseledelse viktig for at lærere skal trives i jobben, og en av de viktigste grunnene til at lærere velger å slutte i skolen. (Ingersoll og Smith 2003, Tartwijk og Hammersness 2011) Selv om det mangler undersøkelser blant norske lærere eller lærere i Norden, viser flere internasjonale undersøkelser at lærere ikke var fornøyd med innslaget av undervisningen i klasseledelse under utdanningen. (Ogden 2012, s. 141)

Her tenker jeg en mulig måte å integrere god klasseledelse i skolen på er ved å integrere begrepet i skolen ved implementering. Viktig blir her bevisstheten rundt hva god klasseledelse er, at ansatte (lærerne) får opplæring, veiledning, trening (praksis) og administrativ støtte til å gjennomføre god klasseledelse. Lærerne på sin side må vise lojalitet overfor prosjektet for at dette skal få god effekt. «Ulike proaktive strukturer og rutiner bør drøftes og innarbeides i

hele personalgruppen, slik at de utøves temmelig likt av alle.» (Drugli 2012, s. 101) På denne måten kan lærerne trenes opp i hvordan få en positiv relasjon til elevene sine.

6.4 Nærskolen og dens utfordringer

Når barn og unge fra fremmede land kommer til Norge blir de elever ved en mottaksskole. Eleven blir integrert og inkludert inn i en ny skole i et nytt land og skal møte nye lærere og elever, og bare det å bli snakket til på et fremmed språk kan oppleves skremmende for mange. Selv om migrasjon er utfordrende, både for elevene og for majoriteten, er mottaksskolen, med dens mange modeller, et godt skoletilbud for de fleste elever som kommer til landet vårt. Elevene er usikre i møte med den nye kulturen og gjennomgår store utfordringer både språklig, kulturelt og religiøst. En dynamiske prosess som Fandrem kaller en akkulturasjons prosess, i det eleven skal «lære seg hvordan ting gjøres og sies.» (Fandrem 2011, s. 50).

Etter omtrent to år er ikke eleven «ferdig» inkludert, for etterpå venter den neste skolen, som er nærskolen og dermed fortsetter inkluderingsprosessen. Det vil si den begynner egentlig på ny, for nå skal eleven nok en gang bli inkludert og sosialisert inn i enda en klasse, eleven får nye lærere å forholde seg til, enda flere fag og krav. Eleven skal gjennomgå en ny akkulturasjon prosess, en ny sosialiseringsprosess. Hvorfor eleven ikke kan være lenger ved mottaksskolen, begrunnet avdelingsleder ved Hørum ved å si at skolen hadde ikke mer å tilby eleven. Hun mente elevene var «ferdig» utlært og trengte flere språklige utfordringer, enn mottaksskolen kunne tilby. Selv om det å være ferdig utlært er nok overdrevet. For ifølge Cummins (1984), bruker en gjennomsnittselev 5-7 år for å tilegne seg et andrespråk tilfredsstillende nok, til å fungere som et fullverdig opplæringspråk.

Her vil jeg si det er en liten svakhet i systemet vårt, når vi vet hvor viktig språkkunnskaper er for å kunne kommunisere og delta i en classesammensetting. Min erfaring her er at fleste minoritets elevene som kommer ut i nærskolen kan ikke norskspråket godt nok. De klarer ikke å følge den norske undervisningen, og dette går ikke bare ut over det faglige og språklige, men blir også en hemsko for integreringen i den norske nærskolen. Utfordringene blir dermed liggende her, og jeg ser både fra min egen arbeidsplass og de skolene jeg har besøkt at skolens møte med dette mangfoldet bør utbedres. Selv om det i følge St. Meld.6, *En helhetlig integreringspolitikk*, heter at «alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Meld.St. 6, s.56), er mitt inntrykk at nærskolen har et

stykke å gå før elevene blir ivaretatt og inkludert som de burde. Dette bekrefter også Peder Haug. Han mener vi vet mye om hva som må til for en god inkludering, og henviser til Mitchell (2008) sin modell på god inkludering, men fremholder han, vi er ikke flinke å få satt dette i verk.

