



Skolen som integreringsarena.
Språkopplæring, interkulturell kompetanse, integrering
og inkludering.

Ranveig Elisabeth Dreggevik
VID vitenskapelige høgskole
Stavanger

Masteroppgave
Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 30115

16. mai 2018

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt skolen og språkopplæringens funksjon i integreringen og inkluderingen av immigranter i samfunnet. Oppgaven presenterer temaer knyttet til globalisering, integrering, inkludering, interkulturell kompetanse og andrespråklæring. Teorien som blir presentert blir brukt i analysen av dataene som er samlet inn gjennom dybdeintervjuer med åtte informanter i den videregående skolen, der fire av disse er minoritetsspråklige elever, og fire er lærere for minoritetsspråklige elever. Jeg har undersøkt tema knyttet til hvordan motivasjon, interkulturell kompetanse og effekt av språkopplæringen påvirker integrerings- og inkluderingsprosessen.

Stikkord: integrering, inkludering, interkulturell kompetanse, andrespråklæring.

Forord

Først og fremst vil jeg takke deltakerne i studien for at de stilte opp på intervju, og på den måten gjorde denne oppgaven mulig. Jeg vil også takke medstudenter på MIKA og kollegaer for tips om informanter, og gode innspill i prosessen med å skrive denne oppgaven.

Jeg ønsker også å rette en takk til forelesere ved VID vitenskapelige høyskole, Stavanger, for gode forelesninger og tips om litteratur som har kommet godt med i denne oppgaven. En spesiell takk går til Ellen Veia Rosnes som har vært veilederen min på masteroppgaven. Dine innspill har vært uvurderlige. Takk for gode, konstruktive og utfordrende tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen.

Familie og venner fortjener også takk for forståelse og tålmodighet når studiene har tatt mye av tiden. En ekstra stor takk går til min samboer, Sigve Hølland, som tålmodig har lest gjennom utkast og kommet med gode innspill i innspurten av prosessen. Sist, men ikke minst, en stor takk til Stine Prøysen som tok seg tid til å lese korrektur på oppgaven min, og som har bidratt med positive tanker underveis i prosessen.

Elisabeth
15. mai 2018

Innholdsfortegnelse

SKOLEN SOM INTEGRERINGSARENA.....	1
SPRÅKOPPLÆRING, INTERKULTURELL KOMPETANSE, INTEGRERING OG INKLUDERING.....	1
1 INNLEDNING.....	5
1.1 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	6
1.2 BEGREPSAVKLARINGER	7
1.3 BAKGRUNN	8
1.4 TIDLIGERE FORSKNING OG AKTUALITET	11
2 TEORI	12
2.1 INTEGRERING OG INKLUDERING	12
2.1.1 integrering	13
2.1.2 inkludering	15
2.2 INTEGRERING, INKLUDERING OG IDENTITET	18
2.3 KULTURKOMPETANSE	20
2.3.1 Interkulturell kompetanse i skolen	22
2.3.2 Akkulturasjonsmodellen	23
2.3.3 Modell for interkulturell kommunikasjonskompetanse	25
2.4 ANDRESPRÅKSLÆRING	26
2.4.1 Grammatisk kompetanse og kommunikativ kompetanse	27
2.4.2 Motivasjon for å lære et andrespråk.....	29
3 METODE.....	31
3.1 UTFORDRINGER	31
3.2 FREMGANGSMÅTE.....	32
3.3 RELIABILITET OG VALIDITET	33
3.4 ANALYTISK TILNÆRMING	34
4 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRISKE FUNN	36
4.1. ELEVENES FORSTÅELSE AV INTEGRERINGSBEGREPET.....	36
4.1.1 Elevenes motivasjon for å lære andrespråket.....	41
4.2 ELEVENES FORSTÅELSE AV INKLUDERINGSBEGREPET	45
4.3 LÆRERNES FORSTÅELSE AV INTEGRERING OG INKLUDERING	46
4.4 INTERKULTURELL KOMPETANSE OG KULTURELLE ASPEKT KNYTTET TIL INTEGRERING OG INKLUDERING	51
4.4.1 Elevene om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold.....	51
4.4.2 Lærerne om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold.....	53
4.5. ANDRESPRÅKSLÆRING, INTEGRERING OG INKLUDERING.....	57
4.5.1 Elevenes syn på andrespråklæring, integrering og inkludering.....	57
4.5.2 Hva lærer lærerne bort i norskøktene	63
4.6 NOEN SAMMENHENGER MELLOM SPRÅK, KULTUR, INTEGRERING OG INKLUDERING	68
5 AVSLUTNING OG KONKLUSJON	70
BIBLIOGRAFI.....	74
VEDLEGG 1	80
OVERSIKT OVER FIKTIVE NAVN, OPPRINNELSESSTED, BOTID I NORGE OG DATO FOR INTERVJUET	80
VEDLEGG 2	81
INTERVJUGUIDE FOR LÆRERE	81
VEDLEGG 3	83
INTERVJUGUIDE FOR ELEVER	83

1 INNLEDNING

Bakgrunnen for denne oppgaven er at jeg jobber som lærer i den videregående skolen. Som lærer i en minoritetsspråklig gruppe som er i prosessen med å lære norsk, er det viktig og interessant å vite noe om hva det bør legges vekt på i andrespråkopplæringen, slik at jeg på best mulig måte kan legge til rette for integrering og inkludering av minoritetsspråklige elever i samfunnet. Utgangspunktet mitt for oppgaven var først språkopplæring og integrering, men gjennom MIKA-studiene er jeg blitt mer bevisst egen begrepsbruk, og på den måten kom også inkludering med inn i oppgaven. Mitt utgangspunkt for forståelsen av begrepene er at integrering handler om at immigranter må oppnå visse kriterier for å bli en del av et samfunn, mens inkludering handler om at du blir tatt med i et fellesskap hvor alle deltar og bidrar.

Interessen min for språkopplæring og interkulturell kompetanse startet da jeg tok bachelor i Kultur og samfunnsvitenskap. I bacheloroppgaven konsentrerte jeg meg om å sammenligne skolens rolle i integreringsprosessen i den norske og franske grunnskolen, og jeg ønsket nå å undersøke samme tema med utgangspunkt i egne undersøkelser, og mer spesifikt opp mot den aldersgruppen jeg jobber med. Integreringsdebatten er veldig aktuell, og mange snakker om hvor viktig det er å lære språket for å bli en del av samfunnet, og det motiverte meg til å finne ut mer om tilpasset språkopplæring faktisk bidrar til at immigranter blir integrert og inkludert i det norske samfunnet, sett fra et skoleperspektiv.

Oppgaven består av fem deler. Kapittel en er innledning med presentasjon av bakgrunn for oppgaven, formål, presentasjon av problemstilling, bakgrunn for temaet og til slutt redegjørelse for tidligere forskning. I kapittel to blir relevant teori knyttet til problemstillingen presentert og drøftet. Teorikapittelet er i hovedsak delt inn i en del om integrering og inkludering, en om kulturkompetanse og en del om andrespråklæring. I kapittel tre blir metodene som er brukt i forskningsprosjektet presentert, med utgangspunkt i kvalitative dybdeintervju. Kapittel fire er analysekapittelet hvor empiriske funn blir presentert og drøftet, og til slutt blir det presentert en avslutning i kapittel fem, hvor problemstillingen blir besvart med utgangspunkt i teori og analysen som er gjort. Til slutt følger en bibliografi.

1.1 Formål og problemstilling

Fokuset i denne oppgaven er hvordan andrespråkopplæring og interkulturell kompetanse bidrar til en utveksling av normer, verdier, kunnskaper, etc. i det norske samfunnet, og hvordan vi kan skape en følelse av at alle er del av en kollektiv identitet gjennom en felles deltakelse i samfunnet.

Før jeg startet forskingsarbeidet, var forventningen at språket ville ha en viktig funksjon i prosessen med å innlemme immigranter i samfunnet. Jeg hadde også en oppfatning av at grammatisk kompetanse skulle være ganske viktig, sammen med den kommunikative kompetansen, i betydning å legge vekt på at elevene skal kunne samhandle og ha relasjoner med andre gjennom språket. Jeg hadde videre en forventning om at tilpasset undervisning for immigranter skulle virke mer integrerende i samfunnet, enn om det ikke ble lagt opp til denne formen for undervisning. Gjennom dette forskingsarbeidet er formålet at jeg kan bidra til økt kunnskap om hvilke sider ved andrespråklæringen som virker integrerende og inkluderende for immigranter.

Med utgangspunkt i formålet med oppgaven beskrevet ovenfor, har jeg valgt å avgrense problemstillingen til å omhandle norskopplæringen gitt til immigranter i den videregående skolen på Nord-Jæren, og hvilken funksjon denne institusjonen har i integreringen og inkluderingen av immigranter. Med utgangspunkt i disse tilnærmingene, er problemstillingen som følger:

Hvilken funksjon har andrespråkopplæringen i den videregående skolen på Nord-Jæren for integreringen og inkluderingen av immigranter?

For å kunne avgrense problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i noen underproblemstillinger:

- Hva tenker elevene og lærerne er de viktigste faktorene i integreringsprosessen og inkluderingsprosessen?
- I hvor stor grad lærer elevene interkulturell kompetanse gjennom skolen og språkopplæringen?
- Er den tilrettelagte språkopplæringen som blir gitt til elever med kort botid i Norge med på å fremme integrering og inkludering, eller virker den motsatt?

Underproblemstillingene fokuserer på opplevelser til lærere og elever rundt temaet. I den første delproblemstillingen har det vært av interesse å finne ut hvilke faktorer informantene ser på som viktigst i integrerings- og inkluderingsprosessen. På denne måten kunne informantene uttrykke sine egne tanker om dette, og ikke nødvendigvis bli styrt mot språket som den viktigste faktoren. Det tredje spørsmålet tar utgangspunkt i hvor stor grad elevene lærer interkulturell kompetanse gjennom språkopplæringen, og jeg har her ønsket å finne ut mer om elevene og lærerne er bevisste andre sider ved undervisningen enn selve språket. Den siste tilnærmingen handler om den tilrettelagte språkopplæringen, som blir gitt til elever med kort botid i Norge, er med på å fremme integrering og inkludering, eller om det virker motsatt.

1.2 Begrepsavklaringer

De fleste begrepene som blir brukt i oppgaven vil bli definert og drøftet i teorikapittelet, men det er også noen begreper som blir hyppig brukt, men som ikke blir forklart underveis. Det er derfor hensiktsmessig å gi en begrepsavklaring av noen sentrale begreper nå innledningsvis.

Et sentralt begrep i denne oppgaven er *immigrant*. På SNL kan vi lese at immigrant betyr "innvandrere", og dette viser at begge begrepene kan brukes om en person som er født i utlandet av to utenlandske foreldre og som deretter på et tidspunkt har innvandret til Norge (Nordbø 2018, Tønnesen 2018). Hildegunn Fandrem (2013: 39) viser til at den definisjonen som SNL bruker også blir brukt av SSB. Det finnes videre ulike former for innvandring. Arbeidsinnvandrere har valgt å komme til Norge på grunn av jobb, men det kan også forekomme familiegjenforening dersom arbeidsinnvandreren tar med seg barn og partner. En annen form for innvandrere er flyktning, som kan deles inn i gruppene overføringsflyktninger eller asylsøkere. Overføringsflyktninger kommer som oftest gjennom organiserte tiltak, mens asylsøkere kommer til landet og søker om å få innvilget asyl, og etter hvert eventuelt oppholdstillatelse, og også her kan det forekomme familiegjenforening. Til slutt har vi den gruppen som vi kaller for enslige mindreårige, som er en betegnelse på alle under 22 år som kommer til landet (ibid.).

Kulturbegrepet blir behandlet i en egen del i teorikapittelet, men begrepet *norsk kultur* blir også brukt, så det er derfor relevant å gi en kort definisjon av hva som ligger i dette begrepet. Selv om det ikke er mulig å gi en entydig definisjon av hva som er typisk norsk, viser

Fandrem til at noen vil si at norsk kultur er 17. mai, det norske språket, høytider, verdigrunnlag, lovverk, valuta, flagg, nasjonalsangen m.m., mens andre vil si at norsk kultur er mangfoldig, i betydningen etnisk flerkulturelt fordi alle disse kjennetegnene egentlig stammer fra andre steder i verden, og er noe Norge har tatt til seg (Fandrem 2013: 41-42).

Andrespråk og *minoritetsspråk* er andre begrep som blir brukt gjennom hele oppgaven. Andrespråk er ifølge Berggren og Tenfjord (2005: 16) et språk som blir lært i tillegg til morsmålet etter 3-årsalderen. Minoritetsspråk blir i denne oppgaven brukt i samme betydning som andrespråk, og viser til at språket som snakkes ikke er norsk. Når begrepene *majoritetsspråklig* og *minoritetsspråklig* blir brukt, så blir majoritetsspråklig elev brukt om elever i ordinære klasser, og som behersker språket på innfødt måte. Når jeg i teksten bruker *minoritetsspråklig elev*, så er det i denne oppgaven snakk om en elev som har et annet morsmål enn norsk, og som har bodd opp til seks år i Norge.

Integrering blir mye brukt i oppgaven, og på SNL kan vi lese at integrering i et sosiologisk utgangspunkt handler om innlemmelse av innvandrere i et majoritetssamfunn (Brochmann 2017). *Inkludering* blir ofte sett i sammenheng med integrering, og kan betegne prosessen når noen er blitt en del av et fellesskap gjennom deltakelse, medbestemning og utbytte (Haug 2017: 17). Både integrering og inkludering er begreper som vil bli mer grundig behandlet i teoridelen.

1.3 Bakgrunn

Globalisering ligger som en bakenforliggende forklaring på hvorfor migrasjon finner sted. Jeg vil derfor kort gi en redegjørelse for hva globalisering innebærer, og hvordan det påvirker integreringsprosessen. Thomas Hylland Eriksen definerer globalisering som ulike former for transnasjonale aktiviteter, som handel, tettere kommunikasjonsnettverk og en gjensidig eksponering og utveksling av kulturer (Hylland Eriksen 2008 :17). En slik gjensidig eksponering av kulturer skjer blant annet gjennom migrasjon. Noe av den økte migrasjonen skjer gjennom frivillig forflyttelse fra et land til et annet, mens andre blir tvunget på flukt av kriger og katastrofer, og dette tvinger disse menneskene til å søke hjelp og støtte i andre land. Jan A. Scholte definerer globalisering på følgende måte: "Globalization is the spread of transplanetary and supraterritorial connections between people" (Scholte 2005: 59). Scholte argumenterer for at geografi ikke lenger har like stor betydning, og at vi ser en kollaps av tid

og sted (ibid.). Dette viser seg for eksempel igjen i den økte migrasjonen, og at det er mulig å flytte fra et land til et annet, og på den måten kunne bli en del av samfunnet og kulturen i det nye landet. I en stadig mer globalisert verden blir det derfor mer viktig med interkulturell kompetanse, både for den som tilhører majoriteten, og den som tilhører minoriteten. Dette gjelder i alle delene av samfunnet, men i denne oppgaven er det av spesiell interesse å undersøke interkulturell kompetanse sett opp mot skolen som medium i integreringsprosessen.

En bakenforliggende faktor for måten språkopplæring, integrering og inkludering skjer på, er politiske styringsdokument og lover. Disse sier noe om hvordan språkopplæringen, integreringen og inkluderingen skal foregå, og det er viktig å kjenne til disse, da dette kan påvirke framstillingen av den forskningen som her er gjort.

I "introduksjonsloven for nyankomne innvandrere" står det at innvandrere mellom 16-67 år har plikt og rett til gratis deltakelse i opplæring i norsk og samfunnskunnskap i mellom 300-600 timer, alt etter hvilken form for oppholdsstatus man har. "Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet." (Introduksjonsloven, 2005, §17). I tilknytning til loven er det blitt utarbeidet en egen læreplan i norsk og samfunnskunnskap for opplæring for voksne nyankomne immigranter (Utdanningsdirektoratet 2007). I denne oppgaven er det relevant å kort presentere den norskfaglige læreplanen.

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en aldersuavhengig og nivåbasert læreplan, og den kan brukes både i grunnskolen og innen videregående opplæring. Elever som følger planen får ikke vurdering med karakter. Det er utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen. Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne (NAFO, 2018).

Formålet med læreplanen er at immigrantene skal oppnå et språklig nivå som gjør det mulig å gå videre med utdanning, delta i arbeidslivet, og andre områder i samfunnet. Sentrale ferdigheter i læreplanen er å lytte, snakke, skrive, lese og samtale. Når elevene har nådd målene i læreplanen henvist til ovenfor, så kan de følge ordinær norskopplæring. Det foreligger også en læreplan for elever med kort botid i Norge (inntil seks år), som går på studiespesialiserende på videregående. Formålet med tilrettelagt læreplan for elever med kort botid i Norge er at immigrantene skal få økt forutsetning for å lykkes med utviklingen av det

norske språket. Planen legger opp til mer språkopplæring enn det ordinær læreplan i norsk gjør (Utdanningsdirektoratet 2017).

Læreplanen ble vedtatt sommeren 2016. Den har endret navn fra midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge. Inntil videre gjelder læreplanen bare for elever i videregående opplæring med både særskilt språkopplæring og mindre enn seks års botid i Norge ved tidspunktet for eksamen (NAFO, 2018).

Videre foreligger det føringer fra staten i henhold til formålet med integrering og inkludering, og Staten, ved Justis- og beredskapsdepartementet, gir en politisk definisjon av integrering og definerer målsettingen med integrering av immigranter som at staten har et ansvar for at alle innvandrere blir gitt like muligheter, rettigheter og plikter, og til å bidra til at de målene som er satt i integreringspolitikken blir nådd (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2017: 3). I meld.St. 30, 2015-2016, kan vi lese at målene som det henvises til er at innvandrere som skal bo og leve i Norge skal delta i arbeidslivet, betale skatt, lære seg norsk og på den måten bli deltakende samfunnsborgere. Formålet her er at integreringspolitikken skal organiseres slik at det er kort vei fra det å komme til et land og til man er i utdanning eller arbeid (Justis- og beredskapsdepartementet 2016: 12). Videre står det i NOU 14, 2011 at det skal være et mål at alle som bor i Norge skal føle at de er en del av et fellesskap, og at noen kulturelle trekk bør være felles, mens det også må være toleranse for at man er annerledes (NOU 2011:14: 326). Det blir også slått fast i denne utredningen at god kunnskap i norsk er inngangen til utdanning og arbeidsliv, og at norskopplæring derfor bør være et hovedfokus i integrerings- og inkluderingsprosessen (ibid.: 330). Peder Haug (2017: 12) viser til den politiske dimensjonen ved inkluderingsperspektivet, og forklarer at det er en forventning om at man følger den politiske fastsettingen som blir gjort oppover i systemet, fra kommunenivå til statlig nivå. Videre er en av hovedmålsettingene til NAFO¹ å fremme inkludering gjennom økt bevissthet om hvordan språklig og kulturelt mangfold er en ressurs som kan brukes som en berikelse for alle (Fjæstad 2015).

¹ Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ble etablert i 2004 med bakgrunn i Regjeringens strategiplan: "Likeverdige utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009." (NAFO).

