



Hvilke faktorer påvirker integrering av thailandske elever
i møte med det norske samfunnet?

Pilaipon Kristoffersen

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i MIKA

Antall ord: 29429

18. desember 2018

Opphavsrettigheter:

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler hvordan thailandske elever opplever integrering i norsk skole og i samfunnet for øvrig. Forfatteren, Pilaipon Kristoffersen, ser på seg selv som en aktør i denne prosessen. Det likevel ikke hennes kontekst, i Sandnes og Sola, som utforskes. Alle de sju elevene, som er i fokus, bor på Østlandet og de fleste andre informanter bor også der.

Oppgaven forsøker å se på de aktuelle elevene sin integrering som en del av en større helhet. Elevens kontekst i Thailand og særlig i Norge er dels utforsket. Elevenes er i fokus gjennom hele oppgaven, men også mødre og tospråklige lærere kommer til orde. Ulike roller og samarbeid mellom ulike aktører er forsøkt beskrevet. Oppgaven inneholder også en presentasjon thailandsk skolevirkelighet og læreplan, og en gjennomgang at særlige aktuelle sider ved norske læreplaner.

Studien benytter kvalitative metoder, og det er vanskelig å trekke konklusjoner som generaliseres til andre. Datamaterialet omfatter for få informanter, og det er mye ulikhet mellom informantene. Likevel er det mange av funnene som samsvarer med relevant teori og det finnes noen generelle tendenser. Det tydeligste funnet var at alle informantene kunne fortelle at de opplevde ulike former for ensomhet og at det da var særlig vanskelig å være en del av det norske samfunnet. Det var altså slik at alle informantene i noen grad kjente seg alene og at dette gjorde jobben, læringen og integreringen mer utfordrende. Oppgaven inneholder også fortellingen om «Elev 6», som ser ut til å lykkes bra. Denne eleven opplever at ulike aktører samarbeider om og med henne. Kontakt, gjensidig forståelse og samarbeid ser ut til å være suksessfaktorer.

De mange historiene som er datagrunnlaget for oppgaven kan ligne på historier andre kjenner. Selv om alle informanter er grundig anonymisert kan forhåpentligvis elementer fra disse historiene by på ulike grader av gjenkjennelse hos leseren. Muligens kan analysen og teorien bidra til å kaste nytt lys over leserens oppfatning av seg selv og andre en har møtt i liknende situasjoner.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	6
Temapresentasjon	6
Problemstilling	8
2 Teoretiske perspektiver	13
Integrering og Inkludering	13
Kultur	15
Kulturfolk	16
Identitet og hybriditet	17
Den hermeneutiske sirkel	19
Globaliseringsprosessene	19
Akkulturasjon	20
U-kurven	23
Modell for Interkulturell kommunikativ kompetanse	23
Kontrastiv språklære	24
Blooms taksonomi	25
Kunnskap, læring og læringsstrategier	26
3 Metode	28
Kvalitativ metode	28
Induktiv og deduktiv	28
Valg av informantgrupper	29
Utforming av intervjuguide	30
Gjennomføring av intervju	31
Roller, etiske refleksjoner og presentasjon av informanter	32
Sensitive spørsmål	33
Etterarbeid med empiriske data	33
4 Drøfting av bakgrunnsinformasjon	38
Kollektivistisk kultur orientert	38
Skolesystemet i Thailand	38
Opplæringslova §2.8	43
5 Analyse 1: Integrering	46
6 Analyse 2: Læring	61

7 Oppsummering og konklusjon	76
8 Bibliografi	78
9 Vedlegg	83
Intervjuer	83
Intervjuguide	84

1 Innledning

Temapresentasjon

Temaet for oppgaven er integrering av thailandske elever i norsk skole. Jeg er selv tospråklig lærer i thai, og jeg ønsker å forske på elever med thailandsk bakgrunn. På denne måten er masteroppgaven erfaringsbasert. For å finne ny kunnskap og for å ha noe distanse til informantene har jeg funnet informanter til studien andre steder i Norge. Hvordan jeg utformer spørsmål og hvilke teorier jeg bruker er preget av mine tidligere erfaringer og kunnskaper jeg også har fått gjennom studier..

Videre i denne delen av oppgaven ønsker jeg å sette fokus på problemstillingene, og hvordan disse har oppstått. Det er naturlig å starte med det nære, gjennom en begrunnelse for valg av tema. Så ønsker jeg å fortelle noe om hvorfor jeg mener dette er relevant for andre, for så å gi en gjennomgang av problemstillingen, to mer utdypende underproblemstillinger.

Fokuset for oppgaven er jobben min som thailandsk tospråklig faglærer. Dette er den viktigste inspirasjonen for selve studiet. Erfaringene fra jobben min har jeg reflektert over og sett i lys av teori jeg har lært på MIKA-studiet ved VID og flerkulturell pedagogikk 1 og 2 ved den sosialpedagogiske høyskolen. Gjennom årene med studier har jeg ofte reflektert over min egen praksis, men ikke så systematisk som jeg gjør i denne oppgaven. I mitt arbeid er det elevens læring som er det viktigste målet. Læring er selve målet med skolen, og uløselig knyttet til alt som foregår i skolen. Dette betyr at elevenes læring ikke kan settes til side, men må tas opp som et viktig tema i oppgaven, i tillegg til hovedfokuset som integrering. Siden jeg jobber sammen med thailandske elever fra deres første møte med norsk skole, og ikke forlater dem før det er har gått to til fem år er integreringsprosessen noe som går parallelt med elevenes utvikling og læring. Gjennom hele perioden har jeg jevnlig kontakt mødrene til mine thailandske elever. De gjennomgår også integreringsprosesser, lærer språk og tilpasser seg nye levemåter.

Mange thailandske barn og mødre opplever det norske samfunnet som svært forskjellig fra samfunnet de kommer fra. Siden jeg selv er thailandsk og har bodd i Norge i 19 år, har jeg god kjennskap til disse forskjellene. Disse forskjellene er ofte vanskelige å beskrive konkret, men det er noen trekk som er mer typiske enn andre. Samfunnene, språkene og skolesystemene er så forskjellige i Thailand og Norge at det skaper utfordringer for den som

flytter. Når jeg møter barna ukentlig og har jevnlig kontakt med mødrene, får jeg ofte spørsmål om ikke-faglige tema. Elever har spørsmål som går på kulturelle forskjeller og hvordan de skal tilpasse seg ulike situasjoner. Denne virkeligheten er fokus for oppgaven, og jeg setter eleven i fokus fordi det er eleven som er skolens fokus.

I 2016 fikk 7,2 prosent av elevene i grunnskolen tilbud om særskilt norskopplæring ([Statistisk sentralbyrå \[SSB\], 2017](#)), og på den måten kan klassifiseres som minoritetsspråklige. Elevene, som er oppgavens fokus, er minoritetsspråklige og hører inn under denne store elevgruppen i skolen. Oppgaven ser på en stor bredde av faktorer som kan påvirke elevinformantenes integrering og læring i norsk skole. Mange lærere bør derfor finne deler av oppgaven passende og interessant. Materialet jeg skriver om er på mindre enn 10 elever, men funnene og tolkingen av disse kan gi nyttige og nye tanker for andre som jobber i feltet. SSB rapporterer om at 16% av barna i barnehagen var minoritetsspråklige i 2016 ([SSB, 2017](#)), og det er rimelig å anta at andelen minoritetsspråklige vil øke i skolen etter som disse barna blir eldre. Samme sted definerer SSB begreper minoritetsspråklig slik «Barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk, og hvor også begge foreldrene til barnet har et annet morsmål enn disse språkene.» Det er altså vanlig at norske barn vokser opp i hjem der førstespråket ikke forstås av majoritetsbefolkningen. Men definisjonen til SSB er ikke helt treffende for elevene jeg har forsket på. Elevgruppen jeg har sett på har både thailandsktalende far og mor. Men i livssituasjon deres nå er det for de fleste slik at mor bor sammen med en norsktalende mann. Da er det ikke slik at thai nødvendigvis er førstespråket til alle i familien hjemme. De fleste informantene hører nok mye norsk hjemme også. Likevel velger jeg å definere dem som minoritetsspråklige siden de kun kjenner thai som morsmål ved ankomst Norge. Norsk er ikke deres førstespråk og de har noen utfordringer med å tilpasse seg språk, kultur og læring i norsk skole. På denne bakgrunnen mener jeg det er mest passende å også definere disse elevene som minoritetsspråklige.

Oppgaven går spesifikt på en klart avgrenset elevgruppe, som er «thailandske elever som har startet skolegangen sin i Thailand». Den utforsker noen av de viktigste aktørene i det thailandske miljøet, som er tospråklige lærere og foreldre/foresatte. På denne måten kan man se elevens integrering og læring fra flere synsvinkler og kanskje kan noen suksessfaktorer avdekkes.

Jeg håper informantene mine vil forstå denne oppgaven og at oppgaven kan bidra til økt forståelse og samhandling. Utenforstående vil gjerne oppleve at de får et innblikk i noen

ukjente problemstillinger og tenkemåter. Oppgaven kan neppe sees som direkte overførbart til andre språk og elevgrupper, men det kan være noen som har lignende erfaringer og oppgaven kan derfor inspirere andre til å gjøre lignende undersøkelser.

Problemstilling

Oppgaven har en hovedproblemstilling og to mer utfyllende underproblemstillinger.

Hovedproblemstillingen er:

Hvilke faktorer påvirker integrering av thailandske elever i møte med det norske samfunnet?

Problemstillingen tar for seg en prosess, -integrering. Hva som fremmer god integrering og hva som er noe annet er hovedspørsmålet for mine undersøkelser. Like viktig er det å spørre hva som er god integrering, er det å spørre seg hva som ikke er god integrering. Siden en masteroppgave med et begrenset datagrunnlag neppe er et tilstrekkelig grunnlag for å trekke generelle konklusjoner er det like viktig å søke etter «det gode eksempel».

Problemstillingen nevner også to land, kulturer og språk. Det er store forskjeller på Thailand og Norge. En kan anta at noen av de som leser denne oppgaven på norsk også har noe kjennskap til hva som er typisk for norsk samfunn, kultur og språk, og ikke så god kjennskap til hva som er typisk for thailandsk samfunn, kultur og språk. Det vil derfor være nødvendig å presentere leseren for noen viktige kjennetegn ved thailandsk kultur, språk, skole og samfunnsliv. Kjennskap til forskjeller og likheter mellom disse samfunnene er viktig for å forstå hvilke utfordringer som er størst i forbindelse med integreringen. I oppgaven vil jeg derfor drøfte også noen begreper knyttet til kultur og identitet. Likevel er dette utfordrende fordi thailandsk kultur og samfunnsliv er minst like mangfoldig som norsk kultur og samfunnsliv. Det er også slik at forståelsen og beskrivelsen av faktorene kultur og samfunnsliv vil være forskjellig alt etter hvem man spør. Det er likevel mulig og nødvendig å peke på noen aktuelle mønster og tendenser, men på dette feltet er oppgaven langt fra fullstendig. Disse skildringene og utvalget av faktiske opplysninger baserer seg på hva jeg mener er mest relevant og hva informantene i oppgaven selv har pekt som særlig relevant.

Oppgaven har to underproblemstillinger. Den første underproblemstillingen utforsker familiekontekst og migrasjonsprosess. Den andre går mer spesifikt på barnas integrering i skoleverket og læring. I min hverdag, som tospråklig lærer, er det elevenes faglige og sosiale

utvikling som er viktigst. Derfor er det kun elevene som er nevnt i hovedproblemstillingen. Mødrene er imidlertid ofte den viktigste faktoren i barnas kontekst.

Første underproblemstilling er:

Hva er de viktigste faktorene for integrering knyttet til familiekontekst og migrasjonsprosess?

Underproblemstillingen tar sikte på å kartlegge familiekonteksten og se på migrasjonsprosessen. Det finnes to typer familiekontekst, som virker inn på hverandre. Den ene er familiebakgrunnen i Thailand, den andre er familiesituasjonen i Norge. Elevene i denne undersøkelsen lever i thai norsk familie, men er preget av sin bakgrunn fra Thailand. Mor er også en del av denne konteksten, men har ikke vært nær barnet hele tiden, og spiller derfor ulike roller. Siden mødrene og barna som er informanter i denne oppgaven flytter på ulike tidspunkt, er de på forskjellige stadier i migrasjonsprosessen og opplever denne ulikt. Det er rimelig å anta at det vil være forskjeller på migrasjonsprosessen til barn i skolealder og til voksne kvinner. Mødrene er trolig den viktigste aktøren i livet til disse barna, og de går også gjennom en migrasjonsprosess.

Den første underproblemstillingen skal sette fokus på hvordan elever og mødre bygger nettverk og tilpasser seg det norske samfunnet. For elevene sin del vil det være viktig å se på sosial utvikling, og særlig på hvordan de får norske venner. Hvor fort lærer elevene norsk språk på en slik måte at de kan delta i sosiale sammenhenger sammen med norskspråklige på skolen og i fritiden?

I tillegg til elevene har jeg også intervjuet 3 mødre. Det er fire hovedskiller mellom elever og mødre som jeg antar er relevante for undersøkelsene og oppgaven. For det første er mødrene ansvarlige voksne, mens barna fremdeles ikke er myndige. For det andre er det slik at voksne mødre skal inkluderes direkte i yrkeslivet, mens barna skal gå på skolene. For et tredje er det slik at mødrene bor sammen med en selvvalgt partner som er norsk, mens barna ikke har noe norsk selvvalgt familienettverk. Og til sist er det vesentlig at mødrene har valgt migrasjonsprosessen selv, mens barna ikke har kunnet velge selv. De flytter til Norge som et resultat av mors valg.

For de thailandske mødrene, vil spørsmålsstillingen om integrering være like viktig som den er for barna, men en må ta hensyn til at det er store forskjeller på vilkårene for integrering.

Ulikhetene i dette er viktige. Først og fremst skal barna forberedes for et lengre skoleløp, mens mødrene gjerne bare gjennomfører et kortere norskkurs. Mødrene kan ha noe kjennskap til engelsk, og kan ha mindre faktisk behov for å lære seg godt norsk. Videre kan det tenkes at mødrene er mer mobile i hverdagen, og derfor har lettere for å bygge nettverk med andre fra Thailand i Norge.

For oppgavens del er det også viktig å være oppmerksom på at elevene som deltar i undersøkelsen har bodd en periode sammen med thailandske fedre, besteforeldre, onkler, tanter eller andre familiemedlemmer før de flytter til Norge. Alle deltagerne i studien har opplevd at mor gifter seg og flytter til Norge først, og så kommer de selv etter. Noen ganger har barna levd uten mor i Thailand i flere år. Dette fører ofte til to konsekvenser: For det første har barna ofte fått oppdragelsen sin fra en eldre generasjon eller en fjernere slektning, som gjerne ikke har den samme kontakten med nåtiden og virkeligheten barna lever i. Dette kan innebære at de kan ha fått en litt gammeldags oppdragelse, og gjerne at de har måttet mestre mer selv. Barna som kommer til Norge er ofte svært opptatt med nettbruk, fordi de har hatt særlig lite grenser på dette i Thailand. Å måle nettbruk er ikke bare et spørsmål om tid brukt på nett, men også er spørsmål om hva barna bruker dette til og den særlige rollen internett har i å holde kontakten med mor i Norge, og etter flytting, familie og venner i Thailand. Det er også vært å merke seg den store forskjeller det er på å vokse opp på landsbygda i Thailand, sammenlignet med det moderne norske samfunnet. For det andre har barna hatt lite kontakt med sin mor, og mor er kanskje ikke så bevisst sin rolle som oppdrager. Hun har gjerne brukt mange krefter på å skaffe seg og sin familie en god framtid, og ikke brukt så mye tid og krefter på de sosiale sidene ved å være forelder. Sett fra en norsk kontekst er gjerne disse oppvekstvilkårene problematiske og vanskelige. I praksis er bildet mer nyansert, og hver mor-barn relasjon bør i seg selv sees på som positiv og unik. Thailandske mødre, som alle andre mødre ønsker trolig det beste for sine barn. For leseren av oppgaven er det viktig å allerede på dette stadiet i oppgaven forstå noe av hva som kan være en typisk bakgrunn til thailandske skoleelever i Norge. Oppgaven kan på ingen måte beskrive denne virkeligheten fullt ut for alle elever, men det er gitt plass til en egen drøftingsdel for noen av disse spørsmålene, kapittel 4.

Andre underproblemstilling er:

Hva er de viktigste faktorene for integrering knyttet til utdanningssystemet?

I skolen er læring viktigst. Læring skjer gjennom at den enkelte elev tar del i læringsarbeidet ved skolen. Dette er vanskelig hvis en hverken kjenner språk, skolefag og kultur. Læring og integrering er vilkår for hverandre. Min profesjon er lærer, og da er det nødvendig at læring gis en tydelig plass i oppgaven. Under definisjonen av integrering senere vil jeg utdype dette noe mer, men en kan her i oppgaven formulere to temasetninger for å tydeliggjøre begrepet læring sin relevans for oppgaven: Det er vanskelig å bli integrert uten å lære ny kultur og nytt språk. Det er vanskelig å lære nytt språk og kultur uten å bli integrert i læringsfelleskapet. I mitt arbeid som tospråklig lærer opplever jeg å ha en særlig rolle i læringen og integreringen av elevene mine. Det er utvilsomt en overgang å flytte så langt, men det finnes også noen likhetstrekk. Hva som oppfattes som forskjeller og likheter, og hva som blir sett på som fordeler og ulemper ved thailandsk og norsk kultur, kan være høyst individuelt. Meg selv, og mennesker i mitt nettverk, har mange erfaringer fra møtet med det norske samfunnet. Årene i Norge har lært meg veldig mye, og jeg er ikke den samme jeg var da jeg flyttet. Likevel vil jeg prøve å peke på noen mønster i det informantene forteller og belyse noen konkrete forskjeller på samfunnsstruktur og skolesystem. Det kan pekes på noen typiske mønster, som kan være nyttige å kjenne til for aktører som jobber thailandske barn i den norske skolen. Kunnskap om hva som kan oppfattes som typisk thai er etterspurt hos dem jeg samarbeider med. Jeg oppfatter meg like mye som en kulturtolk, som en tospråklig lærer.

Tospråklige lærere er derfor særlig interessante. Hvis de har den rette kompetanse og erfaring, kan de gjøre en stor forskjell for elevene. De kan også spille en viktig rolle i hjem-skole samarbeidet. I skolesamfunnet er de, formelt sett, likestilte med andre lærere. De er kanskje ikke så synlige på skolene, siden de ofte bare jobber få timer på hver skole. Men for den enkelte elev kan de være svært viktige. Elever og mødre har flere ganger fortalt meg at jobben jeg gjør er svært viktig for læring og skolearbeid. Derfor lagde jeg en egen informantgruppe med tre lærere, slik at jeg kunne avdekke om andre hadde lignende erfaringer. Videre ønsket jeg å finne ut hvordan de balanserte det rent faglige med sosial støtte.

Jeg vil nå på slutten av innledningen gi en oversikt over hvordan masteroppgaven min er løst og logikken i oppbygningen av teksten videre. I kapittel 2 vil jeg gi en framstilling over

aktuelle teoretiske perspektiver. Leseren vil gjennom denne gjennomgangen forhåpentligvis få en bedre forståelse for begreper og teorier knyttet til problemstillingene og være forberedt på drøftingene i kapitlene etterpå. Siden oppgavens viktigste empiriske materiale er intervjuer av informanter må leseren i kapittel 3 opplyses om hvordan disse er samlet inn og hvilke vurderinger som er gjort i denne sammenhengen. I kapittel 4 presenterer jeg relevant bakgrunnsinformasjon om Thailandsk og norsk skolesystem. Meningen er å skape en bedre forståelse for elevene sin kontekst før selve analysen. De to neste kapitlene, integrering og læring, forholder seg først og fremst til henholdsvis første og andre underproblemstilling. For å gjøre drøftingsdelen oversiktlig og samtidig uttømmende deler jeg denne i to, og da følges logikken som er presentert tidligere i dette kapittelet. Til sammen dekker disse hovedproblemstillingen, som kort sammenfattes under oppsummering og konklusjoner. Oppsummering og konklusjoner skal derfor ikke leses som en uttømmende drøfting av hovedproblemstillingen, da hele bredden og dybden er drøftet i de to forgående kapitlene. Hensikten med å gjøre dette kort er at det på dette punktet i oppgaven forhåpentligvis er lettere for leseren å se noen større sammenhenger. Etter at oppgaven er konkludert følger referanseliste og vedlegg.

2 Teoretiske perspektiver

I denne delen vil jeg først definere noen sentrale begreper, og etter hvert presenterer jeg noen relevante teorier. Definisjon av begreper er forholder seg også til ulike teorier.

Integrering og Inkludering

Integrering og inkludering er to ord som gjerne kan forveksles, og som kan sees som synonyme. I samfunnsdebatten og i faglitteraturen om migranter oppfatter jeg at det er vanligst å snakke om integrering, mens inkludering kan oppfattes som en mer hverdagslig definisjon. Inkludering er et begrep som ofte brukes om mennesker med ulike funksjonshemninger. Spissformulert kan det sies: Innvandrere ønskes integrert, funksjonshemmede ønskes inkludert. Likevel brukes begge begrepene om noe som hører sammen eller som bør høre sammen. Begge begrepene brukes til å beskrive en minoritetsgruppe som vil ha en positiv relasjon og samhandle positivt med en majoritetsgruppe. Jeg har valgt å benytte begrepet integrering i problemstillinger og drøftinger.

I faglige sammenhenger brukes begrepene noe forskjellig, selv om de også trolig forveksles. I ulike sammenhenger kan begrepene ha ulik betydning i ulike kontekster. Jeg definerer dem derfor først separat:

Inkludering er tydelig definert i Utdanningsdirektoratets veileder for sentrale begreper for likeverdig opplæring:

Inkludering innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. Det stiller krav til lærestedet og hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet.

Konsekvensen av inkludering er at systemet må tilpasse seg den enkelte person og gruppe. Dette fritar imidlertid ikke den enkelte for ansvaret til å ville delta.

[\(Pritchard & Zahl, 2013 s. 1\)](#)

Nordahl, mfl. (2018, s.27) omtaler begreper slik: «Innenfor forskning og aktuell debatt om skolen er begrepet inkludering i stor utstrekning blitt sett på som et begrep som hører til det spesialpedagogiske kunnskapsområdet». Kjernen i definisjonen er at det skal tilrettelegges slik at den enkelte kan delta mer i opplæringen og dermed ha større faglig utbytte av denne. Det er en tydelig forventning om at både skolen og den lærende yter hver sin innsats. Definisjonen bør tolkes som om det er skolen som har en rolle som aktiv tilrettelegger, mens den lærende sin viktigste oppgave er å delta. For de thailandske elevene er inkludering en del av likeverdig opplæring, som av utdanningsdirektoratet [Udir]er definert slik: «Likeverdig opplæring er et nasjonalt mål og det overordnede prinsippet som dekker alle sider ved opplæringen». (Nordahl, mfl. 2018, s. 33) Kulturdepartementet sin stortingsmelding fra 2011/2012 gir også en lignende definisjon: «Inkludering handlar om å byggje ned barrierar som hindrar kulturbruk og skape like moglegheiter for alle individ og grupper.» (Kulturdepartementet, 2011)

Integrering er også brukt i skolen. Flere som jobber med minoritetsspråklige barn i skolen, vil trolig selv mene at de jobber med integrering, og at integrering et av de viktigste vilkårene for minoritetsspråklige elevers læring i norsk skole. Elevene skal gjerne ha tilpasset opplæring med lærer, men de trenger også å være sammen med jamnaldrede som snakker norsk. For å oppnå dette er det viktig at elevene har venner som snakker norsk. For å få slike venner må de være en del det norske skolesamfunnet.

NOU 2011: s. 14 har en nokså omfattende, konkret og praktisk beskrivelse av hva integrering kan være:

Integrering handler om:

- *Kvalifisering, utdanning, arbeid, levekår og sosial mobilitet.*
- *Innflytelse i demokratiske prosesser.*

Deltakelse i sivilsamfunn.

- *Tilhørighet, respekt for forskjeller og lojalitet til felles verdier.*

Resultatet langs disse dimensjonene avgjør hvor vellykket integreringen er.

Integreringen er en tosidig prosess hvor innvandrere og majoritet både påvirker hverandre, og utformingen av samfunnet.

(NOU 2011:14. s. 28)

NOU tar for seg integrering i konteksten migrasjon, og gjør tydelig at kvalifisering og utdanning er viktige forutsetninger for vellykket integrering. Slik sett knytter denne definisjonen integrering og læring tett sammen, men den passer også til mødrene, som skal ut i arbeidslivet uten ny grunnutdanning. Integrering kan også defineres kortere, og en forklaring finner vi i Thomas Hylland Eriksen & Torunn Arntsen Sajjad sin bok *Kulturforskjeller i praksis*: (2012, s. 79) «Med integrasjon menes deltakelse i samfunnets felles institusjoner, kombinert med opprettholdelse av gruppeidentitet og kulturelt særpreg.»