Den standarden som Debra opplevde hos oss, viser seg å ikke være lik for alle elevene som kommer til Gila skole. Funnene mine viser at vi har for eksempel opplevd å ikke kunne tilby morsmålsopplæring til flere av elevene, da mottaksskolen ikke kan hjelpe oss med lærere som har det gitte språket vi behøver. En svakhet som spriker med anbefalingene til utvalget i *Mangfold og Mestring*. De hevder at retten til morsmålsopplæring må opprettholdes i takt med §2-8, som «kobles til om elevene har behov for morsmålsopplæring og /eller tospråklig fagopplæring for å lære norsk opp til et nivå som gjør at de kan følge ordinær undervisning.» (NOU 2010:7)

I tillegg viser det seg også å være en svakhet tilstede når elevene entrer ungdomsskolen i avgangsåret, altså tiende klasse. Da kan en oppleve å ikke kunne tilby de nødvendige ressursene. Som min kollega Inger sa det, «da jeg fikk de tre til meg, så begynte de i tiende klasse. Og de skulle ta eksamen. Det er jo helt umenneskelig. At de får begynne i tiende synes jeg er helt hårreisende, og i hvert fall at de skal gjennom eksamen på vanlig norske vilkår.» Dette underbygger også Cummin (1984) ved å si at det tar 5-7 år å lære et andrespråk godt nok, til å fungere som et fullverdig opplæringspråk. Skolen på sin side legger planer og føringer før skolestart, og hjelpelærere blir satt inn i åttende klasse, på de elevene vi vet kommer til oppstart. Som i tilfellet med Siri og Debra.

Da jeg besøkte Kvæven språkstasjon ble jeg fortalt leie historier om elever som ikke var ønsket av nærskolen, eller måtte sitte å tegne i samfunnsfagstimen. Hattie (2009) forklarer dette som et godt eksempel på en fysisk plassering i en klasse uten faglig effekt, også kalt «mainstreaming». Eleven må tilpasse seg skolen og ikke omvendt. Dette understreker også Lindboe viktigheten av, «i et flerkulturelt perspektiv mener jeg det er viktig å peke på hvor betydningsfullt det kan være å vise fleksibilitet. Særlig gjelder dette i forhold til rent praktisk tilrettelegging.» (Lindboe 2008, s. 100) I motsatt fall hevder Lindboe det blir en langt større hindring for å utøve et godt samarbeid og vise en god profesjonsutøvelse.

Mine funn viser derfor at det kreves mer kunnskap i hvordan pedagoger kan jobbe med «verdsetting av forskjellighet i skolens undervisning.» (Helgevold og Johannessen, 2016 s. 110) Selv om enkelte studier viser at det ikke alltid er i tråd med den tospråklige elevens

ønsker for, «synliggjøring og aktiv bruk av etniske og religiøse forskjeller mellom elevene som en ressurs i undervisningen kan være problematisk for den enkelte elev når det gjelder deres personlige identitetsarbeid og posisjonering og inkludering i elevkollektivet.»

(Helgevold og Johannessen, 2016 s. 111) Derfor blir det viktig for lærer å utvise skjønn i sine henvendelser og forsøk på inkludering, for at eleven skal oppleve klasserommet som trygt og inkluderende. Forskningen sier også at «synliggjøring og verdsetting av forskjellighet er spesielt viktig med tanke på marginaliserte elever, og en slik tilnærming vil også styrke læringsmiljøet for alle elever.» (Helgevold og Johannessen 2016, s. 111)

Et annen svakhet jeg avdekket var de tospråklige elevenes norskkunnskap i overgangen fra mottaksskolen til nærskolen. Dette med tanke på at enkelte elever ikke har hatt skolegang før de kom til Norge. Er jeg enig i utsagnet til den russiske PPU studenten, at elevene blir kastet for tidlig inn i nærskolen uten å kunne norsk i særlig grad. På tross av Utdanningsdirektoratets regelverk som sier at «læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk.» (udir.no) En sannhet med modifikasjoner. På Gila har vi ved flere anledninger kjent på frustrasjonen over de stakkars elevene som kommer til oss, midtveis i ungdomsskolen og skal etter endt løp ta eksamen på lik linje med norsk ungdom. De fleste av oss kjenner på en følelse av avmakt over denne brutaliteten elevene står overfor. Dette gjør seg spesielt gjeldende i de tilfellene vi ikke har klart å skaffe en tospråklig lærer, noe som skjer når mottaksskolen ikke besitter lærere med det nødvendige språket. En frustrerende opplevelse for nærskolen, men enda mer for eleven.