1.4 Tidligere forskning og aktualitet

Forskning på andrespråklæring, ASL, er et relativt nytt forskningsfelt. Selve debatten har pågått lenge, men i forskningssammenheng er det et relativt nytt fagfelt (Hvenekilde et.al. 2003: 9-10, Berggren og Tenfjord 2005: 15). Jeg kan heller ikke se at det finnes noen publikasjoner som tar for seg akkurat det jeg har skrevet om, men selve temaet er det likevel mange avhandlinger om, men med litt ulike vinklinger. Det er i tillegg skrevet mye faglitteratur om både integrering og inkludering (bl.a. Døving 2009, Fandrem 2013 og Tetler 2000), og noe av litteraturen tar også utgangspunkt i andrespråksopplæring konkret opp mot integrering og inkludering, men da mest i grunnskolen (bl.a. Engen 2003). Videre er bl.a. Schumann (1986) og Byram (1997) aktuelle i forhold til interkulturell kompetanse og andrespråklæring, og Berggren og Tenfjord (2005) er sentrale i forbindelse med forskning på andrespråklæring. Det er også skrevet noen masteroppgaver om andrespråklæring og integrering. I 2012 publiserte Ruth Wenche Staurland en masteroppgave om inderes motivasjon for norsk som andrespråklæring, og i 2014 skrev Regine Strand sin masteroppgave om minoritetsspråklige kvinners opplevelse av om norsk- og samfunnsfagopplæringen har bidratt til deres integrering i det norske samfunnet. Selv om vi har ulike tilnærminger til temaet, samsvarer likevel en del av det de skriver om andrespråklæring og integrering med min oppgave. En oppgave som nærmer seg tematikken om den videregående skolens rolle i integreringsprosessen, ble skrevet av Martine Ødegård i 2015, og tar for seg etnisk norske elevers møte med økt minoritetsandel i den videregående skolen. Det finnes også en del avhandlinger som tar for seg språkets rolle i integrerings- og/eller inkluderingsprosessen i den svenske skolen, og sentral her er for eksempel Jenny Nilsson og Nihad Bunar, som skriver om inkludering av immigranter i den svenske skolen. Noe av innholdet fra disse oppgavene sammenfaller med min oppgave, men det er likevel med utgangspunkt i et nytt perspektiv min oppgave blir framstilt. Gjennom dybdeintervju med elever og lærere i den videregående skolen, vil dette kunne bidra til å vise hvordan minoritetsspråklige elever og lærere som daglig forholder seg til tematikken opplever den videregående skolens bidrag i integreringen og inkluderingen av innvandrere. Dette vil bli belyst ut fra teoretiske perspektiver om integrering, inkludering, interkulturell kompetanse og andrespråklæring, for på den måten å aktualisere de funnene som blir gjort i undersøkelsen. Prosjektet er meldt til NSD og fikk anbefaling om å kunne gjennomføres den 11.april 2017.

2 TEORI

For å kunne analysere innsamlet data på en god måte, er det nødvendig med en redegjørelse av relevant teori. Det er av interesse å undersøke både grammatisk- og kommunikativ kompetanse knyttet til andrespråksopplæringen, men det er den kommunikative kompetansen som vil være i fokus. Det er videre sentralt å undersøke teori knyttet til integrering og inkludering, interkulturell kompetanse og andrespråkslæring. Mye av teorien er universal i henhold til alder og skoletrinn, men ettersom jeg har informanter fra den videregående skolen, vil jeg i hovedsak knytte teorien opp mot denne aldersgruppen, for på den måten å belyse sentrale sider ved problemstillingen: ”Hvilken funksjon har andrespråksopplæringen i den videregående skolen for integrering og inkludering av immigranter?”.

2.1 Integrering og inkludering

I møte med begrepene integrering og inkludering, vil skolen kunne oppleve en konflikt knyttet til hvordan den skal møte elevene i en stadig mer interkulturell skole. På den ene siden står tanken om enhetsskolen sentralt, hvor det handler om å gjøre noen mer like en felles standard, slik som for eksempel språklige, sosiale og kulturelle ferdigheter (Lidén 2007: 68). På den andre siden er tanken om at det er viktig å ivareta den økende pluraliseringen i samfunnet, hvor det vil være viktig at institusjonen formidler holdninger om at mangfold er positivt (Lund Johannesen 2015, Fandrem 2013). Hilde Lidén (2007) skriver om skolens oppgave som identitetsskaper og formidler av felles tradisjoner, verdier og kunnskaper som sentrale motiv for utformingen av enhetsskolen. "Den norske enhetsskolen har framstått som nasjonalstatens skole og den er tillagt en viktig rolle i det nasjonsbyggende arbeidet så vel som i moderniseringen av samfunnet." (ibid.: 68). Dette reiser da spørsmål angående skolen som redskap for integrering av immigranter i samfunnet, eller som et redskap for inkludering.

Integreringsbegrepet ses ofte i sammenheng med inkluderingsbegrepet, og begge begrepene prøver på den ene eller den andre måten å si noe om hvordan man kan føre noen som står utenfor fellesskapet til å bli en del av et fellesskap som majoriteten av gruppen er en del av (Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi UiO 2017). På tross av at begrepene ofte blir sett i sammenheng med hverandre, kan det likevel argumenteres for at de har ulikt meningsinnhold. Det er det derfor videre relevant å undersøke de to begrepene integrering og inkludering hver for seg.

2.1.1 integrering

I kapittel 1.3 gjorde jeg kort rede for noen politiske målsettinger knyttet til integrering, men i denne oppgaven er det videre mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i sosiologiske definisjoner, for deretter å se disse i sammenheng med den funksjonen språkopplæringen har i integrerings- og inkluderingsprosessen.

Enkelte kan nok oppfatte integrering som forklaringen på en prosess som består av ulike tiltak som skal virke integreringsfremmende, veien mot et mål, mens andre kan ha en oppfatning av at det er selve målet som er integreringen, når et individ har oppnådd visse kriterier som blir stilt for å være en del av et samfunn og en kultur. Professor Grethe Brochmann definerer integrering med et sosiologisk utgangspunkt og viser til at begrepet både blir brukt om ”en *prosess*, der deltakerne blir gjort og gjør seg selv til deler av helheten, og om den samfunnsmessige *tilstanden* der deltakerne inngår i et *sluttet hele*.” (Brochmann 2017). Dette *sluttet hele* hun viser til kan for eksempel være det norske samfunnet eller skolen. Brochmann viser videre til en mer politisk definisjon om at integrering i stor grad handler om nasjonsbygging og vedlikehold av en velferdsstat, og at ”nasjonsbygging er nødvendig for å reproducere samfunnslimet for igjen å opprettholde tilhørighet, stabilitet og orden.” (Brochmann 2013: 79). Dersom det er grupper som faller igjennom, så vil dette kunne forstyrre velferdsstatens utvikling og den sosiale ordenen i samfunnet, hevder hun. En del av denne nasjonsbyggingen kan for eksempel være språket, og ved at immigranter ikke kan språket, så vil dette kunne føre til at man faller igjennom i for eksempel arbeidslivet. Samtidig viser Brochmann til at det på den andre siden er en oppfatning om at det ikke er legitimt å presse noen til å bli en del av majoriteten over natten for at en slik nasjonsbygging og utvikling av samfunnet skal finne sted (ibid.: 83). Hun argumenterer derfor for at den styrte politiske integreringen er blitt en strategi som baserer seg på et kompromiss mellom likhet og pluralisme (ibid.: 73), noe som vi også kan se er tilfellet i skolen (Lidén 2007, Lund Johannesen 2015). Cora A. Døving har også et sosiologisk utgangspunkt i sin forklaring av integrering, og definerer det som ”Når noe utenfor skal passe inn” (Døving 2009: 8-9). Hun konkluderer med at integrering er en sosial prosess som føyer sammen ulike minoriteter og majoriteten til det norske samfunnet, men at dette kan skje på ulike nivå; gjennom integrering, assimilering og segregering (ibid.: 9). I skolen åpnes det også for at man kan ta i bruk ulike tilnærminger til hvordan man skal møte minoritetsspråklige, og det er derfor relevant å undersøke hvordan de ulike innlemmingsstrategiene i skolen påvirker integreringsprosessen.

Thor Ola Engen (2003: 72-75) viser til hvordan ulike innlemmingsstrategier i skolen vil kunne påvirke måten eleven blir innlemmet i samfunnet, og han skiller som Døving (2009: 9) mellom assimilering, segregering og inkorporering/integrering. Det assimilatoriske perspektivet legger til grunn at eleven må tilpasse seg de gjeldende verdiene og normene på skolen. Det blir ikke gitt noen tilpasset opplæring som kan bidra til å hjelpe den minoritetsspråklige eleven i denne prosessen, og man ser ikke på den kulturelle bakgrunnen til eleven som viktig. Engen argumenterer likevel for at det finnes en mild form for assimilering, og at skolen da vil legge til rette for at eleven kan få noe midlertidig tilpasset opplæring, med utgangspunkt i elevens kulturbetingede forutsetninger. Eksempler på slike tilrettelegginger kan være morsmålsopplæring, tospråksopplæring eller andrespråksopplæring. Det er likevel ikke noe fast system for hvordan denne undervisningen foregår på skolen, og den er derfor mer tilfeldig (Engen 2003: 73). Skolen har noen ganger også segregert tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Dette vil si at man kun tar utgangspunkt i det kulturelle utgangspunktet til eleven, og ikke motivasjon eller personlige egenskaper. Eksempel på segregert tilrettelegging er for eksempel at elever blir plassert i egne klasser eller skoler med etnisk homogen sammensetning. Eksempler på denne formen for tilpasset opplæring er innføringsklasser. På denne måten tilpasses alt av undervisning til de minoritetsspråklige elevene med utgangspunkt i deres kulturelle bakgrunn. Formålet med at minoritets elever blir atskilt fra majoritetsgruppen av elever, kan være at skolen har et mål om innlemming i samfunnet på sikt. Det blir her lagt til grunn målbare kriterier som må være på plass før eleven kan overføres til klasser som ikke er segregerte, som for eksempel at man i en innføringsklasse skal oppnå visse nivå før man kan gå på videregående eller ta høyere utdanning (ibid.: 74). Integreringsstrategien som Engen beskriver, kan ha både et politisk og faglig utgangspunkt, og fungerer på ulike nivåer. Med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever ut fra et integreringsaspekt, betyr det at man både tar utgangspunkt i majoritetens kultur og elevenes kulturelle bakgrunn i inkorporeringsprosessen (ibid.: 74-75). Skolen er et av hovedredskapene staten har i integreringsprosessen, så det er et mål at skolen skal forberede elevene for videre deltakelse i et multikulturelt storsamfunn. Engen (ibid.) argumenterer likevel for at det vil variere hvordan tilpasset norskopplæring blir lagt opp for minoritetsspråklige, og dette vil også kunne ses i sammenheng med min problemstilling i denne oppgaven. Dersom det er så store variasjoner i den undervisningen som blir gitt, hvilken funksjon vil da språkopplæringen i den videregående skolen ha i integreringen og inkluderingen av immigranter inn i det norske samfunnet?

Cora A. Døving argumenterer for at majoritetens forståelse av hva som er typisk norsk og hva som ligger i integrering, langt på vei styrer hvordan integreringsprosessen foregår (Døving 2009: 9). Dette kan knyttes opp mot skolen, og at skolens organisering, ledelse og lærere i stor grad vil kunne påvirke det som blir lært bort, og som er i tråd med Lidén sin argumentasjon om at lærerens verdensbilde i stor grad vil påvirke den opplæringen som blir gitt (Lidén 2007: 71). Døving er videre opptatt av at selv om hun ser integrering som en prosess, så er det likevel viktig at det er noen mål man strekker seg etter, slik som for eksempel språkopplæring og utdanning, som kan gi innpass i arbeidslivet og resten av samfunnet (Døving 2009: 11). Dette kan ses opp mot sosialantropolog Unni Wikan og hennes innspill i integreringsdebatten, og da spesielt på 90-tallet. Wikan argumenterer for at integrering handler om den plikten som immigranter har til å lære seg de gjeldende verdiene i et samfunn, og hun ser på det å lære seg det norske språket som svært viktig for at en immigrant skal være integrert i samfunnet. Det er samtidig viktig for Wikan at det også er rom for at immigrantene skal kunne ta vare på sine egne verdier og væremåte. Et viktig argument som Wikan kommer med er at ”språk er kunnskap og inngangsporten til samfunnet”. Dersom staten ikke klarer å gi språkopplæring til alle immigranter som kommer til Norge, vil dette skape det som hun kaller for en ”ny underklasse.” (Wikan 1995: 147-148). Øystein Lund Johannesen argumenterer for at det også har vært ulike forsøk på å bruke andre begreper enn integrering for å beskrive den prosessen som man gjennomfører når en immigrant skal bli en del av en ny kultur, som for eksempel innlemming, inkorporering og inkludering, men det er likevel integreringsbegrepet som har vunnet fram i politikken (Lund Johannesen 2015: 39). For å vise hvordan andre tenkemåter likevel kan prege skolen som redskap i innlemmingsstrategien, vil jeg videre gjøre rede for inkluderingsperspektivet og hvordan språkopplæring kan fungere som en faktor for å bli inkludert i en ny kultur.

2.1.2 inkludering

I likhet med begrepet integrering, er også inkluderingsbegrepet komplekst. Det finnes mange ulike forsøk på å definere innholdet i begrepet, og dette kan være med på å forklare hvorfor det er så ulik praksis med tanke på hvordan inkludering blir praktisert i den norske skolen og i samfunnet generelt. En mulig definisjon av inkludering kan vi likevel finne hos Peder Haug, som skriver at inkludering handler om kravene om deltakelse, medbestemning og utbytte i tillegg til kravet om å være i fellesskapet (Haug 2017: 17). Haug ser også inkluderingsbegrepet med utgangspunkt i skolen, og er derfor relevant opp mot skolen og

språkopplæringens funksjon i integrerings- og inkluderingsprosessen. Haug drøfter begrepet ut fra et synspunkt om at skolen består av et mangfold av elever, og ikke bare minoritetsspråklige. Drøftingen av relasjonen mellom inklusjon og tilpasset opplæring sett i lys av begrepet inkludering, er universal i henhold til alle elevtyper, men kan likevel godt anvendes opp mot gruppen minoritetsspråklige elever. Haug argumenterer videre for at selv om skolen har som mål å være inkluderende, så krever likevel tilpasset opplæring til en mangfoldig elevgruppe at man noen ganger legger opp til en annen form for undervisning for enkeltelever eller en gruppe elever (ibid.). Dette kan for eksempel skje i form av at elever får undervisning i egne grupper, oppgaver som er tilpasset språklig nivå, egne læreplaner eller lignende, som da vil føre til at man kanskje går litt bort fra inkludering. Som Engen viser til, så er det likevel innlemmelse på sikt som ofte er målet med segregerte grupper (Engen 2003: 74).

Susan Tetler blir ofte henvist til i artikler og forskning i drøftingen av begrepene integrering og inkludering i skolen. Hun argumenterer for at man må se på begrepene pragmatiske funksjon, hva de retter seg mot, for å kunne si hva som er likt og ulikt mellom dem, og på den måten kunne si noe om hva som bør ligge til grunn for den praksisen man utøver i skolen som institusjon (Tetler 2015: 18). Selv om Tetler heller ikke skriver om integrering og inkludering sett ut fra et eksklusivt interkulturelt perspektiv, så er likevel drøftingen av tilpasset opplæring gjennom integrering og inkludering overførbart også til minoritetsspråklige grupper. Tetler (2000: 23-24) viser til at vi må skille mellom fysisk, funksjonell og sosial integrasjon. Mens den fysiske integreringen innebærer at individene er under samme tak, slik som for eksempel på samme skole, innebærer den funksjonelle integrasjonen at det blir utnyttet felles ressurser i en skole, slik som læringsressurser som er tilgjengelige på skolen. Sosial integrasjon er når det er et sosialt fellesskap mellom alle i samfunnet, eller i et sosialt system, for eksempel i storsamfunnet eller på en skole. Tetler argumenterer videre for at den fysiske og funksjonelle integrasjonen ofte blir den viktigste i integreringsprosessen, og at dette går på bekostning av den sosiale integrasjonen. I den sosiale integreringen så ligger det at man har sosiale interaksjoner med andre gjennom relasjoner, og Tetler argumenterer for at det derfor er viktig at både den fysiske og funksjonelle integrasjonen blir videreutviklet til sosial integrasjon (ibid.: 24). Dersom fokuset legges på fysisk og organisatorisk tilrettelegging hvor individet skal tilpasse seg skolen eller storsamfunnet, og ikke på den sosiale integrasjonen, vil dette kunne føre til at individet blir integrert i fellesskapet, men likevel ikke føler seg inkludert.

For å få en mer dypere forståelse av hva inkludering betyr, er det hensiktsmessig å dekonstruere begrepet, og Haug gjør dette ved å vise til en vertikal og en horisontal dimensjon. På den vertikale aksene finner man det politiske aspektet, med forvaltning på ulike nivå, mens man på den horisontale aksene finner ulike forståelser av begrepet; fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug 2017: 12). De politiske aspektene blir drøftet i en egen del innledningsvis i kapittel 1.3, men det er av interesse å drøfte forståelselementene noe nærmere her. Det er likevel nødvendig å merke seg at måten inkludering blir utført på i skolen, alltid skjer ut fra føringer fra statens side, og at dimensjonene må ses i sammenheng med hverandre. På tross av dette vil det variere i hvor stor grad de politiske styringsdokumentene knyttet til dette blir fulgt opp i de ulike skolene, og det vil også variere fra klasserom til klasserom hvordan dette blir fulgt opp. De aller fleste i skolen er nok enige om at inkludering, som formulert i politiske dokumenter, bør være målet, men det er likevel store forskjeller i hvordan begrepet blir forstått på individnivå eller skolenivå. For eksempel kan man være enig i idéen om inkludering, men gjennomfører likevel løsninger som er segregerte, som ikke er i tråd med den horisontale forståelsen av begrepet (ibid.: 14-15). Det er derfor vanskelig å si om en skole er inkluderende bare ved å se på klasseromspraksisen, og man må se de to nivåene i sammenheng for å undersøke dette fullt ut. Det vil nok ofte forekomme at skolene er både det ene og det andre, selv om målsettingen fra et politisk, organisatorisk og individuelt ståsted er å være inkluderende.

Det står nedfelt i styringsdokumenter hos Utdanningsdirektoratet at inkludering og fellesskap skal være en sentral del av skolen (Overland 2015). Dette er en del av målene for tilpasset opplæring, hvor skolen på både individnivå og systemnivå skal tilrettelegge for at alle elevene skal være inkludert og ta del i fellesskapet på skolen. På individnivå skal man tilrettelegge for at enkeltelever får den opplæringen de har krav på, mens på systemnivå er man på klassenivå, og tenker mer klassen som helhet og som et fellesskap (ibid.). Lund Johannesen (2015: 43) kaller dette for individuelle og kollektive aspekt for å forklare de ulike nivåene inkludering skjer på. Disse tankene kan videreføres til storsamfunnet, hvor det er en forutsetning at det på systemnivå er et sosialt system man kan ta del i. I dette ligger det at man ikke bare må kunne normene og språket i et samfunn, men det må faktisk være et samfunn man blir inkludert i. Dersom man ikke føler seg inkludert, så opplever en at en er ekskludert. For å bli inkludert så viser Lund Johannesen til at man må være mer lik fellesskapet: ”Å være lik og således legitimt medlem i et læringsfellesskap innebærer en plikt til å underlegge seg noen felles verdier, regler, normer for kommunikasjon og samhandling som er konstituerende for

fellesskapet”, samtidig som han viser til at individuelle forutsetninger hos individet også må tas i betraktning (Lund Johannesen 2015: 44). Et syn på inkludering har vi sett at Haug (2017: 17) har ved at faktorer som deltakelse, medbestemming og utbytte i tillegg til kravet om å være i fellesskapet står sentralt. Dette kan forstås som at dersom inkludering skal finne sted, så må man ha en gjensidig deltakelse og utveksling av kunnskap mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklig. Mange vil kunne oppleve at de er tilstede og en del av et samfunn og fellesskap, de kan normene og språket, men det betyr ikke nødvendigvis at de føler seg inkludert. Feil "bruk" og tolking av inkluderingsbegrepet kan med andre ord føre til at man ikke oppnår det man ønsker, nettopp inklusjon i et fellesskap. Om man er inkludert eller ekskludert, vil påvirke vår følelse av tilhørighet til samfunnet, og på den måten fremme eller hindre utviklingen av både den individuelle og kollektive identiteten. Språk er for mange en viktig identifikasjonsfaktor for både kollektiv og individuell identitet, så det er derfor av interesse å videre undersøke språkets funksjon i konstruksjonen og utviklingen av identitet.