I problemstillingen har jeg valgt å bruke integrering og det er to grunner til dette. For det første er integrering et begrep jeg oftere støter på og mener er relevant i litteraturen. Særlig gjelder dette i forhold til akkultrasjon. Jeg bruker derfor integrering mest i arbeidet med teori og analyse. For det andre ser integrering ut til å ta over for inkludering i det offentlige styringsapparatet. Det heter ikke nå «barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet». Nå heter det «kunnskaps- og integreringsdepartementet».

Kultur

Begrepet kultur kommer fra det latinske verbet «colere». Dette ordet kan bety mye, som: bearbeide, dyrke, pleie. Betydningene er først og fremst knyttet til jordbruk. ([Språkrådet, u.å.](#)) På denne måten har ordet noe av den samme betydningen som sosialisering. Men det er vanskelig å koble det til det som er i naturen. For kultur defineres også som «det som ikke er i naturen». Der hvor menneskene ikke er, finnes naturen. Der hvor menneskene har vært er det kultivert.

Antropologen Ernest Gellner (1997, s. 15) åpner sin bok *Nasjonalisme* med å definere begrepet kultur slik: Mennesker har alltid vært utrustet med kultur: «En felles uttrykksmåte i form av ord, ansiktsuttrykk, kroppsspråk, klesstil og nytelse av mat og så videre. Kultur er ikke noe som er likt for alle mennesker: Kulturelt mangfold er et av menneskehetens sentrale trekk.» I neste kapittel gjør han definisjonen enda tydeligere, og skiller kulturbegrepet fra det som har med stater og nasjon å gjøre. «Kulturell og sosial organisasjon er universelle og tidløse fenomener. Stater og nasjonalismer er det ikke» (Gellner, 1997, s. 19). På denne måten er det også slik at ikke alle som bor i Norge er kulturelt norske. I den norske nasjon er heller ikke alltid alle som praktiserer kulturen på samme. Det er vanskelig å knytte bestemte kulturer til bestemte mennesker. Mennesker er også noe som forandrer seg, og det er normalt at det også er kulturelle skiller mellom generasjoner. Ungdomskultur er trolig vanlig i alle

land til alle tider. En lignende definisjon finnes også i Eriksen og Sajjad (2006, s. 44) og de henviser til Geerts i sin bok:

«Man trenger ikke å være en av dem for å forstå dem,» skriver antropologen Clifford Geerts i et essay om kulturforståelse (You don' have to be one to know one). Med andre ord: om han har rett, er det fullt mulig å forstå fremmede folkeslag uten å bli lik som dem, og innvandrere vil således kunne å forstå det norske samfunnet uten å bli kulturelt norske.»

Øyvind Dahl (2011, s. 57-58) har definert begrepet kultur for «koder i bakhodet». Dette bygger han på det Geerts kaller for «mønsteret av mening». Kultur er likevel noe dynamisk som forandres og vanskelig kan defineres som noe statisk for store grupper over tid.

Kulturfolk

Begrepet kulturfolk er ikke knyttet til en bestemt teori eller forsker. Det er mer en utvidelse av begrepet folk. For oppgaven forstår jeg kulturfolk som en som ikke bare oversetter språk, men som også formidler dypere tankemåter om kultur, skikker og verdier. I oppgaven kan begrepet være mer referanserammer/forståelseshorisonter og ikke en bestemt vitenskapelig teori.

Det finnes mange typer folk, men tradisjonelt oversetter folk språk. For god folk og oversettelse finnes det veldig stenge etiske normer. Det er viktig å oversette objektivt uten å ta hensyn til annet enn det rent språklige. Kultur er ofte meget komplisert å folk, men den tospråklige læreren er ofte en lærer med et bein i hver kultur som hjelper elever og voksne med mer enn bare den rent språklige og faglige forståelsen. Ord og begreper brukes alltid i en kulturell sammenheng. Mellom norsk og thai er det mange ord, begreper og tenkemåter som er forskjellige. For eksempel legges det veldig mye ulikt i ordet god barneoppdragelse i ulike kulturer. Vi mener forskjellig, men bruker samme ord. Det er denne kompetansen som flere folkbyråer ser som mer og mer viktig. Noen av dem oppgir at de også har kompetanse som kulturfolk. I Sverige er begrepet definert slik av en profesjonell aktør, «folkhelasabyrå»:

Kulturfolken folk signaler utifrån ett kulturellt perspektiv. När man pratar olika språk i alla avseenden och saknar ingångar och öppningar i samtalen/åtgärder är kulturfolkarna guld värda. Nep-metoden har stor flexibilitet och bygger på empati och förtroende. En kulturfolk är en person som har samma språk, ursprung, kultur och tradition som klienten. Kulturfolken folk signaler utifrån ett kulturellt perspektiv, har samma referensrammar som målgruppen vilket skapar förutsättningar för en bra dialog. ([Folkhelasabyrå, 2018](#))

En kompetent kulturtolk er kulturelt sensitiv, evner å kommunisere og motivere i og på tvers av kulturer, og håndterer usikkerheten som kulturelle forskjeller ofte skaper. Flere ganger kan manglende forståelse for kultur by på komplikasjoner. «Barnevernet og foreldre med minoritetsbakgrunn misforstår hverandre for ofte. Vi må bruke linkarbeidere i større grad for å skape mer forståelse», uttaler AP-politikeren Elvis Chi Nwosu. ([Utrop, 2015](#)) Tospråklig faglærer er en slik type ansatt, og jeg har selv holdt kurs for barnevernet om thailandsk kultur.

Identitet og hybriditet

Scholte skriver i sin bok « Identities- that is, construction of being, belonging and becoming – hold key significance in terms of both defining the self and forging collective bonds with other” (Scholte, 2005, s. 224). Vi former vår personlighet av oss selv og i lys av samfunnet og gruppene vi hører til. Noen av disse gruppene er koblet til et geografisk område, et nabolag, en by eller et land. Andre grupper er mer knyttet opp til noe ikke-territorielt, som religion, yrke/utdanning og livsfase. Hvis en definerer identitet som noe et mennesker er eller har, som er avhengig av omgivelsene, er det naturlig å tenke at denne endres når mennesker flytter.

Hva er det som skjer med vår identitet dersom vi flytter? Rent praktisk tar vi med identiteten vår til et nytt samfunn, men en del av identitet vil også bli forandret. Dette kan være en særlig vanskelig og sårbar prosess for unge mennesker. I ungdomstiden er de i ferd med å utvikle sin egen identitet i overgangen mellom barn og voksen. En elev var skoleflink i hjemlandet sitt, som måtte starte et nytt skoleløp i et nytt fremmedspråklig land, vil oppleve læringsvansker på skolen. Eleven mestrer ikke norsk skole på samme måte som thailandsk skole. I mine undersøkelser er det rimelig å tro at migrantene, TFO-lærer, mor og barn, knytter seg til flere identiteter. Dette kan sees som en form for «Hybriditet». Peter Burke omformulerer et gammelt utsagn og skriver «In our world, no country is an island» (2009, s. 102). Hybriditet bygger på en forståelse om at mennesker og kulturer er forskjellige, men likevel tett vedt sammen. Graden og formen for hybriditet varierer gjennom livet og fra situasjon til situasjon. Kulturell hybriditet er derfor, som oftest, ikke en tilstand, men en prosess (Bruke, 2009, s. 46). Kulturell hybriditet er også noe som finnes over alt, skriver Burke (2009, s. 13). Han viser blant annet til religion, filosofi, språk, mat, litteratur, arkitektur, litteratur og musikk (ibid).

Hybriditet kan ha sin pris, og en av dem kan være å miste sine røtter (Burke, 2009, s. 7). Det kan oppstå konflikter, selv om dette ikke er det som er meningene med hybriditeten eller

blandingen (ibid). «Å kunne mestre flere kulturer og identitet vil trolig være en suksessfaktor», mener Thomas Hylland Eriksen, (2010, s. 93) For de thailandske elevene, etter å ha bodd i det nye landet en stund, kan det vise seg at noen av disse elevene har blitt kultur-blandet. Elevene er også i en situasjon som vi gjerne kaller for en blandet familie, hvor mor er thai og stefar er norsk. De lever i en kulturblanding. Med dette kan man også sier at disse elevene er kulturelt hybridide. Siden det viser til individer former som er blandet. (Eriksen, 2010, s. 136-143)

Hybride former er et resultat av gjentatte møter mellom individ, og noen ganger blir gamle inntrykk forsterket gjennom nye møter (Burke 2009, s. 25). Mennesker som er migranter kan sees som hybride individer, og de kan en form for dobbel bevissthet (Burke 2009, s. 31). Individene jeg forsker på i min oppgave vil trolig i ulike forum og til ulike tider oppfatte og omtale seg som thailandske norske eller som norske thaier. Andre ganger vil de gjerne også se seg selv som enten rent norske eller rent thaier. Det kan være viktig hvilken identitet de setter først. Noen ganger kan de trolig også oppfatte seg som helt norske eller som helt thaier. Sett i lys av vårt moderne samfunn, kan det også tenkes en tredje identitet, den globale. Burke (2009, s. 111) ser dette som en framtidvisjon og ikke som realitet i nåtiden. Hva denne identiteten innebærer og inneholder er ikke Burke tydelig på, men han ser for seg at individene lever en form for dobbeltliv. Sosiale medier og TV-serier kan være et uttrykk for en global identitet eller kultur på et nivå som kan oppfattes som felles eller på en felles standardisert plattform. Det er likevel viktig å ha i minne Bruke sin hovedkonklusjon om at hele verden kreoliseres eller blandes (Bruke 2009, s. 115). Øyvind Dahl viser også til Thomas Hylland Eriksen (1994, s. 14): «Mennesker er kulturelle blandingsproduktet. Kreolisering betyr nettopp at man har gjort blandingsproduktet til normalen. Et kreolspråk er et blandingspråk som er blitt morsmål» (Dahl, 2011, s. 57)

Ideniter skal heller ikke kun knyttes til territorielle hjemsted. Identiteter kan også knyttes til andre viktige fellestrekk som kjønn, rase, religion, samfunnsklasse, alder, seksuell orientering. (Scholte, 2005, s. 239-240). I vår sammenheng vil det være viktig å huske at barna oppfatter seg selv ikke kun som elever, men også som barn eller unge. Mødre-rollen er også en identitet som er gyldig i det norske samfunnet. Disse identitetene skaper skiller og felleskap, og er ikke uten videre er synlige.

Den hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske sirkel er utviklet og formulert av en tysk filosof, Hans Georg Gadamer, og er formulert i verket «sannhet og metode» (1960, Norsk oversettelse, 2012). Den hermeneutiske sirkel er et hjelpemiddel som muliggjør forståelse, som gjør at fortid og nåtid smelter sammen. Gadamer er opptatt av at historie og tradisjon er grunnlag for forståelse. Vi skaper alltid mening i møte med en ny kontekst på den kunnskapen vi allerede har, og Gadamers poeng er at forståelse i stor grad handler om å skjønne våre egne forventninger. Forståelse handler om våre opplevelser av virkeligheten. Nye kunnskaper bygger alltid på gamle kunnskaper. Dermed forandrer forståelsens horisont seg hele tiden. Det at forståelseshorisonten er i endring gjør Gadamer særlig aktuell for forskere og andre som interesserer seg for kulturell utvikling i vår samtid. For de fleste mennesker, er det slik at forståelsen forandrer seg gradvis fra barndom til alderdom. Mennesker som flytter over større avstander opplever at kultur, språk og kontekst endres plutselig. Dette har innvirkning på hvordan individet lærer og utvikler seg. (1960, Norsk oversettelse, 2012).

Globaliseringsprosessene

Globaliseringen har ført med seg noen prosesser som er viktig for oppgavens tema. Begrepene «detrterritialisering» og «reterritialisering» er knyttet til den fysiske verden (Eriksen, 2010, s. 117). Folk flytter fra et område på forskjellige grunner. Noen ganger alene og noen ganger som hele grupper. Deterritorialisering betyr at identitet, og gjerne tolket som nasjonal tilhørighet, gjøres til noe som går utenfor det som gjerne tidligere er sett på om grenser for denne identiteten. Enkelt kan en si at det å være thai ikke knyttes til det å bo i Thailand på samme måte som det gjerne gjorde tidligere. I en verden der flere flytter får gjerne selve det fysiske territoriet en annen betydning. Begrepet «reterritialisering» er også viktig fordi det betegner menneskers evne til å skape meningsfulle sammenhenger i nye fysiske omgivelser. Scholte (2005, s. 76) sier om dette at «territorialismens slutt ikke nødvendigvis betyr territorialitetens slutt», og på den måten kan en gjerne si at Thailandsk identitet og kultur også kan leve sterkt utenfor Thailands territorium. I vår sammenheng er begreper relevant i skildringen av hvordan meningsfulle og viktige thailandske miljø oppstår utenfor Thailand.

Frakopling handler ikke så mye om den fysiske verden (Eriksen, 2010, s. 32). Men kan defineres som at en løsriver seg fra det lokale og kobler seg til en mer global kultur. Det kan

handle om flytting, men Eriksen mener at de fleste opplever frakopling i en mer overført betydning. Frakopling «løfter sosial relasjon ut av lokal samhandlings – og kommunikasjonsprosesser, og omstrukturerer dem på måter som gjør dem uavhengige av tid og rom». (Eriksen,2010, s. 49) Man behøver ikke å flytte fra området for å oppleve frakopling. Frakopling er mer abstrakt. Tilbakekobling, kan det på mange måter sammenlignes med reterritorialisering. Men som frakopling er det snakk om mer abstrakt og overført betydning. Som mennesker ønsker å slå rot, ønsker mennesker å søke etter sine røtter av identitet. I vår sammenheng er gjerne begrepene relevante i skildringen av hvordan individene søker mening og identitet i noe som ikke er knyttet til den fysiske verden individet lever i.

Sammenveving kalles gjerne «Nettverkssamfunnet og kommunikasjonsnettverk»
Nettverkssamfunnet har endret hverdagen vår. «Det sentrale begrepet i trilogiens første bind (Castells,1996) er nettverket, som etter hans oppfatning «utgjør våre samfunns nye sosiale morfologi» (Eriksen, 2010, s. 93). Det at alle aktuelle medlemmer og deltakere er på samme sosiale nettverk, Facebook, er svært viktig. Vi kan diskutere, planlegge og legge ting til i vår kalender. Vi skriver og deler dokumenter og bilder. Alt går enkelt og problemfritt i nettverket. Vi blir synlige for mange. Det kan gjerne komme meldinger fra folk ellers i landet og i resten av verden, som vil samhandle. I vår sammenheng er begrepet særlig viktig når en skal skildre hvordan nettverk og kontaktflate frigjøres fra den konkrete verden og mennesker samhandler på likefot og får innblikk i hverandres verden.

Akkulturasjon

John Widdup Berry (79) er professor emeritus i psykologi ved Queens universitet i Kingston, Ontario i Kanada. Han er også knyttet opp til «National Research University Higher School of Economics» i Moskva. Det er Berry som regnes som «far» til begrepet akkkulturasjon. På norsk definerer Hildegunn Fandrem begrepet som «[...] begrepet som brukes når vi har enkulturasjon og resosialisering som følge av at man flytter til en ny etnisk kultur» (Fandrem, 2011, s. 51). Tidligere har jeg definert integrering og inkludering som ideal og målsetninger. Dette gjelder også innen akkultrasjonsteorien til Berry og i Fandrem sin norske tolking. Akkulturasjonsbegrepet er også en prosess der flere andre strategier og utfall er mulige. Selv om det i den overordna problemstillinga vår er ulik grad av integrering som er det viktigste

jeg vil analysere, hjelper akkulturasjonsbegrepet oss til å se hva mer som går for seg og hva som er grunnene til dette.

Enkulturasjon er på mange måter et synonym for sosialisering, men det er også noen viktige forskjeller. Sosialisering handler mest om læring til et bestemt formål, slik som utdanningsforløpet er utformet. Enkulturasjon handler mer om å bli «svøpt» inn i en kultur. (Fandrem, 2011, s. 50-52). Berry siterer Clanet (1990, s. 70) «The set of processes by which individuals and groups interact when they identify themselves as culturally distinct». På denne måten kan vi oppfatte enkulturasjon som noe mer grunnleggende enn sosialisering. Enkulturasjonsbegrepet har sitt fokus på at individet blir tildelt en plass i samfunns- og kulturveven.

Siden jeg ser på to ulike generasjoner som blir enkulturtret inn i det norske samfunnet på to ulike måter kan en også se på dette som primær- og sekundærsosialisering. «Den primære sosialiseringen finner sted i hjemmet, altså i familien og nærmiljøet». (Eriksen & Sajjad, 2012, s. 138) Sekundær sosialisering blir da sosialisering som forgår utenfor denne rammen. Jeg retter derfor særlig fokus på skole og medier. Med medier menes både sosiale medier og det å følge med på underholdning og nyheter fra Thailand og Norge. Om migranten fra Thailand møter ulike slags typer sosialisering med motstridende krav på de ulike arenaene, kan det oppstå konflikter. Mødre og barn opplever trolig tilknytningen til det thailandske og norske samfunnet på ulik måte. Dette påvirker trolig sosialiseringen/enkulturasjonen og er tett sammenvevd med hvordan de opplever integreringen.

Berry har beskrevet de ulike akkulturasjonsstrategiene i en enkel figur som stiller to grunnleggende spørsmål og gir fire ulike utfall. Det første spørsmålet handler om migrantene får anledning til å holde på og utvikle egen kultur og tilhørighet. Det andre spørsmålet handler om hvorvidt de blir vedsatt som deltakere av det nye samfunnet.

Integrering handler om at flertallssamfunnet sier ja til at minoriteter kan holde på sin identitet og minoritetene samtidig er interessert i å utvikle og bevare båndene til flertallssamfunnet. Minoritetene blir en del av flertallskulturen, men uten at de er i konflikt med sin egen kultur. Berry sin definisjon av begrepet er i tråd med mine tidligere definisjoner og hvordan begrepet er å forstå i forhold til hovedproblemstillingen.

Assimilering handler om at flertallssamfunnet sier nei til at minoriteter kan holde på sin identitet, men de legger opp til og krever at minoriteter utvikler og holder ved like båndene til flertallssamfunnet. Minoritetene blir en del av flertallskulturen, men mister vesentlige deler av egen kultur.

Segregering handler om at flertallssamfunnet sier ja til at minoriteter kan holde på sin identitet og de ikke er interessert i å utvikle og holde ved like båndene til flertallssamfunnet. Minoritetene vert en del av flertallskulturen, men da som egne grupper.

Marginalisering handler om at flertallssamfunnet sier nei til at minoriteter kan holde på sin identitet og minorittene på sin side ikke er interessert i å utvikle og holde ved like båndene til flertallssamfunnet. Minoritetene blir ikke en del av flertallskulturen, og kan i tillegg miste avgjørende deler av opprinnelig identitet. Dette resultatet og denne strategien er sett på som den mest negative. Strategien kan sees som en forkastelse av alle identiteter uten at noe nytt vokser fram.

Berry er en sterk advokat for integrering og han har formulert visse vilkår for dette. Integrering krever to positive svar, mens marginalisering krever to negative svar, assimilering og segregering har et ja og et nei hver, og resultat ligger et sted imellom. Integrering kan sammenlignes med et ekteskap som krever to ja for å bli vellykket. Berry mener at det mest grunnleggende vilkåret for å få til integrering, er at samfunnet er multikulturelt, og setter opp vilkår for dette:

The widespread acceptance of the value to a society of cultural diversity.

Relatively low levels of prejudice

Positive mutual attitudes among cultural groups

A sense of attachment to, or identification with, the larger society by all groups.

(Berry, 1997, s. 11)

Når vi nå ser integrering som en del av et større bilde, er det også viktig å huske at akkulturasjonsstrategiene nesten aldri opptrer alene over tid. Akkulturasjon handler om et sett begreper som hjelper oss til å bedre forstå både prosesser og strategier som oppstår når nye individ flytter inn i samfunnet. Det er et mangfoldig bilde som ikke bør forenkles til å snakke om ja eller nei til integrering.

U-kurven

U-kurven ble presentert for første gang av Lysgaard (1955). Senere ble kurven utviklet til w-kurven av Gullahorn og Gullahorn i 1963. (Fandrem, 2011) Her ser vi at kurven har et startpunkt hvor det ligger høyt på grafen, en betegnelse på at trivselen er på topp. Denne fasen kalles «honeymoon». For migrantene vil de se på alt som fantastisk første perioden i det nye landet. De søker seg en ny tilhørighet og nye venner. Integrering vil være positivt for disse elevene i denne perioden. Hostility, betyr fiendtlighet på norsk, og markerer bunnen. Migranter føler i denne fasen mostand mot samfunnet de har flyttet til. Det trenger ikke å bety at de ønsker å ødelegge samfunnet. I praksis er det mer snakk om en form for oppgitthet. De oppdager gjerne at samfunnet de har flyttet til er svært komplisert og nesten umulig å finne seg til rette i. Denne følelsen kan oppleves og betegnes som en fiendtlighet. Siste fasen i u-kurven er betegnet som «at Home», å føle seg hjemme. Kurven viser at trivselen på nytt øker, ettersom tiden går. I praksis vil dette bety at migranten finner seg bedre til rette i sin nye hverdag. I praksis lærer migranten å leve et meningsfylt liv, lærer mer og finner ut hvordan viktige sosiale regler og den nye kulturen fungerer. U-kurven ender med at migranten føler seg hjemme.

Fandrem (2011, s. 76-78) omtaler også U-kurven, men legger også til noen mellomstadier. Hun illustrerer dem i en figur, og mellomstadiene skildrer hva som hender når humøret stiger og synker (ibid). Disse fasene kalles for «Dissolution» og «Humour phase» (Fandrem 2011, s.76). Fandrem (2011, s. 77) mener at U-kurven er et særlig hensiktsmessig «kart» å bruke når samarbeidsrelasjoner forandrer seg.

Berry, som vi kjenner gjennom teorien om akkultrasjon, nevner også U-kurven. Han mener at modellen er for generell, og langt fra gjelder alle. Forskningen knyttet til modellen er «weak, inconclusive and overgeneralized» (Berry 1997, s. 24). Det som Berry sin teori har til felles med U-kurven, er at prosessen med å bli en del av et nytt samfunn endrer seg over tid. Jeg har flere ganger opplevd at U-kurven kan passe for thaier jeg kjenner, som har flyttet til Norge. Derfor mener jeg det er naturlig å ha den med her.

Modell for Interkulturell kommunikativ kompetanse

For å forklare utdanningens rolle og betydning for integrering har Byram laget en modell, som er illustrert med en figur (1997, s. 31). Denne figuren skiller mellom kulturelle

ferdigheter og kunnskaper, som videre er koblet til utdanning og holdninger. Dette betyr at et individ har kulturelle kunnskaper når det kan snakke om seg selv og andre på en bevisst måte som gjerne omhandler kulturelle ulikheter og likheter. Individuer som er kulturelt kompetente deltar gjerne i samhandling på bakgrunn av denne kunnskapen. Dersom disse kunnskapene kobles sammen med ferdigheter som at et individ kan tolke seg selv og forholde seg til andre som individ og grupper i en kulturell kontekst, kan disse ferdighetene utvikles. Byram mener at denne utdanningen må ha et politisk aspekt og vekke kritisk kulturell oppmerksomhet. I en slik kontekst kan individet utvikle ferdigheter som gjør det kompetent til å oppdage kulturelle likheter og forskjeller, som samhandle vesentlig bedre med individer som tilhører en annen sfære. Til sist mener Byram at individ kan utvikle mer grunnleggende kulturelle holdninger og dermed revitalisere seg selv og verdsette andre. Byram sitt viktigste budskap er at utdanning, og da gjerne utdanning innen det politiske, kan føre til en forandring. Med politisk utdanning menes i vår norske kontekst og oppgavens sammenheng kurset i «samfunnskunnskap for voksne innvandrere (50 timer)». Dette kurset kan skape noen holdninger og gi noen kunnskaper, som kan gjøre at den som vil bli en del av et nytt samfunn får noen nye ferdigheter. Hvis dette fører til at de som deltar på kurset revitaliserer seg selv i det norske samfunnet og lærer seg å verdsette andre kan en si at det er kulturelt kompetent og gjerne også godt integrert. Men dette kurset tilbys bra til mødrene. For barna innebærer politisk utdanning det som gjerne kan kalles for danningsfagene i skolen, særlig samfunnsfag og KRLE. Men disse fagene går naturlig nok over lengre tid enn et kveldskurs på 50 timer.

Kontrastiv språklære

I de siste tiårene har kontrastiv analyse begynt å konsentrere seg om de feilene minoritetsspråklige elever gjør. Ved hjelp av språktypologi og kontrastiv analyse, kan norske lærere finne ut hvor og hvorfor elever kan ta feil. Anne Hvenekilde sier følgende: «Dersom man kunne sammenligne elevenes morsmål med målspråket (kontrastiv analyse), ville man kunne se hva som likt i de to systemene, og hva som var ulikt. På denne måten mente man å kunne forutsi hvor feil ville komme til å oppstå.»(Øzerk, 1993, s. 22) Dette slutter også Ann-Magritt Hauge seg til med følgende formulering: «I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter pekes det på at man kan arbeide med å sammenlikne morsmål og norsk [...] at elevene skapes sammenlikne språklyder, ord og uttrykk på morsmålet og norsk[...] bruke egne erfaringer til å snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål [...] identifisere likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål og reflektere over egen

flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk » (Hauge, 2011, s. 89). Kjennskap til både morsmål (thai) og målspråk (norsk) er en viktig kompetanse hos TFO-lærerne, som er nyttig for læring, og mer indirekte for integrering.