I disse tilfellene går eleven glipp av verdifull opplæring, for ifølge Thomas m.fl, er det de elevene som har fått «tospråklig opplæring over flere år er de som gjør det best på skolen i alle fag.» (Thomas og Collier 1997 i Fandrem 2011, s.32) På grunnlag av denne bekreftelsen kan en se at dette er et nødvendig tiltak å sette inn ressurser på. Utvalget i Mangfold og Mestring skriver også om tiltak for retten til morsmålsopplæring, «elevene har behov for morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring for å lære norsk opp til et nivå som gjør at de kan følge ordinær undervisning.» (NOU 2010:7) Styrken i å kunne få denne tospråklige opplæringen understreket også Debra viktigheten av. Hun påpekte klart at dette hadde vært til stor og nødvendig hjelp for henne da hun stod fast i enkelte fag og kunne, ved hjelp av tospråklærere, få forklaring på sitt morsmål. Det hun derimot ikke la noen stor vekt på var engelskundervisningen. For henne var det mer enn nok å lære seg norsk på en fullverdig måte, og opprettholde sitt eget morsmål. Dette er også noe utvalget i Mangfold og

Mestring foreslår, når de hevder å få morsmål inn i læreplanen som et alternativ eller tillegg til fremmedspråk. Det at elevene får konsentrert seg om to språk, inkludert sitt eget morsmål gjør også at de får en følelse av å beholde noe av sin identitet. Skolen gir på denne måten en anerkjennelse for den kulturelle og språklige bakgrunnen de har. Resultatet av dette kan i følge Lindboe bli «en fin situasjon som beriker tilværelsen for både voksne og elever i skolen. (Lindboe 2008, s. 97)

Ideelt sett kunne dette mangfoldet vært en berikelse, men mine funn og erfaringer tilsier at det ikke alltid er så enkelt. Ungdom er ungdom og flere er i en usikker periode i livet, hvor det gjelder å ikke skille seg ut. Venner betyr alt og det kan fort bli trangt om plassen i en etablert vennegjeng. Tospråklige som knapt kan snakke norsk blir ikke alltid godt mottatt hos majoritetselvene. Denne svakheten så jeg hos skolene jeg besøkte, og jeg ser den i min egen skole. Selv om Debra fortalte om venner hun hadde skaffet seg, ser det ut som at dette er mer unntaket enn regelen. Både avdelingslederen ved Hørum og lærer ved Kvæven kunne fortelle om sårbare situasjoner, hvor de tospråklige elevene gikk mye alene for seg selv. Redningen for flere ble mobiltelefonen, «da blir det ikke så synlig» sa avdelingsleder ved Hørum.

Gunn Imsen trekker frem skoleledelsen som nøkkelfaktor for hvorfor noen skoler oppnår bedre resultat enn andre. (Imsen 2005, s. 22) En viktig rolle for skoleledelsen blir å se alle elevenes behov og tilrettelegge deretter. Dette bekrefter også Utdanningsdirektoratet når de hevder at spesielt for «minoritetsspråklige elever vil skoleledelsen spille en nøkkelrolle» (Udir.no) At skolene legger vekt på samarbeid og kommunikasjon blir en viktig lærdom for eleven. Den vil komme til stor nytte senere i livet i både arbeid og i samfunnet. Selv om det ikke alltid er like lett å få elever til å samarbeide, vil elevene trenge oppgaver å og samarbeide om. Det blir da i følge Johnson og Johnson (2009) viktig for elevene å ha en gjensidig respekt for å klare å få løst oppgaven sammen, samtidig som de oppmuntrer og heier hverandre frem. (Glavin og Lindbäck 2014, s. 116)