2.2 Integrering, inkludering og identitet

Identitet sier både noe om hvem vi er på et personlig plan, og hvem vi er i en gruppe med mennesker, og Richard Jenkins (2004: 3) omtaler dette som individuell identitet og kollektiv identitet. Jenkins argumenterer for at vi må se på både likheter og ulikheter når vi skal si noe om identitet, og først i møte med andre blir man bevisst på hva som skiller oss (ibid.: 5). Valgene som et individ må ta fører til at det vil være ulike tilnærminger og valg individene, i dette tilfellet elevene, må finne svar på når det gjelder det å bli en del av en ny kultur og et nytt samfunn. Dette har nær tilknytning til den samfunnsvitenskapelige forklaringen av identitet, som bl.a. Jenkins gir. Han ser på identitet som en sosial konstruksjon, hvor identitet bare kan forstås som en prosess hvor man ”er” og ”blir” – ”a process” of ”being” or ”becoming” (ibid.: 5). I dette legger han at identitet er noe som blir etablert i møtet mellom individet og institusjonene. Det er relevant å undersøke den rollen skolen som institusjon spiller i møtet med den minoritetsspråklige eleven, og i hvilken grad skolen påvirker identitetsdannelsen til eleven, og da spesielt sett opp mot den kollektive identiteten, som gjør at eleven kan føle seg integrert og/eller inkludert i samfunnet. Jenkins argumenterer videre for at all menneskelig identitet også er sosial identitet, som et resultat av interaksjon med andre mennesker, men også gjennom det som blir lært i ulike institusjoner, som barnehage og skole (ibid.: 4-5). Identitetsbegrepet er dermed nært knyttet til sosialiseringprosessen, og identitet handler om både den du føler at du er, og hvordan du blir oppfattet av andre (ibid.).

Hvenekilde (et.al. 2003: 48) skriver også om hvordan sosial identitet er noe som blir skapt gjennom kommunikasjon med andre. Utfordringen er at når sosial identitet blir skapt på denne måten, kan det ofte bli lagt en stereotypisk oppfatning til grunn. Hva som blir sagt, og måten det blir sagt på, er med på å gi mennesker en oppfatning av hvordan mennesker er (ibid.). Hva kan skje dersom noen ikke behersker språket skikkelig, og på den måten ikke klarer å kommunisere på en god nok måte med andre? Vil man da kunne bli integrert og inkludert i samfunnet på en fullverdig måte?

I følge Jenkins (2004: 4) er det ikke relevant å skille analytisk mellom ”det sosiale” og ”det kulturelle”, så identitetsbegrepet kan brukes både for å forklare individuell identitet og kulturell identitet. Etnisitet er derfor en form for kollektiv identitet. Jenkins tar utgangspunkt i George Herbert Mead sine tanker om at man først kan bli bevisst sin egen identitet i møte med andre, og viser til at man først i møte med andre etniske grupper blir bevisst sin etnisitet (ibid.: 97). Også Scholte (2005: 147-148) legger vekt på viktigheten ved gruppeidentitet; vi identifiserer oss med det vi har felles med menneskene vi lever sammen med; territoriell tilhørighet, språk, historie og kultur, og det er ofte en utbredt oppfatning om at språket er en av de viktigste markørene for etnisitet, som også Anne Hvenekilde, Kenneth Hyltenstam og Sunil Loona (Hvenekilde et.al. 2003: 44) viser til. Når man som minoritetsspråklig elev kommer til et nytt land, skal man ikke bare lære et nytt språk, men også andre sosiale normer. Dette kommer i tillegg til alt det faglige som en majoritetsspråklig elev lærer seg (Salo-Lee 2015: 133-134). En minoritets elev med kort botid i Norge vil ha gått glipp av viktige deler av sosialiseringprosessen knyttet til den norske kulturen, og når da en ung voksen blir kastet rett inn i sekundærsosialiseringen, en prosess som de elevene som er født i Norge eller har lang botid her, har vært en del av lenge, så vil det ofte kunne oppstå en del utfordringer. Man skal plutselig gi slipp på det man har lært i sin egen sosialisering prosess, både den primære og sekundære, til fordel for innlæring av en ny kultur (Fandrem 2013: 51). Det vil derfor være viktig med interkulturell kompetanse, slik at man som skole kan tilrettelegge for nyttig undervisning som vil virke inkluderende og integrerende. Lund Johannesen argumenterer for at det er nødvendig med kunnskap om det pluralistiske samfunnet, og om måter man kan tilrettelegge undervisningen på, for å gjennomføre språkopplæring som er med på å gjøre integreringen og inkluderingen av immigranter i samfunnet vellykket (Lund Johannesen 2015: 48). Det er derfor viktig å undersøke aspekt knyttet til kulturkompetanse, og jeg vil videre gi en framstilling av sentrale teorier knyttet til kultur, interkulturell kompetanse og andrespråklæring.

2.3 Kulturkompetanse

Det finnes mange ulike definisjoner av kultur. I denne oppgaven forstår jeg kultur som noe som er i stadig endring, ikke bare som noe man blir født med, men noe som blir skapt i relasjoner mellom mennesker (Kasin 2008: 62, Dypedahl og Eschenbach 2015: 213). Det var tidligere mer vanlig å snakke om en essensialistisk tilnærming til kultur, og dette kan bl.a. forklares med utgangspunkt i Hofstede-modellen. Her er det en forståelse av at kultur består av ulike verdier som kan plasseres på en akse fra individualisme til kollektivism, og at disse er felles for en gruppe mennesker (ibid.: 214, Hofstede 2011). Modellen har senere møtt kritikk, og oppfatningen er at det er mer dekkende å beskrive kulturer i et globalisert samfunn, som noe som skapes gjennom relasjoner med andre, og ikke som et sett av karakteristikk. Løsningen er likevel ofte et kompromiss mellom den essensialistiske og dynamiske tilnærmingen (Dypedahl og Eschenbach 2015: 213-214). Med utgangspunkt i at kultur er en del av identiteten vår, kan man si at det er naturlig å se på likheter og ulikheter for å forklare kulturell identitet (Jenkins 2004: 5), og på denne måten tar man i bruk den essensialistiske tilnærmingen. Samtidig kan vi være opptatt av å forandre tenkemåtene vi har i møtet med den nye kulturen og individer med en annen kultur, og på den måten også ha en dynamisk tilnærming. I skolens møte med elevene vil det ofte være nyttig å sette seg inn i den kulturelle bakgrunnen til eleven, men det er da viktig at man er bevisst at det kan oppstå stereotypiske holdninger til eleven dersom man fokuserer på nasjonale identiteter og fellesverdier (Dypedahl og Eschenbach 2015: 215). Det kan derfor argumenteres for at det stadig blir viktigere med interkulturell kompetanse i skolen, slik at man kan unngå eventuelle stereotypiseringer.

Olav Kasin viser til at dersom stereotyper og fordommer blir lagt til grunn for hvordan vi tolker kulturer, og dermed også begreper som flerkulturell og ”de andre”, gjør dette noe med måten vi forholder oss til noen som tilhører en annen kultur (Kasin 2008: 136). Stereotyper kan oppfattes som en problematisk måte å omtale ”de flerkulturelle” på, men på samme tid mener Ruth Illman 2015.: 104) og Øyvind Dahl (1995: 17, gjengitt i Cristoffanini 2004: 7) at det er nødvendig med kategorisering for at det skal skapes forståelse. Illman definerer stereotyper som når mennesker blir plassert i grupper etter visse karakteristikk, som er ulik fra andre grupper (Illman 2015: 102). Hun argumenterer for at for å unngå stereotypiske holdninger er det viktig med en kulturrelativistisk holdning til kulturer som er ulik vår egen. En må ikke møte mennesker med en oppfatning av at en vet hvordan de er og hvordan de vil

handle på bakgrunn av deres kultur (ibid.). En som skiller seg litt fra dette synet er Pablo R. Cristoffanini (2004: 7), som viser til at stereotypier oppstår på grunn av fordommer man har i møte med andre. Dersom man godtar at det er naturlig å kategorisere ut fra stereotypier, så vil skillet mellom "oss" og "dem" bestå. På denne måten vil det kunne oppstå en maktutøvelse mellom majoritet og minoritet, gjennom at majoriteten ilegger minoriteten stereotypiske kjennetegn (ibid.). Dette underbygger det som Dypedahl og Eschenbach (2015: 215) skriver om at en for essensialistisk tilnærming til kultur kan skape et enda større skille mellom majoritet og minoritet, og på den måten kunne føre til dårlig integrering og inkludering av immigranter i samfunnet.

For å forklare den forståelsen et individ har av verden rundt seg, samfunnet eller kulturen, og hvordan man oppfatter seg selv i forhold til andre medlemmer i gruppen, blir ofte Bourdieus begrep *habitus* brukt. Habitus brukes for å forklare hvordan et individ oppfatter seg i forhold til andre medlemmer av gruppen, og hvordan man handler ubevisst ut fra den oppfatningen man har av verden (Schirato og Webb: 139, Lidén 2007: 73). Dette kan vi videre se i sammenheng med begrepet kulturell kapital, som Bourdieu bruker i sin forklaring av habitus. Ivar Frønes (2011: 30-31) forklarer kulturell kapital som den kompetansen man har om innhold i kulturen, mens habitus er den iboende, kroppsliggjorte kompetansen som gjør at vi handler på bestemte måter i bestemte sosiale felt. Muligheter og utfordringer kan oppstå når mennesker med ulik kulturell kapital møtes, da det gjør at vi handler på ulike måter. Salo-Lee (2015: 129) viser til ulike utgangspunkt og perspektiver et individ kan ha for motivasjon for integrering og læring av kulturell kapital, som for eksempel språklæring; "expatries-perspektivet" ("we there"), immigrantperspektivet ("they here"). Det lokal-inklusive-perspektivet ("we all here") og det global-inklusive-perspektivet ("we all here and there"). En som kommer som expatries har som mål å være i et land for en bestemt periode, gjerne på grunn av jobb. I det global-inklusive-perspektivet vektlegges det at mennesker sitter på ulik kulturell kompetanse, og at man møtes i den enes kultur, eller i en kultur ingen hører til i, og deretter utveksler den kulturelle kompetansen en sitter på. Immigrantperspektivet – they here – og det inklusive-lokale perspektivet – We all here – er mest relevant i denne oppgaven. Det som skiller disse er i hovedsak at immigrantperspektivet har en oppfatning av at immigranten er kommet for å bli, og dermed må tilpasse seg den kulturen han kommer til. I det lokal-inklusive-perspektivet vektlegges det i tillegg at man bør lære av hverandre, og på den måten åpne opp for at kulturer kan endre seg i møte med andre (ibid.: 133- 135). Dette viser igjen at interkulturell kompetanse blir stadig viktigere i den norske skolen, hvor ulike normer og

verdier møtes. Jeg vil videre gjøre rede for sentrale teorier knyttet til interkulturell kompetanse, for å se hvordan denne kompetansen kan utvikles gjennom opplæring i språk.

2.3.1 Interkulturell kompetanse i skolen

I et samfunn preget av en blanding av fremmedfrykt og toleranse, blir det ekstra viktig at skolen er bevisst sin rolle i formidlingen av verdier og holdninger som et av redskapene staten har i integreringsprosessen. En utfordring her kan være at det er lærerens forståelse av verden som blir lagt til grunn, ikke nødvendigvis elevenes. Lidén viser til at man i den norske skolen ofte er opptatt av å skille mellom "individuell formallikhet" og et "kollektivt likhetsbegrep", og at det individuelle likhetsbegrepet oftest er det som blir lagt til grunn (Lidén 2007: 81). Selv om vi lever i et pluralistisk samfunn, er det stort fokus på formidlingen av den tradisjonelle kunnskapen og nasjonal arven. Dersom man i den norske skolen formidler et sett med standarder som viser til hva som er mest vanlig i "vårt land", og det på den måten skapes et fellesskap som "de nyankomne" kan ta del i, hvordan påvirker dette da integrerings- og inkluderingsprosessen? Lidén argumenterer for at "De andre" sin kultur ofte blir oversett og sett på som eksempler på alternative levemåter eller som mangelfulle, og at majoritetens levemåte er den eneste riktige (Lidén 2007: 85), som kan ses i sammenheng med immigrantperspektivet til Salo-Lee (2015: 133). Det er derfor viktig med interkulturell kompetanse, som kan uttrykkes som en gjensidig relasjon mellom to individer med ulik forståelse av verden. Øyvind Dahl definerer interkulturell kompetanse som å bygge broer mellom ulike mennesker i ulike situasjoner. Han viser til at interkulturell kompetanse handler om forståelse gjennom lytting, fortolkning, sammenligning, anvendelse av ulike referanseskjemaer, gjennom bevisst bruk av kulturelle antakelser, tilegnelse av meninger, bruk av stereotyper, og fordommer (Dahl 2015:7-8). Dette viser at det er viktig å ha et bevisst forhold til hvordan man forholder seg til mennesker med annen kulturell bakgrunn enn sin egen, og hvordan skolen gjennom en slik kompetanse kan møte minoritetsspråklige elever på deres prinsipper, med utgangspunkt i en gjensidig respekt for hverandre. Likevel så vet vi at skolen i stor grad er styrt fra et politisk nivå og må ta utgangspunkt i læreplaner og andre styringsdokumenter i undervisningen. Dette vil være med på å bestemme hvilke verdier, normer og kunnskap som er viktig å lære, samtidig som også lærerens oppfatning av verden vil påvirke den undervisningen som blir gitt. For å undersøke hvordan interkulturell kompetanse og den kommunikative kompetansen kan utvikles, er det videre relevant å gjøre rede for Schumanns (1986) akkulturasjonsmodell og Byrams (1997) modell for interkulturell

kommunikasjonskompetanse. Dette er to modeller som fokuserer på det sosiale aspektet ved språklæring. Begge tar utgangspunkt i kulturkompetanse i sin forklaring av andrespråklæring, og hvordan man kan utvikle den interkulturelle kompetansen gjennom språklæringen.

2.3.2 Akkulturasjonsmodellen

Akkulturasjon blir ofte brukt for å beskrive migrasjonsprosessen². Fandrem forklarer akkulturasjon med utgangspunkt i sosialiseringprosessen, og deler inn i enkulturasjon og sosialisering. Enkulturasjon forklarer hun som prosessen hvor mennesker lærer hvordan samfunnet de lever i fungerer og hvilke normer og verdier som er gjeldende. Målet er at man lærer seg hensiktsmessig atferd i den aktuelle kulturen gjennom primær- og sekundærsosialiseringen (Fandrem 2013: 50-51). Primærsosialiseringen foregår i hovedsak i hjemmet, og enkelte vil nok også si at den fortsetter i barnehagen i vårt samfunn. I hjemmet lærer man de mest grunnleggende normene og verdiene som gjelder i et samfunn, men også de som er viktige for foresatte. Med andre ord kan foresattes verdigrunnlag overstyre samfunnets verdigrunnlag, dersom de er uenige i samfunnets dominerende forestillinger (Frønes 2013: 21). Sekundærsosialiseringen foregår i hovedsak på skolen, men også på andre sosialiseringsarenaer utenfor hjemmet, slik som i idrettslag, ulike religiøse arenaer, med vennegjengen, etc. For de aller fleste vil også medier være en viktig arena for sekundærsosialisering. I sekundærsosialiseringen lærer man mer spesifikk kunnskap som trengs i samfunnet, og man er i denne sosialiseringprosessen veldig påvirkelig av andre (ibid.: 23-34). Når en immigrant kommer til et nytt land, betyr det at han må lære seg normer, verdier og kunnskap på ny, og dette kaller vi for resosialisering. Fandrem (2013: 51) forklarer resosialisering som når man lærer at noe gjøres eller sies på en annen måte enn det man allerede har lært i primær- og sekundærsosialiseringen. Når man ser enkulturasjon og resosialisering sammen, snakker vi om akkulturasjon som skjer på grunn av at man migrerer til en plass med en annen kultur enn sin opprinnelige (Fandrem 2013: 51). En minoritetsspråklig elev med kort botid i Norge skal ikke bare gå gjennom sekundærsosialiseringen, men det blir også lagt opp til at han på samme tid skal resosialisere seg ved å lære seg et nytt språk og viktige normer og verdier i det nye samfunnet.

² Migrasjonsprosessen beskriver både utvandring og innvandring til et land. Det er innvandring som er relevant i denne oppgaven (Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, UiO, 2017).

Akkulturasjonsmodellen blir ofte sett i sammenheng med andrespråklæring og John H. Schumann. Han beskriver akkulturasjon med utgangspunkt i undersøkelser gjort om andrespråklæring i USA, og hans teori legger vekt på det sosiale og følelsesmessige aspektet ved andrespråklæring (Schumann 1986: 379). Schumann skiller videre mellom to former for akkulturasjon. I den ene er den minoritetsspråklige sosialt integrert i den majoritetsspråklige gruppen, og på den måten kan han delta og utvikle andrespråket. I den andre formen for akkulturasjon er det samme karakteristikk som i den første formen, men her ser i tillegg den andrespråklærende de majoritetsspråklige som en positiv referansegruppe. Man ønsker å tilegne seg samme livsstil og verdigrunnlag som denne gruppen, enten bevisst eller ubevisst. Schumann presiserer at begge disse formene for akkulturasjon vil kunne føre til læring av andrespråket, men han argumenterer likevel for at kontakt med den majoritetsspråklige gruppen er nødvendig i andrespråklæringsprosessen, men at tilegnelsen av livsstilen og verdigrunnlaget til majoritetsgruppen ikke er nødvendig for suksessfull læring av andrespråket (ibid.: 380). Schumann fokuserer videre på åtte sosiale faktorer som enten kan skape nærhet eller distanse til det aktuelle målspråket som skal læres, og som vil kunne påvirke motivasjonen for å lære et nytt språk og bli integrert i samfunnet. Faktorene som blir nevnt er: sosial dominans, integrasjonsstrategier (assimilasjon, bevaring og tilpasning), inngjerding, kontaktmønster, gruppestørrelse, kulturell kongruens, holdninger og planlagt oppholdstid (Schumann 1986: 380-382). Dette er alle faktorer som vil kunne påvirke i hvilken grad andrespråket blir lært, og på den måten også i hvilken grad immigranten blir integrert og inkludert i samfunnet. Dersom en minoritetsspråklig gruppe er overlegen majoritetsgruppen på områder som religion, økonomi eller politisk, så vil dette kunne påvirke motivasjonen for å lære seg andrespråk og bli integrert i samfunnet. Integreringsstrategi vil selvfølgelig avgjøre, men dette er blitt redegjort for tidligere. Inngjerding handler om i hvilken grad den minoritetsspråklige og majoritetsspråklige gruppen deler felles sosialiseringarenaer, slik som for eksempel skole og religiøse møtesteder. Dersom det er felles arenaer, vil dette skape et kontaktmønster som gir lav inngjerding, mens det motsatte vil skape høy inngjerding. I følge Schumann vil også størrelsen til gruppen påvirke motivasjonen for å lære et andrespråk, jo større gruppe, jo mer avstand vil det som regel være mellom majoritet og minoritet. Kulturell kongruens, eller likhet, mellom gruppene vil også påvirke språklæringsprosessen. Jo mer minoriteten ligner majoriteten, jo større sjans er det for at målspråket blir lært. Til sist nevner han planlagt opphold som en faktor. Schumann argumenterer for at det er større sjans for at den minoritetsspråklige sosialiserer seg med majoritetsspråklige dersom han har planlagt et langt opphold (ibid.). Byram er også opptatt av kommunikasjonens funksjon i

andrespråklæringen, og dette gjør han rede for i sin modell for interkulturell kompetanse og interkulturell kommunikasjonskompetanse.