Blooms taksonomi

Bloom med flere (omtalt i Øzerk, 2011, s. 41-43) har laget en modell for klassifisering innen det kognitive området som beskriver hvordan ulike former for læring kan klassifiseres. De blir delt i seks forskjellige nivå, hvor læringen blir mer kompleks jo høyere en kommer på pyramiden. Denne modellen kan brukes til å utvikle og utarbeide undervisningsopplegg eller -materiell. Denne kan også brukes til evaluering og vurdering. Jeg ønsker å presentere de ulike nivåene og skrive mer konkret hvordan jeg oppfatter mine lever lærer på disse nivåene.

Det første, laveste nivået det handler om å huske kunnskap de har lært. De kan beskrive, gjenkjenne og gjengi de kunnskapene. Dette nivået kan bruke de enkleste undervisningsmetoder. Men eleven utnytter også kunnskapene sine minst på dette nivået.

Det andre nivået tar utgangspunkt i forståelse. Når elevene har fått og husket de kunnskapene har hørt. Deretter må vi være helt sikker på at de har forstått det de har lært. Er det i stand til å forklare, formulere eller fortolke med egne ord? Det handler om å reformulere tilegnet kunnskap.

Det tredje nivået handler om å dra nytte av kunnskapen. Å bruke kunnskapen til å skape nye erfaringer. For mange fremmedkulturelle elever kan det bety å mestre daglige gjøremål og forstå hva som skjer i skolesamfunnet. De kan lære å presentere seg selv og gå i butikken.

Å analysere betyr at elevene i større grad bruker den kunnskapen de har lært i norsk skole til å tilegne seg ny kunnskap. Kunnskapsnivået handler om at de selv blir i stand til å søke ny informasjon ikke bare gjennom erfaringer, men også gjennom å lese.

Det femte nivået kalles evaluering, og kan illustreres med et bilde: En person klarer å dømme en kamp etter har gått på dommerskurs. Selve kompetansen en bygger på kurset er evalueringskompetansen, men den kan ikke bygges uten først å ha forståelse for spillet og evne til å analysere. Å vurdere kvaliteter på skolearbeid eller evaluere en egen innsats når en ikke forstår hva som egentlig skal læres og hvilke ferdigheter som skal tilegnes, er svært vanskelig. Elever som har vært lærende i flere år, og som har fått evaluert sitt arbeid lenge, vil

oppleve vansker når språket og kulturell kontekst for læringen endres. Når eleven har begrenset innsikt i hva som skal læres, kan eleven vanskelig evaluere sin læring som god. Det tar derfor tid å nå dette nivået.

Skape-nivået bygger på evaluering, men handler om å bruke kunnskapen til noe nytt. Den som skaper, bygger på noen som en har evaluert som nyttig og bra. Det kan være en tekst eller en ide. For meg er denne masteroppgaven en demonstrasjon på denne typen kunnskap. Det krever mye av meg. For elever finnes det likevel en mulighet til å vise denne formen for læring på felt som ikke krever språk. Vi som kommer fra Thailand blir ofte spurt om å lage mat, fordi thaimat er kjent og godt likt. Selv om vi har lært å lage thailandsk mat for thaier, kan vi også lage mat tilpasset nordmenn. Vi har lært hva nordmenn liker ved å spise norsk mat. Da kan vi gjøre tilpasninger. Men denne kunnskapen krever ikke språk, og vi kan derfor «skape» dette før vi kan skrive en tekst om temaet.

De første tre nivåene henger sammen og det samme gjør de tre siste. På de første nivåene kan kunnskapen tilegnes i mindre læringsbolker, men på høyere nivå kreves mer oversikt. Elever som ikke har norsk som førstespråk vil trolig ha problemer med å tilegne seg kunnskap på de høyeste nivåene. Dette på tross av at de kognitivt befinner seg på dette nivået som lærende på sitt førstespråk.

Kunnskap, læring og læringsstrategier

Integrering handler dypest sett mye om læring. Men læring skiller seg fra integrering på et viktig punkt. Læring er en lineær utvikling. Forutsatt at det ikke oppstår skader på minnet, kan en regne med at kunnskap akkumuleres gjennom hele livet. Når et individ flytter til et annet land eller etablerer seg i en annen kultur, vil individet oppleve at noe kunnskap mister sin relevans, men annen kunnskap blir mer viktig. Det som er lært blir værende i minnet, og kan oftest hentes fram når det blir aktuelt og relevant på nytt. I arbeidet som tospråklig lærer er denne pedagogiske forståelsen helt grunnleggende. En av mine mest sentrale oppgaver er å knytte sammen kunnskap som eleven har tilegnet seg i Thailand, med det norske skole og samfunn krever. De kunnskapene eleven allerede har, bruker de til å lære fag og særlig til å lære norsk språk.

Fandrem (2011, s. 77) viser til andre forskere, som hevder at den sosiokulturelle og psykologiske utviklingen er lineær for individer som tilpasser seg en annen gruppe. Slik jeg

opplever læring, er det ikke urimelig at dette hører sammen. Det vil derfor være naturlig å se denne utviklingen i sammenheng med U-kurven, som er beskrevet tidligere. Det kan være riktig å tenke at økte kunnskaper om samfunnet en flytter inn i, fører til at en mestrer dette samfunnet bedre. For thaier er naturlig å tenke at språklig kompetanse i norsk er tilsvarende viktig. Etter hvert som mødre og barn mestrer språket, mestrer de også samfunnet. Den som mestrer samfunnet, vil også føle seg mer hjemme i samfunnet. Økte kunnskaper, kan med andre ord sees som en viktig faktor for å nå «at home» stadiet i U-kurven.

Bloom taksonomi gjør det tydelig at kunnskap og læring kan foregå på flere ulike nivå. Den som har lært å mestre noe, slik at det er mulig å skape, er trolig mest tilfreds. Om en kan skape noe som verdsettes av andre, er det vanlig at en kjenner seg mer tilfreds. Anerkjennelse fra andre er viktig for motivasjon. Hvis en har kunnskaper som en bare kan huske og forstå, men ikke anvende til noe, vil et sjeldent møte anerkjennelse. Et viktig vilkår for god læring, er at ny læring kan settes i sammenheng med annen læring. Læring som ikke står i noen sammenheng vil oppleves som fragmentert.

3 Metode

Kvalitativ metode

Kvalitativ metode passer til denne undersøkelsen fordi det ikke er forsket slik på dette tidligere. Det i seg selv er ikke nok, fordi det også er mulig å utforske nye tema med kvantitative metoder. Men når temaet er ukjent er det likevel viktig at de gruppene en forsker på får en tydelig og nyansert stemme. Jeg står også nær informantene på flere måter, og ved kvalitative metoder får jeg mer og bedre nyansert informasjon fra hver informant. Det er selvsagt skrevet en hel del om integrering, men det er svært sparsommelig med data på denne gruppa. Det er klokt og effektivt å innhente informasjon gjennom intervjuer. (Johannessen m.fl., 2011, s. 32)

Induktiv og deduktiv

Det finnes to hovedmåter å jobbe med teori og empiri på, induktiv og deduktiv metode. Deduktiv betyr å forstå empirien i lys av teorien. Induktiv betyr å forstå teorien i lys av empirien. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 51). Thagaard (2009, s. 194) beskriver abduktiv tilnærming som en strategi mellom induktiv og deduktiv metode. Denne tilnærmingen handler om hvor viktig det er å se datainnsamling i sammenheng med analyse. Abduktiv metode betyr å bruke både deduktiv og induktiv metode. Denne metoden viser hvordan teori og empiri sammen kan danne en felles horisont av forståelse.

Min analyse veksler mellom å være deduktiv og induktiv, og kan da gjerne kalles abduktiv. Teori og empiri virker på hverandre på ulike måter. Siden denne mastergraden er erfaringsbasert vil de empiriske funnene være svært sentrale. Jeg kan neppe skrive en erfaringsbasert mastergrad innenfor et fagfelt jeg ikke har jobbet med. Erfaringene, og hvordan vi lærer av dem, er nettopp de observasjoner oss gjør som fagpersoner. Det trengs teori for å øke forståelsen av det vi erfarer. Dette kan vi også knytte til hermeneutisk teori, som også handler om å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på dypere meningsinnhold. Vi må forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2009, s. 39)

Mitt faglige perspektiv er først og fremst knyttet til min identitet som tospråklig lærer. Med dette menes helt grunnleggende min lærerutdanning fra Thailand. Men dette perspektivet suppleres av hva jeg har lært som lærer i norsk skole. I tolv år har jeg jobbet som tospråklig

lærer i to norske kommuner parallelt. Jeg har sett masse forskjellig på mange ulike skoler. I løpet av årene i Norge har jeg inkludert denne mastergraden tatt 210 studiepoeng ved norske høyskoler. Jeg har med andre ord en utdanning og yrkesbakgrunn som dekker både det thailandske og norske. Læring og erfaring går hånd i hånd.

Valg av informantgrupper

Informantene kort er presentert i en tabell helt på slutten av oppgaven. Seks av informantene er fra Telemark fylke og seks er fra Østfold fylke, og dette inkluderer både elever, mødre og lærere. De er definert som fylker, siden de har en geografisk spredning som er større enn kommune. For å sikre en viss variasjon i informantgruppen er det naturlig å hente informanter fra ulike steder. De to geografiske områdene har noe ulik kultur blant lærerne, og de har noen interessante forskjeller i hvordan de samarbeider internt i sine grupper. Telemark har samarbeidsavtalen med Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring, (NAFO). I dette samarbeidet produserer de undervisningsopplegg på to språk og disse oppleggene blir publisert på Tema Morsmål sine nettsider. ([Tema Morsmål, u.å.](#)) Østfold har startet et prosjekt som støttet av Ministry of Social Development and Human Security, Thailand. Prosjektet dreier seg mest om globalisering, oppdragelse, sosialisering og personlig identitet med fokus på thailandske barn og ungdommer med familiegjennforente opphold utenfor Thailand. I tillegg til det prosjektet har noen av elevene i denne gruppen fortsatt som undervisere i thailandsk grunnskole ved siden av den obligatoriske norske grunnskolen. Det er tospråklige lærere som har faglig ansvar for denne gruppen. Arbeidet er frivillig og foregår mest på nett. Det er altså slik at gruppene deltar i prosjekter knyttet til norske eller thailandske myndigheter. Å gå særlig dyp inn i disse faglige forskjellene er ikke et særlig fokus for oppgaven. Men at disse forskjellene finnes, sikrer en mulighet for at det en viss spredning i hvordan opplæringen er organisert, og hvilke perspektiver lærerne har på opplæringen. De mulige forskjellene mellom gruppene gir forhåpentligvis et rikere datagrunnlag. Jeg bestemte med først for å intervjuer elever, men etter hvert skjønnte jeg at informasjon fra foreldre og lærere vil være stor hjelp for et godt svar på problemstillingen min. Da ble det slik at lærgruppen kun ble på to informanter. Når en også tar i betraktning at disse trolig nokså ulike faglige perspektiv, ble det naturlig å utvide denne gruppa. Dette er grunne til at jeg inkluderte en lærer fra Nordland.

Etter at jeg hadde startet med analysen, ble jeg veldig usikker på om jeg hadde tilstrekkelig med bakgrunnsinformasjon fra Thailand. Særlig siden det var så lenge siden jeg selv hadde bodd fast i Thailand. Jeg intervjuet derfor en lærer og to mødre i Thailand. Dette var mer som åpne samtaler, som bare delvis gikk inn på samme tema som de opprinnelige intervjuene.

Informantgruppen blir da som følger: Til sammen sju elever, fordelt på Telemark og Østfold. Fem mødre fordelt på Telemark, Østfold og Thailand. Fire lærere i Telemark, Østfold, Nordland og Thailand. Jeg har intervjuet gruppene separat, og ikke hatt samtaler med mødre og barn sammen. Disse skillene, og mange flere, gjør det naturlig å lage ulike spørsmål i intervjuguiden som kan avdekke noen ulike perspektiv. Da er det også nyttig for undersøkelsene at mødre og barn kan fortelle fritt hver for seg.

Utforming av intervjuguide

Intervjuguide ble utformet etter problemstillingene i oppgaven. Disse brukte jeg lang tid på å tenke ut og formulere. Tanken på problemstillingene fulgte meg gjennom flere arbeidsdager. Da pleier jeg å reflektere over situasjonene jeg har opplevd og vært gjennom. Hvorfor ble det slik? Da feltarbeidet begynte hadde jeg flere problemstillinger i bakhodet. Men til slutt har jeg valgt den jeg ser på som mest relevant for arbeidet mitt.

Etter jeg valgte problemstillingen, begynte jeg å tenke på spørsmålene til intervjuguiden. Jeg skrev spørsmålene uten å tenke på rekkefølge og orden. Det måtte være mange nok til å dekke over både hovedproblemstillingen og underproblemstillingene. Etter hvert begynte jeg å sortere etter kategorier. Jeg laget også en rekkefølge som gjorde at jeg ikke begynte så personlig. På slutten kom de mest kompliserte og mest personlige spørsmålene. Det kommer også flere nye spørsmål under redigeringsarbeidet, og noen spørsmål tok jeg bort. Jeg stilte mest mulig åpne spørsmål for sannferdige svar. Thaiere kan noen ganger være med opptatt av å svare slik en tror det er ønsket at de skal svare, og dette er noe jeg beskriver mer utfyllende og drøfter senere i oppgaven, under kapittel 6.

Intervjuguiden er organisert etter tema og er veiledende. Den er laget for muntlig samtale, og setter rammer for hva jeg aktivt vil spørre om. For å lette analysearbeidet har jeg satt av plass hvor jeg selv kan skrive. Før intervjuene er jeg usikker på hvor mye jeg kunne skrive aktivt under intervjuene, og intervjuene tas derfor opp på diktafon. Intervjuguiden for alle tre grupper er ligger som vedlegg til oppgaven.

Gjennomføring av intervju

Etter å ha rekruttert informanter gjennom mitt eget nettverk reiste jeg på to turer høsten 2017. Jeg var i Telemark 23. september 2017, og i Østfold 27. og 28. oktober 2017. På disse turene intervjuet jeg alle informantene i de respektive områdene og ingen takket nei. Læreren i Nordland ble intervjuet på telefon 11. november 2017. Læreren i Thailand traff jeg mens jeg var på ferie i Thailand sommeren 2018, nærmere bestemt i Nakhon Ratchasima 22. juli 2018. Der intervjuet jeg også to mødre, den 30. juli 2018 i Nakhon Ratchasima.

Rekrutteringsfasen startet med at jeg kontaktet noen lærere jeg hadde truffet på noen konferanser. Jeg var allerede da bevisst at det var noen forskjeller mellom Telemark og Østfold. I dialog med disse lærerne fant vi fram til en passende gruppe elever. Elevgruppene skulle være mellom 11 til 16 år og har bodd i Norge mer enn et år. Det skulle være noen elever lærerne mente lyktes, og noen som hadde det mer vanskelig i Norge. Ut ifra elevgruppens sammensetning ble det rekruttert noen thailandske mødre til de aktuelle elevene. Jeg satt ikke noen krav om kjønn. Tilfeldigvis ble det bare jenter. Lærerne ble også selv intervjuet. Å intervju personer en kjenner, er også en fordel og gjorde samtalen mer fri og åpen. I tillegg opplevde jeg at det var trygge og fortrolige i samtalen, men innenfor de rammene taushetsplikten pålegger oss lærere. (Repstad, 2007, s. 62) Siden disse lærerne hadde selv rekruttert informanter, syntes jeg det var naturlig å utvide informantgruppen av lærere med en informant fra et helt annet sted, Nordland. Etter hvert som jeg jobbet med oppgaven ble det klart for meg at jeg trengte mer informasjon om elevene skolebakgrunn fra Thailand. Gjennom mitt vennenettverk i Thailand fant jeg fram til en lærer i Thailand. Denne læreren jobber ved en vanlig offentlig thailandsk skole.

Jeg hadde til sammen 16 informanter, 13 i Norge og tre i Thailand. Disse deles inn i tre forskjellige grupper, elever, mødre og lærere. For å være sikker på at jeg får nok data til å svare på problemstillingen, velger jeg å benytte en semistrukturert intervjuguide. Noen ganger ble samtalen løsere, og derfor fikk jeg ofte uventet informasjon. Med intervjuguide ble det lett å komme tilbake til tema. (Hammersley og Atkinson, 2004, s. 177)

Alle intervjuene startet med at jeg informerte om oppgaven. De vil si at jeg fortalte at jeg tok en Mastergrad i MIKA ved VID, og hva temaet var. Jeg informerte også om deres rettigheter som informanter, og mulighetene for å trekke seg fra undersøkelsene. Dette fikk jeg skriftlig samtykke fra alle informantene. Seks av sju elevinformanter som er under 16 år, og fra dem

fikk jeg samtykke fra deres mødre. Alle intervjuene ble gjennomført som samtaler, der intervjuguiden var førende. Jeg brukte ulik tid på ulike spørsmål med de ulike informantene. Alle intervjuer ble tatt opp, og jeg noterte noe underveis.

I slutten av september reiste jeg til Telemark for å gjennomføre seks intervjuer. Intervjuene befant seg hjemme hos min kontaktperson. Første informant var en førtiåring mor. Hun hadde to barn med seg. Begge barna ble intervjuet rett etter henne. Første intervju varte i femtifem minutter. Da jeg jobbet med transkribering oppdaget jeg at jeg brukte en del tid i begynnelsen av intervjuet til å notere. Dette kunne føre til at informanten ble stresset. Jeg opplevde at en informant ble litt rørt da jeg stilte noen spørsmål jeg ikke trodde var sensitive. Etter hvert lærte jeg litt om hva jeg måtte være forsiktig med og hva som var god rekkefølge. Det ble bedre etter hvert. I det første intervjuet med eleven fikk jeg en god del informasjon. Den andre og den tredje eleven fikk jeg lite informasjon. Derfor måtte jeg stille spørsmål på en annen måte på den neste runden i Østfold.

I Østfold bruker jeg lokalene til Thaiskolen i Østfold. Der var det rolig og trivelig. Samtidig fikk jeg se samholdet mellom deltakerne på skolen. Det var ikke bare barn som går på denne Thaiskolen. Barn, mødre og noen fedre var på forskjellige kurs. I begge fylker fikk jeg anledning til å spise mat sammen med informantene. I samtaler med de tospråklige lærerne brukte jeg en hel kveld på hver. Det ble frie og åpne samtaler. Til sammen består intervjuene av 15 timer med lydopptak.

I tillegg til disseintervjuene, hadde jeg samtaler med tre personer sommer 2018, en lærer og to mødre. Disse tre er bosatt i Thailand og har barna går på skole i Thailand. Hensikten til samtale var at jeg ønsket å vite mer om thailandsk skolesystem og hvordan thailandske foresatte samarbeider med skolen og støtter barna sine med faglig og sosial utvikling.

Roller, etiske refleksjoner og presentasjon av informanter

Min forskning bygger på innsamling av informasjon fra 16 personer. Informasjon jeg samler inn, inneholder noen personopplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. Dette er særlig viktig når man snakker om en liten minoritetsgruppe som bor i et avgrenset område/fylke. I det fylket er det ikke særlig vanskelig å finne ut hvem som er tospråklig lærer til disse elevene. Prosjektet ble meldt til NSD, og i sin tilbakemelding datert 3. oktober 2017

gir de noen generelle råd og føringer for innsamling og behandling av data i denne typen undersøkelser. Blant annet om anonymisering og forholdet til læreres taushetsplikt.

Muligheten for identifikasjon gjør at en må være særlig forsiktig. Lærerne er de som lettest kan identifiseres, og det er derfor særlig viktig å være varsom med hvordan disse framstilles. Både jeg og informantene hadde nok dette i bakhodet gjennom samtalene. Likevel er det også slik at disse informantene ønsker å komme til orde. De opplever seg selv som kompetente fagpersoner, som gjør en viktig jobb for elevene, men som ikke kommer særlig til orde i skolen. Behovet for anonymitet må derfor sees i sammenheng med deres ønske om å bli hørt og komme til orde. Når jeg framstiller disse informantene er jeg derfor varsom med personlige bakgrunnsopplysninger og detaljer om elever det forteller om, men jeg er mindre varsom med å sitere deres holdninger og meninger.

Sensitive spørsmål

Personopplysninger er noe en skal være varsom med, og en det er viktig å være særlig forsiktig når en samler inn opplysninger fra personer som ikke selv er myndige. Det er viktig at det hersker tillit mellom meg som undersøger og dem jeg intervjuer. Hva som oppfattes som sensitive spørsmål kan være noe ulikt. Jeg har i noen grad spurt om skoleprestasjoner og karakterer. I en norsk skolesammenheng er slik informasjon konfidensiell, og kan regnes som personlig og sensitiv informasjon. Slik er det ikke i thailandsk skole, der karakter kunngjøres offentlig og åpent. Alle informanter har fortalt villig og konkret om dette. Når jeg har snakket med informantene har de også fortalt villig om hvor mye tid de bruker på internett og hva de bruker dette til. Siden min undersøkelse nokså er kritisk til en del av denne nettbruken, har jeg lagt vekt på å anonymisere dette, selv om det ikke er sensitive spørsmål i seg selv. Etnisitet kan være sensitive opplysninger, men i denne sammenhengen er thailandsk etnisitet et grunnleggende vilkår.

Etterarbeid med empiriske data

Nedskrivning og systematisering av data startet rett etter jeg var ferdig med den første runden. Nedskrivningen foregikk mens jeg hørte på lydopptakene, og forholdt seg til samme struktur som intervjuguiden. Jeg transkriberte ikke ord for ord i en sammenhengende tekstrekke. Først benyttet jeg Microsoft Excel som utfyllingsskjema. Med Excel dokumentet får man mer ryddige og oversiktlige data. Det var til hjelp for å få oversikt over dataene. Likevel oppdaget

jeg at det ble raskere å notere ned i Word dokumentet og kopierte over til Excel dokumentet. Jeg farger svarene på forskjellige farge. Rød er for de svarene hvor det er mye ulikt. Grønn er for svarene hvor det er mye likt. Gul er for svarene hvor det er vanskelig å konkludere. Oransje markerer de funnene som kommer særlig uventet og overraskende. Da jeg kodet tenkte jeg også på hvordan jeg skulle formidle funnene på norsk. Derfor måtte jeg ha fokus på det som er mest relevant for problemstillingene.

I oppgaven er det en del sitater fra informantene. Disse er alle gjengitt på norsk, og er mine egne oversettelser. Det kan ikke forventes at sensor og andre lesere kan lese dette på thai. I oversettelsene har det vært viktig å gjengi informantenes mening. Så langt det er mulig har jeg oversatt ordrett, men noen justering har vært nødvendig for at innholdet skulle bli forståelig og riktig formidlet. Det er stor språklig avstand mellom thai og norsk. Gjennom hele arbeidet med oppgaveskrivingen har jeg måttet høre gjennom intervjuene flere ganger, og særlig når jeg har jaktet sentrale sitater. Gjennom sitatene taler informantene med egne stemmer, men konteksten det er sagt i er ikke nødvendigvis fullt ut tydelig for leseren. Selv om materialet i seg selv er det samme har hver gjennomlytting og gjennomlesning bidratt med en dypere forståelse og nye perspektiver. Slik sett har forståelse sens horisont utvidet seg gjennom hele prosjektet og skrivingen. Dette er i pakt med hvordan jeg har beskrevet den hemnenautiske sirkelen. Alle data og sitater er gjennomgått på nytt høsten 2018.

Den typiske eleven

Telemark, Elev 1, 2 og 3

Alle elevene er jenter og kommer fra den nordøstlige delen av Thailand. De er skillmissebarn som har lite/ingen kontakt med sine biologiske fedre. Mødrene deres bodde i Norge en stund før barna ble hentet. Alle har søsken som har vært splittet fra dem. Ingen hadde særlig kjennskap til Norge før de flyttet. Alle hadde gått på offentlig skole på landsbygda i Thailand. Elevene 1 og 2 startet skoleløpet i Norge på småskolen, mens Elev 3 begynte i femte klasse. Disse tre elevene går i norsk grunnskole. Alle har både norske, thailandske og utenlandske venner. De er ofte på besøk hos norske venner. Ingen av dem deltar på faste fritidsaktiviteter. De har tilgang til internett og sosiale medier. Det er kun en som begynte å bruke internett i Thailand. Tidsbruken på internett er mellom 3-4 timer på hverdager. I helgene bruker de mer tid på internett.