Slike positive tiltak ser jeg er viktig å fremme i en klasse med et stort mangfold av elever. Dette hevdet også Debra hadde vært viktig for henne, da hun fortalte meg hvordan vennene hadde utfordret, og hjulpet henne med ord og setninger hun skulle bruke i ulike situasjoner. Denne sosiale rammen bekrefter også Wong Fillmore viktigheten av, fordi den tospråklige elevens språklæring blir i stor grad positivt påvirket her. (Berggren og Tennfjord 1999, s. 354) Eleven blir nå klar over sitt språklige behov og får motivasjon til å lære mer. Dette skjedde med Debra, hun ble klar over at for å klare seg i samfunnet, uten hjelp fra andre, måtte hun lære seg godt norsk. Et problem Hørum innføringsskole hadde med enkelte av sine elever, og

da spesielt de østeuropeiske elevene. Erfaringen deres var at noen av elevene hadde en holdning som gikk ut på at foreldre hadde klart seg godt i arbeidslivet uten norskkunnskaper, dermed skulle de også få det til. Avdelingsleder så det derfor som nødvendig å kalle inn alle foreldre hvert semester, for å fortelle om viktigheten med å lære seg norsk.

Kapittel 7

7.0 Konklusjon

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: *«Hvordan kan ungdomsskolen ivareta den tospråklige elev sosialt, ved integrering og inkludering i møte med lærere og medelever? Slik at elevene opplever seg inkludert, og slik at læreren bidrar til elevens integrering.»*

For å få en besvarelse på dette har jeg hatt tre forskningsspørsmål:

- Hvordan kan skolen bidra til å trygge skolehverdagen og hvordan kan lærer bygge gode relasjoner til de tospråklige elevene?
- Hvordan kan lærer medvirke til at elever knytter gode relasjoner til medelever?
- Hvordan kan skolen/lærer gi de tospråklige best mulig «tilbud» sosialt, slik at de opplever seg som inkludert, sett og verdsatt i læringsfellesskapet? Jeg er spesielt opptatt av hvordan eleven kan bli dratt inn i det eksisterende miljøet på skolen, da jeg har tro på at når det sosiale er på plass kommer det faglige naturlig etter.

Problemstillingen er belyst ved støtte av aktuell teori i tillegg til intervjuer med en tidligere tospråklig elev ved min skole. Jeg har intervjuet to avdelingsledere på mottaksskole/innføringskole i to ulike kommuner, og jeg har hatt en samtale med seks kollegaer ved min skole. Det empiriske materialet presenterer jeg i mitt analysekapittel, før jeg drøfter dette materialet i forhold til teorien og tidligere forskning. I dette kapittelet oppsummerer jeg og legger frem en konklusjon som svar på mine funn og drøftinger i forhold til problemstillingen min og de tre forskningsspørsmålene mine.

Funnene fra studiene mine viser at vi har å gjøre med en sårbar og utsatt gruppe elever. Hvor personene med en mer utadventt tilnærming har lettere for å tilegne seg nye venner, og dermed gjøre integreringen enklere med tanke på det sosiale aspektet. I neste omgang kan dette føre til at en finner likesinnede med felles interesser, eksempelvis fotball, dans, turn eller andre fritidsaktiviteter. Med en slik integrering vil en lettere lære seg språket og få en mer naturlig inkludering. Disse faktorene øker selvfølelsen og motivasjonen til den enkelte, som videre vil gi en positiv effekt hva det faglige angår.

Lærer – elev relasjonen er viktig for å opprettholde engasjement, få en faglig utvikling og et trygt læringsmiljø. Funnene viste meg at ikke alle elevene oppnår den gode relasjonen til lærerne i skolen, men i empirien min var det et tilfelle som skilte seg positivt ut, det var

historien om Debra og hennes hjelpelærer Siri. Hun hadde i tillegg til sin kompetanse også selvopplevde erfaringer fra utenlandsopphold, som medførte at hun klarte å ta Debras perspektiv når utfordringene dukket opp. Pål Roland (2016) sier dette er en viktig og god kvalitet i lærer - elev relasjonen.