2.3.3 Modell for interkulturell kommunikasjonskompetanse

Michael Byram (1997) argumenterer for at andrespråklæringen må ses i sammenheng med interkulturell kompetanse, og det er vanlig å ta utgangspunkt i hans modell for interkulturell kommunikasjonskompetanse – ICC (intercultural communication competence) for å forklare læringen av et andrespråk. Byram legger i modellen vekt på den kommunikative kompetansen framfor den grammatiske, og han definerer kommunikativ kompetanse som evnen til menneskelig samhandling. I ICC blir det særlig fokusert på faktorene "kunnskap", "egenskaper/oppførsel" og "holdninger" i omtalen av begrepet interkulturell kommunikasjonskompetanse, og det som Byram kaller for de fem "savoirs" er her sentrale: holdninger, kunnskap, utdanning, og egenskapene til å forstå og lære (Byram 1997: 88). Når noen skal lære fra seg et språk og en kultur, er det viktig at man er bevisst sine egne holdninger. Det er viktig at en ikke tar med seg stereotyper og fordommer, selv om det er positive fordommer, og ifølge Byram kan både negative og positive fordommer være med på å hindre en lik forståelse mellom partene. Det er derfor viktig at den som lærer fra seg språket kommuniserer med den som skal lære seg språket på en jevnbyrdig måte, og dette betyr at en lærer må se eleven som et individ og ikke som en stereotype av kulturen eleven kommer fra. En må være villig til å være åpen om og nysgjerrig på den nye kulturen med utgangspunkt i en kulturrelativistisk tenkemåte, hvor man ikke bruker sin egen kultur som målestokk når man forsøker å forstå den nye kulturen. Byram argumenterer for at kommunikasjon er mer effektivt i en setting der begge er åpne og villige til å lære av den andre (ibid.: 34). Dette kan knyttes opp mot "savoirs" kunnskap, og at det er viktig at man har kunnskap om sosiale grupper i sitt eget land, samt i den lærendes land. Dette betyr også at en må ha kunnskap om hvordan andre oppfatter en selv, både på et individuelt nivå og på et samfunnsmessig nivå (ibid.: 35-36). Byram viser her til hvordan det ofte er en oppfatning av hva som er typiske karakteristikk på ens egen nasjonale kultur, og at dette ofte gjenspeiles i undervisningen som blir gitt (j.f. bl.a. Lidén 2007 og Brochman 2012). Det vil derfor være viktig at den som lærer fra seg kunnskap om kultur og språk evner å se for seg hvordan misforståelser kan oppstå samt hvordan disse kan løses. Det er derfor interkulturell kompetanse blir så viktig i prosessen hvor et andrespråk skal bli lært av en person som er ny i Norge (Byram 1997: 37-38). Dette kan ses i sammenheng med den siste dimensjonen i ICC, som er ferdigheten til å

innnta ny kunnskap om en kultur og dens praksis. Selv om eleven kan innhente kunnskap om den nye kulturen gjennom ulike medium, så viser likevel Byram til at denne kunnskapen enklest tilegnes gjennom relasjoner med andre. Videre kan kunnskapen brukes i praksis under dialog og samhandling for å ytterligere utvikle sin interkulturelle kompetanse og kunnskap om den nye kulturen man ønsker å bli integrert og inkludert i (ibid.: 38).

Modellen til Byram (1997) viser i likhet med Schumanns modell (1986) at det sosiale aspektet ved andrespråklæring er viktig. I en læreprosess av et andrespråk trenger en lærer derfor ikke bare kunnskap om grammatikk og strukturen til språket, men også kunnskap om å bruke språket på en sosialt og kulturell korrekt måte (Byram 1997: 22). Byram er opptatt av hvordan man skaffer seg mening og ferdigheter gjennom språkopplæringen, og at fokuset ikke bare bør være på å skaffe seg en lingvistisk kompetanse, men også på å opparbeide seg en sosial og sosiokulturell kompetanse gjennom samspill med andre individer som snakker majoritetsspråket. I tillegg vil relasjonen som er mellom menneskene som tilhører ulike nasjonaliteter, med utgangspunkt i Byrams modell, også utvikle den interkulturelle kompetansen til begge individene i relasjonen (ibid.). Dersom man kun kan det grammatiske innholdet i et språk, vil man med utgangspunkt i Byram sin modell kunne si at fullverdig integrering og inkludering i et samfunn ikke er mulig. For å kunne si noe om andrespråklæringens funksjon i integreringsprosessen, er det til slutt av relevans å undersøke teorier knyttet til andrespråklæring.

2.4 Andrespråklæring

Målet med å lære et andrespråk er at man skal kunne kommunisere med andre medlemmer i storsamfunnet. Selv om man i Norge skiller mellom andrespråk og fremmedspråk, blir dette ofte brukt i en videre betydning i internasjonal litteratur, der man ser på disse to språkformene som mer eller mindre det samme (Berggren og Tenfjord 2005: 17). I denne masteroppgaven bruker jeg begrepet andrespråklæring i betydningen at det er immigranter som har kommet til Norge og skal lære seg norsk som andrespråk. Dette kaller vi suksessiv språklæring, i motsetning til simulativ språklæring, som er når barn før fylte tre år lærer seg et andrespråk samtidig som det lærer seg et førstespråk (Hvenekilde et.al 2003: 49). Jo senere andrespråklæringen starter, jo mindre sjans er det for at eleven når et språk som er likt en innfødts beherskelse av språket (ibid.: 50), noe som vil være av betydning for eleven i den videregående skolen og utviklingen av et språk som er i tråd med den kollektive identiteten.

Norge er et relativt ungt land, og i konstruksjonen av den norske identiteten, som spesielt fant sted på 1800-1900-tallet, var språket viktig. Dette kan være av betydning for hvorfor språk blir sett på som viktig for den kollektive identiteten (Hvenekilde et.al 2003: 19). Skolen og lærerne vil være viktige som noen som elevene kan lene seg på når man som ung immigrant skal videreutvikle identiteten. Språkopplæringen og interkulturell kommunikasjonskompetanse vil derfor være viktig i formidlingen av for eksempel råd, verdier, kunnskaper og holdninger som eleven må forholde seg til (ibid.). Med utgangspunkt i at språket er en viktig del av den kulturelle kapitalen, og nødvendig for å kunne delta i det norske samfunnet, kan dette noen ganger føre til at minoritetsspråklige elever opplever rollekonflikter knyttet til kulturell identitet (Lidén 2007: 79). Lidén viser hvordan barn av immigranter ofte får opplæring i sin egen kultur hjemme, mens de lærer den nye kulturen på skolen, og at oppførsel derfor blir situasjonsbestemt. Dersom dette stemmer, vil skolens rolle i integreringsprosessen være desto viktigere. Dette kan på samme tid føre til en følelse av mindreverd. Dersom skolen og språkmiljøet legger opp egne kulturelle premisser som grunnlag for å bli inkludert, kan dette føre til `negativ identitetsutvikling`, som videre kan hemme motivasjonen for læring av andrespråk, spesielt i uformelle settinger. På den måten vil det kunne oppstå kulturell ambivalens (Engen 2003: 85-86). Dette kan ses i sammenheng med akkulturasjonsteorien til Schumann (1986), som argumenterer for at det ikke er nødvendig at eleven legger fra seg sin egen kulturelle identitet for å lære språket på en god måte (ibid.). I innlæringen av et andrespråk kan man ha ulike tilnærminger til hva som er viktigst i opplæringen, grammatisk kompetanse, eller kommunikativ kompetanse, så jeg vil videre redegjøre for teorier knyttet til dette.

2.4.1 Grammatisk kompetanse og kommunikativ kompetanse

Både Byram (1997) og Schumann (1986) sin modell for andrespråklæring tar utgangspunkt i at den kommunikative og sosiale kompetansen er viktigere enn den grammatiske, men det betyr ikke at den grammatiske kompetansen ikke er av relevans. Hvenekilde (et.al.: 2003:25) argumenterer for at grammatisk forståelse av språket er viktig for å delta i demokratiet i Norge, men også fordi det er krav om bruk av skriftlig språk i mange ulike situasjoner, slik som for eksempel i formell utdanning. Relevansen av å ha grammatisk kompetanse gjenspeiles også i politiske krav som blir stilt til immigranter for at man skal kunne bli en del av det norske samfunnet. Kunnskapen blir ofte målt etter grammatisk kunnskap, og det blir stilt krav om målbare kriterier som må være på plass før man kan bli integrert i samfunnet,

eller starte på ordinært utdanningsløp (Justis- og beredskapsdepartementet 2016). På tross av dette, så kan det virke som at grammatikk stadig blir mindre viktig i andrespråklæringen. Åshild Næss viser til forskning som hevder at det ikke er noen sammenheng mellom undervisning og skriveferdigheter, og at mye fokus på denne type opplæring noen ganger kan sinke læringsutviklingen (Næss: 2014: 27). Næss er selv kritisk til dette og argumenterer for grammatikkens plass i andrespråklæring. Hun viser til at det heller er holdningene til grammatikk som bør endres. Ifølge Næss vil man ved å beherske grunnleggende grammatikk, på en enklere og mer presis måte kunne kommunisere både muntlig og skriftlig (ibid.: 27-34).

I møte med andrespråklæring omtaler man ofte innlæringen av det nye språket som et mellomspråk. Termen refererer til en systematisk språklig atferd hos en innlærer av språk nummer to, eller den systematiske språklige viten innlæreren har om språk nummer to (Berggren og Tenfjord 2005: 18). Et mellomspråk vil gå fra å være svakt til å bli sterkt over tid, og dette kan vi omtale som *base* og *utbygning*. Mens base-språket er grunnstrukturen i språket, og det språket som blir lært i primærsosialiseringen, blir utbygnings-språket lært i sekundærsosialiseringen (Hvenekilde et.al. 2003: 23). Det vil variere om elevene har ett eller to basespråk når de kommer til skolen, og det vil også variere om elevene har basespråk eller mer utbygd språk når de kommer til den videregående skolen. Det vil derfor være variasjoner i om innlæreren ender opp med et minimalt språkssystem, eller med et målspråksnært eller fullt utbygd system (ibid.: 24). Etersom elever i den videregående skolen har et svært ulikt utgangspunkt, så vil det derfor variere fra elev til elev hva som trengs av undervisning for at et en skal kunne kommunisere tilfredsstillende både muntlig og skriftlig.

I innlæringen av et andrespråk er videre språkbruk og kommunikasjon sentrale begreper. Språkbruk er en form for kommunikasjon; det andrespråksinnlæreren skal, er nettopp det å kommunisere på et nytt språk, både i faglige og sosiale kontekster. Begrepene er ifølge Hvenekilde (et.al. 2003:33) et av de viktigste redskapene vi har for å forstå verden på en bedre måte, og for å kunne kommunisere. De skiller mellom ord og begreper, og viser til at mens ord hører til i språkssystemet, så hører begrepene til tankesystemet vårt. Språket er avgjørende for hvordan vi kommuniserer med andre, men det er tankene våre som avgjør hvordan vi samhandler med andre. Hvenekilde (ibid.: 27-28) skiller, som Byram (1997) og Schuman (1986), også mellom den grammatiske og sosiale kunnskapen, og viser til at prosessen for å lære et andrespråk er en kontinuerlig sosial og kulturell aktivitet. De legger vekt på at læringen ikke bare skjer på skolen, men i alle de ulike sosialiseringarenaene som

eleven befinner seg i, bl.a. skolen og i hjemmet (Hvenekilde et.al. 2003: 27-28). Det vil finnes ulike ressurser med tanke på utdanning og kunnskap i de ulike hjemmene, og det kan derfor være svært viktig at elevene blir møtt med den tilpassede opplæringen som de har behov for i skolen. Mange av foreldrene har ikke gått på skole selv, og de snakker kanskje ikke norsk. Det samme kan gjelde for elevene. Minoritetsspråklige elever kommer altså til skolen med svært ulike forutsetninger. Ofte har elevene en god fonologisk bevissthet, men de har ikke utviklet teknikken som kreves for å lære og forstå det som blir lest i en tekst (ibid.: 28). Disse elevene har lært seg litt av basen, spesielt den fonologiske delen, men de har fortsatt huller på en del områder (ibid.). Dersom man da fortsetter med opplæring på et språk som eleven ikke behersker, så vil dette kunne føre til at den kognitive og kommunikative læringen stopper opp, eller at det blir store huller (ibid.: 30). Dess mer krevende nivå man er på, jo mer krevende blir det å følge undervisningen med et basespråk som har huller. Elevene som snakker godt muntlig norsk, får plutselig problemer når de skal benytte språket i en faglig kontekst (ibid.). Dersom skolen ikke oppfatter dette og tilbyr en tilpasset opplæring, så vil det kunne føre til at man hemmer læringsprosessen, og på den måten elevenes mulighet til å bli integrert og inkludert i samfunnet.

2.4.2 Motivasjon for å lære et andrespråk

Motivasjon kan defineres som innsats og ønske om å nå et mål, men må også ses i sammenheng med holdninger (Berggren og Tenfjord 2005: 284-285). Motivasjon kan videre deles inn i integrativ motivasjon og instrumentell motivasjon. Den integrative motivasjonen tar utgangspunkt i et ønske hos innlæreren om å identifisere seg med andre medlemmer av samfunnet. Her antar man at motivasjonen er mer varig, og dermed er det mer sannsynlig at de gjør litt ekstra for å oppnå suksess, og mindre sannsynlig at de vil trekke seg fra språkinnlæringen. Den instrumentelle motivasjonen har et mer praktisk utgangspunkt. Her er innlæreren i utgangspunktet ikke interessert i språket selv, men det er nødvendig for studier og jobb (Ibid.: 286-287). I følge Berggren og Tenfjord (ibid.: 288), vil røtter i et sosialt miljø påvirke den motivasjonen en har for å lære et språk, som igjen vil påvirke språklæringen på alle arenaer. Det blir videre argumentert for at språklæring ikke alene kan finne sted kun i klasserommet, og at man da er avhengig av at det foreligger en sterk instrumentell motivasjon om en ikke føler sosial tilhørighet. På samme tid blir det også vist til at krav fra omgivelsene om å lære et språk kan virke motiverende (ibid.: 289). Slikt press kan gjøre seg gjeldende med

utgangspunkt i krav fra staten, ønske om å bli en del av en gruppe, fra læreren eller fra foreldre som ønsker at barnet skal gjøre det godt på skolen.

3 METODE

Undersøkelsen min har søkt å finne ut hvordan språkopplæringen, som blir gitt til elever med kort botid i Norge i den videregående skolen, påvirker integrerings- og inkluderingsprosessen. Denne studien er basert på åtte intervjuer med informanter i den videregående skolen, hvor jeg har intervjuet fire lærere som underviser i norsk for elever med kort botid i Norge, og fire elever som har kort botid i Norge.

3.1 utfordringer

Jeg fant det mest hensiktsmessig å bruke kvalitative metoder i undersøkelsen, da kvantitative metoder ville gitt meg for lite dybdekunnskap om emnet jeg ønsker å beskrive og drøfte. Ved å bruke kvalitativ metode, kunne jeg få et bedre innblikk i hva språkopplæringen har betydd for den enkelte informant, og hvordan den har påvirket de individuelle integrerings- og inkluderingsprosessene (Everett og Furseth 2012: 140). Videre fant jeg det nyttig å snakke med både lærere og elever om emnet. På den måten kunne jeg få dybdekunnskap om språkopplæringsaspektet i integreringsprosessen fra to ulike sider. Etersom jeg hadde aktuelle informanter gjennom nettverk på andre skoler, gikk jeg det fint å finne deltakere til prosjektet.

Som forsker er det noen etiske aspekt ved bruk av de ulike metodene, og gjennom bruk av den kvalitative metoden står spesielt informert samtykke, konfidensialitet og konsekvens av at informantene deltar i studiet sentralt (ibid.: 140-141). For å ivareta de etiske sidene, har informantene skrevet under på samtykkeskjema hvor de fikk grundig informasjon om både innholdet i studien, konfidensialitet og anonymitet og hva deltakelse i prosjektet innebar. Det var spesielt viktig at elevene fikk informasjon om at deltakelse i prosjektet ikke ville få noen konsekvenser for skolen eller lignende, uansett hva de sa, eller om de valgte å trekke seg fra studiet. Det ble også lagt vekt på at informantene underveis i intervjuet kunne la være å svare på spørsmål (ibid.). Det har også vært viktig for meg å sikre anonymiteten til informantene, slik at informasjon som ble gitt i intervjuene ikke skal kunne identifiseres av bekjente av elevene eller lærerne.

3.2 Fremgangsmåte

Ettersom studiet er erfaringsbasert, valgte jeg forskning med utgangspunkt i egen jobb som lærer på videregående skole. Med de interessene og fagene jeg har, var det videre naturlig at jeg valgte et emne som språkopplæring, integrering og inkludering i studiet mitt. Med problemstillingen ”Hvilken funksjon har andrespråksopplæringen i den videregående skolen på Nord-Jæren for integreringen og inkluderingen av immigranter?” fant jeg det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode, og da i form av dybdeintervjuer.

For å finne informanter til forskningsprosjektet brukte jeg ulike framgangsmåter. Lærerne på den ene skolen fant jeg gjennom å ta kontakt med en kollega som jobber på denne skolen med minoritetsspråklige klasser. På den andre skolen fikk jeg tips om aktuelle informanter av medelever på MIKA. Disse jobber på en skole som tilbyr tilpasset undervisning for minoritetsspråklige. Jeg sendte først en mail til rektorene på skolene med forespørsel om å få lov til å drive forskningsarbeid. Etter at dette ble godkjent, tok jeg kontakt med aktuelle lærere. Jeg fikk raskt svar fra lærerne om at de ønsket å være med på dette, og de var også behjelpelige med å finne elever som jeg kunne intervjuer. Utvelgelsen av elever foregikk relativt tilfeldig ved at de informerte elevene i klassen sin om forskningsprosjektet, og deretter fikk alle som ville være med rekke opp hånden. De som rakk opp hånden først var de som ble valgt ut.

Samtykke ble videre gjort via mail, men før selve intervjuene fikk alle informantene også tilsendt et samtykkeskjema som de skulle signere på. På denne måten visste alle temaet for intervjuet, og alle kunne møte noe forberedt. Alle ble informert om at jeg kom til å ta opp intervjuene med taleopptak på mobil, og at jeg kom til å transkribere dem i etterkant. De ble også informert om at alt som ble sagt kom til å bli anonymisert, og at de derfor kunne snakke fritt, samme hvilke tanker og meninger de hadde.

Intervjuene ble gjennomført på grupperom på skolene hvor elevene og lærerne hører til. Det er både fordeler og ulemper med å intervjuer informantene her, kanskje spesielt ved intervju av elevene. Likevel mener jeg at dette i liten grad har påvirket resultatene, da elevene ble grundig informert om at dette ikke hadde noe med skolen å gjøre. Det kan også være en fordel at de ble intervjuet i det miljøet hvor språkopplæringen i hovedsak foregår. Selve intervjuene ble gjennomført om våren og høsten før prosessen med selve skrivingen av masteroppgaven

startet. Ettersom jeg brukte en induktiv metode, startet likevel bearbeidingen og analyseringen av dataene mens intervjuene pågikk (Olsson og Sørensen 2003: 37). Etter allerede to intervjuer begynte jeg å skrive ned sammenhenger jeg la merke til mellom det som ble sagt av de ulike informantene, og jeg begynte å forme hypoteser knyttet til problemstillingen. Under intervjuene brukte jeg intervjuguidene (vedlegg 2 og 3). Repstad (2007: 78) legger vekt på viktigheten ved å bruke intervjuguide. Dette for at det skal være en rød tråd gjennom intervjuene, som videre gjøre det enklere å sammenligne datamaterialet man får inn. Samtidig er det viktig at man improviserer under intervjuene, slik at informanten kan komme med alle former for innspill, samtidig som man ofte trenger at de utdyper og begrunner svarene sine (ibid.). Selv om intervjuguidene hadde flere fast formulerte spørsmål, hadde jeg hele tiden Repstads (ibid.) sine tanker, om at intervjuguidene bør være fleksible, i bakhodet. Jeg presiserte i forkant av intervjuet at informanten kunne snakke om det han eller hun ønsket, noe mange også benyttet seg av. Dette førte til at jeg fikk data som jeg ikke på forkant hadde tenkt jeg skulle få. Det er samtidig viktig å bemerke at jeg likevel i stor grad har fulgt intervjuguiden, slik at materialet skulle bli mest mulig sammenlignbart.