Østfold, Elev 4, 5, 6 og 7

Informantene i denne gruppen er mer variert bakgrunn. Elev 4, 5 og 7 kommer fra den nordøstlige delen av Thailand og Elev 6 hadde bodd og gått på skole i Bangkok. Kun Elev 7 hadde gått på offentlig skole på landsbygda. Elev 4, 6 og 7 var ungdommer da de flyttet til Norge. Elev 4 og 5 går fortsatt i grunnskolen, mens Elev 6 og 7 går på videregående skole. Alle har sterkt tilknytning til sin familie i Thailand, også til fedrene sin familie. Elev 6 og 7 hadde bodd hos besteforeldre siden de var små. De har mange thailandske venner i Norge. Noen har etniske norske venner, men bruker ikke tid sammen med dem i fritida. Elev 4, 6 og 7 er medlemmer av en thailandsk ungdomsorganisasjon og har fortsatt med thailandsk grunnskole ved siden av den obligatoriske norske grunnskolen.

I denne elevgruppa er det en elev som skiller seg ut. Fra informasjonene jeg har fått, ser det ut som Elev 6 lykkes godt både faglig og sosialt. For denne masteroppgaven er det viktig å avsløre suksessfaktorer. Denne elevens bakgrunn fra Thailand har nok en viss betydning. Hun har gått på en privatskole i Bangkok med særlig høy lærertetthet. Mora har også høyere akademisk utdanning og samarbeider forholdvis tett med hennes biologiske far om oppdragelsen. Det faglige nivået, bakgrunnen fra et mer vestlig skolesystem og foreldrenes samarbeid kan danne et godt grunnlag. Elev 6 sier også at hun har mange etnisk norske venner og flere venner fra andre land. Hun er aktiv i fritiden. Selv om jeg ikke oppfatter henne som noe særlig flinkere i norsk, klarer hun å notere fra timene og benytter digitale kilder til læring. Det ser ikke ut som om hun får særlig tildelt faglig støtte på skolen, og at stefar derfor er viktigste hjelper på norsk.

Elev 4 har flyttet til Norge to ganger. Første gang da hun var seks år og startet i innføringsklasse. Etter dette første året flyttet hun til Thailand, sammen med mor og to småsøsken. Thailand har skolestart for sju åringer, og hun begynte derfor i thailandsk første klasse på en privatskole. Skolen blir regnet som nokså god, og eleven hadde ingen faglige problemer. Mor 3 regner henne som skoleflink. Hun har ikke problemer med annet enn språk. Eleven flyttet tilbake til Norge for et år siden.

Elev 5 har bodd i Norge i to år, men har større faglige og sosiale problemer. Dette er etter elevens egenvurdering og Mora støtter dette synspunktet. Flyttinga på slutten av småskolen var vanskelig for henne og hun mistet mange gode vennskap med jamnaldrende. Sammenlignet med storesøstre, var hun mindre motivert og dårligere forberedt på flyttinga.

Hun hadde ikke gått lenge nok på skolen, til å ha lært skriftlig thai skikkelig. Hun kan lese og skrive, men det er ikke tilstrekkelig innøvd.

De thailandske mødrene, Mor 1, 2 og 3.

Mødrene som har blitt intervjuet har mange fellestrekk, men også noen forskjeller. Alle mødrene er rundt 40 år gamle. I oppgaven kalles de Mor 1, 2 og 3. De har bodd i Norge i mellom tre og fem år. Alle har barn fra tidligere ekteskap og er gift på nytt med norske menn. Mor 3 har også to barn i nytt ekteskap med norsk mann. Barn fra tidligere ekteskap ble hentet til Norge mellom ett til tre år etter at mor flyttet selv. Noen av barna til Mor 2 venter fortsatt visum til Norge. Mødrenes barn utgjør fire av elevinformantene. Mor 1 og 2 har fullført norsk på A2 nivået og har tatt 50 timer i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Alle hadde sitt skoleløp på 6, 9 eller 12 år i Thailand. Den første jobber som renholder. Den andre er i praksis i en barnehage. Den siste er husmor og lærer norsk på et kurs i privat regi.

Alle tre mødrene gir nokså lik informasjon om hvordan de tenker om skolebarn og oppdragelse. Det er kun Mor 2 som skiller seg litt ut. Hun tenker mer kritisk når det gjelder språklæring. Hun er lite opptatt av å bevare thai språk. Hun regulerer også strengere tiden dattera bruker på data og sosiale medier. Hun vet en del om hvordan skolen samarbeider med hjemmet. Dette er trolig fordi hun jobber i norsk barnehage og at hun har erfaring med to sønner i Thailand.

Tospråklige lærere

Jeg har snakket med tre tospråklige lærere. De har grunnutdanningen sin fra Thailand, men alle har også tatt noe utdanning i Norge. Lærer 1 har engelsk i sin fagkrets. Lærer 2 har pedagogisk utdanning med ett år praksis på en skole i Bangkok. Lærer 3 har juridisk utdanning. Alderen på dem er mellom 40 til 55 år og de er alle kvinner. Stillingene de jobber i er både heltids- og deltidsstillinger. Veien til dette yrket er nokså variert. Lærer 1 og 2 begynte med praksisplass i barnehagen. Flere kommuner opplever at det oppstår behov for tospråklig lærer, og finner kandidater til stillingene blant de voksne i nettverket til voksenopplæringen. Lærer 1 og 2 kommer fra den nordøstlige delen av Thailand, hvor de fleste av thailandske elevene er opprinnelige fra. Alle tre kommer fra landsbygda, men har tatt bachelorgrad i Bangkok. Disse tre er gift med norske menn, men ingen av dem har barn selv fra Thailand.

Læreren i Thailand

Utenom tospråklige lærere har jeg også snakket med en lærer i Thailand. Hun er litt over 40 år gammel. For tjue år siden begynte hun med lærerkarrieren i et lite fylke i Nord-Thailand. Siden da har hun jobbet på forskjellige skoler på landsbygda. Hun er faglærer i engelsk, men har også IKT-ansvar på skolen. Siden hun for det meste har undervist på skoler som ikke prioriterer fremmedspråk, har hun ikke mulighet til å utvikle sin kompetanse til et høyere nivå. Det er ikke vanlig at skoler på landsbygda prioriterer engelsk, siden svært få elever derfra treffer engelsktalende eller trenger å lese engelsk. Hun fortalte følgende til meg:

Selv om jeg har undervist i engelsk i 20 år, kan jeg ikke kommunisere med engelsktalende personer. Læreplan i engelsk er ambisiøs. Men elevene har ikke særlig rask progresjon og har ikke mulighet til å praktisere engelsk. Jeg er fornøyd dersom de lærer alle bokstaver og kan en del ord og begreper. Noen skoler i byen har egne engelskprogram for thailandske elever. Der er det mange vanlige fag, som også forgår på engelsk. Disse skolene har også engelsktalende lærere. Det faglige nivået er helt forskjellig.

Mødre i Thailand

Jeg har snakket med to thailandske mødre i Thailand, Mor T1 og T2. Disse to er rundt 40 år gamle. Begge har to barn, en gutt og ei jente hver. De har høyere utdanning og jobber i offentlig sektor. Barna til Mor T1 går på de beste offentlige skolene i byen. Men barna til den andre går på den kristne privatskolen i byen. I tillegg til vanlig skole går dattera til Mor T1 til private lærere etter skoletid i alle ukedager. Hun fortalte at det var hele situasjonen hjemme, i samfunnet og på jobb som presset henne til dette. Hun var redd for at barna hennes ikke skulle få gode nok karakterer og ikke lykkes på skolen og i arbeidslivet. Mor T2 har en litt annen holdning til skolen, og barna lærer annerledes. Disse barna har et likt tilbud, og har kun litt ekstraundervisning på lørdager. På fritida i regi av skolen er de også opptatt med kunst og musikk. Mye av læringen skjer også hjemme, siden far er ansatt på et lokalt universitet og har deler av ingeniørutdanningen sin fra England. Mor mener de er en harmonisk familie.

4 Drøfting av bakgrunnsinformasjon

Thailand er en kollektivistisk orientert kultur

Gjert Hofstede er den som er mest kjent for å studere kulturers forhold til individualistiske og kollektivistiske verdier. Teorien er brukt gjennom flere tiår, og Hofstede instituttet oppdater fremdeles dataene på dette feltet. I 2018, scorer Thailand 20% mot Norges 69% på skalaen for individualisme. ([Hofstede, 2018](#)) Hovedtrekkene ved kollektivistiske kulturer er presentert ryddig på norsk i ei bok av Agnes Fife. Fife (2002) skriver at kollektivistiske kulturer vektlegger at inngruppens målsetninger er viktigere enn den enkeltes målsettinger. Dette betyr videre at det er viktig å passe inn i gruppen, og da heller ikke realisere seg selv fullt ut. Det er med andre ord en sterk «Vi» - identitet i stedet for «Jeg» -identitet, og selvbildet er koblet til gjensidig tilhørighet. Det er derfor ofte store forskjeller mellom inn gruppe -og utgruppekommunikasjonen. På thai finnes det et ordtak: «Du kommer inn i en by der mennesker har skeive øyne, da må du late som du har skeive øyne selv». Et annet tydelig trekk av kollektivistiske kulturer er rolle til medlemmene i storfamilien. «I en kollektivistisk kultur er samholdet i storfamilien viktig. Storfamilien omfatter tanter, onkler, fettere, kusiner, besteforeldre, foreldre og barn. Ethvert barn som blir født inn i en slik familie, går automatisk inn i en rolle i storfamilien.» ([ndla, 2017](#)) For oppgavens del er dette perspektivet særlig relevant siden barna har tilbrakt store deler av barndommen sin i storfamilien siden mor har bodd i Norge. Storfamilien kan i kollektivistisk orienterte kulturer sees på som fullgode omsorgspersoner på linje med barnets biologiske foreldre.

Skolesystemet i Thailand

Thailand har sin opprinnelse i at for over tusen år siden kom en folkegruppe vandrende inn i landet fra sørlige deler av Kina. De kalte seg selv for «tai», som betyr frihet. Fra før bodde moon (en minoritetsgruppe i Burma) og khmer i området. Disse tre folkegruppene ble blandet, med tai som dominerende gruppe. Språk som slekter på thai finnes i minoritetsgrupper i nabolandene til Thailand og i hele Laos. Men thai språk har ingen likheter med burmesisk, khmer, vietnamesisk og kinesisk. I tillegg har thai ingen kopling til indoeuropeiske og romanske språk. (David K.Wyatt, 2002, thai versjon, oversatt av Kanchanee Laongsri, 2013)

Sukhothai regnes som Thailands første hovedstad (1239-1438). Den første kjente inskripsjon med thai-alfabetet ble nedskrevet av kong Ramkhamhaeng av Sukhothai i 1293. I 1782 grunnla det nåværende Chakri-dynastiet hovedstaden «Bangkok». Perioden frem til omkring 1850 var en kulturell blomstringsperiode og landet var lukket. Men presset fra kolonimaktene økte, og i 1855 måtte Thailand inngå en avtale med Storbritannia, som åpnet landet for handel. Årene senere måtte Thailand inngå den samme avtalen med flere av koloni maktene. Kong Rama den 5. hadde en viktig rolle for å beskytte landet mot kolonialiseringen og gjorde til at Thailand unngikk å bli kolonialisert. Det siste førte til at Thailand fikk lite kjennskap til det indoeuropeiske og romanske språk.

Press fra imperialistene i Asia har også gitt Thailand noen fordeler. Flere misjonærer fra kolonimaktene nådde landet. Disse tok med seg de nye vitenskapene som medisin, trykkekunst og fremmedspråk (engelsk) til Thailand. Det var kun skole ved hoffet. Kong Rama den 5. var på besøk i flere europeiske land inkludert Norge. Han hadde ambisjoner om å modernisere Thailand og visste at utdanning var den viktigste faktoren, som kunne føre til bedre utvikling. Derfor innførte han den første formelle offentlige skolen i 1871. Denne tiden sendte han også stipendiater til lærerhøyskoler i England. I 1880 stiftet han den første kvinnelige skolen på Slottet. I 1916 ble den første universitet opprettet. Det første akademiske yrket som ble vanlig, var læreryrket. Skolegang for alle ble først vanlig på 1950-tallet og da for barn i templene. De fleste gikk ikke lengre enn til 4. klasse. ([Kroobannok, 2016, min oversettelse](#))

Thailandske skoleverdier i dag står i Nasjonal opplæringsloven fra 1999. Denne er revidert I 2001 og 2008. (The Books Publishing Co..Ltd., 2013, s.7, min oversettelse):

§6 Utdanningsadministrasjon forsørger at opplæring støtter elevenes læring og utvikling (faglig, sosial, og emosjonell). Elevene skal utvikle kunnskap, moral, etikk og kulturforståelse slik at de blir en del av samfunnet.

§7 Lærings prosessene skal bidra til bevisstgjøring av nasjon, religion, monarki og demokrati. Rettigheter, plikter og frihet skal beveres. Respekt for loven og menneskeverd. Ta vare på kultur og natur. Ta ansvar, stå på egne bein og delta i arbeid. Læring for livet.

Formålet til skolen i Thailand er preget av buddhisme, nasjonal stolthet og respekt for monarkiet. Foreldre/foresatte har store forventninger til skolen og lærerne. Lærerne kalles ofte for «mor nummer to». Kontaktlærere kalles «morlærer». Det er viktig for foreldrene at neste generasjon får det bedre enn de selv. Dette skildrer også Fandrem «Mange foreldre som selv ikke fikk realisert dette i tilstrekkelig grad, vil i noen tilfeller overføre egne ambisjoner til barna. Dermed blir utdanning også en viktig strategi for å oppnå sosial mobilitet.» (Fandrem, 2011, s. 145) Dette er en av grunnene at foreldre/mødre legger det meste av det faglige ansvaret på skolen.

I praksis er det likevel slik at den thailandske skolen er med på å bevare sosiale skiller. Det er stor forskjell på skolekvalitet, som typisk varierer mellom by/land og privat/offentlig. Læreplanen legger opp til store lokale tilpassinger, som også kan ha betydning for forholdet mellom fagene. Dette kan bety at elever på landet lærer mye om jordbruk, mens elever i turistområder lærer mer engelsk. I likhet med norsk skole er thai (norsk) og matematikk sentrale fag. Men i thailandsk skole regnes ikke engelsk som et av tre viktige fag. Naturfag, samfunnsfag, religion og kulturfag regnes som viktigst etter matematikk og thai. Teknologi og fremmedspråk kommer nederst på lista. Muligheten for lokal tilpassing gjør også at skolene får veldig ulike profiler. I Thailand er det store forskjeller på fattig og rik, og skolesystemet gjør at foreldrenes posisjon i samfunnet ofte går i arv. Mor T1 som har barn på den beste offentlige skolen i hjembyen min fortalte.

Da mine begynte i førsteklasse hadde jeg et møte med en privatlærer. Det er vanlig at elever fra ressurssterke familier har privatlærere i helgene, hvor de får tilpasset undervisning i mindre grupper. På møtet ble jeg spurt om hva jeg ønsket barna mine skulle bli når de blir voksne. Etter mine ønsker om fremtidig yrke laget læreren en plan. Etter en stund skulle denne evalueres, og så kunne en avgjøre om det var mulig å nå målene.

Elever med ressurssterke foreldre går gjerne på skolen sju dager i uka. Foreldreparet jeg snakket med jobber begge på et lokalt universitet. Hun på kontoret og han som forsker. Hun fortalte videre:

Nå kreves det et veldig høyt gjennomsnitt for å komme inn på de beste universitetene. Allerede fra de første årene er det viktig å jobbe mye med det faglige. Skal ungene ha mulighet til å komme inn på de beste utdanningene, må de ligge to eller tre år foran læreplanen. Dette gjelder fra første år i grunnskolen. Vi vet at barna bruker veldig mye tid på skolen, men det er til det beste. (Mor T1)

Fortellingen til denne mora er nok typisk for mange ressurssterke foreldre, som også har ambisjoner på vegne av barna. De vil det beste for barna, og har kunnskap og ressurser til å hjelpe. Dette betyr også at barn med lærevansker eller andre behov for tilpassing vil ha problemer med å få utbytte av opplæringa. Det forventes at familien stiller opp, og tilleggsopplæring i må kjøpes. Det finnes blant annet noen private internatskoler som har meditasjon som en del av det pedagogiske opplegget for svakere elever (Mor T2). I et system med så mye ulikhet, er det muligheter til å forme barna på denne måten.

I den thailandske opplæringsloven av 1999, står det at obligatorisk opplæring for thailandske elever er 9-årig «med rett og plikt». Skolestart er for senest for 7-åringer. Det betyr at barna kan også gå på skole før de fyller 7 år. Grunnopplæring er delt i 4 nivå. Første nivå er fra 1.-3. trinn. Andre nivå er fra 4.-6.trinn. De to første nivåene har selvutvikling, lesing, skriving, regning, analyse, kommunikasjon og integrering i samfunnet som mål. Den tredje nivået er alle tre årene på ungdomsskolen. Målet for dette nivået er mer at elevene skal finne og vise fram sine interesser og evner. De skal klare å utvikle sin selvtillit og tilegne seg kunnskaper. I tillegg skal de også klare å ta ansvar for seg selv og samfunnet. Nasjonal stolthet er også en viktig del av denne formingen. Det siste nivået er videregående skole. Målet for dette nivået er at elevene skal kunne utvikle sin spesialitet. De skal lære og tilegne teknologier, og bruke/utnytte teknologiene til bedre læring. I praksis betyr det at elevene møter IKT på skolen for første gang når de er 16 år, eller eldre. (The Books Publishing Co.Ltd., 2013, s. 21-23, min oversettelse) Kommer de til Norge tidligere, vil de være kun selvlærte på dette området. Dette står i kontrast til den norske skolen, som har digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet fra første skoleår.

I tillegg skal de forberede seg til videre utdanning eller arbeidsliv. Det viktigste blir at eleven skal lykkes i arbeidslivet, ved å utnytte evner og teknologi. Skolen skal også formidle noen tydelige verdier, som er i pakt med det tradisjonelle thailandske samfunnet. Sosial mobilitet og internasjonal orientering er i praksis ikke særlig vektlagt. Til slutt skal de prøve å utvikle evne til å være ledere. Bachelor utdanning på universitetet er 4 år.

I alle overganger mellom skoleslag er det slik at elevene må gjennomføre nasjonalt standardiserte og fastlagte tester. Dette betyr at karakterene kun har verdi når en måler seg med elever på samme skole. I praksis betyr dette skoler gjerne kan ha samme karaktersnitt, men fra den ene skolen er det mange flere som går videre.

Karakterer og tester er viktig for elever, skole og foreldrene. Mange yrker krever også lignende tester for å kvalifisere til ulike stillinger. Karakterer og tester føre til stress. Undersøkelser viser at thailandske elever har lav «EQ» Dette skildres slik av Panpimol Wipulakorn, direktør for Rajanukul Institusjon:

Thai children's emotional quotient (EQ) scores have dropped from 186.42 in 2002 and 179.58 in 2007 to 169.72 in 2011, a survey by the Public Health Ministry's mental Health Department revealed. EQ is a measure of the ability to identify, assess and control one's emotions, those of others and of groups. They are less happy. They see more competition. (The Nation, 2012)

Skolen i Thailand tar ansvaret for en stor del av barneoppdragelsen. Dette beskrives helt klart i læreplanen. Oppførsel teller ti prosent av alle fagkarakterer fra første trinn. Foreldrene får vite om karakterene en gang i halvåret. Antall elever i en klasse er ofte høyt. Det kan være opptil 50 elever i en klasse med bare en kontaktlærer. Derfor stiller skolene/lærerne store krav til sine elever. Disiplin er viktig i slike situasjoner. Lærerne skal være strenge og samtidig varme. Straff er ofte brukt slik at barna skal vite hva som er rett og galt. Straffen kan variere: læreren sier høyt om hva eleven har gjort foran de andre i klassen. Lærerens språkbruk kan blir brukt som straff. Karakteren for oppførsel blir trukket. Karakterliste for alle fag og for hele klassen henger åpent på en tavle. På denne måten får elevene både ros og straff. Fysisk avstraffelse er ikke vanlig i thailandsk skole lengre. Lærerne kan oppleve negative reaksjoner hvis denne type straff oppdages.

Etter at jeg har undersøkt/lest flere nettsider på thai, har jeg funnet en plan som handler om «skole og hjem samarbeidet». Innholdet beskriver mest hvordan foreldre/foresatte oppdrar barna sine og hvorfor barneoppdragelse er viktig. En god barneoppdragelse skal støtte barnets utvikling og læring. Den thailandske læreplanen/2008 for grunnskolen, har ikke nevnt hjemmet med ett eneste ord. ([Thailansk læreplan, 2008](#)) Hjem og skole samarbeidet handler ikke om fag, men om overføring av samfunnsverdier. Foreldre deltar på morsdag, farsdag makinger, men det finnes ikke foreldremøter. Det kan tolkes som om foreldrene ikke blir sett på som en aktiv medspiller i elevene læring fra skolen sin side.

Læreplanene i fag er svært omfattende. Særlig når de skal omfatte lokale tilpassinger. At så mye skal være med, gjør at planene blir urealistiske og derfor ikke relevante. Elever som jobber etter hele planen går ofte på gode privatskoler eller de beste offentlige skolene i byene.

I tillegg har de gjerne ekstraskole og leksehjelp. Variasjonen i skoletilbud og skolerresultat er veldig stor. For foreldrene er dette ofte skjult. Det er få med svake ressurser som leser og forstår læreplanen. Samfunnsposisjoner går i arv i et system med skjulte mekanismer. For vår gruppe bør en særlig stille seg spørsmålet: Hva kan en forvente av en elev som kommer fra en bygdeskole i Thailand?

Sommeren 2018 hadde jeg en samtale med en lærer på en offentlig skole i Thailand. Hun kjenner godt til denne problematikken. Skolen hun jobber på er offentlig og ligger i utkanten av byen. Før var dette en enkel skole på landsbygda, nå ligger den i et område med flere privatskoler. Elevene på hennes skole kommer ofte fra hjem med få ressurser.

Ofte er foreldrene skilte, og hun ser sjelden foreldrene sammen. Flere elever har mødre som bor i utlandet, og det er denne elevgruppen som flytter til land som Norge. Da er det ofte godt med penger, men hun sier at barna blir bortskjemte med penger. Siden det ofte er besteforeldrene som oppdrar barna er det store generasjonskløfter. Dette gjelder verdier, men også teknologi. Barna har telefoner, datamaskiner og nettbrett, som besteforeldrene kan svært lite om. I praksis lever barna helt egne liv på internett og blir hverken oppdratt eller kontrollert i denne verdenen. Min informant forteller:

På min skole er det slik at elevene holder på med telefonene i friminuttene. Jentene er på sosiale medier og guttene spiller. Dette gjelder fra fjerde klasse. Når jeg besøker privatskoler opplever jeg at elevene leser bøker og jobber med fag i friminuttene også. Jeg kan ikke ta telefonene fra elevene. Foreldrene krever at de har disse med, og støtter elevene. (Lærer i Thailand)

Den norske skolen

Det står tydelig i regelverkstolkinger for skolen at «Alle barn som er bosatt i Norge har rett og plikt til grunnskoleopplæring [...] Retten til grunnskoleopplæring gjelder når det er sannsynlig at barnet skal være i Norge i mer enn tre måneder.» ([Utdanningsdirektoratet, u.å.](#)) De fleste av de thailandske barna som flytter til Norge på bakgrunn av familiegjenforening, siden de allerede har familie i Norge som de ønsker å bli gjenforent med. ([Utlendingsdirektoratet, u.å.](#)) De thailandske barna har derfor rett og plikt til grunnskoleopplæring og det skal oppfylles så raskt som mulig og senest innen en måned. Siden de har ikke norsk og samisk som morsmål har de derfor rett til tiltak med hjemmel i Opplæringslova §2.8. Denne paragrafen regnes som den viktigste paragrafen for opplæring for språklige minoriteter. Alle elevinformantene har

fått tilbud om en form for opplæring hjemlet i denne paragrafen. Den lyder slik: elever i grunnskolen har rett til særskilt norskopplæring dersom de har annet morsmål enn norsk og samisk. Denne typen av opplæring vil fortsette til eleven har norsk- språkferdighet på nivået hvor de kan følge vanlig opplæring i ordinær klassen. I tillegg har de også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler om det er nødvendig. Elevene skal bli kartlagt for å se på hvilket nivå har elevene på norsk, før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæringstilbud. ([Opplæringslova, 1998](#)) Paragrafen er i seg selv interessant, og kan danne grunnlag for en større drøfting. En slik drøfting er det ikke rom for i denne oppgaven. Men jeg ønsker å trekke fram noen begreper som er særlig relevante, og disse blir definert under.

Særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring (SNO) er tilrettelagt norskopplæring for elever fra språklige minoriteter. Slik beskriver Utdanningsdirektoratet opplæringa:

Særskilt norskopplæring er forsterket opplæring i norsk. Opplæringen kan gis enten etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære planen. ([Utdanningsdirektoratet, 2016](#))

Særskilt norskopplæring har sin egen læreplan «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter». Denne læreplanen har tre nivåer og omfatter lytte, tale, lese, skrive og elevens språkbiografi. Når eleven har nådd høyeste nivå, har ikke eleven lengre rett til slik opplæring. Denne opplæringen ser på helheten i elevens norskopplæring, og det er satt bestemte mål for når den skal avsluttes. § 2.8, første avsnitt, sier at det er opplæringen i norsk som er det sentrale, og at retten gjelder uten tidsbegrensning. Eleven har rett til å tilrettelegge opplæring i norsk, frem til eleven kan følge ordinært opplæring i faget.