På tross av dette viste funnene meg at nærskolen har utfordringer i møte med de tospråklige elevene, som til stadighet blir integrert og inkludert i nye skoler. Elevens møte med mottaksskolen er et godt skoletilbud for de fleste elever, men etter omtrent to år skal elevene på ny inkluderes og sosialiseres i nærskolen. Enda en akkulturasjons prosess, hvor eleven må lære seg ny regler for hvordan ting sies og gjøres. (Fandrem 2011) På mottaksskolene ser lærerne at elevene etter to år trenger utfordringer, og i nærskolen kan lærerne kjenne på både frustrasjon og manglende erfaring til å ta i mot denne gruppe elever. Dette gjør at ikke alle tospråklige blir møtt med den samme begeistring, på tross av at det heter at «alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring.» (Meld. St. 6, s. 56)

Ut fra disse funnene trekker jeg følgende konklusjon:

Den tryggeste måten nærskolen kan ivareta de tospråklige elevene på er ved å inneha en god og stabil standard, som først og fremst vil si å imøtekomme eleven med raushet og varme. Skolen bør strebe etter å opprettholde §2-8, som «*kobles til om elevene har behov for morsmålsopplæring og /eller tospråklig fagopplæring for å lære norsk opp til et nivå som gjør at de kan følge ordinær undervisning.*» (NOU 2010:7) I tillegg bør skolen tilby en hjelpelærer som har som oppgave å opptre støttende, motiverende og samtidig utfordre faglig. Denne bør opptre med en positiv holdning og være en god rollemodell. Med dette mener jeg at hjelpelæreren med sine interpersonlige kunnskaper, ferdigheter og holdninger kan være en god modell for eleven i møte med sine klassekamerater. Da det kan se ut for at utadvendte elever med positive holdninger er dem som raskest finner seg venner.

Læreren kan videre legge opp til forutsigbare skolehverdager for elevene. Dette kan eksempelvis gjøres slik Trude Havik, ved Læringscenteret på UiS, beskriver sin VIP-Makkerordning modell. Som nevnt tidligere går denne ut på å «pare» alle elevene opp til en elev og en elevgruppe over en viss periode, før en etter en stund skifter ut og setter elevene opp mot andre elever. På denne måten vil elevene føle seg akseptert og inkludert og en kan unngå at elevene blir gående alene. Viktig blir her at elevene har oppgaver de kan samarbeide

om, slik at alle i gruppen har noe å bidra med. Dette samarbeidet vil medføre at elevene vil lære seg norsk raskere, siden forskningen bekrefter at elevene lærer best språk av jevnaldrende. Videre er det viktig at elevene skal kjenne på en følelse av anerkjennelse, da bør læreren klare å sette seg inn i elevens situasjon og ta hans/hennes perspektiv. Skolen bør fremstå med en kultur som verdsetter de tospråkliges kulturelle bakgrunn, som gjør at elevene får en tilhørighet til skolen. Jeg viser her til inkluderingsmodellen til Mitchell (2008) som berører hele skolens aktører. Alle må dra i samme retning til en inkluderende skole hvor mye blir liggende på den enkelte lærer, som bør klare å lage undervisningsopplegg som inkluderer alle elevene.

Hensikten med denne oppgaven var å finne frem til noen mulige løsninger for hvordan nærskolen/ungdomsskolen kan inkludere, og ivareta den tospråklige elev sosialt. Jeg har vist til noen viktige faktorer som jeg mener kan bidra til å gjøre skolehverdagen bedre for denne elevgruppen. I tillegg tror jeg også skolen vil være tjent med å ha et større fokus på denne problemstillingen, da det per i dag ser ut til å være mye overlatt til tilfeldighetene hvorvidt en klarer å iverksette og oppfylle alle rettighetene som denne elevgruppen har krav på, på tross av flere år med kompetanseløft på feltet. Videre ser jeg også at ledelsen i ungdomsskolene bør gjøre noen grep i sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger rettet mot de tospråklige. Vi hjelper dem ikke uten en interpersonlig holdning, og denne bør implementeres i enhver skole.