For å ta opp intervjuene brukte jeg lydopptaker på mobil, og intervjuene ble i etterkant transkribert. Dette for at meningsinnholdet i det som ble sagt skulle bli mest mulig nøyaktig. Dette ga meg også mulighet til å registrere når informantene for eksempel tok lange tenkepauser, sa noe på en litt humoristisk måte, eller var litt usikre i framstillingen. Dette er i tråd med det som Hammersley og Atkinson (2012: 214-215) skriver om fordeler ved bruk av permanente opptak. Det virket heller ikke som det plaget noen at det lå en mobil på bordet som tok opp intervjuet, og at det derfor ikke ble noe som stresset informantene.

3.3 Reliabilitet og validitet

Ved bruk av kvalitative, induktive metoder hvor hypotesene blir til mens man intervjuer, må man ta i betraktning at tidligere erfaring og bakgrunn kan ha farget de hypotesene som blir etablert (Olsson og Sørensen 2003: 37). Jeg som intervjuer og informantene har ulik bakgrunn som farger oppfattelsen vår av verden, og dette kan videre påvirke den måten informanten oppfatter spørsmålet og hvordan jeg oppfatter svarene. Jeg opplevde at spesielt en av elevene hadde problemer med noen av begrepene som ble brukt i intervjuet, og dette førte til at jeg måtte forklare disse begrepene mer nøye for denne informanten. Dette kan muligens ha

påvirket de svarene jeg fikk, da denne eleven kanskje har blitt farget av min oppfatning av disse begrepene. Her betydde ikke lang tenkepause nødvendigvis et reflektert svar, men heller at han ikke forstod spørsmålet skikkelig. Likevel sitter jeg igjen med et inntrykk av at jeg har fått inn gode og reflekterte svar. Mange av informantene tok seg noen ganger lang betenkningstid før de svarte på spørsmålene, noe som i hovedsak førte til at de kom med mange gjennomtenkte og reflekterte svar.

Ved bruk av kvalitative metoder får man inn en begrenset mengde data, sammenlignet med kvantitative metoder. Det kan derfor kan være vanskelig å bevise at hypotesene eller teoriene man har stemmer, men man vil likevel kunne finne noen tendenser, og ved å finne felles begreper/koder/kategorier i datamaterialet, vil man også øke sannsynligheten for at noe stemmer (Olsson og Sørensen 2003). Selv om synspunktene som blir gjengitt i denne oppgaven kommer fra få informanter, så mener jeg likevel at dette vil være noe som mange vil kjenne seg igjen i. Funnene kan derfor sies å tilføre nye og viktige aspekter til den rollen skolen, og spesielt språkopplæringen, spiller i integrerings- og inkluderingsprosessen av immigranter.

3.4 Analytisk tilnærming

Med utgangspunkt i etiske retningslinjer har jeg anonymisert informasjonen om informantenes navn og skoletilhørighet (Olsson og Sørensen 2003: 56). For å gjøre teksten mer leservennlig, har jeg likevel valgt å gi informantene fiktive navn, og jeg vil i neste underkapittel gi en kort presentasjon av de ulike informantene (vedlegg 1). Dette er av interesse siden informantene, både lærerne og elevene, tilhører nasjonaliteter fra ulike steder i verden. Ved at informantene får fiktive navn, håper jeg at dette vil kunne gjøre informantene mer synlige i analysedelen. For å ytterligere synliggjøre og gi en stemme til informantene, har jeg brukt en del direkte sitater fra intervjuene. Dette er gjort for å tydeliggjøre og forsøke å få fram nyansene i det informantene har sagt. Informantene kom i ulik grad med innspill som kunne brukes, så dette vil gjenspeiles i at noen av informantene blir mer representert enn andre. For å gjøre funnene mine enda mer holdbare, har jeg knyttet disse opp mot relevant teori, som tar utgangspunkt i perspektiver knyttet til integrering, inkludering, interkulturell kompetanse og andrespråklæring.

3.5 Presentasjon av informantene.

Målet med analysen er å gi en framstilling av elever og læreres oppfatning av språkopplæringens funksjon i integrerings- og inkluderingsprosessen. Lærerne har varierende undervisningserfaring, og en av dem underviser i innføringsklasser, mens tre av lærerne har norskopplæring for elever som går studiespesialiserende, men som får tilpasset norskopplæring. Alle fire elevene går studiespesialiserende, men får tilpasset undervisning. To av elevene får tilpasset undervisning i alle fellesfag³, mens de to andre fikk tilpasset undervisning kun i norsk på Vg1. Elevene gikk enten i Vg2 eller Vg3 når intervjuene fant sted, og har alle har bodd i Norge i mindre enn seks år når intervjuene fant sted. Samtlige informanter tilhører skoler på Nord-Jæren, men av hensyn til informantene, har jeg valgt å anonymisere navn og hvilken skole de tilhører. Jeg har også valgt å ikke presentere elevene med etnisitet, men jeg har likevel valgt å presentere hvilken del av verden de kommer fra, da jeg ser på dette som relevant for oppgaven. Elevene kommer fra Midtøsten, Øst-Europa og Vest-Europa, og den ene læreren er opprinnelig fra Øst-Europa. De tre andre lærerne er alle født og oppvokst i Norge. Elevene kommer inn under kategoriene barn av arbeidsimmigranter og enslig mindreårig. Lærerne er alle født og oppvokst i Norge, med unntak av en av dem. Heller ikke her vil jeg opplyse om eksakt etnisitet. Ut fra opplysningene som blir gitt, skal det være vanskelig å identifisere informantene. Den informasjonen som blir presentert, ser jeg som relevant for problemstillingen og tematikken som tas opp i intervjuene.

³ Fag som alle elever som går på studiespesialiserende må ha for å få studiekompetanse. Dette omfatter norsk, samfunnsfag, engelsk, geografi, matematikk, eldre- og nyere historie og religion.

4 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRISKE FUNN

Med utgangspunkt i empiriske funn, ønsker jeg i denne delen å gi en presentasjon og drøfting av problemstillingen ”Hvilken funksjon har andrespråkopplæringen i den videregående skolen på Nord-Jæren for integreringen og inkluderingen av immigranter?”. Jeg har valgt å presentere elevenes og lærernes informasjon om de ulike temaene hver for seg, men jeg vil gi en sammenligning av funnene i en avslutning, og på den måten kunne gi en konklusjon på problemstillingen.

4.1. Elevenes forståelse av integreringsbegrepet

Et av de første spørsmålene informantene fikk, var hva de la i begrepet integrering. Hamid var svært engasjert i tema knyttet til integreringsprosessen og beskriver integrering slik:

Integrering, jeg legger i at, ehh, folk fra andre kulturer kommer med sin kultur til en annen kultur, eller, et annet land, og blir liksom, prøver å liksom, bli, tilpasse seg i den kulturen de er i liksom. For eksempel, jeg flyttet fra Midtøsten til Norge. Jeg har liksom min kultur, mine verdier, men jeg kom til Norge, og jeg har blitt sånn at jeg passer i det norske miljøet og (Hamid, intervjuet 16.05.2017).

Hamid forklarer integrering som en prosess hvor man tar vare på sine egne verdier, men samtidig tilpasser seg det norske miljøet. Det kommer etter hvert fram at Hamid har skrevet avisartikler om integrering, og at dette er et tema han ivrer for både på og utenfor skolen. Han forteller at han i artiklene skrev om problemstillinger knyttet til hva minoritetsspråklige elever er redde for når det gjelder integreringsspørsmålet, og hvorfor de ofte ikke har kontakt med elever som er født og oppvokst i Norge. Under samtalen er han opptatt av å formidle at man ikke kan bli integrert i det norske samfunnet dersom man bare tilbringer tid med folk fra eget opprinnelsesland, men at man også må bli kjent med folk i det nye landet. Dette viser at Hamid er opptatt av det sosiale aspektet ved integreringsprosessen, og at relasjonsbygging på tvers av etnisitet er det første han tenker på når han skal forklare hva integrering er. Det kan derfor se ut som at interkulturell kompetanse er noe Hamid er opptatt av. Dette kommer også fram i dette sitatet: ”En del av det å bli integrert er at du skal ikke liksom bare, skal ikke ha grupper fra samme land. Jeg må jo bli kjent med folk som er fra det landet der jeg bor. For hvis jeg tar kontakt med dem, da vet jeg hvordan, hvilken måte, hvordan jeg skal være med dem” (Hamid, intervjuet 2017). Det Hamid legger vekt på her, er at immigranter må lære av de norske. Han nevner ”dem” flere ganger i forklaringen, og har det som Salo-Lee omtaler som et ”they here”-perspektiv. Litt senere i intervjuet, kommer det likevel fram at Hamid er

svært opptatt av at det burde være et ”We All Here-perspektiv” (Salo-Lee 2015: 133-135), og dette kommer fram når han forteller om at han fikk premie for den ene artikkelen som han skrev om integrering. Premien skulle skolen skulle bruke på integrerende og inkluderende tiltak, og det tiltaket som det ble satset på var sosialiseringstimer. Hamid viser tydelig at han er stolt over at han vært med på å bidra til å etablere et slikt inkluderende tiltak. Her forteller han at lærerne arrangerer ulike aktiviteter, hvor målet er at alle, uansett nasjonalitet, skal kunne møtes: ”Og norske, de minoritetsspråklige, folk fra annen bakgrunn, de har aktiviteter sammen. Og med aktiviteter mener jeg at de har yoga-timer sammen, de arrangerer kino, filmtime på skolen, og mye mer, i studieøktene.” (Hamid, intervjuet 2017). Hamid forteller at et annet inkluderende tiltak skolen har satt i gang, er at ingen får være i klasserommene i friminuttene: ”Nå har vi begynt med alle klassene skal ut av klasserommet i friminuttene, alle skal være ute, i liksom kantinen. Ingen skal sitte inne. Da var det mange folk, og alle kunne se hverandre, i det minste, de kunne bli vant med å se hverandre.” (Hamid, intervjuet 2017). Det som blir sagt her, er med på å vise hvor viktig det sosiale aspektet er for at integrering og inkludering skal finne sted. Språk og kunnskap om normer og verdier kan åpne noen dører, men det viser samtidig at relasjonsbygging også blir sett på som viktig. Gjennom at majoritetsspråklige og minoritetsspråklige deler felles sosialiseringsarenaer, vil dette skape et kontaktmønster som gir det som Schumann (1986) kaller for lav inngjerding. Noe som videre kan gi økt kunnskap, og virke integrerende på en måte som skaper gjensidig respekt mellom elever med lang og kort botid i Norge (Schumann 1986: 381). Her kan også rammer for interkulturell kompetanse etableres, og gjennom samhandling kan resultatet kunne bli økt toleranse, forståelse og kunnskap om hverandre (Byram 1997: 1).

Rico går på samme skole som Hamid, men han har likevel ikke fått med seg tilbudet om sosialiseringstimene. Når jeg ber ham om å forklare hva han legger i integrering, så forklarer han det slik:

Det er når du, jeg vil ikke si noe galt, eller være frekk med noen ..., ehm, elever, eller også oss som ikke kommer fra Norge i det norske samfunnet. Prøve at de skal ha det bra, eller at de skal bli behandlet sånn som, jeg vil ikke si vanlige folk, for det er ... Det er det som er vanskelig med dette temaet. Nei, altså, ehm, folk som er født her og levd hele livet her (Rico, intervjuet 23.10.2017)

Forklaringen til Rico er at integrering handler om at de som kommer fra et annet land enn Norge skal bli behandlet likt som menneskene som allerede bor i landet. Ettersom han

presiserer i forklaringen sin om integrering, at han ikke vil si vanlige folk, så ber jeg ham om å forklare hva han legger i `vanlige folk`, og hvorfor han ikke ville si det. Da er han rask med å presisere at det ikke finnes noen vanlige folk: ”Det finnes ikke vanlige folk, da Nei, altså, folk som er født her og levd hele livet her ...”. Bare for å være sikker på hva han mener, så spør jeg videre om han her tenker på etnisk norske, og på det svarer Rico: ”Eller, de trenger ikke være etnisk norske. Jeg ser på meg selv som Vest-Europeer, men jeg er ikke etnisk Vest-Europeer. Jeg hadde liksom vært den ”vanlige personen” om jeg ikke hadde flyttet hit.” (Rico, intervjuet 2017). Rico forklarer et vanskelig og komplekst tema som etnisitet ut fra sin egen etniske identitet. Foreldrene kommer fra et land i Asia, men han er født og oppvokst i et land i Vest-Europa, og nå bor han i Norge. Han knytter sin identitet til landet han er født og oppvokst i, og forklarer at han ville vært "den normale personen" om han fremdeles bodde der. Med utgangspunkt i det som ble framstilt om etnisitet i teorikapittelet, er det interessant å se at Rico sier at han identifiserer seg med den gruppen han føler territoriell tilhørighet med, og ikke med utgangspunkt i familiehistorie og foreldrenes identitet (Scholte 2005: 59). Jenkins viser til at man trenger å ha noe felles med andre for at man skal føle at man tilhører en gruppeidentitet, og på den måten oppnå at man føler seg inkludert (Jenkins 2004: 79). Rico tar seg likevel en tenkepause, og konkluderer med at han egentlig føler at han står litt mellom foreldrenes kultur fra deres hjemland og hans opprinnelsesland, men ikke den norske. Fredrik Barth er sentral i det som angår identitet og etnisitet, og han argumenterer for at kollektiv etnisk identitet ikke tar utgangspunkt i at en gruppe deler språk, kultur, territorium, historie etc., men at etnisitet blir skapt gjennom samhandling med andre grupper. I følge Barth sin argumentasjon, er ikke kollektiv identitet fastsatt, men noe som kan endres gjennom samhandling med andre. Utfallet her kan ta to veier: enten så tar en del i den nye identiteten, eller så blir forskjellene mellom de ulike identitetene sterkere (Barth 2004: 175). Dette viser det som Rico sier, at etnisitet og kollektiv identitet er noe en selv sier at en er, og ikke noe en kan være. Dette bekreftes gjennom følgende sitat hvor han svarer på hva det vil si å være en del av det norske samfunnet: ”Når blir jeg norsk? Altså, det er det du føler, du trenger ikke bekreftelse fra en annen person for å bli norsk, føler jeg. Du kan ikke si at en person ikke er norsk fordi den ser annerledes ut.” (Rico, intervjuet 2017). På samme tid som Rico er opptatt av at du er norsk når du selv føler at du er norsk, så kommer det fram under intervjuet at det også krever at man kjenner til den kulturelle kapitalen i samfunnet man skal bo i, og han ser på skolen som et mini-samfunn hvor han kan lære mye av den kunnskapen han trenger: ”Hvis jeg skal tenke, så er skolen et lite samfunn, sant ... Så kan vi si at, ja, det kan være, det er litt sånn at folk ser hvordan det fungerer, liksom samfunnet her.” (Rico, intervjuet 2017).

Dette viser hvor viktig det sosiale aspektet er for læring av kulturell kapital, og det som Rico sier kan ses i sammenheng med akkulturasjonsmodellen, og hvordan elever med kort botid må lære seg gjeldende normer og kunnskap i et samfunn. På skolen lærer man viktige normer og kunnskap gjennom sekundærsosialiseringsprosessen, og elevene med kort botid i Norge går i tillegg igjennom en resosialiseringsprosess. Her lærer man viktig kunnskap som man trenger for å være en del av storsamfunnet gjennom samhandling mellom elev og lærer, som deretter eleven kan internalisere og gjøre til en del av sin egen identitet. Når jeg spør Zita om hva integrering er, så legger hun vekt på at det handler om å bli en del av den norske kulturen, samtidig som man bevarer sin egen:

At folk blir på en måte en del av kulturen, jeg vil ikke blande det med assimilering, men det er, jeg tror det er når du beholder din egen kultur og, men også aksepterer den andre kulturen og, som i dette tilfellet er norsk kultur. Normer og lover er viktig. Spesielt kanskje de uskrevne normer. Fordi folk, hvis de ikke følger de uskrevne normer, så kan folk tro at de er på en måte uhøflig. I tillegg vite noe om selve kulturen, kanskje bidra litt i feiringer og sånn, for eksempel 17.mai. Jeg tror hver enkelt person velger selv, i hvilken grad han vil integrere seg (Zita, intervjuet 10.05.2017).

Denne tankegangen gjenspeiler det som er blitt drøftet i teorikapittelet om integrering. Her legger Zita vekt på at det er lov å ta vare på sin egen kultur, selv om en også ønsker å bli en del av en ny kultur og et nytt samfunn. Det blir i teorikapittelet vist til at innlemmingsprosessen kan finne sted på ulike nivå; integrering, assimilering og segregering (Døving 2009: 9). Den forståelsen som Zita viser for begrepet, gjenspeiler at hun ser på integreringsprosessen som en gjensidig tilpasning mellom minoritet og majoritet, og hun åpner samtidig for at integreringen kan foregå i moderate og mer ekstreme former. Når Patrik får spørsmål om hvordan han vil forklare integrering, svarer han følgende:

Altså, for eksempel når du følger norske måter, lover som samfunnslover, for eksempel gå i 17. mai-toget, når du føler at du blir fornorsket, i hvert fall når du kommer til Øst-Europa og bestemoren din sier at du kan bedre norsk enn morsmålet ditt. Ja, for det er liksom hoved for meg, språket (Patrik, intervjuet 18.04.2017).

Patriks forståelse av integreringsbegreper viser en mer assimilatorisk tankegang, og gjenspeiler at det kan være ulik forståelse av hvordan integrering foregår. Selv om det ikke nødvendigvis er blitt ført en assimilatorisk innlemmingsstrategi fra skolens side, så virker det likevel som det er et utgangspunkt som Patrik er opptatt av selv, og han forteller om hvordan

det å lære seg norsk for å komme tilbake til ordinær klasse motiverte ham til å lære språket så kjapt som mulig:

Jeg lærte det meste når jeg gikk på X skole. Der gikk jeg i 5. klasse, i det andre halvåret, og gjennom det halvåret var målet for meg å lære meg norsk, så jeg begynte helt fra bunnen av. Det vil si at jeg gikk med de som ikke kunne noe, men to uker etter ble jeg overført til den andre klassen, der de faktisk snakket norsk, så det var liksom motivasjonen (Patrik, intervjuet 2017).