Tospråklig fagopplæring

Tospråklig fagopplæring (TFO) er undervisningstilbud som gir elever opplæring i de fleste av skolens fag på morsmål og på norsk. Undervisningen blir gitt av tospråklige lærere, og det er læreplanen i det enkelte fag som skal brukes. Målet er at den tospråklige undervisningen skal bidra til en faglig framgang mens elevene er i en læring -og integreringsprosess. Eleven har kun rett til TFO så lenge eleven har rett til SNO. For oppgaven er denne formen for opplæring

særlig relevant, siden den har det klareste integreringsperspektivet. Den tospråklige læreren er også en særlig relevant aktør, siden denne læreren kjenner begge kulturer, samfunn og skolesystem.

Morsmålsopplæring

Morsmålsopplæring (MMO) er opplæring i eget morsmål og er definert slik av norske myndigheter.

Morsmålsopplæring er opplæring i og på morsmålet. Morsmålsopplæringen skal ta utgangspunkt i læreplanen for morsmål som er en aldersuavhengig og nivåbasert læreplan. Mange elever som får morsmålsopplæring får også opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk, og det er naturlig å se disse læreplanene i en sammenheng. Morsmålsopplæring gis av en tospråklig lærer, og kan gis ved skolen eller ved en annen skole utenom det ordinære timetallet. Før opplæringen starter skal det vurderes hvilket nivå i læreplanen for morsmål det skal tas utgangspunkt i.

[\(NAFO, u.å.\)](#)

Denne opplæringa blir også gitt av TFO-lærer, men har ikke til hensikt å støtte andre fag en norskfaget eller SNO. Den har nå blitt svært sjelden, men er vanlig i den ene av informantgruppene. I Østfold tilbys MMO på elevenes fritid, men ikke i regi av den offentlige skolen. Det er også viktig fordi TFO lærere ofte blir sett som MMO lærere, og fordi MMO-begrepet bekrefter ideen om at elevens totale språkkompetanse er viktig.

5 Analyse I: Integrering

Dette kapittelet tar for seg første underproblemstilling, som er formulert slik:

Hva er de viktigste faktorene for integrering knyttet til familiekontekst og migrasjons- prosess?

Formuleringen av underproblemstillingen er begrunnet i innledningen, og i dette kapitlet drøfter jeg denne i lys av funnene fra mine intervjuer, aktuell bakgrunnsinformasjon (kapittel 4) og utvalgte teori (kapittel 2). Hovedtemaet for denne underproblemstillingen er integrering, og det står derfor som overskrift for kapittelet.

Jeg har tidligere beskrevet familiekonteksten som ulik i Norge og Thailand. I Norge bor barna i denne undersøkelsen sammen med sin mor og en norsk stefar. I Thailand bodde barna sammen med andre medlemmer av storfamilien. Når barna flytter forandres hele barnets kontekst og ikke bare samfunnet rundt familien. Selv om mor flytter, er hennes situasjon annerledes. Hun flytter på et annet tidspunkt og har en annen valgfrihet som voksen. Mor og barn har forskjellige oppfatninger av migrasjonsprosessen og integreres på ulike måter. Dette er ikke uvesentlig og det slår mellom annet i norske offentlige rapporter: «Årsaken til utvandring antas til å ha stor betydning for hva slags tilpassingsstrategi en velger i de nye omgivelser, både praktisk og mentalt» (Det kongelige kommunal -og regionaldepartementet, 2004, s. 61) I vår teoretiske sammenheng handler det mest om hvilken akkulturasjonsstrategi som velges bevisst og ubevisst, frivillig eller ufrivillig. For å se de ulike aspektene ved dette kan en sette opp fire ulike temasetninger slik at en lettere kan se de ulike aspektene ved ulike familieforhold i Thailand og Norge, og selve migrasjonsprosessen. Disse står som overskrifter i selve drøftingen for å lette lesingen og sette fokus på de ulike tematikk. Det vil si at jeg først drøfter betydningen av familiekontekst i henholdsvis Thailand og Norge. Etter dette vil jeg se på hva som kjennetegner migrasjonsprosessen for henholdsvis barna og mødrene. Det vil være naturlig å søke etter det som skaper vellykkede migrasjonsprosesser.

Akkulturasjon definerer tydelig hva integrering er, men er også nyttig fordi teorien i tillegg definerer tydelig hva som ikke er integrering. Når vi snakker om integrering er det viktig å vite hva som skiller integrering fra segregering, assimilasjon og marginalisering.

Akkulturasjon, slik det er presentert in Hildegun Fandrem sin bok fra 2011 (s.156-158), er også tydelig på at familielæring er særlig gunstig. I vår drøfting er det en særlig interessant å

se på hvordan den nye norske familien danner og hvordan medlemmer av denne samhandler og blir integrert i hverandres liv.

Hvilken betydning har familiekonteksten fra Thailand?

Det vil jeg starte med er familieforholdene fra Thailand. I praksis har størrelsen på familier i Thailand blitt mindre. Særlig gjelder dette i byene. Men forholdene mellom familiemedlemmene er fortsatt like tette som før. Barna flytter ut dersom de arbeider på et annet sted eller hvis de stifter en ny familie. Det er vanlig at et barn bor igjen hos foreldrene sine. Den personen som er igjen skal ha omsorg for den eldre generasjonen. Men når det gjelder økonomisk støtte skal alle barna fordele ansvaret mellom seg. Dette er avhengig av hvor godt de klarer seg. De som har mest gir ofte mest. Mange thaier i Norge jobber mye, fordi de vil hjelpe familien. Familien og omsorg for familiemedlemmer er svært viktig for thaier. Disse strukturene er en del av den kollektivistiske tenkningen som preger thailandsk kultur og samfunnsliv.

Skillmissebarn blir ofte mødrene sitt ansvar. Dersom mødrene reiser til et annet sted for finne seg jobb, bor barna oftest hos besteforeldre eller tanter til sine mødre. Dette gjelder også de fleste av mine elevinformanter. Alle mødrene hadde bodd i Norge minst ett år før barna deres ble hentet til Norge. Flere av dem hadde bodd på et annet sted uten barn før de flyttet til Norge. Lærer 2 fortalte:

Noen mødre kjente ikke barna så godt, fordi barna bodde hos andre før de flyttet til Norge. Mange av dem jobber mye og har derfor ikke tid til barna. Det er ofte stefedre som tar seg av barna. Mange lykkes med å tilbringe tid med stefedre, mens med andre går ikke særlig bra. Relasjoner mellom mor og barn er veldig viktig. Dersom mødre ikke kjenner barna så godt, bør de bruke tid sammen med barna. Det er det bedre å la barna være igjen i Thailand. De som bor sammen med barna har bedre relasjoner til barna enn mange av disse mødrene. Dette skapet problemer for samfunnet..

Dette er likevel ikke så enkelt. Lærer 3 forteller:

Jeg har hørt at noen barn ikke har det så bra i Thailand. De som skal ha omsorg for barna er ikke så flinke. De kan ha psykiske problemer eller problemer med alkohol. Da er det ofte bedre at barna flytter til mor. Tospråklige lærere pleier å legge merke til denne typen problemer. Det er også slik at det thailandske skolesystemet ikke har særlige ressurser til spesialpedagogikk. Thailandske lærere kjenner til ulike

lærevansker, men har ingen ressurser å sette inn. Skal eleven ha støtte med lærevansker i Thailand må eleven sendes til spesialskoler.

Blant elevinformantene var det Elev Ø6 som bodde hos en ressurssterk far og ei tante. Ut fra informasjon jeg har fått ser det ut som hun har klart seg fint i det norske samfunnet. Med ressurssterke voksne mener jeg voksne setter av tid til barna og samarbeider om omsorgen. Denne bakgrunnen fra Thailand er nok også med på å prege familiesituasjonen i Norge, siden mor trolig er mer bevisst sin rolle som oppdrager og omsorgsperson. At de biologiske foreldrene fortsetter samarbeidet om barna er gunstig for alle barn som går gjennom en skilsmisse. SSB ([2008, s. 13-14](#)) har publisert materiale på dette feltet, og viser til en metastudie av Amato (1993) som konkluderer med at det viktigste for barnet er at foreldre samhandler, uavhengig av om de bor sammen eller ikke. SSB ([2008, s. 22-24](#)) har samlet mindre nordiske studier, som hovedsakelig viser det samme. Dette fortalte Elev Ø6 «Etter skilsmissen bor fortsatt foreldrene mine i det samme huset. De er venner og de har fortsatt et godt samarbeide om oss. Jo, de er litt uenig om henting av min lillebror til Norge. Men da jeg flyttet, hadde jeg et stort ønske til å flytte og foreldrene mine lot meg få bestemme selv» Når den ene forelderen flytter til utlandet, slik som i våre tilfeller, er det bra at far fremdeles er aktiv å tilstede i barnets oppvekst. Det at barn og fedre har gode og jevnlig kontakter etter de har flyttet til Norge er en fin støtte for barnet. Det er også en viktig form for hybriditet. Når barn og mor flytter, blir de etter hvert mer og mer norske i sin hverdag og i sin tenkemåte. Det blir ikke biologisk far og resten av familien i Thailand, og på denne måten representerer de en stabilitet i et liv som er sterk forandring grunnet flytting. I lys av begrepet identitet kan også kontakten med familien i Thailand beskrives som en form for identitetsbevaring. Elev 6 har videre fortalt «Min lillebror er ni år gammel. Far har sagt at han kunne vente litt før han flyttet til Norge. Han burde ha mer solid skolestart før han flyttet. Far er også bekymret for at min lillebror skal få problemer med å tilpasse seg til det nye samfunnet. Han mener rett og slett at lillebroren er alt for ung til å bestemme selv.» Denne informanten flyttet til Norge da hun var ferdig med barneskolen. Det at de har solide språkferdigheter og har fått med seg en del kunnskap og læringsstrategier er fordeler. Foreldre som forstår dette, og samarbeider om flyttingen er trolig til god hjelp.

Det er også vanlig at besteforeldre har ansvar for barna før de flytter til Norge. De bor ofte i en storfamilie med andre slektninger. Denne gruppen har gjerne noen andre utfordringer med å tilpasse seg overgangen. Disse utfordringene er gjerne knyttet til at det veldig store

aldersforskjeller. Barna som kommer til Norge har gjerne opplevd forskjellige utfordringer i familien, som kan prege oppveksten videre. Slik fortalte Lærer 3 om dette:

En elev var redd for en eldre lærer på skolen. Hver gang eleven møter denne læreren får eleven mareritt. Vi prøvde å finne ut av årsakene. Tilslutt fikk vi vite at da eleven bodde i Thailand, var det bestemor og ste bestefar som hadde ansvar for eleven. Ste bestefar var alkoholiker og slo han ofte hos bestemor. Derfor ble denne eleven redd for eldre menn.

Besteforeldre lever ofte veldig tradisjonelle liv på landsbygda i Thailand og virkeligheten er veldig fjern fra det norske samfunnet. Det er ofte enten veldig streng eller veldig svak oppdragelse. Barn med mor som bor i utlandet, og som oftest har bedre råd, vil gjerne få mer oppmerksomhet enn andre slektninger i familien. Det kan føre til at barna blir bortskjemte.

Noen barn har kontroll over sine beste foreldre og mødre. Mødrene har ansvar for å sende penger hjem. Etter at disse barna flytter til Norge, flytter de til stefedre som er opptatt av norsk type barneoppdragelse, og da får disse barna ofte problemer. De begynner å ikke like Norge og har lyst til å flytte tilbake til Thailand. Noen skulker skolen og til slutt blir de sendt tilbake til Thailand, hvor problemene er blitt enda større. (lærer 2)

Mange blir hentet til Norge fort fordi besteforeldre kunne ikke oppdra barna særlig lenge.

Et barn jeg kjenner, blir hentet uten forberedelse. Barnet hadde bodd hos farmor og farfar siden barnet ble født. Det blir nesten revet bort fra familien og vennene de hadde i Thailand. Barnet gråt hver dag. I tillegg hadde barnet også problemer med stefar. Barnet hadde problemer med å tilpasse seg til det norske samfunnet. Tilslutt blir barnet sendt tilbake til Thailand. (Lærer 2)

Lærer 3 har fortalt følgende:

Noen elever bodde også hos tanter som ikke har barn selv. Disse elevene blir godt passet på. Mange av dem var skoleflinke og kunne ha klart seg bra med det faglige. Likevel sliter noen av disse elevene med både det faglige og sosiale. De tåler lite av andres grensesetting. Ei mor fortalte meg om hennes datter ringte ofte hjem til tanta si for å få støtte i konflikter. Mora fikk ofte kjeft av søsteren sin og synes derfor det var vanskelig å oppdra datteren, siden datteren bodde hos tanta siden hun var spebarn. Dette er en viktig grunn til at de ikke alltid har gode relasjoner. Mor syntes hun ikke var mor alene, men sammen med søsteren sin.

Barn som bor sammen med tanter får gjerne mye omsorg, men denne omsorgen er ikke alltid like nyttig og god, og forskjellig fra den omsorgen en mor selv vil gi. Noen barn blir bortskjemte barn og kan ha vansker med å takle jobben med å flytte. De har gjerne lyktes godt

i Thailand på grunn av god støtte og bra med ressurser. Når de kommer til Norge er alt annerledes og mor har gjerne ikke like mye å stille opp for å støtte for barna. Det typiske for barna er gjerne at biologisk mor for første gang blir nærmeste omsorgsperson for barna når de flytter til Norge. Denne endringen er så stor at den trolig også er betydningsfull for integreringen av barna.

Hvilken betydning har familiekonteksten i Norge?

Det kan være store forskjeller mellom familien eleven flytter fra og familien eleven flytter til. Savnet av familien i Thailand kan ødelegge motivasjonen for å jobbe med integrering av seg selv. Det er flere som i en periode vil foretrekke å flytte tilbake til Thailand. Dette skjer oftest i perioden etter eleven har bodd i Norge i en kort stund og særlig i ungdomsalder. Lærer 1 og 2 mener at de har sett dette mønsteret. U-kurven, som er vist under kapitel 2, forteller oss at dette er en særlig vanskelig fase. Mors rolle er viktig for at eleven skal fortsette å bo i Norge, og jeg drøfter nå også betydningen av familiekonteksten i Norge. Denne familiekonteksten har gjerne fire sentrale aktører, mor, stefar, søsken og stesøsken. I en familie er det best om alle har et nært forhold og støtter hverandre. Det er bare mor og søsken, som har opplevd flytting og integrering i det norske samfunnet. En mor som er bevisst at barnet går gjennom en prosess, som hun selv har vært gjennom, kan være svært viktig. De har gjerne erfart at det vil gå bedre etter hvert, slik U-kurven beskriver. Stefar og stesøsken, som kjenner Norge godt, kan også være svært nyttige. De er gjerne glade i barna og ønsker å hjelpe til for at familien skal lykkes. En stefar har gjerne opplevd at sin ektefelle har savnet barn(a) sterkt og at hun har vært ulykkelig. Stesøsken kan gjerne synes at det er spennende å få noen nye i familien å være sammen med. Familier som fungerer godt er bra for barna som skal bli en del av et nytt samfunn. Dessverre har jeg ikke funnet at noen får hjelp på skolen av stesøsken. Ingen av mine informanter sier at de er mye sammen med stesøsken. Årsakene de oppgir er enten aldreforskjell eller at de ikke bor sammen i det daglige.

Stefars rolle ser ut til å være av særlig betydning. Stefar er norsk og har en særlig rolle og et særlig ansvar når det gjelder integrering av mor og barn i det norske samfunnet. Stefedre som samarbeider godt med mødre er ofte nyttige for elevene. Det er stor variasjon til hvilket forhold elevinformanter har til stefedre. Elev 6 fortalte «stefar hjelper hver gang jeg spør om hjelp. Han er veldig snill» Denne eleven har klart seg bra på skolen og trives godt i det norske samfunnet. Mor 1 fortalte at hun gikk fra mannen sin fordi han ikke ville hjelpe barna henne

med integrering. Etter skilsmissem er alt blitt mye bedre. Barna har fått masse hjelp fra andre og de trives bedre.

Det er vanlig at de thailandske mødrene er noe yngre enn sine norske ektefeller. Det er derfor vanlig at stefar har hjulpet et tidligere barnekull gjennom den norske skolen. Denne kjennskapen til skolesystemet og rollen som oppdrager, kan være verdifull. En bevisst stefar kan legge til rette for god læring, støtte mor i oppdragelsen og hjelpe med en hel masse praktisk. I virkeligheten er det likevel ikke så enkelt, og jeg vil særlig trekke fram to perspektiv. Det første perspektivet er at stefar har ofte utdatert informasjon og kjennskap til norsk skole og barneoppdragelse. Særlig kan dette gjelde elevens forhold til IKT på skolen og hjemme. Barnet kan få for mye frihet og greier ikke å regulere dette selv, men stefar kan også ha problemer med å se og utnytte verdien av moderne teknologi. Innholdet og læringssynet i den norske skolen har også forandret seg, og det kan være vanskelig å få stefar å forstå hva som er viktig for at barnet skal lykkes i norsk skole. Dette kan være ekstra vanskelig for dem som ikke har barn selv fra før av, og som kjenner norsk skole fra slik den var på 60-, 70- eller 80-tallet.

Det andre perspektivet er at stefar ikke alltid er like bevisst på de følelser som gjelder i sin nye familie. Han er kjæreste til barnets mor, og har blitt stefar til et barn som trenger mye hjelp fra ham. Det er en stor jobb. Dessverre er det ikke alle som er bevisste på dette, og som er motivert for denne jobben. For mor og barn vil det komme vanskelige situasjoner. Språkproblemer, kulturelle ulikheter og misforståelser kan skape konflikter i familien. Det er vanskelig å snakke om følelser og ekstra vanskelig når en ikke har et felles språk. Mor 1 fortalte at da barna hennes kom til Norge, ble det mer ansvar. Barna trengte mye hjelp til å lære seg språk og norsk kultur. Hun selv har ikke vært flink i norsk. Konflikten ble større og større. Hun likte ikke at barna så eller hørte da de kranglet, derfor valgte hun å flytte fra ham. «Dessverre har noen også bestemt seg for å sende barna tilbake til Thailand, fordi barna og stefar har dårlig relasjon og krangler mye.» (Lærer 2)

Utdanningsnivået til stefar kan også være en faktor. Lærer 3 fortalte om dette slik:

Utdanningen til stefedre kan ha betydning for elevens læring og integrering. Men noen ganger har jeg opplevd at de stiller alt for høye krav til stebarn. Dette er kanskje dem som selv har skoleflinke barn. Jeg kjenner også en stefar som ikke har særlig mye utdanning, men han har en god venn som er rektor på en skole. Han søker etter hjelp fra sitt eget nettvert med det han ikke klarer selv. Det har gått veldig bra med

stebarnet hans. Denne eleven har fullført universitetsutdanning og har fått seg en god jobb.

Det er gjerne slik at utdanning og posisjon i samfunnet går i arv, slik en gjerne analyserer innen sosiologien. En kjent klassisk verk er Pierre Bourdieu Distinksjonen (1995), som taler tydelig om dette i en fransk kontekst på grunnlag av større kvantitative undersøkelser. I mine mindre kvalitative studier er det ikke grunnlag for analyse på grunnlag av dette, men det er nyttig å kjenne til at slike mønstre finnes og er viktige. For barna jeg undersøker, er det ikke sikkert at det er en veldig tydelig sammenheng mellom stefars utdanning og den utdanningen stebarna får. Strengt krav kan virke mot sin hensikt, mens god omsorg og forståelse kan være til god hjelp. Flere av elevinformantene som opplever at de lykkes forteller også at de har et positivt forhold til stefar. Det kan se ut som om den menneskelige relasjonen er viktigere enn stefars utdanningsnivå.

Integreringsperspektivet gjelder på mange plan når et barn skal bli en del av en ny norsk familie og lære i det norske skolesamfunnet. Det er behov for mye støtte, og familien må fungere for alle. Et barn som ikke får støtte og møter forståelse hjemme vil gjerne få problemer. Home sier barnet kanskje at skolen går helt fint, og på skolen kan barnet ha mange venner uten å lykkes med det faglige. Stefar kan slå seg til ro med dette og skolen kan se en elev som trives. I lys av akkulturasjonsteorien, kan en gjerne kalle dette for en form for marginalisering, fordi barnet ikke lykkes reelt hverken hjemme eller på skolen. Likevel handler det også om integrering på det rent sosiale planet, fordi barnet samhandler positivt både hjemme og på skolen. Barnet lever meningsfulle liv på skolen og hjemme, men jobber ikke skikkelig med de utfordringene som er viktige for å lykkes faglig på lengre sikt. Hvis dette får foregå lenge risikerer barnet å ikke lykkes på noen arenaer, og det kan resultere i en farlig marginalisering. Det er også en fare for at barnet ikke får skikkelig faglig hjelp hjemme. Enkle ting kan være lett å lære seg, men det er vanskeligere å se de store sammenhenger. En velmenende stefar kan hjelpe med mye, men er ingen fullverdig pedagog. Et barn som aldri lærer det grunnleggende i dybden, vil få problemer på høyere alderstrinn. Kunnskapen blir som et skall, som skoler manglende forståelse. I realiteten er det mange elever som ikke når de høyere nivåene i Blooms taksonomi for læring. Enkel forståelse av verden rundt en, som gjerne kjennetegner læring på lavere taksonomiske nivåer, gjør det gjerne vanskelig å delta i samhandling og læring. Dette er problematisk i forhold til læring, og barnet blir gjerne assimilert. Det kan ha svake forutsetninger for å bli en del av det norske samfunnet.

Jeg har flere ganger nevnt det særlige knyttet til Elev 6. Denne eleven har opplevd at biologiske foreldre har samarbeidet godt hele tiden etter skilsmissen, og blitt møtt av en involverende og aktiv stefar i Norge. Skoleprestasjonene til denne eleven er gode, og eleven trives godt med å lære og har gode læringsstrategier. I oppgaven skal jeg ha et særlig vaksomt blikk for det som ser ut til å fremme integrering og læring. Det særlige for denne eleven er at hun har et harmonisk forhold til alle de sentrale voksenpersonene i livet sitt, og at disse også har et visst samarbeid om omsorgen.

Familie er viktig for oppgaven. Det handler om en mor som har migrert på et tidligere tidspunkt og det handler om familie i Thailand, stefar og norsk nettverk. På bakgrunn av informasjon fra mine informanter ser jeg at familie er viktig faktor for integrering av thailandske elever. Alle lærerinformantene sier med ulike ord at familie er det viktigste for barnas integrering og læring. Lærer 1 sa følgende:

Skolen og andre instanser er kun til støtte og ikke avgjørende for integrering og læring. Jeg har erfart at barna som har velfungerende hjem, hvor mor er flink til å snakke norsk, er hjem hvor barna lærer norsk raskere. Flere mødre setter ikke grenser for barnas bruk av internett. De lar barna vinne over deres egen vilje og hva de mener er fornuftig for barna. Disse barna bruker ofte mesteparten av fritida til dataspill og sosial media eller å se på thaiserier går framfor skolearbeidet. Selve internett eller digitale hjelpemidler er nyttige og kan hjelpe til bedre læring dersom barna klarer å utnytte disse verktøyene på en god måte. Når barna tilbringer mye tid på nett, får mødrene også mye tid til seg selv. Barna bruker mindre tid til venner og deltar ikke på faste organiserte fritidsaktiviteter.

Lærer 1 mener også at:

Hvilken skole eleven har gått var ikke den viktigste faktoren. Noen mødre sendte barna til kjente private skoler og barna gikk også til privatlærere, likevel har barna fortsatt store faglige og sosiale utfordringer. Penger kan ikke kjøpe alt. Barna som ikke har solid familiebakgrunn og blitt bortskjemt av penger, får ofte mer utfordringer. År etter år forplanter utfordringene seg. De viser seg mer tydelig når barna flytter til et annet land.

Lærer 3 har fortalt:

Jeg har en elev. Denne eleven er veldig flink. Hun har bodd i Norge i så kort tid, men klarer å følge ordinær klasse med lite hjelp. Både mor, biologisk far og stefar er ressurssterke mennesker. De hjelper og støtter denne eleven godt. Eleven selv har store evner til fremme sin egen læring. Men de som sliter med både faglig og sosial er det de om ikke får skikkelig hjelp hjemme. I Nord-Norge bor folk veldig spedt. Det er

vanskelig for barn å dra til de andre. Dersom de blir ikke kjørt av foresatte, blir de værende hjemme i fritida. Tiden går mye til nettbruk, som ikke støtter læring. Barna lærer norsk lite, og har ikke gode nok ferdigheter til å fullføre videregående skole.

Steinkellner sier også det samme i (Sandnes, 2017, s. 87): «Ulike bakgrunnsfaktorer som foreldrenes utdanningsnivå, inntekt og arbeidsmarkedstilknytning forklarer en del av prestasjonsforskjellene mellom dem med innvandrerbakgrunn og den øvrige befolkningen.»