Referanseliste

- Alenkær, Rasmus (2009) *Den inkluderende skolen, I et ledelsesperspektiv*. København: Frydenlund
- Berggren, Harald og Tenfjord, Kari (2011) *Andrespråklæring* Oslo: Gyldendal Akademiske
- Bø, Inge (2003) *Hva betyr det for ungdom å oppleve social støtte?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger
- Dahl, Øyvind (2006) *Bridges of understanding, perspectives in Intercultural Communication*. Oslo: Unipub forlag
- Drugli, May Britt (2012) *Relasjonen lærer elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget as
- Drønen, Sundnes Thomas m.fl (2011) *Forståelsens gyldne øyeblikk*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- En flyktnings takk til «frøken». Stavanger Aftenblad, 29. april 2016
- Eriksen, Thomas H. (2001) *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Fandrem, Hildegunn (2013) *Mangfold og mestring i barnehage og skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Fotland, Helg (2001) *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget
- Giddens, Anthony (2002) *Runaway World, How globalisation is reshaping our lives*. London: Profile Books Ltd.
- Glavin, Patrick og Lindbäck, Sven Oscar (2014) *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gullestad, Marianne (2002) *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Haug, Peder (2014) *Dette vet vi om inkludering* . Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haugdal, Ragnhild (2013) *Kulturelt mangfold i skolen – ressurs eller problem?*
- Hays, Debra m.fl (2006) *Teachers & Schooling making a difference : productive pedagogies, assessment and performance*. Australia: SOS Print + Media Group

- Heggen, Kåre, Jørgensen, Gunnar og Paulgaard, Gry (2003) *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Indseth, Bjarne, Kokkersvold, Erling og Vereide, Karin (1995) *Elev – Lærer – Skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Johannessen, Lund Øystein (2015) *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet*. Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet. Institutt for kultur- og språkvitenskap.
- Lindboe, Inger Marie (2008) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold*, Oslo: Universitetsforlaget AS
- Linder, Anne (2012) *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lundh, Lise m.fl (2014) *Inkluderende praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Moses, Jonathon W. og Brigham, Anne Margrethe (2007) *Globalisering i Norge, politisk, kulturell og økonomisk suverenitet i endring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, Thomas (2010) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, Terje (2012) *Klasseledelse, Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul (2004) *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kunnskapsløftet 2006
- NOU, 2010:7, *Mangfold og mestring*
- NOU, 2015:8, *Fremtidens skole*
- NOVA 10/07, *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*, Anders Bakken
- Opplæringslova (1998). LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet.
- Otterstad, Anne Merete (2008) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget

Palm, Kirsten (2015) *Flerspråklige elever og tilpasset opplæring*. Bedre skole nr. 1 Tema: Tilpasset opplæring

Sobel, Andrew. C. (2009) *Challenges of Globalization. Immigration, social welfare, global governance*. New York: Routledge

Solbue, Vibeke og Bakken, Yvonne (2016) *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget

Spring, Frank og Spring, Heidi Honig (2014) *Udsat. Læreren og skolen som beskyttelsesfaktor*. Frederikshavn: Dafolo A/S

Tøssebro, Jan (2004) *Integrering och inkludering*. Lund, Sweden: Studentlitteratur

Øvereng, Einar (2008) *Hva er lykke? Og hva gjør oss lykkelige?* Oslo: H.Aschehoug & Co

Nettkilde

Hofslundsengen, Hilde, utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspråklige-elever-i-skolen. Besøkt 11.07.2016

Kunnskapsdepartementet (2012b) *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 11.07.2016 fra: <http://www.lovdatabasen.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/Laringsmiljosenteret/Bilder/Prosjekt%20og%20program/Plakat%20om%20relasjonsbygging.pdf>. Besøkt 28.10.2016

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/category.php?categoryID=14446> Besøkt 9.11.2016

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/ciesl-klasseleiing-teori-til-praksis/fagartiklar/lareren-og-elevenes-vennskap-article110637-18993.html> Besøkt 15.11.2016

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/ciesl-klasseleiing-teori-til-praksis/fagartiklar/kva-er-klasseleiing-article108765-18993.html> Besøkt 15.11.2016