Patrik ser med andre ord på det å kunne språket som en viktig motivasjonsfaktor for å bli en del av det norske samfunnet. For ham var målet å kunne snakke norsk raskest mulig, og på den måten bli inkludert i det norske fellesskapet: ”Jeg gikk på X skole i et halv år, så var det tilbake til vanlig skole” (Patrik, intervjuet 2017). Patrik forteller om hvor viktig det var for ham å komme tilbake til vanlig skole, og at en ekstra motivasjonsfaktor var at han da ville bli inkludert. Han definerer inkludering som: ”At en blir tatt med”, og sier videre at ”Du kan ikke bli integrert uten å bli inkludert”. Når jeg ber ham om å utdype hva han mener med dette, så kommer han ikke på noen konkrete eksempler, men det kan virke som at Patrik mener at integrering handler om å kunne norsk, slik at du kan bli tatt med, samtidig som det er viktig å kjenne til noen høytider og viktige normer i landet som er typisk for den norske kulturen. Noe som gjenspeiler det som Fandrem (2013: 41) skriver om oppfatninger en kan ha om typisk norsk kultur. Dette kan ha sammenheng med at innholdet i begrepet ”typisk norsk” er en del av undervisningen i skolen, og at lærerens verdensbilde derfor påvirker den måten elevene tenker om begrepet integrering og norsk kultur på (Lidén 2007: 70). Hamid forteller at de lærer om norsk kultur i den minoritetsspråklige gruppen han går i: ”Vi har lærerne som er norske, og vi har utenlandske, men de er herfra. Så vi lærer mest om Norge, om norske verdier og den norske kulturen. For eksempel 17. mai, det er i hele klassen at det er 17. mai i morgen, mens andre ikke er integrerte, de vet ikke hva det er liksom” (Hamid, intervjuet 2017). En fellesnevner for alle elevene, med unntak av Rico, er at 17. mai blir nevnt som viktig for å være integrert i det norske samfunnet. Ellers er alle elevene enige om at det er viktig å kjenne til normer og verdier i samfunnet, og at spesielt språket er viktig. Her blir det lagt vekt på at språket er viktig for å kommunisere, for på denne måten å kunne bli en del av et fellesskap.

4.1.1 Elevens motivasjon for å lære andrespråket

Om hvorfor språk er så viktig for å være integrert, sier Zita dette: ”Du må jo lære deg å kommunisere med folk, du må jo gå på skolen, universitet, jobb, du må kunne klare å snakke med folk, og hvis du velger å flytte til et land, så burde du lære deg det språket som de snakker der.” (Zita, intervjuet 2017). Det kan virke som Zita sin motivasjon for å lære språket tar utgangspunkt i både en integrativ og instrumentell motivasjon for å lære norsk (Berggren og Tenfjord 2005: 286-287). Hun ser på språket som en mulighet til å kunne kommunisere med andre mennesker i Norge, samtidig som det er viktig for at hun skal kunne skaffe seg utdanning. Om det å kunne språket sier hun videre: ”Det spiller en veldig viktig rolle egentlig, fordi jeg skriver analyser, og det er tekst, og en må kunne skrive rett for å få god karakter. Det er veldig viktig.” (Zita, intervjuet 2017). Det viser også både det integrative og det instrumentelle aspektet for å lære norsk når hun sier: ”Fordi at da er det lettere å føre samtaler med andre, når du forstår hva det går i. Så, når du vet det teoretiske, så kan du på en måte, det kan hjelpe deg med det sosiale og praktiske. Når du vet hva folk snakker om, da kan du bidra i samtalen.” (Zita, intervjuet 2017). Hun ser også på det som en fordel at skolen har hjulpet henne med å lære om norsk kultur, og ser spesielt på språkopplæringen som viktig, og hun formulerer den funksjonen hun tenker at skolen har i integreringsprosessen slik:

Skolen bidrar i veldig stor grad, fordi det er her de fleste på en måte, unge innvandrere møter og blir kjent med det norske samfunnet, kulturen. I tillegg så er det skolen som gir tilbud om, liksom gir kunnskap og tilbud om språkkurs Og derfor er det lettere for dem å integrere seg og lære språk, og deretter finne seg jobb (Zita, intervjuet 2017).

Dette styrker ytterligere antakelsen om at Zita sin motivasjon for å lære språk og bli integrert i samfunnet både har en integrativ og en funksjonell motivasjon som ligger til grunn. Den integrative motivasjonen blir klarere uttrykt her om skolens og språkopplæringens funksjon i integreringsprosessen:

Elevene går på skolen hver dag, og de, det er her de møter den norske kulturen, og derfor spiller den en ganske sentral rolle, fordi undervisningen er på norsk. Derfor er det viktig å lære seg språk, og på den måten de integrerer seg i kulturen. Og det er her de finner venner og folk de kan være med på fritiden (Zita, intervjuet 2017).

Det Zita sier her, er at hun også synes det er viktig med kommunikativ kompetanse, og det virker som at hun ser på majoritetskulturen som positiv referansegruppe som hun ønsker å bli lik, og dette kan videre virke enda mer motiverende for å lære andrespråket (Schuman 1986: 380). Hamid ser også på kommunikativ kompetanse som viktig i sin forklaring om integreringsprosessen:

Språk, det er viktigste for å bli integrert. Først og fremst så må du kunne språket for å kommunisere med folk fra andre land, eller til landet du er kommet til, sant vel, så når du lært deg språket, så er det veldig lett å bli integrert når du kan, da begynner du å snakke med de norske. Da begynner du, begynner å snakke med dem (Hamid, intervjuet 2017).

Ut fra dette kan vi anta at motivasjonen til Hamid for å lære språk er mest integrativ, og tankene er i tråd med Schumann (1986) og Byrams (1997) tanker om at det sosiale aspektet og den interkulturelle kommunikasjonskompetansen er viktig i prosessen hvor immigranter skal innlemmes i samfunnet, og for at man skal bli inkludert. Det er likevel verdt å merke seg at han fremdeles bruker begreper som ”de norske” og ”dem”. Grunnen til dette kan for eksempel være at det er enklere for oss å kommunisere og snakke om andre når vi kategoriserer i måten vi formulerer oss på (Kasin 2008: 64). Hamid forteller videre om hvorfor det er så viktig å kunne språket:

For det første så må du kunne språket for liksom å få venner, for å si det sånn. Selvfølgelig du kan få venner selv om du kan engelsk, men det er jo best liksom å kunne det språket, sant vel. Så når du har lært deg norsk, når du har lært deg språket, blir alt lettere, da kan du kommunisere, mye, masse, venner, du kan ut, du kan se og spør (Hamid, intervjuet 2017).

Alle elevene er på ulike måter opptatt av å formidle at uten språket kan man ikke kommunisere med andre, man kan ikke uttrykke seg selv. Man trenger språket for å kunne fullføre videregående skole, og eventuelt høyere utdanning, og for å bli integrert i samfunnet. Samtlige elever ser på språket som det viktigste for å kunne bli en del av et nytt samfunn og fellesskap, og for at man skal kunne få venner. Både Patrik, Hamid og Zita nevner eksplisitt at beherskelse av det norske språket har hjulpet dem med å få venner og bli inkludert i et fellesskap. Dette er relevant å se i sammenheng med Byram (1997) og hans teori om interkulturell kommunikasjonskompetanse. Byram legger vekt på den menneskelige kontakten ved læring av et andrespråk, og det er dette han kaller for kommunikativ kompetanse. Det som kommer fram i sitatene til elevene, kan være med på å støtte opp under

modellen om at man opparbeider seg en sosial kapital gjennom samspill med andre som snakker målspråket, som her er norsk. Samspillet som elevene snakker om, kan ta utgangspunkt i relasjoner med både medelever, venner, lærere og andre. Rico på den andre siden er mest opptatt av at det norske språket hjelper ham i faglige sammenhenger, og at han snakker mest engelsk med andre elever i klassen uansett:

For di vi føler at det er mer komfortabelt for oss, og fordi vi føler at vi kan flytende engelsk, så er det bedre enn å snakke norsk. Nei, også har jeg lyst til å flytte tilbake til hjemlandet mitt. Siden jeg er ikke så fokusert på å ha en framtid her, så er jeg kanskje litt mindre motivert enn de som skal bo her lenge, eller hele livet (Rico, intervjuet 2017).

Det ser derfor ut som at Rico har en instrumentell motivasjon for å lære språket, og dette kan videre ses i sammenheng med Schumanns akkulturasjonsteori og faktoren om planlagt oppholdstid (Schumann 1986: 382). Schumann viser til at det er større mulighet for at den minoritetsspråklige er motivert for å lære seg språket og sosialisere med majoritetsspråklige elever dersom eleven har planlagt å oppholde seg i landet lenge (ibid.). Det at Rico har tenkt å flytte tilbake til Vest-Europa bidrar til at han fortsetter med å snakke engelsk, da dette er et språk de fleste i klassen snakker uansett. Det er av interesse å legge merke til at Rico ikke kjenner til tilbudet om sosialiseringstimer, og heller ikke virker særlig motivert for å lære seg det norske språket. Dette med utgangspunkt i at han går i en klasse som kun består av elever med kort botid, hvor det er lagt opp til at elevene skal få ekstra og tilpasset opplæring i norsk. De tre andre elevene forteller ikke om at de har planer om å flytte fra Norge, og dette kan derfor virke som en motivasjonsfaktor. Hamid snakker også om hvordan motivasjon for å integrere seg kan ha sammenheng med varighet på opphold i Norge. Selv om Hamid både framstiller seg selv ut fra det lokale inklusive-perspektivet (we all here) hvor det handler om å lære den nye kulturelle kapitalen, hvor han tenker at det er viktig å bli kjent på tvers av hvor i verden man kommer fra (Salo-Lee: 133), så kjenner han likevel flere som har et perspektiv som ligner mer på Rico sitt, et "we there-perspektiv". Hamid forklarer det slik:

Jeg kjenner noen folk som har bodd i Norge siden 2010, eller jeg har bodd på barnevernsbolig, bolig for flyktninger, mindreårige flyktninger. Noen gutter som har bodd med meg, de har bodd her i 5 år, de går enda på skole med grunnleggende norskopplæring. De som har planer om å bo her, de har tenkt i hodet at de "javel, me skal bo her". De blir integrert fortere enn de som sliter med om de vil bo her, eller om de skal bo her, eller jeg skal ikke få bo her (Hamid, intervjuet 2017).

Selv om for eksempel Rico sin motivasjon kan bunne ut fra eget ønske om å flytte tilbake til Vest-Europa, så viser Hamid likevel til et viktig poeng i det han sier. Det er ikke alle som vet hvor lenge de skal bo i Norge, og dette vil kunne påvirke interessen og motivasjonen for å bli integrert i samfunnet. Han forklarer dette med utgangspunkt i at mange han kjenner ikke vet om de får oppholdstillatelse og vet om de kan bli i Norge. Salo-Lee argumenterer for at det som immigrant vil være viktig at man aksepterer og deltar i den nye kulturen for at en tilfredsstillende integrering skal finne sted, uavhengig av hvilket utgangspunkt man har, men at det må være en gjensidig prosess mellom minoritet og majoritet (Salo-Lee 2015: 134). Ifølge Hvenekilde (et.al. 2003: 27-28), kan også motivasjon og evne til å lære et andrespråk og integrere seg i et samfunn henge sammen med holdningene til foreldrene og ressursene i hjemmet, som for eksempel om foreldrene har utdanning og selv er motivert for å lære norsk. Både Rico, Zita og Patrik bor sammen med foreldrene, og Zita forteller dette om motivasjonen til foreldrene for å lære språket: "Mor, hun lærte seg selv hjemme, for hun er veldig god egentlig, men faren min gikk på norskkurs, men i tillegg så jobber de, så de har ikke så mye tid til å gå på norskkurs. Kanskje bare på kveldene. Så koster det mye. Det er en fordel for meg å være en elev." (Zita, intervjuet 2017). Begge foreldrene til Zita har gjort en innsats for å lære seg det norske språket, og det er mulig at dette påvirker Zita sin motivasjon for å lære språket også. Patrik forteller også om at foreldrene har vært pådrivere for at han skulle lære norsk: "Jeg ble tvunget til å skrive begreper av mor mi, sånn hele arket, fra morsmålet til norsk og tilbake til morsmålet, flere ganger, når jeg gikk i 5. klasse." (Patrik, intervjuet 2017). Det at Zita og Patrik hadde mye av basespråket på plass før de startet på videregående, kan bidra til at den tilrettelagte undervisningen i norsk i Vg1 gjorde det enklere å bygge ut andrespråket. For elever som Hamid, som bor i Norge uten foreldrene eller andre foresatte, vil skolen kunne ha en enda viktigere funksjon i integrerings- og inkluderingsprosessen: "Jeg kom, jeg var 15 år, jeg kom som asylsøker til Norge fra Midtøsten.". Hamid forteller at han kom hit alene, og at han har bodd på institusjon sammen med andre unge flyktninger, men at han nå bor hos en vertsfamilie: "Jeg bor hos vertsfamilie, de er norske, eller jeg leier, men de er vertsfamilie for meg. Jeg er mye med dem." (Hamid, intervjuet 2017). Dette vil derfor være en sosial faktor som kan hjelpe Hamid til å bli integrert og inkludert i samfunnet.

Av det som kommer fram under intervjuene med elevene, så er det en felles oppfatning om at integrering handler om at man skal bli mer lik den norske kulturen, og bli en del av et fellesskap, samtidig som man skal ta vare på sin egen kultur. Det er også enighet blant

elevene om at språket spiller en viktig rolle i integreringsprosessen, og at dette gjør seg gjeldende i ulike former for motivasjon.

4.2 Elevenes forståelse av inkluderingsbegrepet

Tankene elevene har om inkludering, kan ses i sammenheng med den horisontale aksene til Haug (2017: 12). Begreper som fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, er begreper som informantene er opptatt av på en eller annen måte. Det er videre interessant at de aller fleste informantene også har et bevisst forhold til inkludering, og at de ser det i sammenheng med integreringsbegrepet, selv om det er ulike tilnærminger til måten elevene forklarer inkludering på. Rico forklarer det slik: "Jeg vil si det er å bli en del av, men det er jo nesten det samme som integrering." (Rico, intervjuet 2017). Rico ser egentlig ikke noen klare forskjeller mellom integrering og inkludering, men så tenker han seg litt om og sier: "Du kan være inkludert uten å være integrert. Tenker jeg. Men jeg tror ikke du kan bli integrert uten å være inkludert. Hvis det gir mening." (Rico, intervjuet 2017). Sett ut fra Schumanns (1986) akkulturasjonsmodell, så viser dette sitatet at det med å være sosialt integrert og inkludert i en gruppe som snakker målspråket, og som kjenner til den kulturelle kapitalen i samfunnet, vil være av betydning for motivasjonen for å bli integrert i et samfunn. Samtidig viser Rico til at man kan være inkludert uten å være integrert, og dette forklarer han med utgangspunkt i opplæringscenter som tilbyr norskopplæring for nyankomne immigranter, og at disse elevene vil være inkludert, men ikke nødvendigvis integrert. En annen elev definerer inkludering som: "å bli tatt med" og "gjennom integrering blir en inkludert" (Patrik, intervjuet 2017), mens andre forklarer det med utgangspunkt i kontrastbegrepet ekskludering, slik som Rico: "Hvis du går i en minoritetsklasse så, det spørres jo hvem som er vennene dine, hvis du er, vanligvis, altså, jeg føler at minoritetsklassen er mer ignorert." (Rico, intervjuet 2017). Hamid har en lignende oppfatning som Rico, og forklarer det slik: "For på skolen her er det veldig stor skole, men du ser ikke de minoritetsspråklige klassene og basisklassene med norske. Hvorfor er det sånn?" (Hamid, intervjuet 2017). Dette er i tråd med det som Lund Johannesen (2015: 44) skriver om inkludering og ekskludering, og at for at man skal være inkludert i et fellesskap, så må det være et fellesskap man kan være en del av. Noen vil kunne oppleve at de er integrert, eller i en integreringsprosess, men de føler seg ikke nødvendigvis inkludert. Av det som er gjengitt av intervjuet til Hamid tidligere, så kan det likevel virke som at han viser til at innføringsklassene ikke er sammen med majoritetsspråklige elever, mens det er mer varierende når det kommer til de minoritetsspråklige studiespesialiserende klassene.

4.3 Lærernes forståelse av integrering og inkludering

Ettersom lærerne bruker begrepene integrering og inkludering litt om hverandre, så har jeg valgt å gi en presentasjon av disse samtidig. På spørsmålet om hva integrering er, svarer Torunn dette:

Her på skolen blir det på en måte inkludering, at de som har kommet til Norge på ett eller annet tidspunkt, blir en del av samfunnet. Man får ta del i det som skjer, og ja, så skal det jo gå begge veier det her, at det er både de norske som, etnisk norske, de som har bodd i Norge, lenge, lenge, må jo prøve å inkludere de som er nye, nyankomne. og de må jo gjøre en innsats selv også, til å bli kjent med landet (Torunn, intervjuet 23.10.2017).

Selv om Torunn definerer begrepet ved å henvise til inkludering, så nevner hun likevel ikke noe om at majoriteten må endre seg, men det er minoritetene som må tilpasse seg majoritetens kultur. Dette gjenspeiler det som ble skrevet om integrering i teorikapittelet, om at immigrantene gjennom en prosess gjør seg til deler av et samfunn, og på den måten inngår i en helhet. På den andre siden viser Torunn til at det er et delt ansvar mellom majoritet og minoritet å lære den kulturelle kapitalen, og at det på denne måten må skapes relasjoner mellom den som tilhører majoriteten og den som tilhører minoriteten. Dette er videre nært knyttet til det Døving (2009: 8-9) skriver om integrering, nemlig at integrering er en sosial prosess som føyer sammen ulike minoriteter og majoriteten til det norske samfunnet. Døving presiserer likevel at integreringsprosessen kan skje på ulike nivå (ibid.). Det framstår som at Torunn tenker ut fra en integreringstankegang, men Torunn er, i likhet med Rico, opptatt av at hun ikke skal si noe som kan være feil i henhold til temaet. Hun får samtidig vist at dette bunner i at hun er veldig opptatt av at inkludering bør være målet. Når jeg spør henne om hvorfor hun skiller mellom integrering og inkludering, så er svaret dette:

Jeg tenker bare at det er ikke så lett å komme helt ny til et land uten å vite noe, så man vil jo ha et behov for at noen på en eller annen måte prøver å gjøre en ekstra innsats for å vise, og for å ta seg litt av, og som vil ha deg med i samfunnet, så det er derfor jeg tenker på inkludering (Torunn, intervjuet 2017).

I teorikapittelet ble det nevnt at inkluderingsbegrepet er komplekst, og det Torunn sier, viser at det kan være andre forståelser av begrepet enn det Peder Haug gir om at inkludering handler om deltakelse, medbestemning og utbytte (2017: 13). Torunn sier videre dette om integrering: ”Jeg tenker at de må være villige til å åpne opp for en annen tenkemåte og finne litt ut av hvordan ting fungerer der de bor. Lover, tenkemåter, prøve å finne ut hva som er

uskrevne normer og skrevne regler.” (Torunn, intervjuet 2017). Dette viser igjen til at det er ”they here-perspektivet” som råder (Salo-Lee: 133), men litt ut i samtalen kommer Torunn likevel inn på en tilnærming som er mer lik Haug (2017) sin definisjon av inkludering, da hun sier: ”Men jeg tenker, det er ingen som er like uansett i et samfunn, så det er jo ikke et poeng at alle skal bli like, eller tenke likt” (Torunn, intervjuet 2017). Det virker som at Torunn, gjennom refleksjon om tematikken, egentlig har en oppfatning om at inkludering, hvor man utveksler normer, verdier og tenkemåter på tvers av kulturer, bør ligge til grunn for innlemmingen av immigranter i et samfunn. Dette styrkes ytterligere gjennom dette utsagnet: ”... at man skal ha en forståelse, at man skal vite om verdier og normer ... men det er jo ingen verdier som er skåret i stein, som vi kan si er norsk, og det er jo hele veien i endring, samfunnet endrer seg jo hele veien.” (Torunn, intervjuet 2017). Dette gjenspeiler igjen argumentasjonen til Fandrem om hva som er typisk norsk, hvor Fandrem peker på at det finnes en side som ser på typisk norsk ut fra mer stereotypiske kjennetegn, mens den andre siden viser til norsk kultur som mangfoldig, i betydningen etnisk flerkulturell og i stadig endring (Fandrem 2013: 41-42). En av de andre lærerne definerer videre integreringsbegrepet slik:

Det handler om at man skal kunne leve i det samfunnet som man bor i, som en del av samfunnet, uten at man nødvendigvis må gjøre ting på samme måte slik som alle andre, men at man kan leve i fellesskap med de andre i samfunnet, og at en kjenner til språket og de kulturelle kodene som er. Ja, man må kunne språket i stor nok grad til å kunne kommunisere på skole/jobb og i fritid (Trine, intervjuet 3.5.2017).