Læreren jeg intervjuet i Thailand mener noe lignende: «Resurssterke hjem velger ofte den beste skolen til barna. De hjelper og støtter barna sine det beste de kan. De selv er gode forbilder og sosial status går ofte i arv.» Jeg har tidligere skrevet at de beste skolene i byene er vanskelig å komme inn på, og denne typen skole er der ikke mange av. Elevene må gjennomføre tester og kun de beste som får plass. Foreldrene er nødt til være involvert i barna sin læring og utvikling hele tiden. Dette bekrefter også de to mødre som jeg snakket med i Thailand. Mor T1 har sagt:

Jeg er ikke rik slik at barna kan arve mye av meg, det eneste jeg kan gi til mine barn er utdanning. Jeg må støtte dem så godt jeg kan. Jo, penger kan leie de beste privatlærerne i byen, men dette betyr lite dersom barna ikke er motivert for læring. Jeg må oppmuntre dem, samtidig må jeg har full forståelsen dersom det ikke går som vi har planlagt. Vi er heldige med at slektningene også er skoleflinke. Mine barn er minst i flokken og ser derfor opp til disse.

Øzerk (2012, s. 90) sier også noe av det samme om disse tendensene. Han viser til Coleman-rapporten (1966) og Christopher Jencks (1972). Disse to mener likt om elevs læring i forhold til skoleprestasjoner. De mener at forskjeller med hensyn til elevens skoleprestasjoner først og fremst skyldtes familiebakgrunn og venne-miljø. Familiens sosioøkonomiske status forklarer halvparten av elevenes prestasjonsforskjeller. I senere årene har særlig Hattie blitt mye omtalt, og i sine bøker fra 2003 og 2009, setter han skole og lærere på henholdsvis 3. og 6. plass over faktorer som påvirker læring. (funnet i Øzerk, 2012, s.109). Likevel er det viktig å huske at disse store undersøkelsene ikke tar hensyn til den familietypen jeg undersøker spesielt. Men familie er trolig minst like viktig i en situasjon der familien flytter til et annet land som er svært forskjellig fra hjemlandet.

Hva kjennetegner migrasjonsprosessene til barna? Hvilke faktorer kjennetegner vellykkede migrasjonsprosesser for thailandske skoleelever?

Nå skal jeg se nærmere på den sosiale biten disse elevene møtes i et nytt samfunn. Selv om de thailandske elevene har blitt reterritorialisert i et nytt hjemland, føler mange av dem at de ofte er frakoblet det norske samfunnet. «å løfte sosiale relasjoner ut av lokale samhandlings kontekster og å restrukturere den i et potensielt uendelig spenn av tid og rom» (Eriksen, 2010, s. 32) Giddens (1990, s. 21) Ren fysisk løsriver de fra det lokale, men de bevarer gjerne god kontakt med hjemlandet. En kan si at de både resosialiseres og kobles tilbake til den gamle kulturen. De snakker thai med sin familie og sine venner via kommunikasjonsnettverk, som Facebook, Instagram og Line. Dette er også en form for akselerasjon og sammenveving. Rimelige og raske kommunikasjonene bidrar til å knytte verden sammen. (Eriksen, 2010, s. 21)

Therese Sand (2008, s.19-20) har skildret migrasjonsprosessen som 5 ulike trinn i sine studier. For mine elever kan det arte seg slik:

1) *Det forberedende stadium.* Dette starter gjerne med at mor forteller at hun har innledet et forhold med en mann fra et annet land. Mødre og elever kan gjerne huske en slik samtale der dette er snakket om for første gang. Barna kan nok også ha en drøm eller fantasi om et bedre liv i et vestlig land. Elevene forteller om veldig ulike forventninger til flyttingen og gjerne et sterkt savn etter en mor som allerede har flyttet.

2) *Migrasjonsakten.* Flere elever forteller at migrasjonsakten var den første gangen de reiste med fly. I seg selv er dette både spennende og skremmende. Den er likevel ikke forbundet med samme usikkerhet som mødrenes migrasjonsakt, siden de blir både sendt og møtt av omsorgspersoner.

3) *Overkompenseringsperioden.* Migrasjonsakten har sine hvetebrødsdager, og den første tiden er gjerne preget av forventninger og håp. Barna er endelig sammen med sin mor. Elevinformantene har ikke fortalt veldig detaljert om dette, men alle beskriver det første møtet med Norge som veldig spennende. TFO-lærerne forteller også historier om morsomme skidager og glede over å møte et land med både velstand og teknologi.

4) *Dekompenseringsperioden.* Eleven forteller videre at en vanskeligere hverdag tar over for den første lykkerusen. Skolehverdagen er krevende og elevene forstår svært lite den første tiden. Bortsett fra at de møter jevnaldrende, er fag, skolekultur og språk svært ulikt og fremmed. Halmstrået for mange er gjerne matematikkfaget og idrett. Matematikk er gjerne

ikke så ulikt og de kan finne medelever som heier på det samme laget eller at de spiller selv. Eriksen (2010, s. 105-107) mener fotball er et sentralt element i globaliseringen og noe som kan danne felles kultur eller følelse av felleskap på tvers av kulturer. Det er likevel viktig å bemerke at alle mine elevinformanter er jenter, og ikke så engasjert i fotball. Det er først og fremst lærerne som forteller dette. Men noen av svarene jeg ser tyder på at musikk, og da særlig kpop (koreansk popmusikk), kan ha en liknende effekt.

5) *Transgenerasjonsfenomenet*. Etter en stund vekkes gjerne gode minner om Thailand hos barna. Det var vanskelig i Thailand, men det var også masse flott. For barn er det gjerne savn av viktige omsorgspersoner og venner fra skolen. Tankene om hjemlandet er ikke alltid like realistiske. Det er ofte det enkle og gode som huskes.

Kun Elev 5 har fortalt at hun fremdeles ønsker å flytte tilbake til Thailand. Elev 6 og 7 hadde veldig lyst til å flytte tilbake til Thailand etter å ha bodd i Norge en stund. Men nå vil de bli værende i Norge fordi de har fått så stort nettverk. Monica Axelson (Bunar, 2016, s. 39-40) skriver at migrasjonsprosessen uttrykker individets identitet og har ofte fokus på individets skildringer av utvikling over tid. Inkludering blir her en subjektiv opplevelse som må ses i sammenheng av dette spørsmålet: I hvilken grad har individet egne muligheter til å utvikle sin nye identitet i en ny kontekst?

Hva kjennetegner migrasjonsprosessene til mødrene? Hvilke faktorer kjennetegner vellykkede migrasjonsprosesser for thailandske kvinner?

Fra det informantene har fortalt meg ser jeg tydelig at migrasjonsprosessene til de thailandske mødrene ikke er fullt ut frivillig. De kjenner seg gjerne tvunget av livssituasjonen til seg og sin familie, og gjerne siden de i en periode har vært alenemødre. Det er en situasjon som er enda mer krevende i Thailand enn i Norge. Mødre som har fått barn tidlig har ofte lite og dårlig utdanning og har derfor svært begrensede muligheter til å forsørge seg selv og et lite barn ved eget arbeid. Thailand har ikke støtteordninger for alenemødre, og mange familier har ikke særlige ressurser for å ta vare på en enslig mor med barn. En logisk løsning blir derfor å søke en ny ektefelle, som først kan ta vare på mor, og senere også barn mora har fra tidligere ekteskap. Derfor søker de gjerne etter menn med økonomiske ressurser, som kan forsørge og hjelpe dem. I praksis står det for noen av dem valget mellom et fattigslig liv i Thailand og nye muligheter i et av verdens rikeste land. Livssituasjonen kan oppleves som tvingende. De fleste flytter til Norge uten særlige kunnskaper om sitt nye hjemland. Det er heller ikke alle som

kjenner sin ektefelle særlig godt. Alle informantene har på ulik måte fortalt at flyttingen var forbundet med en viss risiko, men at de satset på at det kom til å gå bra. Denne usikkerheten er trolig ofte grunnen til at de velger å reise først selv, og ikke utsette barnet for en risiko. De ønsker å ha et godt og stabilt forhold til sin nye ektefelle før de henter med seg barna.

Mor 3 fortalte:

Etter at den første mannen jeg giftet meg med døde, dro jeg til Norge. Det var storesøstera hans som ordnet alt, slik jeg skulle finne en ny mann og nytt liv i Norge. Da jeg kom til Norge hentet nåværende man meg på flyplassen. Det var første gang vi møttes. Jeg forsto absolutt ingen ting. Alt var fremmed. Det var kun barna i Thailand jeg tenkte på. Jeg var her i tre måneder, og ble gravid på denne første turen. Da startet vi et nytt liv i Norge. Et år senere hentet jeg de to barna til Norge. Men de bodde her kun et år, da måtte jeg og mine tre barn flytte tilbake til Thailand. Vi måtte fordi jeg fikk problemet med helsen min. Mannen min måtte være igjen her i Norge. Han kommer på besøk når han har fri. Slik var situasjonen i nesten ti år. De siste årene besøkte jeg ham oftere. Jeg kom alene og barna var igjen med slektninger. Til slutt ble jeg gravid igjen, og da bestemte vi oss flyttet til Norge hele gjengen. Det blir altfor dyrt å bo i Thailand og la barna gå på privatskole. Og siden jeg reiste ofte til Norge, ble jeg også bekymret for barna mine som var igjen i Thailand.

Slik hun har fortalt det ser ut som hun er godt fornøyd med de to første barna i den norske skolen. Men den minste trenger mer hjelp med både det faglige og sosiale. Hun selv har ikke lært seg norsk og ser ikke fram til å finne seg jobb. Språket de bruker mest hjemme er thai. Siden far jobber mye og er lite tilgjengelig, er norsk lite brukt hjemme. De ser mye på thai tv og kommuniserer ofte med familien og venner i Thailand. Dette kan tolkes som er form for tilbakekobling som jeg skrevet om under i kapittel 2, underpunktet om globaliseringsprosesser. Mor har også mange ulike roller, og møter mange ulike forventninger. Hun skal gjerne være en god datter som ikke er til bry for sin familie, men heller støtter opp. For barna skal hun være en god omsorgsperson og oppdrager på tross av at hun ikke er fysisk til stede for barna som bor igjen i Thailand. Når barna kommer til Norge skal hun oppdra dem i et samfunn og hjelpe dem i en skole hun ikke kjenner særlig godt selv. For sin ektemann skal hun gjerne være en kjærlig hustru, men også en livspartner som hjelper til med praktiske gjøremål og økonomi. I noen tilfeller skal hun også være stemor. Disse rollene fordrer at hun både tar vare på sin thailandske identitet og tilegner seg kunnskaper og

ferdigheter for deltakelse i det norske samfunnet. Det er trolig også noen roller som kan komme i konflikt med hverandre, og som krever at hun veksler mellom disse på en god og hensiktsmessig måte. I vår teoretiske sammenheng er det derfor naturlig å konkludere med at mors identitet må kunne kalles for hybrid, siden den er sammensatt av så mange faktorer knyttet til både kultur og omsorgsrelasjoner.

Videre vil jeg også tolke mors migrasjonsprosess med utgangspunkt i Sands begrep. (2008, s. 19-20) 1) *Det forberedende stadium* - De thailandske kvinnene i undersøkelsen knytter forbindelser med en utenlandsk mann. Dette skjer gjerne på turiststeder og/eller gjennom eget kontaktnett uten at barna er med. Det er gjerne mye snakk om praktiske forhold og kjæresteforholdet etableres. Kvinnene forteller at de bruker mye krefter på å forvise seg om at mannen er snill og har tilstrekkelige ressurser for å ta vare på henne og barna. Det er ofte vanskelig å få visum til Norge, og det kompliserer og kan potensielt ødelegge forholdet. Derfor velger noen å gifte seg etter kun kort tid. Det forberedende stadiet er gjerne preget av vanskelige valg. 2) *Migrasjonsakten* - Denne fasen er ofte svært kort for mora. Det tar kun timer å fly fra Thailand til Norge. Likevel får en nok masse følelser. For noen, slik som jeg beskrev i sitatet over, kommer migrasjonsakten som en del av det forberedende stadium. De er ikke ordentlig forberedt og reiser gjerne frem og tilbake flere ganger før flyttingen er endelig. Hva som er forberedelser og hva som er migrasjon kan være vanskelig å skille entydig. Det er også slik at moras migrasjonsakt kan sees som en del av det forberedende stadium for barna. Barna involveres stadig sterkere ettersom mor reiser og knytter bånd med ny ektefelle. 3) *Overkompenseringsperioden* - Migrasjonsakten har sine hvetebrødsdager, og den første tiden er gjerne preget av forventninger og håp. Det nye forholdet er gjerne etablert og møtet med norsk velstand vil ofte bekrefte at valget var riktig. Mine informanter forteller alle i ulik grad om en følelse av lettelse. Forholdet er endelig bekreftet og den norske velstanden er en realitet. De forventningene en bygger opp i denne lykkerusen er gjerne ikke like realistiske. 4) *Dekompenseringsperioden* - Når kvinnene opplever å gå hjemme mens mannen er på jobb, og klimaet gjør at de blir sittende inne forteller alle mødrene i undersøkelsen at pessimismen begynner å bre seg. Den nye ektefellen har ikke så mye tid som han hadde i begynnelsen og omgangskretsen til kvinnene er gjerne svært begrenset. De tenker gjerne at de kan finne seg en jobb, men det er vanskelig. Det er få som ansetter kvinner med lite utdanning og manglende språkkunnskaper. De ønsker gjerne å lære seg norsk raskt og går på kurs. Dette tar ofte mye lengre tid enn hva de selv ønsker. 5) *Transgenerasjonsfenomenet* - Etter en stund vekkes gjerne gode minner om Thailand hos kvinnene. Det var vanskelig i

Thailand, men det var også masse flott. De kjenner tydelig på følelsen selv, og vil nok særlig at barna skal ha et godt forhold til hjemlandet. Tankene om hjemlandet er ikke alltid like realistiske. Det er ofte det enkle og gode som huskes. De tre siste punktene kan sammenlignes med U-kurven, som er beskrevet under kapitel 2.

Barnas migrasjonsprosess, blir gjerne preget av hvilken fase mora er i når de flytter. Hvis mora har urealistiske forventninger til migrasjonsprosessen, er det viktige problemer som ikke blir tatt på alvor. Det kan være like vanskelig hvis mora er for pessimistisk og negativ. Å hente barna til Norge, når en selv er langt nede, er gjerne en dårlig ide.

En del av informantene som har bodd i Norge en stund og har fullført norsk på nivået de kunne forstå det som foregår i det norske samfunnet, disse ser ut som om de trives godt og klarer seg godt i Norge. De sier gjerne også at de er glade i det norske landskapet og blir vant med det norske klimaet. Gjennom ekteskap og norskopplæring har de fått en del kulturell kompetanse med seg. Interkulturell kompetanse blir da en sentral kompetanse, som på engelsk kan defineres som Interculturally Effective Persons (IEP). IEP er definert av en internasjonal forskergruppe som personer som kjennetegnes med følgende egenskaper: For det første kan de kommunisere med andre personer på en måte som bygger tillit. For det andre greier de å tilpasse seg faglig til lokale forhold. Og for det tredje greier de å tilpasse sin personlighet på en måte som passer til vertskapskulturen (Salo-Lee, 2006, s. 131-32)

Mor 1 har ikke vært på besøk til familien sin i Thailand på tre år. Men likevel føler hun seg som om hun bor ikke så langt fra foreldrene og slektningene. Dette er fordi hun snakker ofte med dem på Messenger. Moderne teknologi gjør det mulig å holde fast ved viktige relasjoner på tross av store avstander. Relasjonen er i den forstand periodevis deterritorialisert, og mor ivaretar tillit og forpliktelser til hjemlandet. Eriksen (2008, s. 105) mener at dette skyldes billige telefonsamtaler, men en kan nå like gjerne si at det skyldes like mye tilnærmet gratis bruk av sosiale medier og kommunikasjonsplattformer.

Analysen under dette hovedpunktet kan ikke konkluderes entydig. Det er mange aktører som spiller ulike roller rundt hver elev. På tross av at noen mønster kan tre fram er det for mange faktorer som spriker. Legger en til variasjonen i kontekst i Norge og Thailand blir bildet enda mer komplisert. Likevel er det viktig å merke seg at integrering i seg selv handler om at en blir en del av noe større, og da er kontakt samhandling svært viktig. Det at mennesker har kontakt og samhandler er integrering i seg selv, og slik beskrives i rikelig monn i dette

kapittelet, på tross av at alt ikke er like entydig positivt. Kontakt og samhandling finnes på tross av manglende språk, store avstander, ulike generasjoner, forskjellige interesser og variert motivasjon. Dette gir håp om at elevene kan oppleve læring, slik jeg fortsetter analysen i neste kapittel.

6 Analyse II: Læring

Dette kapittelet tar for seg andre underproblemstilling, som er formulert slik:

Hva er de viktigste faktorene for integrering knyttet til utdanningssystemet?

Utdanningssystemet er viktig i integreringsprosessen for minoritetsspråklige elever. Med utdanningssystemet mener jeg først og fremst hvordan elever lærer fag på skolen. I vår sammenheng handler det mest om hvordan elevene lærer i den norske skolen. Bakgrunnen fra Thailand virker sterkt inn på dette, og dette er et aspekt ved drøftingen videre. Men norsk skole er også veldig mangfoldig, og det er viktig å prøve å se etter noen tilfeller der norsk skole har fungert særlig bra for elevinformantene. Det er mye bra ved norsk skole, men thailandske elever opplever veldig mye forskjellig. Noe opplever elevene som bra og noe oppleves som dårlig. Det er også veldig mange aktører som møter på eleven, som kontaktlærer, faglærer, SNO-lærer og TFO-lærer. Hvordan disse jobber og samarbeider er ofte viktig for elevens læring.

I norsk skole snakkes det gjerne mye om samarbeidet mellom hjem og skole.

Utdanningsdirektoratet er en viktig aktør og forventer følgende: «I grunnskolen skal foreldrene hvert år ha to planlagte samtaler med kontaktlæreren om elevenes faglige og sosiale utvikling.» ([Utdanningsdirektoratet, 2016](#)) Dette samarbeidet kan være til stor hjelp for bedre læring. Denne læringen kan sees som en del av integreringen for både mor og barn. Samarbeidet mellom skole og hjem er særlig viktig for at de som jobber med eleven i Norge skal forstå elevens forutsetninger for læring. Fra Thailand har eleven med seg noen kunnskaper og en læringsstil. Norske lærere kjenner, naturlig nok, lite til thailandske skoler. Det er ofte få eller ingen dokumenter som følger eleven. Alle TFO-lærerne fortalte av de rent unntaksvis fikk tilfredsstillende informasjon om eleven fra thailandske skoler. Samtale med mor og aktiv kartlegging av eleven sa alle lærerinformantene var svært viktig i oppstartfasen. I samarbeidet mellom hjem og skole er det nok særlig viktig at TFO-lærerne blir inkludert fra starten. De har særlige forutsetninger for å kunne kartlegge elevens kunnskaper ved hjelp av morsmål og kjennskap til land og kultur. Forhåpentligvis kan dette også være til hjelp for andre lærere også, slik at eleven får god tilpassing av det faglige stoffet.

Derfor er det interessant og nyttig å finne ut hva er de viktigste faktorene for integrering som knyttet til utdanningssystemet. I denne drøftingen vil jeg se på to ulike faktorer «*Hvilken betydning har erfaringer fra utdanningssystemet i Thailand for integrering av thailandske*

elever i Norge?» og «Hvilken betydning har utdanningssystemet i Norge for integrering av thailandske elever?». Disse to overskriftene er temasetninger som skal hjelpe leseren å orientere seg i oppgaven. For eleven er det likevel slik at disse faktorene virker så sterkt på hverandre at ikke er naturlig med knivskarpe skiller. Siden det er læring og integrering i norsk skole som er hovedtemaet for oppgaven, er dette viet mest plass. Men det er viktig å gå dypere inn i læring i thailandsk skole og læringskultur først.

Hvilken betydning har erfaringer fra utdanningssystemet i Thailand for integrering av thailandske elever i Norge?

I den thailandske opplæringsloven, som er jeg har beskrevet og drøftet i kapitel 4, defineres oppdraget og formålet veldig vidt. Det er et viktig mål i loven at lokale myndigheter skal få mest mulig innflytelse til å bestemme om hvordan skolen skal fungere. Hver enkelt skole skal ha en viktig rolle i å tilpasse læreplanen til lokale forhold. Med lokale forhold menes ikke bare lokalsamfunnet, men også ulike prosjekter og kompetanse på den enkelte skolen. Slike læreplanen fører til store variasjoner mellom skolene, både med tanke på hva elevene har lært og hvor mye fordypning og øving de har i fag og emner. Slik sett er det vanskelig å si noe generelt om thailandske elevers konkrete kunnskaper og kompetanse, bortsett fra at bildet er veldig variert.

Under dette punktet ønsker jeg å fortelle litt om hvilken type skole de fleste av mine informanter gikk på, og som er typisk for skolebakgrunnen til disse elevene. I min hverdag treffer jeg også samme type elever. På tross av stor variasjon mener jeg å ha funnet noen overordnede fellestrekk mellom informantene, og det jeg selv mener å erfare i møtet med noen av mine egne elever. Fire av mine elevinformanter (Elevene 1, 2, 3, og 7) har gått på offentlig skole på landet i den fattige delen av Thailand. Disse skolene har sin fordeler, siden antall elever i hver klasse oftest ikke er så høyt. Klassestørrelse avhenger hvor stort lokalsamfunnet er, og denne delen av Thailand er preget av jordbruk og små landsbyer. Elever som går på disse skolene har som regel ikke resurssterke foreldre, siden hele samfunnet har vært preget av enkle kår og fattigdom over flere generasjoner. De har ikke råd til å sende barna til de beste skolene i byene. Hvor flinke elever blir, er tilfeldig, og avhenger ofte hvilke lærekrefter som finnes på den enkelte skolen og økonomiske forhold i den enkelte kommune. Forskjellene i kvalitet fra skole til skole, klasse til klasse og lærer til lærer er store. Elevene T1, 4 og 6 sier at de lærer mest av å lese og notere ned selv. Denne strategien har de brukt

siden de gikk på skolen i Thailand. Dette er en typisk strategi som er de for fleste thailandske elever jeg har møtt bruker. Elev 2 sier at hun lærer mest av å snakke med andre. Denne eleven har gått på thailandsk skole i kun et halvt år. Alle elevene sier at de er godt fornøyde med den norske skolen.

Faget som er best likt av alle informantene er matematikk. Dette har trolig noe med hvordan elevene lærer matematikk i Thailand. Thailandsk matematikkopplæring, i motsetning til mange andre fag, følger veldig stramme rammer. Elevene skal lære seg å løse oppgaver på helt bestemte måter, og føre dette i bøkene med en bestemt orden. Læreplanene er veldig detaljerte og ambisiøse. Elevene må pugge mye. Når de møter faget i den norske skolen oppfatter de det som enkelt. Den norske læreplanen er ikke like ambisiøs og i praksis er det åpent for at elevene i norsk skole kan løse mattestykker ved hjelp av egne og ulike teknikker og strategier. Kunnskapene de har fra thailandsk skole er derfor nokså lett overførbare, og norske lærere aksepterer at thailandske elever bruker den metoden de har lært Thailand.

Lesefagene er mye vanskeligere for thailandske elever. Dette bekreftes av alle lærerinformanter og Elev 2, 3, 4, 6 og 7. Lærer 1 sier dette tydeligst når hun forteller om elevene sine styrker:

De fleste thailandske elevene har problemer med språkfagene. Mange er flinke i matematikk. Det er bare språk som mangler. Noen sliter også i matematikk, dersom det ikke har solid grunnlag i dette faget fra Thailand. De kan kanskje pugge hele gangetabellen, men den blir ikke automatisert. Jeg pleier å sjekke om de kan gangetabellen eller ikke. I de partiske fagene som gym, kunst og håndverk (tegning) er mange også flinke. (Lærer 1)

I tillegg til nye ord og begreper er det vanskelig med grammatikk. For å forstå hva slags vansker de har, kan vi se på forskjellene mellom morsmål og andrespråk, som i vårt tilfelle er det forskjeller mellom thai og norsk. De språkvitenskapelige undersøkelser hvor det fokuseres på forskjeller mellom flere språk kalles kontrastiv analyse. I kontrastiv analyse står språktypologiske kunnskaper sentralt. Språktypologi er klassifisering av språk basert på morfologi og syntaks. Morfologisk typologi er språkfordeling ut fra bøyningendelser i språket. Språkene fordeles på en skala fra sterkt syntetiske språk, til sterkt analytiske språk. Norsk klassifiseres som et syntetisk språk, mens thai klassifiseres som et typisk analytisk språk. Den tydeligste forskjellen er at thai har lite bøyinger og endelser. I stedet for dette bruker en flere ord for å få fram mening. I praksis betyr dette at setninger på thai har flere ord,

men at hvert ord ofte er kortere. I norske setninger er det oftest færre ord og mening kommer fram gjennom en bestemt rekkefølge og ved hjelp av endinger og forstavelser. Da blir det særlig vanskelig med norsk samskriving, som ofte gir særlig lange og kompliserte ord på norsk. Voksne og barn må ofte lære seg å dele norske ord for å kunne forstå mening og innhold i ord og setninger. Thailandske elever blir derfor ofte hengende etter fordi de ikke bare må lære seg et helt nytt vokabular, men også fordi norsk har en helt annen måte å formidle mening på.