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/motivasjon-og-laerelyst/aktuelt-om-motivasjon-og-laerelyst/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring-article94351-13160.html> Besøkt 30.11.2016

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/motivasjon-og-laerelyst/naar-laerelysta-forsvinn/forutsigbarhet-kan-hindre-skolevegring/?s=18744> Besøkt 30.11.2016

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/Laringsmiljosenteret/Pdf/Prosjekt%20og%20program/Implementering.pdf> Besøkt 17.11.2016

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/mobbing/mobbing-i-skolen/for-elever/elevens-stemme/hva-er-en-god-dag-pa-skolen-article110352-19949.html> Besøkt 30.11.2016

Statistisk sentralbyrå 2016, Publisert 17. juni 2016

Store Norske Leksikon ; Besøkt 13.10.2016, 7.11.2016

<http://www.dinordbok.com/?f=norsk&t=nynorsk&q=ivareta;> Besøkt 12.10.2016

St.meld.6 (2012-2013). «En helhetlig integreringspolitikk» Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>; Besøkt 15.11.2016

St.meld.49 (2003-2004). «Mangfold gjennom inkludering og deltakelse.» Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/>; Besøkt 26. Oktober 2016

Udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-minoritesspråklige-elever; Besøkt 11.07.2016

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2015/BS-0115-WEB_Palm.pd Besøkt 30.11.2016

<https://www.autismspeaks.org/resource/educational-services-associates-esa> Besøkt 13.04.2017

Vedlegg

1. Godkjenning fra NSD
2. Samtykkeerklæring
3. Intervjuguide

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Øystein Lund Johannessen
Misjonshøgskolen
Misjonsmarka 12
4024 STAVANGER

Vår dato: 03.11.2015

Vår ref: 44883 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| 44883 | <i>MIKA - Erfaringsbasert Master i interkulturellt arbeid.</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Misjonshøgskolen, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Øystein Lund Johannessen</i> |
| <i>Student</i> | <i>Gretha Erland</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Formålet er å undersøke hvordan den tospråklige eleven i ungdomsskolen ivaretas.

Vi gjør oppmerksom på at når man forsker på sin egen arbeidsplass må man være bevisst sin dobbeltrolle. Det kan oppleves vanskelig å si nei til å delta når man har et profesjonelt forhold til potensielle deltakere i prosjektet. Ved rekruttering via eget nettverk er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

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

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

Det tas høyde for at det kan fremkomme opplysninger om tredjeperson i forbindelse med intervju. Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette på forhånd. Vi anbefaler at prosjektleder minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet, og forutsetter at taushetsplikten ivaretas. Eventuelle kollegaer som det registreres tredjepersonopplysninger om, informeres skriftlig ifølge prosjektmeldingen.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Misjonshøgskolen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er medio juni, 2015, jf. informasjonsskrivet. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg 2

Forespørsel til lærere i forskningsprosjektet om «Hvordan ivareta den tospråklige eleven i ungdomsskolen?» Sosialt, faglig og språklig

Mitt forskningsprosjekt *Hvordan ivareta den tospråklige eleven i ungdomsskolen? Sosialt, faglig og språklig*, er en del av min mastergradsutdanning ved Misjonshøgskolen i Stavanger.

Formålet med prosjektet mitt er for å få mer nyanser kunnskap om hvordan ivareta tospråklige elever i ungdomsskolen. Dette innebærer å få innsikt i hvordan en på best mulig måte kan gi dem gode dager i møte med andre elever og lærere. Videre å finne ut hvilke arbeidsmåter og strategier som en har gode erfaringer med både i læringen i fag og i tilegnelse av det nye språket, som her blir norsk.