Trine viser til at det må være rom for at man kan utøve sin egen kultur i det landet man flytter til, men at det samtidig er viktig å ta ansvar for å lære viktige sider ved den kulturelle kapitalen i det landet man er kommet til. Sitatet til Trine gjenspeiler igjen at det ofte er et ”they here-perspektiv” som råder, som viser til at man har en tankegang om at immigranter skal lære om vår tankegang for å bli integrert, og at man ikke har fokus på hvordan immigranter kan bidra til samfunnet med sin kulturelle kapital (Salo-Lee 2015: 133). Trine bruker likevel ord som fellesskap for å forklare integreringsbegrepet, og hun viser til at det må være rom for å være ulik, samtidig som det er viktig å kjenne til språket og den kulturen man kommer til. Dette kan knyttes opp mot Bourdieus teori om kulturell kapital, og at det er viktig at man kjenner til innholdet i kulturen og samfunnet man lever i, og da er normer og verdier sentrale kjennetegn (Ivar Frønes 2013: 30-31). Dersom man tar utgangspunkt i definisjonen til Haug på inkludering (2017: 13), så viser det likevel at tankegangen til Trine er mest lik en

mer tradisjonell integreringstankegang, som den bl.a. Brochmann (2017) viser til. Maria er selv immigrert til Norge, og forklarer at folk kan ha veldig ulik oppfatning av hva integrering er, alt fra å gi slipp på egen kultur, til å ta vare på egen kultur.

For Maria handler integrering om at:

Man på en måte finner seg til rette i samfunnet, følger de lover og regler som følger et samfunn. Masse slike ting som er vanlig, men ikke nødvendigvis at man er lik andre, fordi vi er jo forskjellige om man kommer fra samme land eller fra forskjellige land eller kulturer. Man må jo kunne beholde en del av seg selv. Men å være integrert betyr at man er velfungerende i samfunnet (Maria, intervjuet 16.5. 2017).

For Maria er det derfor viktig at man innretter seg i samfunnet og den nye kulturen, samtidig som man beholder sin egen identitet. Jeg ber henne videre om å presisere hva hun mener med å være velfungerende i samfunnet, og hun fokuserer da på at det er viktig å kunne de gjeldende normene, men at man først og fremst må kunne språket. Uten språk blir det også vanskelig å forholde seg til lover og regler, mener hun, og forklarer at språket gjør kommunikasjon mulig: ”Kommunikasjon er jo en av de viktigste tingene som gjør at man finner seg til rette i et samfunn og kan fungere og samhandle med andre mennesker.” (Maria, intervjuet 2017). Maria viser på denne måten at hun er opptatt av det sosiale aspektet ved integrering, og at interkulturell kommunikasjonskompetanse er viktig. Berit har en ganske lik forklaring på integrering som Maria, og sier at integrering handler om å flette sammen to eller flere kulturer. Hun er opptatt av å snakke om integreringsbegrepet med elevene sine i innføringsklassen, og er veldig tydelig på at de også må beholde sin egen kulturarv.

Det er viktig at de beholder sin egen kultur og sin egen arv, men samtidig klarer å flette det sammen med norsk kultur og norsk lovsystem, og klarer å sette seg inn i det som de må gjennom her. De fleste har jo tenkt å fortsette med å bo her. Gå på skole, videregående, og jobbe her. Og da er det selvfølgelig viktig at de lærer om Norge, om systemet her, ehm, men samtidig det ikke blir pressa på dem. At de må være norske. De skal få lov til å være den som de er, så, men de må selvfølgelig lære seg hvordan ting fungerer her (Berit, intervjuet 9.5.2017).

Dette er igjen i tråd med definisjonene gitt av integreringsbegrepet i teorikapittelet. Immigrantene kan beholde litt av sin kultur, men skal samtidig tilpasse seg og lære om den norske kulturen. Berit, slik som Maria, forteller at hun også har en oppfatning av at mange oppfatter integrering nærmest som assimilering, hvor man skal tilpasse seg helt den nye kulturen, mens andre i ulik grad er åpen for at immigranter skal ta vare på egne kulturelle trekk også, og hun forklarer videre integrering slik:

Jeg føler folk har veldig forskjellig oppfatning av det begrepet. Noen mener at integrering er omtrent så godt som assimilering. At de skal bli helt like, at de skal bli helt norske, og legge i fra seg, og legge bak seg, alt som de har hatt før. Også er det jo noen som mener at integrering i større eller mindre grad på den måten at noen er ikke så for å beholde sin kultur, og noen har veldig lyst til det (Berit, intervjuet 2017).

Dette kan ses i sammenheng med Døvings (2009) forklaring om at integrering foregår på ulike nivå. Berit synes å ha en tankegang som tar utgangspunkt i nivået integrering, og viser til at hun er opptatt av å snakke med elevene om integrering i timene: ”Blant mine elever så snakker vi veldig åpent om hva integrering er.” (Berit, intervjuet 2017). Det at Berit og elevene snakker åpent om integreringsbegrepet, gjør at hun har inntrykk av at de aller fleste elevene har en oppfatning av at integrering handler om å samkjøre sin egen kultur og den nye kulturen man kommer til: ”De fleste er nokså enige i at det må samkjøres og flettes sammen. Det du har lært og kan fra før av, med din egen kultur, til den kulturen du er kommet inn i nå.” (Berit, intervjuet 2017). Dette er igjen i tråd med akkulturasjonsmodellen og Fandrem sin forklaring av at immigranter går igjennom en resosialiseringsprosess når de skal ta sin egen kunnskap fra primærsosialiseringen, og eventuelt sekundærsosialiseringen, og lære dette på nytt (Fandrem 2013: 51).

Alle lærerne er enige om at språket er det viktigste kjennetegnet på integrasjon i et samfunn. Det blir også her lagt vekt på at språk er viktig for at man skal kunne kommunisere, for å kunne forholde seg til normer og regler, og for å kunne ta høyere utdanning. Samtidig fokuserer alle lærerne på inkludering på en eller annen måte, og sentrale fellesnevnerne på det som kommer fram under intervjuene, er fellesskap, åpenhet og samarbeid, men alle ser det likevel ikke i sammenheng med integreringsbegrepet. Berit sier dette om integrering og inkludering:

Jeg tenker at det er forskjellige begreper. Jeg tenker, det har jo selvfølgelig en sammenheng på en måte, du kan jo være integrert og inkludert i samfunnet, og hvis du er integrert, så har du nok inkludert deg selv i samfunnet. Men på mange måter så kan du være integrert uten å være inkludert, så det er ikke nødvendigvis slik at de henger sammen (Berit, intervjuet 2017).

Dette viser at også Berit sin forståelse av begrepet inkludering har et “they here-perspektiv” (Salo-Lee 2015: 133). Det er elevene som bør ta ansvar for å inkludere seg i samfunnet. På den andre siden viser Berit til at holdninger og det med å ikke tillate diskriminering er viktig for å ha et inkluderende miljø: “Det er ikke greit å ha en holdning der du sier at et folkeslag er

bedre enn et annet, så det slår vi veldig hardt ned på". En av Byrams "savoirs" i modellen for interkulturell kommunikasjonskompetanse er "holdninger", og her viser Berit at dette er noe det blir fokusert på i hennes undervisning, der man skal møte hverandre med en kulturell relativistisk holdning med toleranse, aksept og gjensidig respekt for å skape et inkluderende miljø (Byram 1997: 34). Videre viser det hvor viktig skolen, og spesielt læreren, er som medium i integreringsprosessen, og eventuelt inkluderingsprosessen. Det vil her være viktig at læreren lærer bort interkulturell kompetanse, slik at man kan møte hverandre på tvers av nasjonalitet med toleranse, aksept og gjensidig respekt for hverandre (ibid.). Når jeg spør Maria om å forklare hva hun legger i begrepet inkludering, så viser hun til at det er et delt ansvar mellom det som hun omtaler som norske elever og minoritetsspråklige: "Folk må jo ta ansvar selv. Når de sier at de norske holder seg for seg selv ... Ja, men noen må jo ta det første steget, ikke sant. Det er ikke alltid like lett." (Maria, intervjuet 2017). Maria jobber på den skolen som Hamid og Rico går på, og hun viser også til sosialiseringstimene som gode integreringstiltak:

På skolen her, så arrangeres det en del felles ting. For eksempel har de en gang i uken i studieøkten aktiviteter med spill. Brettspill, sjakk, samtaler, jentesamtaler, og det er også veldig populært for norske, det er et slags integreringstiltak. Hvor de får pratet litt. Det er mest jenter, mens guttene mer spiller spill og driver med idrett, fotball for eksempel (Maria, intervjuet 2017).

Maria bruker her begrepet norske, som fremdeles viser at det er skille mellom "oss" og "dem", men det som er videre er interessant, er at Maria legger vekt på at samtalegrupper er et integreringstiltak som de har på skolen. Ved å ta utgangspunkt i modeller for andrespråklæring og integrering, så styrker dette teoriene til Schumann (1986) og Byram (1997) ytterligere om at interkulturell kommunikasjonskompetanse er viktig. Der interessant at hun sier at dette er samtalegrupper hvor man møtes på tvers av ulike nasjonaliteter, og på den måten kan snakke om ulike temaer sammen med en voksen: "Det er en kvinnelig lærer, også jenteprat. Hvor de får pratet litt. Så har vi hatt bokklubb, hvor det også var minoritetsspråklige jenter. Og det er som regel jenter det gjelder. Guttene går kanskje mer på fotball, eller, sånn idrettsgreier, men der også diskuterer de kanskje..." (Maria, intervjuet 2017). Dette viser at denne skolen har noe fokus på interkulturell kompetanse, og at selv om forklaringene til disse informantene ikke er helt i tråd med inkluderingsbegrepet slik det ble presentert i teorikapittelet, så er dette med integrering og inkludering likevel noe de har tenkt over. Selv om den formelle oppgaven til lærerne er norskopplæring, er de vel så opptatt av å jobbe med relasjonsbygging, både mellom seg og eleven, men også som en egenskap man

trenger i storsamfunnet (Byram 1997). De mener at lærerjobben innebærer et enormt ansvar, der man også har ansvar med tanke på å gjøre elevene klare for livet videre i storsamfunnet.

4.4 Interkulturell kompetanse og kulturelle aspekt knyttet til integrering og inkludering

For å forklare integrerings- og inkluderingsprosessen, er det også nødvendig å undersøke det kulturelle aspektet. Kulturbegrepet var noe alle informantene brukte i mange av forklaringene sine, og det ble også konkret stilt spørsmål om det kulturelle mangfoldet på skolene.

4.4.1 Elevene om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold

Når elevene skal forklare integreringsbegrepet, bruker samtlige `kultur` i sin forklaring. Det handler om å integrere seg inn i en kultur. Ettersom alle elevene svarte at integrering handler om å bli en del av den norske kulturen, snakket vi også litt videre om hva norsk kultur er. Zita forklarer det slik: "Kanskje de forskjellige ferier, slik som 17.mai, det folk gjør på 17. mai, hva folk pleier å gjøre i påsken, de går på tur, slike ting." (Zita, intervjuet 2017). Dette kan sees i sammenheng med det som Illmann (2015) og Cristoffanini (2004) skriver om stereotypier. Det er ofte en stereotypisk forklaring, og visse kriterier, som blir lagt til grunn når man skal forklare en kultur. Zita synes videre det er viktig med kjennskap til den norske kulturen, dersom man skal bli en del av fellesskapet.

I tillegg vite noe om selve kulturen, ehm, kanskje bidra litt i feiringer og sånn. Det er folk som mener at deres kultur er viktig for dem og de vil beholde alt fra den. På en måte, det landet som de kommer fra. De vil fortsette å feire deres feiringer, mens andre velger å heller feire, norske ferier og høytider (Zita, intervjuet 2017).

Dette viser igjen at det er integreringsperspektivet som råder. Alle elevene nevner feiringer som en viktig kulturell identifikator. Når de snakker om det å delta i den norske kulturen, så er det hovedsakelig feiringer og høytider og normer som blir nevnt, men også aktiviteter som en kan se på som en del av den norske kulturen, slik som å gå tur i påsken. Zita er også opptatt av at det er viktig å kjenne til de formelle normene, og hun forklarer det slik: "Normer og lover. Spesielt kanskje de uskrevne normer. Fordi folk, hvis de ikke følger de uskrevne normer, så kan folk tro at de er på en måte uhøflig.". Skolen blir ofte sett på som en av de viktigste sosialiseringarenaene i sekundærsosialiseringen (Frønes 2013: 23) og følgende vil derfor skolen kunne bidra til at elevene får kjennskap til sentrale normer, både formelle og

uformelle. Samtidig vil det for den minoritetsspråklige gruppen kunne oppleves ekstra utfordrende, ettersom de både skal lære et nytt språk, fagkunnskap og hvordan det er forventninger om at man skal oppføre seg i samfunnet. Hamid forteller at de lærer om den norske kulturen på skolen hans: "Så vi lærer mest om Norge, om norske verdier og norske kulturen. For eksempel 17. mai, det er i hele klassen: "å det er 17. mai i morgen" (intervjuet ble gjort 16. mai), mens noen er ikke integrerte, de vet ikke enda hva det er liksom" (Hamid, intervjuet 2017). Dette er aspekter som en kan se i sammenheng med Sigurd Haus sin beskrivelse av kultur, hvor en bør ta utgangspunkt i de sosiokulturelle forholdene for å beskrive levemåten til en gruppe, og det en har til felles (Haus 2015: 73-74). Alle som ble intervjuet har altså fått med seg at 17. mai-feiringen er en viktig begivenhet, og noe som er med på å beskrive den norske kulturen, samtidig som det er andre aspekter, slik som turgåing i påsken, som også oppfattes som typisk norsk, som er i tråd med Fandrem sin forklaring av det ene aspektet norsk kultur kan forklares ut fra (Fandrem 2013: 41).

Videre kan det virke som at informantene er enige i at det er positive sider ved det mangfoldige miljøet på skolen. Elevene har lagt merke til forskjellige positive sider ved en mangfoldig kultur, blant annet at det gjør at det blir enklere å kommunisere mellom kulturer, samt at en har mye å lære av andre kulturer, noe som kan knyttes opp mot Byrams (1997) teori om interkulturell kommunikasjonskompetanse. Dette kom klart fram i Hamid sin forklaring: "Positive er hvis det er liksom ... Hvis ... jeg syns sånn, at viss de samarbeider, da kan de gjøre noe bedre sammen, enn at den ene skal gjøre det, og den andre skal gjøre alene dette. Det er alltid best om det er noe parter som samarbeider om noe. Da blir det bedre resultater." (Hamid, intervjuet 2017). Dette passer også inn med Kasin (2008) sin beskrivelse av at kultur ikke bare er noe en har, men at den blir skapt i relasjon mellom mennesker. Kultur er dynamisk og endrer seg stadig. Zita nevner at en av fordelene med flerkulturelle miljøer er at en blir mer vant til hverandre og dermed blir mer aksepterende og åpne:

Kanskje folk blir vant med det, folk blir vant til å være rundt folk fra flere kulturer, og da blir de mer aksepterende, mer åpen til, ikke utvikling, men mer åpen til å akseptere nye ting kanskje. For eksempel hvis de reiser til utlandet, så det blir ikke et sjokk for dem. Det er så mange kulturer rundt. F.eks. i London er et veldig multikulturelt land (Zita, intervjuet 2017).

Alle informantene hører til skoler som har innføringsklasser for nyankomne elever til Norge. Patrik har gått i innføringsklasse selv et halvt år, mens de andre elevene har fått tilrettelagt undervisning på ungdomsskolen, men har ikke gått i egne innføringsklasser. Når jeg spør om

det kulturelle mangfoldet på skolen, så svarer Patrik dette: "Ja, det fins alt fra utenlandske klasser, der du får norskopplæring, så har du vanlige norskklasser som jeg går i, og der er det ikke så mange utenlandske elever, i forhold til norskopplæringsklassene." (Patrik, intervjuet 2017). På den andre skolen forklarer Rico det kulturelle mangfoldet slik: "Hvis du går rundt på skolen, så ser du at det finnes ikke bare norske folk. Det er litt sånn uvanlig for meg, for i Vest-Europa var jeg den eneste som var litt annerledes, som var fra Asia" (Rico, intervjuet 2017). Av det som kommer fram under intervjuene, så viser det igjen at det er et kulturelt mangfold på skolene bestående av folk fra mange ulike nasjonaliteter, og flere av elevene ramser opp hvor i verden mange av elevene kommer fra. Informantene fikk også spørsmål om hvordan det kulturelle mangfoldet på skolen var positivt, og om det eventuelt er noen utfordringer knyttet til dette. Patrik ser det positive med dette, men han ser også noen utfordringer, og han kommer igjen inn på dette med stereotypier: "Folk kan se forskjell på kulturer liksom, også, når du møter en annen person, i samfunnet, eller utenfor skolen kanskje, så vet en liksom hva det går ut på, hvordan de er som personer, men det kommer alltid til stereotyper." (Patrik, intervjuet 2017). Dette viser til at Patrik har en følelse av at det blir lagt til grunn en essensialistisk kulturforståelse i møtet med ham, hvilket underbygges av Cristoffanini (2004: 7) som viser til at stereotypier oppstår dersom man har fordommer i møter med andre. På denne måten vil minoritetsspråklige kunne oppleve at de står under majoriteten i et maktforhold, og på den måten kunne føre til at integrering, og ikke minst av immigranter i samfunnet, svekkes (Dypedahl og Eschenbach 2015: 215). Selv om Patrik viser til at det raskt kan oppstå stereotypisering, så formidler han også at lærerne på skolen er opptatt av å behandle alle likt: "Alle lærerne, hva heter det nå igjen? Equality. Likhet på en måte, en blir ikke behandlet på en annen måte enn det norske elever blir" (Patrik, intervjuet 2017). Det kan virke som at Patrik har en oppfatning av at stereotypier oppstår mest blant medelever, men at lærerne møter alle elevene på samme prinsipper. Lærerne vil her ha en viktig funksjon som formidler av disse holdningene til elevene, og det er her prinsippene knyttet til Byrams modell for interkulturell kommunikasjonskompetanse blir viktig (Byram 1997: 34). Relasjonsbygging gjennom kommunikasjon er her sentralt.

4.4.2 Lærerne om interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold

Med utgangspunkt i begrepene integrering, inkludering, språk og kultur er det videre av interesse å gjøre rede for lærernes tanker og holdninger til en skole med mangfold. Lidén (2007) skriver om hvordan skolen kan oppleve at de både ønsker å ivareta tanken om

enhetsskolen, samtidig som Lund Johannesen (2015) viser til at det ofte også er et ønske om å ivareta den økende pluraliseringen i samfunnet. Det er derfor av interesse å finne ut hvilke tanker og holdninger lærerne har til kulturelt mangfold, sett opp mot språkets funksjon i integrerings- og inkluderingsprosessen. Lærerne fikk først spørsmål om hvordan de ville beskrive det kulturelle mangfoldet på skolen de jobber på. Berit jobber på samme skole som Patrik og Zita går på, og hun forklarer det kulturelle mangfoldet slik:

Nå er jo jeg lærer kun i innføringsklassene, og der er det jo mangfold, og jeg legger jo selvfølgelig merke til at det er elever i fra forskjellige land og kulturer som ikke går i innføringsklassene. Jeg legger merke til at de kommer fra et annet land fordi de kler seg på en annen måte, de har ikke typisk norsk utseende, og jeg hører jo andre språk i gangene (Berit, intervjuet 2017).