Læringskulturen er også et stort problem for mange thailandske elever. De er vant med å pugge. Elev 4 har fortalt at den måten hun lærte best på, var å skrive ned og pugge. Det samme sa Elev 6, da jeg spurte henne om hun hadde brukt læringsstrategiene. Hun svarte «nei». Det er kun å notere jeg gjør på skolen. Jeg spurte videre om hun kunne lære noe av en læringsvenn. På dette svarte hun «Jeg liker best å jobbe alene.» I Thailand er det viktige avkryssingsprøver allerede i småskolen. De har problemer med å tenke seg til svar som ikke står i boka. Dette sa Lærer 1 «Jeg la merke at thailandske elever synes det er vanskelig med gjentelling, refleksjon og analysering.» Da jeg formulerte spørsmål til min intervjuguide, måtte jeg tenke meg nøye om. Jeg har noen ganger erfart at elever ønsker å svare «riktig» og ikke nødvendigvis ærlig. La jeg opp til spørsmål med for enkle svar, er jeg ikke sikker på om undersøkelsene mine ville bli særlig sannferdige. Det samme problemet kunne oppstå hvis noen elever fant ut hvilke svar de trodde jeg ønsket. Dette har jeg vist og drøftet i kapittel 3.

Thailandske elever er svært opptatt av å svare riktig. Lærer 1 sier det slik:

Lærere har høy respekt og elevene skal først og fremst lytte til læreren og andre voksne. Derfor er thailandske elever dårlige til å stille spørsmål. De er kanskje også redd for å få negative konsekvenser dersom de svarer feil. Etter mine erfaringer ser jeg at elever som ikke stiller spørsmål, lærer ikke like godt som de som får lov til å stille spørsmål fritt. Elevinformanter som klarer seg fin i den norske skolen, er de elevene som sier Jeg lærer meg best av å stille spørsmål og spør dersom jeg ikke forstår.

Oppsummert kan en si at det er store variasjoner i den faglige kompetansen på thailandske elever som flytter til Norge, og at dette skyldes store forskjeller mellom thailandske skoler. Likevel er finnes det er mønster i at elevinformantene sier at de lykkes best med matematikk, og har størst problemer med fag som krever mye lesing. Å legge til rett for elevens læring krever godt samarbeid, og i denne sammenhengen er trolig TFO-lærernes kompetanse viktig.

Hvilken betydning har utdanningssystemet i Norge for integrering av thailandske elever?

I dette punktet vil jeg videre presentere, men mest drøfte og problematisere de ulike formene for opplæring som nevnes i Opplæringslova § 2.8, og som er presentert under kapitel 4. Når en har lest gjennom hele paragrafen er det noen ting som er verdt å merke seg, og noen punkter som er gjennomgående for alle formene for støttende opplæring for minoritetsspråklige elever. Jeg gjentar og poengterer derfor noen sentrale punkter fra den tidligere drøftingen i kapittel 4. Det skal fattes vedtak for hver enkelt elev på grunnlag av språklig kartlegging. Elevene har rett på støtte og tilrettelegging fram til de er tilstrekkelig flinke i norsk eller samisk. De skal etter hvert kunne følge ordinær opplæring og retten til støtte og tilrettelegging er uten tidsbegrensning. Loven sier også at de viktigste tiltakene er Særskilt norskopplæring (SNO), tospråklig fagopplæring (TFO) og morsmålsopplæring (MMO). Dette arbeidet skal utføres av kvalifiserte lærere og skolen skal tilpasse på andre måter hvis kvalifisert personale ikke er tilgjengelig. Begrensninger finnes for hvor lenge elevene kan gå i egne klasser. Uavhengige av språklige ferdigheter skal elevene innen to år gå i ordinære klasser.

Språkopplæringens mål

Byram tar for seg ulike deler og mål ved språklæringen (Byram, 1997, s. 10) som jeg har presentert i kapittel 2: lingvistisk, sosiolingvistisk, diskurs, strategisk, sosiokulturell og sosial kompetanse. Opplistingen og drøftingen senere i boka vitner om at språk er mer enn ren mekanisk kommunikasjon. Språk er også noe som markerer identitet, og er gjerne tydeligst når Byram i flere av kompetansene har det sosiale og kulturelle som deler av begrepet.

I vår sammenheng er dette brede synet på språklig kompetanse viktig. Elevene jeg forsker på skal lære seg et nytt språk. Når vi oppdager at elevene har problemer med dette, kan vi gjerne mene at de er språkvansker. Byram sitt perspektiv, hjelper oss til å se språk som en del av elevens totale kompetanse og ferdigheter. Særlig gjelder dette i lys av det thailandske skolesystemet, som er fremstilt tidligere i dette kapitlet og under kapitel 4. Elever som aldri har lært et annet språk enn morsmålet har trolig heller ikke fått øvd sin lingvistiske kompetanse noe særlig. Kommer de fra lavere sosiale lag og kommuniserer mest på sosiale

medier, har de trolig også sosiolingvistisk kompetanse på et lavt nivå. Dette fordi de i liten grad kommuniserer med noen utenfor sin egen sosiale gruppe. Med svake allmennkunnskaper mangler de diskurskompetanse, og strategisk kompetanse betyr at en ikke har lært skikkelig studieteknikk. Slik sett gir Byram sine teorier og forskning støtte for at elevens totale kompetanse er viktig for utvikling av språklig kompetanse. Denne manglende lingvistiske kompetansen er trolig mest fremtredende hos de elevene som har gått på mindre skoler på landsbygda, slik som Elevene 1, 2, 3, og 7.

Særskilt norskopplæring og innføringstilbud

Alle mine elevinformanter har fått et innføringstilbud. Det vil si opplæring i egen klasse, som har vart i minst et år. Alle har fortsatt med særskilt norskopplæring etter dette. De fleste elevinformantene har sagt at de er godt fornøyd med tilbudet de har fått i innføringsklassen/mottaksklassen. Lærerne mener de er snille og omsorgsfulle. Selve fagene de lærer i innføringsklassen/mottaksklassen er ikke vanskelige. Det er også enkelt å søke seg nye venner i innføringsklassen / mottaksklassen. Jeg spurte elevinformantene om hvordan det gikk i overgangen mellom innføringsklassen/mottaksklassen og vanlig klasse. Alle svarte at det er vanskelig med det faglige. Elev 2 fortalte at hun måtte tilbake til mottaksklassen igjen, fordi hun forsto avslutt ingenting i den ordinære klassen. Lærer 1 sier dette om innføringstilbudet:

I mottaksklassen er det faglige opplegget enkelt. Opplæring i hverdagsspråket tar mye plass i tilbudet. Dette er nyttig for elever i skolestartfasen. Elevene skal bli kjent og trygt i det nye miljøet. Hvis elevene skal lære det samme om igjen i hele perioden, vil elevene møte store utfordringer når de går på vanlig ordinær klasse. I Innføringsklassen/ mottaksklassen skal gi også elever mer utfordringer når det gjelder fagstoff. Jeg mener også at dersom vi ønsker at elevene skal fungere greit i den nye klassen, må kontaktlærere eller faglærere tilpasse fagplan/lekse plan til elevs nivå, slik at det blir riktig progresjon

Overgang til ordinær klasse er grundig omtalt i Bunar (2016, s. 54-56). I denne viktige overgang opplever elever at det faglige er særlig vanskelig. Det er mange nye fag, med mye begreper og vanskelige mål. Bunar viser til en informant som heter Angelica, som forteller at det å lære svensk ikke er så veldig vanskelig i seg selv. Hun mente at det største problemet var å bli en del av det sosiale, som gjerne kan kalles læringsfellesskapet.

Fra sitater over vil jeg også henviser til artikkel som Andrianne Skjold og Kristin Fagerheim har publisert i Utdanningsnytt.no. Disse to er ansatt i en innføringsklasse på Rothaugen skole i Bergen ([Skjold og Fagerheim, 2017](#)) De skriver dette:

Hvis ikke elevene møter fag og fagspråk i innføringstilbudet, tilnærmet likt det som venter dem i vanlig opplæring, vil ikke opplæringen i innføringstilbudet være brobyggende nok til at elevene kan mestre overgangen til vanlig undervisning der»

Og de fortsetter slik

Basisvokabular og kjennskap til grunnleggende språklige strukturer. Et minimum av grunnleggende vokabular og språklige morfologiske og syntaktiske strukturer må innøves før elevene mottar fagopplæring på tilrettelagt norsk. Opplæring i hverdagspråket kan ikke fullføres eller slutføres.

Lærer 1 mener noe av det samme og sier: «For thailandske elever er det viktig at grammatikk gjennomgås og læres ordentlig. Spesielt med eldre elever som har lært en del språk fra Thailand. Vi kan ikke forvente at elevene lærer grammatikk og ord fra norske venner.»

Andrianne Skjold og Kristin Fagerheim skriver videre

naturfagstekster hentet fra barnetrinn ligger ikke tett opp til naturfagstekster på ungdomstrinn. Når elevene leser fagtekster, leser de for å lære. Fagtekster har høyere abstraksjonsnivå og inneholder mer informasjon. Elever på ungdomstrinn skal lære å argumentere både muntlig og skriftlig. De skal kunne vurdere holdbarheten i ulike standpunkt. Mens elever på barnetrinn lærer at kildesortering av avfall sparer ressurser, skal en ungdomsskoleelev argumentere for at kildesortering som miljøtiltak har sine begrensninger ([Skjold og Fagerheim, 2017](#))

Det jeg finner i mine undersøkelser, støtter ikke helt det som Skjold og Fagerheim finner. Informantene mine har nok lært noe av det samme som andre elever i den norske skolen. Men de har lært det på en helt annen måte. Norske elever forventes å kunne reflektere og argumentere på ungdomstrinnet. Det legger også tekster og arbeidsoppgaver opp til. Denne måte må lese, lære og løse oppgaver på, er fremmed for thailandske elever. Thailandske ungdomsskoleelever lærer på en måte som ligner mer på læringsstilen på norsk mellomtrinn. Læreverkene på mellomtrinnet har også den fordel at de bruker mye bilder. Slike konkreter er bra for elever med dårlig ord- og begrepsforråd.

Alle lærerinformantene mener også at thailandske elever har lite problemer med til finne seg venner. I begynnelsen kan det være vanskelig å skaffe seg norske venner. Men de får ofte først venner fra andre land. Etter de har gått i vanlig klasse, får de også norske venner. «Smilets land og gjestfrihet har alltid lønnet seg når man flytter til et annet land» fortalte Mor 2. Elever som er hyggelige og smilende blir trolig lettere akseptert av andre, og dermed også lettere integrert. Elevinformantene kommer også forskjellige meninger. Elev 2 sa: «I begynnelsen var det vanskelig for meg å finne norske venner, men ikke nå» Elev 3 fortalte at det var vanskelig å finne norske venner, fordi hun var redd for å ta initiativ på grunn av språk. Men lærer 1 peker også på at på de skolene som har flere thailandske elever kan oppleve problemer med integrering, fordi thailandske elever søker ofte sammen. Særlig gjelder dette hvis elevene går på samme trinn. Teorien støtter også tanken om at migrantelever skal bli en del av ordinære norske klasser:

Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. ([Utdanningsdirektoratet, 2015](#))

Integrering handler om å bli inkludert som man er i et større fellesskap. Det naturlige fellesskapet for alle elever i skolen er en klasse. Norsk skole blir ofte kalt for en enhetsskole. Innføringsklasser/mottaksklasser er på mange måter spesialskoler, som ikke alltid er like sterkt knyttet til resten av skolesamfunnet. Da er det viktig at disse klassene, og elevene som går i disse klassene, blir en godt ivaretatt del av den lokale skolen.

Tospråklig fagopplæring

De fleste av mine elevinformanter har fått 2 timer i tospråklig fag opplæring (TFO). Lærer 1 har fortalt at de første to årene får elevene alltid 2 timer i uka. Etter to år blir tilbudet redusert til 1,5 timer. Elevene har rett til dette tilbudt inntil fem år. I noen tilfeller har enkelte elever fortsatt behov for TFO timer, og da er det også muligheter for å utvide dette tilbudet. Lærer 1 sier også at hun har innflytelse på vurderingene om hvor mange uketimer elevene skal få med tospråklig opplæring. Alle tre lærere oppgir det samme målet for opplæringen. De håper at elevene skal klare å jobbe selvstendig og at de ikke har behov for TFO timer i framtida. Lærer 1 og 2 har sagt at senere årene har de klarlagt elevene sine lese- og skriveferdigheter. Lærer 2

mener at det er viktig å klarlegge hvor mye hver enkelt elev kan av lesing og skriving på thai. Hun mener at det er veldig viktig at skjer tidlig etter ankomst. Grunnen til dette er at noen elever glemmer morsmålet, siden hjemmet ikke er opptatt av dette. Mor skal også lære norsk og stefar kan ikke thai. Mye av thailandsk språk er glemt etter ett til to år.

I den aktuelle kommunen i Telemark er mange tospråklige lærere som er aktive i NAFO sitt nettverk «Tema Morsmål». Dette nettverket jobber særlig med å utvikle de tospråklige lærerne sin faglighet i forhold til den norske læreplanen. Metodikken som Lærer 1 benytter kjenner jeg fra de kursene jeg selv har vært på gjennom NAFO-Tema Morsmål. ([Tema Morsmål, u.å](#)) Elever som kommer til Norge på mellomtrinnet og ungdomsskolen har særlig nytte av denne pedagogiske tilnærmingen. Internettsidene har mye å by på med tanke på begrepslæring og er organisert på en måte som gjør det lett å finne fram. Kunnskapen er organisert rundt norske skolefag og emner i norsk læreplan.

Elevinformantene er gjennomgående godt fornøyd med TFO tilbudet. Elev 7 sier blant annet: «Dersom jeg ikke fikk TFO lærer da jeg begynte på skolen i Norge vil det nok ha blitt vanskelig for meg. Jeg følte meg tygg da hun kom til meg. Det var bare to timer i uka, men dette betyr mye for meg.»

Elev 6 sa også mye av det samme:

TFO lærer hjelper oss ikke bare med det faglige. I begynnelsen hadde jeg mye problemer å tilpasse meg til det norske miljøet. Jeg hadde veldig lyst til å flytte tilbake til Thailand. Jeg visste det var vanskelig og vondt for mora mi. Derfor ville jeg ikke å snakke med henne om dette. TFO læreren så at jeg hadde ikke det så bra. Hun prøvde å hjelpe meg så godt hun kunne. Denne fasen har nå gått forbi. Nå trives jeg godt i Norge.

Elev 5 sa at hun får hjelp av TFO lærer med leksene sine. Hjemmet mener hun ikke er stand til å hjelpe henne med lekser. Av og til får hun også hjelp av en nabo.

Opplæring i morsmål

Informasjon fra mine elevinformanter viser at ingen har fått tilbud om morsmålsopplæring gjennom den norske skolen. Lærer 2, har fortalt at etter at ny læreplan ble innført i 2006, ble morsmålsopplæring erstattet av tospråklig fagopplæring. Lærer 2 deltar i morsmålsopplæring på Thaiskolen i Østfold. Læreplanen og læremidlene de bruker, er særlig tilpasset de som skal

lære thai som andrespråk og som er bosatte i Europa. Dette arbeidet skiller seg fra det som tradisjonelt blir sett på som morsmålsopplæring i skolen. Arbeidet gjennomføres av frivillige lærere på elevenes fritid. Det er heller ikke forankret i skolen gjennom en norsk læreplan. Men det er likevel av betydning siden arbeidet gjennomføres av noen av de samme lærerne som er ansatt i skolene som TFO-lærere. Likevel blir ikke denne delen automatisk ansett som en integrert del av elevens opplæring, siden den ikke er formalisert i forhold til skolen. «Jo, ledelsen hjelper oss med å leie billig lokale. Siden vi jobber gratis, burde ha fått låne lokalene gratis. Men ledelsen er positiv» (Lærer 2) Siden flere av hennes elever på Thaiskolen har norsk som morsmål er det særlig viktig for henne å benytte kontrastiv språklære. Denne teorien har jeg skrevet tidligere her og under kapitel 2, og den legger særlig vekt på at et nytt språk skal bygges på det språket eleven kan fra før. En kontrastiv språklæring er kun mulig om elevene har gått en del år på skole i Thailand. Informantene mine på denne thaiskolen har solide språkferdigheter på thai. Derfor er det ingen som deltar på ekstra thaiopplæring i denne gruppa. Tre informanter (Elev 4, 6 og 7) har sagt at de går på fagopplæring på thai. Det vil si at de lærer forskjellige viktige skolefag på thai etter thailandsk læreplan. Disse fagene kan avsluttes med eksamen og da får elevene vitnemål fra det thailandske utdanningsdirektoratet. Lærer 2 sier at dette tilbudet støtter elever til bedre faglig framgang i norsk skole og da særlig i matematikk og naturfag, samtidig styrker de sin identitet og sitt selvbilde. Cummins (1984, s.143) bruker et språklig bilde og snakker om kunnskap hos disse elevene som et dobbelt isfjell. Med dette mener han at kunnskap som elevene har tilegnet seg i hjemlandet er et godt grunnlag for læring i et nytt hjemland. Som isfjellet, er ikke denne kunnskapen synlig, men den er svært viktig som grunnlag for det eleven skal lære. Kunnskapen kommer til syne på både på morsmål og andrespråk, og bygger på det samme fundamentet. De to elevene Elev 1 og 5 som kom da de var yngst, opplever mest problemer med læring. Mor forteller det samme om disse elevene. Manglende kunnskapsgrunnlag fra Thailand kan være noe av forklaringen. Etter Cummins modell, kan det tenkes at de har et lite «isfjell». Lærer 1 forteller at det også finnes en del ungdommer som har svakt læringsgrunnlag fra Thailand. Dette er gjerne de som har gått lenge på skolen i Thailand uten å forstå skikkelig. Tilleggsinformasjonen jeg har fått fra Lærer 2, viser at all slags vurderinger de bruker er organisert etter thailandsk stil og skoletradisjon. Opplæringen i thailandske skolefag krever at læreren bruker en bestemt form for pedagogikk og vurderer på bestemte måter. For at utdanningen skal få godkjent fra de thailandske myndighetene må de følge reglene nøye. Avkryssingsprøver blir derfor brukt på mesteparten av vurderinger. Lærer 2 er lite begeistret for slike vurderinger. De gjør at elevene

kan gå lenge i Thailandsk skole uten egentlig å lære så veldig mye og se faglige sammenhenger. Slik kunnskap er det vanskelig å bygge på i norsk skole.

Gjennom intervjuene stiller jeg også et spørsmål til elevene om har kjennskap til at thai språk hjulpet dem til å lære bedre og raskere norsk. Elev 1, 3 og 4 svarte at de bruker Google translate til å oversette norske ord. Elev 6 og 7 har sagt det hjelper lite siden det er stor forskjell mellom norsk og thai. Disse to elevene går på videregående skole og det krever mer avanserte språklige ferdigheter. De mener at Google ofte oversetter veldig feil, og at de ikke har noen informasjon om ordene de bruker. Mange ord er veldig like, men betyr helt forskjellige ting. Lærer 2 opplever det samme, og sier at enkle oversettelse program gir mye feil. Hun skulle ønske at de lærte å bruke ordentlige ordbøker rett etter ankomst. Hun må bruke mye tid på å lære elevene studieteknikk, og anbefaler særlig «*Bokmålsordboka/Nynorskordboka*» ([Språkrådet, u.å.](#)) Dette krever likevel en hel del tid til veiledning, og det er få elever som kan og vil benytte en slik ordbok rett etter ankomst. De oppfatter Google som lettere, siden den også oversetter setninger.

På den sosiale planet ser det ut som elevinformantene i Telemark bruker mer tid med norske og utenlandske venner. De går på besøk til hverandre på fritida. På intervjuet opplevde jeg at Elev 2 og 3 har glemt en del thai. Men Elev 1 har fortsatt et godt ordforråd på thai. Elev 4 og 6 har bevart morsmålet godt. Elev 5 og 7 har glemt en del thai. Men disse elevene bruker mye tid sammen i fritida. Elev 6 har fortalt at de hjelper hverandre mye i det faglige. Rent praktisk har de opprettet en gruppe på Messenger (Facebook). Der kan de stille spørsmål om alt og gi støtte og hjelp. Det er ingen voksne med i denne gruppa, men foreldrene kjenner til gruppa. De kan be barna om å søke hjelp der. Noen ganger møtes også deler av gruppa, siden alle bor på Østlandet. Det er mange fordeler med et slikt nettverk. Men det er også en svakhet at dette bare inkluderer thaier når de skal jobbe med det rent faglige knyttet til norsk skole.

Tospråklig lærer sine roller.

Tospråklige lærere oppfatter at de har et omfattende ansvar. De kan se seg selv som allmennlærere som må kunne litt om alle fag på de fleste trinn i skolen. På en annen måte ser de på seg selv som sosiallærere, som må hjelpe eleven med kulturell og sosial tilpassing. De har selv jo gått, eller går, gjennom intrigeringsprosessen og vet hvor skoen trykker. I den norske skolen oppfatter de seg som de eneste pedagogene som også kjenner hjemlandet sine læreplaner, kultur og sosialiseringprosesser. Hvor godt de lykkes i arbeidet sitt er ofte

avhengig av hvordan opplæringen er organisert i den enkelte kommune. Det er store forskjeller på hvordan ulike skoler og kommuner tenker om opplæring og pedagogikk. Det er veldig ulike rammer rundt enkeltelevne på de forskjellige skolene. Alle lærerinformer har sagt at de er både faglærer og sosiallærer. Lærer 2 og 3 sier til og med at de er tanta til elevene sine. De vet at de har en spesialfunksjon som kan kalles for kulturfolk. «Arbeidet vårt er viktig og betyr mye for mødre og elevene, og ikke minst for samfunnet.» fortalte Lærer 1. Hun sier også at det er viktig at tospråklige lærere, faglærere og kontaktlærer har et godt samarbeid.

Når jeg møter lærere som bryr seg om å samarbeide med meg, blir jeg veldig glad. Dette betyr at disse lærerne bryr seg også om mine elever. Samtidig er det tospråklig lærer som skal våge å ta initiativ til å samarbeide. Tospråklig lærere har mye kjennskap til elevs læringsforutsetninger og kultur fra hjemmet og hjemlandet. Derfor er det nyttig å bruke dette kjennskapet for å bygge et godt samarbeid med skolen og hjemmet om eleven.

Alle ser seg selv som brobygger mot elevenes hjem. Lærer 2 sier noen ganger at hun havner i krysspress mellom to virkeligheter, foresatte og skole. Uansett må hun sette fokus på eleven. Hun forteller dette om slike situasjoner:

Noen ganger skjer det noen misforståelser mellom thailandske mødre og kontaktlærerne. Det er ikke bare språk som kan skape konflikter. Ubehagelig kroppsspråk kan også skape konflikter. Mange thailandske mødre forstår ikke alt som foregår på møtet, og da sitter de gjerne og tolker kroppsspråket. Det er ofte jeg som bringer budskaper til kontaktlærerne når det oppstår konflikter. Det er ikke lett for meg, når jeg må forklare det som har skjedd og jeg var ikke med på det aktuelle møtet. Jeg har sagt til flere kontaktlærere at jeg må bli invitert til alle slike møter.

Lærer 3 har fortalt: «Jeg har ingen problem med å samarbeide med lærere på skolene. Fordi jeg tar alltid initiativ. Jeg kommer litt før timene begynner og har tid til en prat med lærerne. Den lille tiden gir også god anledning til å samarbeide om elevene.» Lærer 2 mener noe lignende når hun sier: «Vi må ta initiativ til å samarbeide. Jeg pleier å tilby meg å bli med på utviklingssamtaler. Jeg skriver referatet og sender til mora, slik at de får meg seg alt det som blir sagt. Noen gange blir vi ikke invitert til samtalen. Enten læreren har glemt, men jeg ikke så sikker på at de virkelig glemmer. Jeg tror de kan føle at det er ubehagelig og uvant å ha en annen lærer med i rommet. Vi kommer jo ikke som tolker, men som medlærere.» Dette har også Bjørg Leirvik Rosslund observert og hun skildrer det slik i sin masteroppgave:

[\(Rosslund, 2016\)](#)

Bruken av tolk var et av temaene jeg valgte å bruke tid på i intervjuene. Jeg hadde i utgangspunktet ikke hørt noe om at lærerne vegret seg mot å bruke tolk i samtaler med foreldrene. [...]at flere var skeptiske til om tolken faktisk oversatte det de ønsket å formidle. I tillegg kom det frem at rollene som tolk og tfo-lærer ikke var tydelig nok definert i den daglige bruken. Lærerne skilte ikke tydelig på om det var en innleid tolk som ble brukt eller om det var tfo-læreren som var med i møtet og som i tillegg tolket.