Som en del av feltundersøkelsen vil jeg gjøre feltarbeid ved fire ungdomsskoler høsten 2015. Jeg tenker å intervju lærere som jobber med målgruppen, i tre forskjellige kommuner. Stavanger, Sandnes og Klepp. Gjennom disse samtalene vil jeg forhåpentligvis få høre om gode og dårlige erfaringer som disse lærerne har gjort seg, men spesielt hva som tjener til det beste for målgruppen. Jeg er i denne sammenheng ikke ute etter sensitive opplysninger om elevene, men mer interessert i praksis og arbeidsmetoder som tjener til elevenes beste. Muligens vil jeg også vil foreta observasjoner i klasserommet, nettopp for å få et bilde på praksisen ved de enkelte skolene. Dette med godkjenning fra foreldre/foresatte, som blir informert gjennom et eget skriv foretatt av lærer ved den aktuelle skolen. For å kunne dokumentere intervjuene av lærerne på best mulig måte er det ønskelig å bruke lydopptak som støtte for vanlig feltnotater. Disse lydopptakene vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Resultatene jeg tilslutt kommer frem til gjennom analyse av intervju- og observasjonsdataene vil bli publisert i min masteroppgave. Jeg vil sørge for at alle data om skoler, lærere og elever er anonymisert. Det vil dermed ikke være mulig å gjenkjenne noe eller noen på bakgrunn av utsagn eller

opplysninger som blir gjengitt eller andre beskrivelser av miljø og steder. Deltagelsen er frivillig og man kan trekke seg fra prosjektet når som helst og uten å oppgi grunn.

Alt datamateriell vil bli oppbevart på en, passord og brukernavn beskyttet pc, som er nedlåst når den ikke er i bruk. Kun undertegnede har tilgang til denne. Eventuelle lydopptak vil bli spilt over på en USB brikke og også være nedlåst. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Datainnsamlingen vil foregå høsten 2015, og prosjektet er planlagt å avsluttes medio juni 2016. Dersom du ikke har blitt kontaktet igjen med forespørsel om forlengelse, vil alt datamateriell som angår deg personlig bli slettet medio juni 2016. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dersom du kan tenke deg å delta i dette prosjektet ber jeg deg å undertegne vedlagte erklæring om informert samtykke. Før du undertegner ber jeg deg tenke igjennom om det er noe vedrørende prosjektet du er usikker på og som du trenger å få avklart først. Til informasjon er min veileder Øystein Lund Johannessen, SIK, Misjonshøyskolen, tlf. 959 24 486.

Med vennlig hilsen

Gretha Erland

Tlf. 911 56 333

Mastergradsstudent ved Misjonshøyskolen

Vedlegg 3

Intervjuguide

Med problemstillingen – «Hvordan ivareta tospråklige elever i ungdomsskolen?» Sosialt, faglig og språklig. Blir noe av det jeg ønsker å finne ut av følgende:

Sosialt

Fortell hvilke etnisiteter dere har i gruppen, hvor lenge de har bodd i Norge.

Hvordan legger dere opp til at elevene skal få gode relasjoner til både de voksne og medelevene i gruppen?

Hvilke utfordringer kan dere møte på i forhold til tilpasning i elevgruppene? Hvordan kan dette løses?

Formidler skolen tiltak på ettermiddag/kveldstid for elevgruppen? Eks. Bli kjent kvelder med elever og foresatte. Eller andre sosiale tiltak?

Venner. Hvilke venner får eleven? Norske eller av andre etnisiteter? Hvilken rolle spiller dette?

Noen spesielle positive erfaringer dere gjort dere i møte med elevgruppen?

Fadderordning? Har eleven en kontaktperson, voksen/elev som bistår i den første tiden på skolen?

Faglig

I Sverige får tospråklige elever morsmålsundervisning og klarer seg dermed bedre i både svensk og matte. Har du/dere noen erfaringer med dette?

Får eleven morsmålsopplæring, evt hvor mange timer i uken og hvilke erfaringer har dere med det?

Hva ser du/dere ligger til grunn for at eleven skal være en motivert elev?

Blir elevene integrert i store klasser med norske elever? Eventuelt hvor mange dager i uken? Erfaringer med dette?

Språklig

Ser du/dere noen forskjeller, avhengig av etnisitet, i hvilken grad eleven klarer å tilegne seg det nye språket, motivere seg faglig og klarer seg sosialt?

Hvordan spiller foreldrenes rolle inn for elevens læring? Har det stor betydning?

Hvor stor grad spiller den mellommenneskelige relasjonen lærer/elev inn ved ivaretagelsen av eleven språklig, faglig og sosialt?