Etter lærerinformantene sine opplysninger oppfatter jeg at de thailandske mødrene sliter mest med felles foreldremøter. Skolen pleier å orientere om hvordan arbeidet i klassen blir lagt opp. Noen skoler har også begynt å arrangere samlinger for foreldrene der fagpersoner orienterer om aktuelle oppdragerspørsmål. Foreldrene selv kan diskutere aktuelle problemstillinger. Minoritetsspråklige foreldre som ikke forstår innholdet på de møtene, kan oppleve negative sosiale relasjoner. Dette bekrefter Fandrem «Det sier seg selv at innvandrerfamilier i større grad enn etnisk norske familier er utsatt for å oppleve stor avstand til samfunnet og skolens dominerende kultur. I tillegg til at de er språklig og kulturelt ulike, har de ofte lavere sosioøkonomisk status.» (Fandrem, 2011, s. 144)

Rosnes og Rossland har drøftet dette temaet i sin artikkel «Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting» ([Rosnes og Rossland, 2018](#))

The bilingual teacher was involved in planning, participating and analyzing the meeting with the role as a teacher in collaboration with the homeroom teacher. This is an area that needs more research, but from an intercultural perspective it seems that bilingual teachers should be preferred as resources in collaboration with parents. It is important, however, that also bilingual teachers evolve cognitive, affective and pedagogical intercultural competences to use their cultural resources in an appropriate, especially non-stereotyping, way.

Hva bør skolen gjøre? NAFO anbefaler følgende:

For å få nødvendig informasjon slik at et godt og likeverdig samarbeid kan etableres, må det utvikles rutiner for møter og hvilken informasjon det er nødvendig å gi og få. Gjennom å benytte tolker og tospråklige lærere i møter, unngår man misforståelser og begge parter kan delta aktivt i samtaler. Oversettelser av skriv og informasjon av ulik art, samt muligheten til å kommunisere og delta på et språk man behersker, vil være av stor betydning, dersom foreldrene skal ha en reell mulighet til å påvirke og medvirke aktivt i sine barns læring og utvikling. ([NAFO, u.å](#))

Skolen er den viktigste arenaen for integrering og opplæring av barn. Der finner elevene sine nye venner og danner nye nettverk. Samtidig får de hjelp med språk fra både medelever og lærere. Elevinformantene sier selv at skolen er viktig for dem. Alle disse fortalte at de liker å

gå på skolen og at de er godt fornøyd med lærerne. De synes at de får god faglig og sosial støtte fra voksne på skolen. Mor 1 og 3 har mener tydelig at skolen har hovedansvaret for barnas læring. Den siste mora (mor 2) mener at ansvaret for opplæringen er delt mellom skole og hjem. To av barna til de som mener skolen har hovedansvaret ser ut til å lykkes godt faglig. Mødrene stoler på skolen og følger rådene som skolen gir. Særlig blir de tospråklige lærerne trukket fram som positive forbilder for elevene. Lærer 1 sier selv at hun er sin rolle bevisst. «Det er viktig for meg å være profesjonell. Jeg er også svært forsiktig med hva jeg sier og går sjelden på fester.» Det samme som lærer 2 «Av og til må jeg delta på fest, som bursdagsselskap. Jeg reiser alltid tidlig hjem. Fordi jeg treffer ofte mine elever der. Jeg tror de vil føle det litt ubehagelig hvis jeg er der lenge.»

Eleven spiller selvsagt en viktig rolle selv. De har mulighet til å gjøre mye for å påvirke både læring og integrering. Mor 1 forteller selv at hun hadde en hard og vanskelig oppvekst. Likevel opplever hun at noen av barna hennes lykkes, og sier: «Jeg synes det er virkelig bra at barna mine lykkes på tross av den bakgrunnen jeg har. Jeg har ikke kunnet hjelpe med så mye på skolen. Etter skilsmissen måtte jeg klare mye selv. Jeg klarer meg bra nå, men har nok ikke alltid vært like flink.» Resultatet av undersøkelser som ble gjort av Hattie i 2003 og 2009 forteller noe av det samme. Hensikten med undersøkelsen var for å finne en forklaring på forskjellene på elevens skoleprestasjoner. Han konklusjon var «Elevkarakteristikkene forklarer femti prosent av forskjellene i elevprestasjonene» Øzerk (2012, s.109)

Teknologi og Digitale ferdigheter

I opplæringsloven § 1-1 sier at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, [...] åpne dører mot verda og framtida» ([Opplæringslova, 2006](#)) Dette betyr blant annet at skolen skal sikre elevenes digitale ferdigheter. Fra Udir sin beskrivelse om digitale ferdigheter står også tydelig hvor viktig denne ferdigheten er. Det skal være en del av læringsprosesser og arbeidsmetoder slik at det skal sikte elevene framtid i deltakelse i et arbeidsliv og et globalt samfunn. ([Utdanningsdirektoratet, 2016](#)) I FNs barnekonvensjon artikkel 13 og 17 har også tatt opp baras rettigheter om «frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser.» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014, s.13). I samme konvensjon side 15 (artikkel 17) slås det fast at barn har rett til å få tilgang på massemedier på sitt eget språk og tilpasset sin egen alder. Med andre ord er det slik at utdanningsdirektoratet og barnekonvensjonen er opptatt av å legge til rette for at barn skal

utvikle digitale ferdigheter. Dette er et arbeid det er naturlig å samarbeide med hjemmet om, siden det er vanlig at barn i Norge har både smarttelefoner, datamaskiner, nettbrett og spillkonsoll tilgjengelig hjemme.

Spørsmål om dette er en del av intervjuguiden og flere av informantene ble engasjerte på dette punktet. Elev 7 «Jeg bruker mobilen min til å se koreanske serier, tegneserier, lære engelsk og oversette thai-norsk. Jeg bruker også Messenger til å holde kontakt med vennene mine.» Elev 6 «Jeg fikk egen iPad da jeg gikk i andre og har brukt den til å surfe på youtube, sosiale medier, og finne informasjon» Elev 4 «Jeg har over tusen Facebook- venner. Jeg bruker mye tid til å snakke med vennene mine i Thailand. Hver dag ser jeg thailandske serier.» Elev 5 «Jeg spiller en del på nett og ser på thailandske serier. Av og til chatter jeg med to venninner i Thailand.» Elev 1 forteller dette om sin nettbruk: «Jeg bruker internett tre til fire timer per dag, litt mer i helgene. Jeg søker informasjon, ser på film, hører på musikk og er på sosiale medier.» Fra opplysningene jeg har fått, ser jeg at alle ble medlemmer av sosiale medier da de var under 12 år.

Lærereinformantene kommer også både positive og negative kommenterer om digitale verktøy. Lærer 2 sier dette: «Mobiltelefon fører til at elevene er mindre interessert i skolearbeidet. De blir avhengige av spill. De har ikke teknikker for å bruke digitalt verktøy til læring» Lærer 1 sier noe av det samme: «Det er et stort problem fordi elever bruker mye tid på nett, men ikke til læring. De spiller og ser på serier altfor mye, og jeg ber mødrene om å forsøke å begrense dette. De går ikke til vennene lenge. Dersom de bruker internett til skolearbeidet, det vil være veldig bra for elevene. Mødrene bør være involvert i barnas nettbruk.» Lærer 3 ser også saken fra flere sider: «Teknologien er både bra og dårlig. Hvis elever klarer å utnytte den, vil det hjelpe mye med elevene sin læring. Foreldre må passe på og de selv må være et godt forbilde for barna når det gjelder internettbruk» Med dagens samfunn bør det digitale temaet være en del av samtalen mellom barna og voksne. Voksne skal være like oppmerksomme på nettbruken, som de er med resten av barnas sosiale og faglige liv.

7 Oppsummering og konklusjon

Problemstilling til denne oppgaven er knyttet til integrering av thailandske elever.

Hvilke faktorer påvirker integrering av thailandske elever i møte med det norske samfunnet?

Til nå har jeg drøftet problemstillinger i lys av to tema, integrering og læring, som har hver sine underproblemstillinger. Disse er tydelig belyst og drøftet i de foregående kapitler. De viktigste perspektivene tas med i denne avsluttende drøftingen og brukes for å konkludere oppgaven og hovedproblemstillingen. Nå mener jeg å ha funnet noen mulige svar på spørsmålene i problemstillingen, både i lys av teori og empiri. Disse svarene er knyttet opp til noen grunnleggende faktorer, som er eleven selv, familien, skolen og samfunnet. Disse faktorene er knyttet opp til både norsk og thailandsk kontekst.

Da jeg utformet problemstillingen var det særlig interessant å lete etter de gode eksemplene, ut ifra en tanke om at en kunne finne noen læringspunkter for vellykket integrering. Ut fra informasjon jeg har fått fra mine elevinformanter ser jeg at Elev 6 skiller seg tydelig ut. Som jeg har skrevet tidligere kommer denne eleven fra et resurssterkt hjem i både i Norge og Thailand. Mor har jobbet på et universitet. Foreldrene er involverte i barnas læring og utvikling. Her i Norge har mor vært aktiv både i skolen og frivillig arbeid. Mor har også deltatt i arbeidslivet gjennom flere år. Eleven har gått på en privat skole i Bangkok, hvor mange andre medelever også kom fra resurssterke hjem. I fritida er eleven opptatt med frivillig arbeid. Hun kan mange forskjellige instrumenter som hun begynte å lære i Thailand. Hun elsker å lese skjønnlitteratur på engelsk og thai på nettbrett. Til tross for at norsk språk er vanskelig, mener hun at hun klarer seg bra med både det faglige og sosiale. Denne eleven har mange venner fra flere forskjellige land, men bruker lite tid sammen med disse i fritida. Eleven er aktiv i ungdomsarbeidet for thailandske barn og ungdommer.

I sum kan en gjerne si at eleven som kommer fra et resurssterkt hjem og som har gått på en god skole lyktes best i norsk skole og med integreringen. På tross av brudd og endringer har eleven alltid opplevd positiv støtte og de voksne rundt har lagt til rette for positive aktiviteter. Det kan virke enkelt og selvsagt, men slik er det ikke alltid for elever som flytter fra Thailand til Norge. Situasjonen rundt elev 6 kjennetegnes av samarbeid, og dessverre er det slik at alle informantene uttrykker en form for ensomhet. Mødrene snakker om savn av familie og

hjemland, og har lite kontaktnett. Mor 1 sier dette om sin situasjon «Jeg er alenemor og har ikke vært på besøk til familien min i Thailand på tre år, fordi jeg ikke har råd til å reise. Av og til savner jeg mor og far. [...] Jeg har ingen norske venner, fordi jeg er dårlig i språk.»

Lærerne sier gjerne at de opplever liten interesse for samarbeid fra skolene og lite faglig støtte. Til meg fortalte Lærer 1 «Jeg føler at noen skoler ikke tar rollen min på alvor. Jeg får ikke tilgang til arbeidsplaner. Derfor er de vanskelig å forberede seg til timene. Thailandske elever er ofte snille og høflige, derfor blir de oversett. Noen elever får heller ikke en tilpasset arbeidsplan.» Elevinformantene er gjerne ikke så konkrete når de uttrykker ensomhet, men alle sier at de ikke er så mye med andre på fritiden. De sitter gjerne hjemme med sine telefoner og datamaskiner. Elev 5 Sa dette om hvordan hverdagen hennes var «Jeg ser mye på thailandske serier.» Hva som er løsningen på denne problematikken er det vanskelig å si noe entydig om. Det viktigste er likevel å jobbe for bedre integrering gjennom læring og samarbeid.

Helt på slutten skal vi se på hva som fører til suksess, altså god integrering, og hva som fører til mindre vellykket integrering. Kontakt, forståelse og samarbeid er nøkkelord fra historien til Elev 6. I teorien handler integrering mye om at mennesker tilpasser hverandre, og da er det viktig at de nettopp har kontakt, forstår hverandre og samarbeider. For elev 6 er det, og har vært, mye samarbeid med mange aktører og på flere ulike arenaer, og dette spiller ulike roller til ulike tider. Nettverk er derfor også et nøkkelord, som står i kontrast til ensomheten mange snakker om. For i ensomheten kan en anta at trivselen synker og læringen blir vanskeligere. Integreringsprosessen kan være lang og tidkrevende, og da er støtte viktig. Alle mine informanter har gått eller går gjennom denne prosessen, men de er gjerne på ulike stadier. Så når en ikke kan komme med noen entydig fasit på spørsmålet, fordi det er så mange ulike veier og utfordringer, er det likevel ikke vanskelig å peke på en helt grunnleggende tendens og suksessfaktor.

Det er viktig at alle aktører kjenner hverandre, og samhandler med eleven og hjemmet, for å skape god integrering og læring. Elever og familier som har stort og aktivt kontaktnett lærer mer og blir bedre forstått. Dette fremmer et samarbeid som styrker både læring og integrering.

8 Bibliografi

- Amato, P. R. (1993). Children Adjustment To Divorce - Theories, Hypotheses, And Empirical Support. *Journal Of Marriage And The Family*, 55, 23-38. Berry, J. W. (1997). *Immigration, acculturation, and adaptation*. *Applied psychology* (1).
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Berry, J.W. (2011). *Integration and Multiculturalism: Ways towards Social Solidarity*. UK: The Authors.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen, En sosilogisk kritikk av dømmekraften*. (A. Prieur, & T. Barth, Oversatt.) Oslo: Pax Forlag.
- Bunar, N. (red), Folke, J. N., Axelsson, M., Juvonen, P., Hertzberg, F., Bouakaz, L., & Jahanmahan, F. (2016). *Nyanlända och lärande-mottagande och in,kludering*. Stockholm: Natur & kultur.
- Burke, Peter. (2010). *Cultural Hybridity*. UK: Polity Press.
- Byram, Michael. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984a). *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet. (2004. 10. 1.). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. (St. mld. nr. 49 2003- 2004). Oslo: Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet.
- Eriksen, Thomas Hylland. (2010). *Globalisering åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitets forlaget.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2012). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Everett, Euris L. & Furseth, Inger. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: universitetsforlaget.

- Fandrem, Hildegunn. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole, migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fife, Agnes. (2002). *Tverrkulturell kommunikasjon*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Folkhalsobyran. *Kulturtolken tolkar signaler utifrån ett kulturellt perspektiv*. Hentet 19. Januar 2018 fra <http://folkhalsobyran.se/tjanster/kulturtolk/>
- Gadamer, Hans-Georg. (1960, norsk 2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Hammersley, Martyn og Paul, Atkinson. (2004). *Feltmetodikk, Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hauge, An-Magritt (2011). *4. Grunnleggende leser og skriveopplæring i tospråklig situasjon*. I Selj, Elisabeth og Ryen, Else (Red.). *Med minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haugen, R., (Red.), Larsen, Ann K., Skogen, E., Øzerk, Kamil Z. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering lek og tospråklighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hofstede, Geert. (1993). *Kulturer og organisasjoner*. Oslo: Bedriftsøkonomenes Forlag.
- Hofstede, Geert. (2018). *Compare countries*. Hentet 5. november 2018 fra <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>
- Johannessen, A., Tufte, Per A., og Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 4 utgave*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kroobannok. (2018) *Thailandsk skoles historie*. Hentet 27. november 2018 fra <https://www.kroobannok.com/3345>
- Lyngstad, Torkild H. og Kitterød, Ragni H. (2008). *Hvordan går det med barn som har lite kontakt med den ene forelderen?* Hentet 3. november 2018 fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200855/rapp_200855.pdf

Lysgaard, S. (1955). *Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States*. International Social Science Bulletin, 7, 45-51.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å.) *Skole – hjem*. Hentet 2. august 2018 fra <http://nafo.oslomet.no/grunnskole/skole-hjem/>

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å.) *Temamorsmål-Thai side*. Hentet 21. oktober 2018 fra <http://morsmal.no/th>

Nordahl, Thomas. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (2006). *Formålet med opplæringa*. Hentet 17. november 2018 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Opplæringslova. (2006). *Særskild språkopplæring for elever frå språklegeminitetar*. Hentet 27. februar 2018 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-5

NOU 2011:14. (2011). *Bere integrering. Bere integrering -Mål, strategier, tiltak*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Nwosu Chi, Elvis. (2015). *Vil ha flere "kulturtolker" i barneverne*. Hentet 19. januar 2018 fra <https://www.utrop.no/Nyheter/Innenriks/29416>

Pritchard & Zahl. (2013). *Inkluderende opplæring*. Hentet 28. november 2018 fra <http://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/011-kapittel-8-veiene.pdf>

Repstad, Pål. (2007b). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kulturdepartementet. (2011). *Kultur, inkludering og deltaking*. (Meld. St. 10 (2011–2012)). Hentet 5. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-10-20112012/id666017/sec1>

- Salo-Lee, Liisa. (2006). *Intercultural Competence research: Focuses and Challenges, 131f. IBridges of Understanding, perspectives in intercultural Communication*, red. Øyvind Dahl, Iben Jensen and Peter Nynas. Oslo: Oslo Academic Press.
- Sand, T., (Red.), Bøyese, L., Grande, Sissel Ø., Stålsett, Unn E., Og Øzerk, Kamail Z. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sandnes, T. (2017). *Innvandrere i Norge 2017*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Scholte, Jan Aart. (2005). *Globalization: a critical introduction*. Basingstoke: Palgrave
- Skjold, Andriane og Fagerheim, Kristin. (2017). *Det henvises aldri til nyankomne minoritets elever i høringsutkastet til overordnet del*. Hentet 13. august 2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/juni/det-henvises-aldri-til-nyankomne-minoritets- elever-i-horingsutkastet-til-overordnet-del/>
- Språkrådet, Universitetet i Bergen. (u.å.) *Ordbok*. Hentet 24. oktober 2018 fra <https://ordbok.uib.no/>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet 19. januar 2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Thagaard, Tove. (2009) *Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitativ metode*. I systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 3. utgave, Bergen: Fagbokforlaget.
- Thailandsk læreplan 2008. Hentet 23. juli 2018 fra <file:///C:/Users/pilkr/Downloads/หลักสูตรแกนกลาง-2551.pdf>
- The Nation. (2012). *EQ test hos thailandske elever*. Bangkok: The Nation.
- Utlendingsdirektoratet. (u.å). *Familieinnvandring*. Hentet 3. Desember 2018. fra <https://www.udi.no/ord-og-begreper/familieinnvandring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Digitale ferdigheter*. Hentet 17. november 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* Hentet 11.august 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hjem og skole samarbeid*. Hentet 10. november 2018 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/oversikt/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Særskilt norskopplæring*. Hentet 27. februar 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 14. august 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Wyatt, David K. (2002). Thai varsjon oversett av Kanchanee Laongsri, (2013) *Thailand A Short History*. Bangkok: The Foundation for The Promotion of Social Science and Humanities Textbooks Project.

Øzerk, Kamil Z. (1993). *Andrespråkinnlæring, Innføring i språkpedagogiske kunnskapsområder teorier og modeller*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Øzek, Kamil Z. (2011). *Pedagogikkens hvordan 1*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Øzerk, Kamil Z. (2012). *Pedagogikkens hvordan 2*. Oslo: Cappelen Damm AS.

ฝ่ายวิชาการ สำนักพิมพ์เดอะบุคส์ (2013). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. ๒๕๔๒ ฉบับแก้ไขเพิ่มเติม ฉบับที่ ๒ พ.ศ. ๒๕๔๕ และ ฉบับแก้ไขเพิ่มเติม พ.ศ. ๒๕๕๓*. Bangkok: The Books Publishing Co.,Ltd.

9 Vedlegg

Intervjuer

Elever

Norge	Dato for intervju
Elev 1	23.09.2017
Elev 2	23.09.2017
Elev 3	23.09.2017
Elev 4	28.10.2017
Elev 5	28.10.2017
Elev 6	28.10.2017
Elev 7	28.10.2017

Mødre

Norge	Dato for intervju
Mor 1	23.09.2017
Mor 2	23.09.2017
Mor 3	28.10.2017

Lærere

Norge	Dato for intervju
Lærer 1	23.09.2017
Lærer 2	27.10.2017
Lærer 3	11.11.2017

Samtaler i Thailand

Thailand	Dato for samtaler
Lærer i Thailand	22.07.2018
Mor T1	30.07.2018
Mor T2	30.07.2018

Intervjuguide

Elev

- **Generell informasjon**

Alder:

Klassetrinn:

Kjønn:

Bosted: By/ land

Fødested:By/ land

Steder du har bodd:

Søsken:

- **Migrasjon**

Når flyttet du til Norge?/..... (måned/år)

Hva vet du om Norge før du flyttet til Norge?

Fortell om den første skoledagen i Norge.

Fortell om dine følelser for Norge nå.

- **Skolebakgrunn**

Skolestart i Thailand..... (alder)

Skole....privat/offentlig: Skolens størrelse (antall elever)

Når fikk du din første egne enhet for internett?

Hvor mange timer er du på internett daglig?

Hva gjør du mest på internett?

Har du hørt om «nettvett»... hvis ja, hva er det?

- **Sosialt nettverk og venner**

Fra hvilket land kommer din beste venn?

Hvor mange norske venner har du?

Fra hvilke andre land har du venner?

- **Hjelp og støtte – faglig og sosialt**

Hvem hjelper deg med lekser?

Hva synes du om din stefar?

Hvem kan du snakke med når du har problemer?

Hvem savner du mest fra Thailand?

Hvilken hjelp får du fra kontaktlæreren din?

Hvilken hjelp får du fra faglærerne dine?

Hvilken hjelp får du fra den tospråklige læreren din?

Hvilken lærer er viktigst for deg?

- **Dine styrker og svakheter**

Hvilket fag er du best i?

Hvilket fag liker du best?

Karakter?

Hvilken måte lærer du best på?

Hvor mye tid bruker du på skolearbeider hjemme?

- **Fritidsaktiviteter**

Hva gjør du på fritida?

Hvilke organiserte fritidsaktiviteter går du på?

- **Thailand-Norge**

Hva mener du er den viktigste forskjellen på norsk og thailandsk skole?

Er det vanskelig å skaffe venner som snakker norsk?.....Hvorfor?

Hvordan lærer og bruker du dine språk?

Når lærte du å snakke engelsk?

Hvordan bruker du thai i hverdagen?

Hvordan bruker du norsk i hverdagen?

Tror du kjennskap til at thai språk kan hjelpe deg til å lære norsk?

Hvorfor:...Hvordan:...?

- **Dine tanker om framtida**

Hva ønsker du å bli når du blir stor?

Mor

- **Generell informasjon**

Alder: ...

Fødested: ...

Steder du har bodd?.....by/land?

Når flyttet du til Norge?

Ektefelle:

Alder: Når gift:

Barn:AlderGutt/jente far..... (Thai/Norsk)

- **Migrasjon**

Hva vet du om Norge før du flyttet til Norge?

Forteller om dine følelser da flyet landet på den norske jorda.

Forteller om dine følelser ovenfor nå.

- **Skolebakgrunn**

Norskkurs:.....Nivå: Når ferdig:

Utdanning:.....Fag: ... grad:

- **Jobb.....**

- **Ektefelle, jobb og utdanning.....**

- **Digitale hjelpemidler og sosiale medier**

Når fikk du din første egne enhet for internett?

Hva er du mest opptatt på internett?

Hvor stor del av vennene dine på sosiale medier er thai?

Hvor mange er norske?

Har du en god norsk venn utenom mannen din?

Hvor mange timer er du på internett daglig?

Har du hørt om «nettvett» hvis ja, hva er det?

- **Barnas læring og utvikling**

Hva er dine forventninger når det gjelder den faglige utviklingen til barnet ditt?

Hvem sitt ansvar for barnas fagligutvikling?

Hvilket fag er barnet best i?

Hvilket fag liker barnet best:

Hvordan bruker barnet/barna thai i hverdagen?

Hvordan bruker barnet/barna norsk i hverdagen?

Tror du kjennskap til thai språk kan hjelpe oss til å lære norsk?

Hvorfor.....Hvordan.....?

Kjenner du til det norske skolesystemet? Hvis ja, hvordan lærte du om dette?

Er det store forskjell mellom norsk og thailandsk skolesystem?

Hva savner du mest ved skolen i Norge?

- **Barnets sosiale utvikling og venner**

Hva er dine forventninger når det gjelder sosialutvikling til barnet ditt?

Hva slags venner har barnet ditt og hvor kommer de fra?

Hjelper du barnet ditt med å skaffe seg venner?

Hvis Ja, hvordan?

Lærer

Alder:

Familie..... ... Når flytter du til Norge?

Skolebakgrunn:

Jobb bakgrunn fra Thailand:

Hvordan fikk du jobb som TFO lærer?

Fortell litt om dine opplevelser og følelser fra den første stund du begynte å jobbe som TFO lærer.

Har du fått veiledning da du begynte å jobbe som TFO lærer?

Hva er dine roller og dine ansvar?

Forteller litt om hvordan samarbeider du med lærere på skolene.

Hvor mange elever og skoler har du nå?

Hva er alle viktigst målet ditt når det gjelder faglig utvikling til dine elever?

Hva er alle viktigst målet ditt når det gjelder Sosial utvikling til dine elever?

Hva som er sterke side av thailandske elever?

Hva sliter de mest med? (både faglig og sosialt)

Hvem og hva kan bidra til elevs lykkes?

Ser du noe forskjell mellom elever du har nå og hadde før?

Hva som er forskjell?Hva er Årsaker til dette, tror du?

Føler du at du er en kulturtolk?.....Hvis ja, hvorfor?