Her kommer perspektivet til Illmann inn, nemlig at det er normalt med kategorisering for å skape forståelse, og at en viss form for stereotypisering er uunngåelig (Illmann 2015: 102). Samtidig er det viktig å ha en kulturell relativistisk holdning i møtet med mennesker fra andre kulturer, og Berit viser hvordan kulturelt mangfold er en ressurs for skolen:

Jeg synes det beriker skolen på alle mulige måter. Jeg synes det er bra for alle, for lærere, og tenke litt på alle, hva kommer du med fra før av? Hva har du med deg, hva du kan ha lært fra før. Jeg synes det beriker hele klassen, fordi det gjør at elevene kan lære så mye mer av hverandre, og de får mer økt toleranse for andre kulturer. Det tror jeg, ja (Berit, intervjuet 2017).

Her viser Berit hvordan man gjennom kulturelt mangfold kan få til inkludering, i den betydningen at man kan lære av hverandre og på den måten bidra til økt toleranse for hverandre. Det kan derfor virke som at Berit er opptatt av å utvikle den interkulturelle kommunikasjonskompetansen. Dette styrkes ytterligere gjennom det hun sier om hvor viktig det er å lære språket: ”Det er jo viktig for at du skal bli en del av samfunnet, gå på skole, bli kjent med andre, snakke med alle, om det skal være bussjåføren, legen, helsesøsteren, eller noen på butikken, så er språket kjempeviktig.” (Berit, intervjuet 2017). Dette viser at også Berit er opptatt av det sosiale aspektet ved språklæringen, og som er i tråd med modellene til Schumann (1986) og Byram (1997) om andrespråklæring, men hun er også opptatt av den grammatiske kompetansen: ”Grammatikken er viktig, det vet vi lærerne og det synes elevene også. De legger særlig vekt på at det er den som er vanskeligst, og det er den de trenger flest timer med. Når de skal opp til språktest, så er vi veldig på grammatikken i forkant.” (Berit, intervjuet 2017). Dette kan knyttes opp mot det som blir drøftet i teorikapittelet om at grammatisk kunnskap er viktig for en allsidig språktilegnelse (Egen 2003). Sitatet viser også

at hun er styrt av politiske krav om kriterier som må være oppfylt for at man skal få innpass i andre deler av samfunnet, slik som videre skolegang og innlemmelse i storsamfunnet ellers, og at hun derfor legger mye vekt på grammatikkundervisningen (Kunnskapsdepartementet 2017, Norsk språkkompetanse). Trine jobber på samme skole som Berit, og hun forklarer det positive med kulturelt mangfold slik:

Fordi elevene skal jo, de norske elevene med norsk bakgrunn, skal jo også fungere i en verden som stadig blir mer internasjonal, og når man bor i en liten boble og har gått på samme barneskole, ungdomsskole, så har man ofte ikke fått så stort inntrykk av hvordan ting fungerer, så at man da møter det i hverdagen, i skolehverdagen, ser at det finnes ulike måter å gjøre ting på, andre meninger om andre språk, det tror jeg de har stort utbytte av (Trine, intervjuet 2017).

Trine viser her hvordan det er viktig at man lærer av hverandre, uansett hvilken nasjonalitet man tilhører, og at man på den måten kan utfordre tankegangen om hva som er typisk norsk, slik som også Fandrem viser til når hun drøfter hva typisk norsk kultur er (Fandrem 2013: 41). Ved at man har en skole med kulturelt mangfold, vil dette kunne føre til at vi får mer toleranse for hverandre, både på et nasjonalt plan, men også på et globalt plan. Her kommer vi igjen inn på viktigheten ved interkulturell kompetanse, der kunnskap om hverandre og holdninger er viktige. Dette fordi kulturelt mangfold ikke automatisk fører til toleranse. Kasin (2008: 64) argumenterer for at det å ha et flerkulturelt perspektiv i skolen har gode hensikter og et mål om økt toleranse og kunnskap om interkulturell kommunikasjon og variasjon, men han presiserer samtidig at interkulturell kompetanse er viktig for at man skal kunne sette pris på forskjellene som er mellom kulturene. Torunn har litt det samme perspektivet som Trine, og forklarer det som er bra med kulturelt mangfold slik:

Du utvider perspektivet som lærer, og det gjør jo elevene også. At de, ting som man gjerne tar helt som en selvfølge, fordi man har blitt oppdratt på den og den måten og, og gjerne vært i et snevert miljø gjerne, så er det, finner man ut av det er ikke sikkert at det er så skrevet i stein likevel, man kan stille spørsmål med det gjerne, at man rett og slett må åpne opp litt for at det ikke skal være en selv om er i sentrum hele tiden, at det finnes andre måter å tenke på. Elevene har godt av å se det, og, voksne har også veldig godt av å lære litt nye perspektiver og, så vi modnes alle, hvis vi åpner opp for det da (Torunn, intervjuet 2017).

Torunn viser her til hvordan interkulturell kommunikasjonskompetanse er viktig for at man skal lære av hverandre, og hvordan hun er åpen for at man kanskje må tenke litt bort fra den tradisjonelle norske identiteten. Her ser vi også at de fem *savoirs* er sentrale: kunnskap,

holdninger, utdanning, og egenskapene til å forstå og lære (Byram 1997: 88). Med utgangspunkt i det Torunn sier, kan vi se at dette er nært knyttet til Kim (2001) sin argumentasjon om at begreper som ”vi” og ”dem” er begreper som blir stadig mer diffuse, og at det nå er en helning mot at det er viktigere å tenke på hvordan alle kan leve sammen i fellesskap. Hvordan vi kan utveksle ideer, tanker, tradisjoner, etc. og slik få til en integreringsprosess som baserer seg på dialog og forståelse (Salo-Lee 2015: 135-136). En viktig faktor for at dette skal kunne skje vil da være at elevene mestrer det norske språket.

Som drøftet i teorikapittelet, kan man si at det er mest vanlig å si at kultur er dynamisk, og at gjennom samhandling vil kulturen utvikle seg. Samtidig som lærerne ser på kulturelt mangfold som noe positivt, så kan også kulturelt mangfold kunne føre med seg noen utfordringer. Alle lærerne nevner dette med grupperinger etter nasjonalitet, og/eller innfødt/immigrant, som noe de ser på som en utfordring. Ofte er det språket de nevner som konkret årsak til at det blir grupperinger. Maria forklarer det slik: ”Når det er veldig mange ungdommer fra forskjellige land, og, så det er det litt problemer med det med integrering og språkopplæringen. Fordi de holder seg veldig mye sammen.” (Maria, intervjuet 2017). Hun sammenligner videre den situasjonen som er nå med sin egen situasjon da hun kom til Norge:

Hvis vi sammenligner med min egen situasjon når jeg kom til Norge, så var jeg helt alene fra mitt land. Jeg måtte lære meg norsk språk raskt for å kunne snakke med andre ungdommer. I dag er det jo, altså, hvis det er veldig mange, og mange kommer fra samme land, så holder deg seg ofte sammen, litt forpliktende, eller de og er usikre på språket sitt, spesielt de som kommer nokså ferske, de som ikke kan språket så godt (Maria, intervjuet 2017).

Det legges her vekt på at språket er viktig for å kunne være en del av et sosialt fellesskap, men at det nå skjer på andre forutsetninger enn tidligere. Som vi har sett tidligere, så skjer ofte kommunikasjonen også på engelsk, eller som Maria viser her, at mange kommuniserer på sitt morsmål med dem som snakker samme språk. Torunn nevner også norsk språk som en av de tingene som kan være litt utfordrende i et mangfoldig samfunn, og hun forklarer det slik:

Man finner gjerne sammen med de man, i fra det landet man er fra. Det gjelder de norske, og det gjelder andre nasjonaliteter. Men det kan også være et skille at, det blir skille mellom, ikke bare mellom nasjonalitetene, men at man har ”de norske” så har man ”de utenlandske”. Vi ser jo at det blir litt sånn, og det er jo et kjempe, en kjempeutfordring egentlig (Torunn, intervjuet 2017).

Her viser hun hvordan dette kan føre til et skille mellom ”oss” og ”dem”, og da vil dette kunne hindre integreringen, og ikke minst inkluderingen av immigrantene i samfunnet. Av de sitatene som er blitt presentert i denne delen, viser det at språket har mye å si for om man deltar i fellesskapet eller ei, og at tankene og holdningene man har til interkulturell kompetanse og kulturelt mangfold kan være med på å bidra til integrering og inkludering.

4.5. Andrespråklæring, integrering og inkludering

I denne delen vil jeg presentere og drøfte funn knyttet til hovedspørsmålet i oppgaven min; språkopplæringens rolle i integrerings- og inkluderingsspørsmålet. Etter at vi hadde snakket om integrering, inkludering og kultur, stilte jeg videre spørsmål om hvordan undervisningen i norskøktene foregikk, før informantene deretter fikk spørsmål om på hvilke måter språkopplæringen eventuelt bidro inn i integreringsprosessen. Det at jeg ventet såpass lenge med å snakke om språkopplæringens funksjon og rolle i integreringsprosessen, ga informantene mulighet til å komme inn på temaet språk selv, dersom de så på dette som relevant for integreringsprosessen. Av det som har blitt presentert i kapitlene ovenfor, er det tydelig at alle informantene legger vekt på at språket er svært viktig i denne prosessen.

På skolen til Zita og Patrik finnes det innføringsklasser, men ikke egne minoritetsspråklige klasser på studiespesialiserende. I Vg1 finnes det likevel et tilbud hvor elever med kort botid i Norge kan bli tatt ut fra sin opprinnelige klasse for å få tilpasset norskopplæring sammen med elever som er i samme situasjon. På denne skolen jobber Trine og Berit. Rico og Hamid har alle fellesfagene sammen med den minoritetsspråklige klassen, og det er kun i Vg2 og Vg3 de har programfag med elever med lang botid i Norge. Her jobber Maria og Torunn.

4.5.1 Elevenes syn på andrespråklæring, integrering og inkludering

Når jeg videre drøfter funn knyttet til språkopplæring og integrering, vil jeg ta utgangspunkt i opplevelsene Zita og Patrik hadde med norskopplæringen fram til Vg2, mens hos Hamid og Rico er hele løpet fram til intervjuet fant sted relevant. Selv om alle elevene gjør seg godt forstått muntlig, kommer det likevel tydelig fram at de har et mellomspråk, som er vanlig for elever med kort botid. Patrik er nok den eleven som kan synes å ha et mest tydelig utbygd språk, selv om jeg kun baserer dette på det muntlige språket under intervjuet.

Når elevene skal forklare hva de gjør i norsktimene, er fellesnevnerne at de lærer grammatikk, har gjennomgang av fagstoff på PowerPoint, leser tekster, jobber med oppgaver og har muntlige og skriftlige vurderinger hvor de skal vise kunnskap om ulike læringsmål. Zita forklarer det slik: ”I timene når vi lærte grammatikk, så gikk vi først gjennom litt teori, og deretter jobbet vi med oppgaver. I litteraturtimene så skrev vi analyser og fikk tilbakemelding, og på den måten kunne vi gjøre det bedre neste gang” (Zita, intervjuet 2017). I klassene til Rico og Hamid har de også det som vi kan kalle for tradisjonell undervisning, men samtidig kan det også virke som at de er mer opptatt av å gå ut i samfunnet for å oppleve praksis også. Hamid forteller at de pleier å gjøre dette i norskøktene:

Vi har akkurat samme pensum som de norske, men læreren vår forklarer det til oss på andre måter. Hun går litt seint gjennom, hun forklarer ting. Nå har vi akkurat lært om hva som er typisk norsk, nå har vi lært om Ivar Aasen og hvordan nynorsk ble laget, og bokmål. Ja, så er det mer grammatikk (Hamid, intervjuet 2017).

Hamid viser at han er bevisst at han får tilrettelagt opplæring, og at de ”lærer på en annen måte” enn ”de norske”. Han viser til undervisningsmetoder som: ”Vi ser film, vi har Kahoot, vi har av og til for eksempel at vi går ut og har timene, og alle er med” (Hamid, intervjuet 2017). Det kan virke som at man på skolen til Patrik og Zita har mest fokus på strukturell og grammatisk kunnskap, mens undervisningen på skolen til Hamid og Rico har mer fokus på sosial og kommunikativ kompetanse. Dette viser at den tilretteleggingen, og det fokuset skolene har, kan variere og være tilfeldig (Hvenekilde et.al. 2003: 17). Videre snakker vi litt om hvorfor de tror at de gikk eller går i gruppe hvor de får tilrettelagt norskopplæring, og det kommer fram at elevene har en felles forståelse om at de går og gikk i minoritetsklasse fordi de ikke kan eller kunne det norske språket på en tilstrekkelig måte. Zita ser både positive og negative sider ved at hun ble tatt ut av den opprinnelige klassen for å ha tilrettelagt norskundervisning i minoritetspråklig gruppe:

Jeg lærte å skrive analyser, fordi det var en måned jeg gikk i en vanlig norskklasser, før jeg ble tatt ut, og vi analyserte sånn tekst som jeg ikke forstod en ting av, jeg kunne ikke analysere den, og derfor hjalp det meg mye å først gå i den norskgruppen. Og lære meg å skrive analyser av lettere tekster (Zita, intervjuet 2017).

Dette viser igjen at fokuset til Zita har en mer instrumentell motivasjon (Berggren og Tenfjord 2005: 287), hvor hun ser nytteverdien i å bli bedre i fagkunnskap, men ikke fokuserer på den mer sosiale biten. Også Patrik har en tilnærming til instrumentell motivasjon i forklaringen sin på hvorfor han fikk tilpasset norskopplæring i Vg1:

For det første, jeg har utenlandsk bakgrunn, for det andre så fikk jeg ikke de beste karakterene i norsk, så da tok jeg imot tilbudet. Først så trodde jeg at det var bare fordi jeg var utenlandsk, men til slutt så tenkte jeg på hvilke karakterer jeg fikk i norsk skriftlig, så da tok jeg bare og godtok det (Patrik, intervjuet 2017).

Selv om det er en mer instrumentell tilnærming til språklæringen som kommer fram her, så viser likevel tidligere sitat at Patrik hadde en mer integrativ motivasjon da han flyttet til Norge i 5. klasse. Da viser han til at det var viktig å lære språket for å kunne bli tatt med, som er hans forklaring på inkludering. Rico vurderte å søke plass på ordinært studieløp, men endte til slutt opp med å søke seg inn i minoritetsspråklig klasse på studiespesialiserende. Storebroren gikk i denne type klasse, så da tenkte Rico at han også ville gjøre det. Han vurderte likevel å bytte klasse da han skulle over i Vg2, men endte opp med å bli i den minoritetsspråklige klassen: ”Fordi jeg skulle inn i vanlig klasse i år, men siden jeg har allerede venner, og det gjør ikke så forskjell hvis jeg er på skolen to timer ekstra.” (Rico, intervjuet 2017). Rico ser på de etablerte relasjonene som viktige for at han ble værende i den klassen han gikk i, men samtidig så ser han noen negative sider ved det også med tanke på integreringsspørsmålet: ”Nei, altså, jeg føler at hvis jeg hadde gått i en vanlig klasse så hadde jeg følt meg mer norsk enn jeg gjør nå.” (Rico, intervjuet 2017). Forskning fra skolen i Sverige viser at både elever og lærere ofte har en oppfatning av at tilrettelagt undervisning i egne minoritetsspråklige grupper kan virke ekskluderende, og dermed ha motsatt effekt av det som er tenkt (Nilsson and Bunar 2016: 406), og dette kan ses i sammenheng med det Rico sier om at slike segregerte tilbud kan virke ekskluderende. Dette kan igjen ses i sammenheng med argumentasjonen til Engen (2003: 74), som viser at tilbud som dette kan virke motsatt av det som var tenkt, selv om tanken kanskje er god. Patrik har vist at han ser nytteverdien av å ha tilpasset norskopplæring, men han har også sine tvil om det gjør ham mer integrert, og han forklarer det slik: ”Vi var jo mer en del av det norske samfunnet, siden alle var utenlandske i klassen, i forhold til hvis jeg hadde vært i en klasse med norske, så hadde det vært et mer norsk samfunn” (Patrik, intervjuet 2017).

Når Hamid skal forklare hvorfor han har ekstra norskopplæring, så sier han dette:

Det er fordi norske, de som er født i Norge, de har lært norsk siden dag en. Jeg som kom til Norge i 2013, jeg må gå ekstra. Det de har lært i 13 år, må jeg lære på 3 år, så derfor må jeg gå 3 år, ha ekstra norsk, for at jeg skal få karakter i vg3. Slik at jeg kan ha karakterer på vitnemålet, tenker jeg. Og for at jeg liksom, for å kunne norsk. For å snakke med, kunne mest mulig norsk (Hamid, intervjuet 2017).

Hamid viser at språket er viktig for å gå gode karakterer, men også fordi han trenger språket for å snakke. Tetler (2000: 23-24) argumenter i likhet med Schumann (1986) og Byram (1997) for at den sosiale integrasjonen er viktigst, og hun viser til at det må skje gjennom en utvikling av den fysiske og funksjonelle integrasjonen. Man kan si at Hamid opplever fysisk integrasjon ved at han er på samme skole som alle de andre elevene, både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Han opplever funksjonell integrasjon gjennom at det er lagt opp til at skolen tilbyr tilpasset opplæring til ham som minoritetslev. Selv om dette er et segregert tilbud, så er det likevel majoritetsspråklige på skolen. Til sist opplever han sosial integrasjon gjennom relasjoner med andre. Dette kan underbygges ved at Hamid sier følgende:

Jeg har møtt mange sin familie. De har invitert meg på besøk og sånn, jeg har vært på overnattingsbesøk. I morgen på 17. mai skal jeg besøke ei som går i klassen min, skal være hos dem, vi skal ut etterpå og spise. Og jeg skal ut, i sommer skal jeg med ei jente i programfagklassen, vi skal reise til Malaga sammen (Hamid, intervjuet 2017).

Hamid viser her til at interkulturell kompetanse og relasjonsbygging er viktig for ham. Han viser til at han skal være sammen med en annen minoritetsspråklig elev og familien hennes for å feire 17. mai, mens han skal reise på ferie med en majoritetsspråklig elev.

Elevene viser til at de synes at det å kunne norsk er viktig når man skal bli en del av det norske samfunnet, så vi snakker derfor om hva det er som er viktigst i andrespråklæringen for at man skal kunne delta i samfunnet. Hamid forklarer det slik:

Best er når jeg tar kontakt med de norske, og jeg lærer fra dem. Sant. Det som jeg lærer fra de norske, det kan jeg ikke lære fra de utenlandske. For fra de norske lærer jeg reint norsk. Den norsken de bruker for, det er veldig slang, folk bruker engelske ord, og når de snakker med de norske så får du ut de reine norske ord, slik at du vet hvordan du skal uttale de på riktig måte (Hamid, intervjuet 2017).

Ved å se dette i lys av Schumanns (1986) akkulturasjonsmodell, kan man se at det er viktig å ha referansegrupper som snakker målspråket, for at man skal kunne lære andrespråket på best mulig måte, og dermed bli integrert, og eventuelt inkludert, i samfunnet. Patrik viser også til at det sosiale aspektet ved språklæringen er det viktigste: ”Selv synes jeg det er best å være i samfunnet, men det kommer an på hvilket samfunn du er i. Hvis du er i et samfunn der det er mange utenlandske elever, så er det litt forvirrende, siden alle snakker heilt forskjellig. Alle har lært seg fra bunnen av, og alle har ikke rett.” (Patrik, intervjuet 2017). Dette viser igjen at både Hamid og Patrik mener at akkulturasjon i form av deltakelse i en gruppe som snakker målspråket vil være mest hensiktsmessig. Vi har sett at Zita hadde en ganske instrumentell motivasjon for å lære norsk, og at hun derfor synes lingvistisk kunnskap var viktig i språklæringsprosessen. Det kommer likevel fram hos henne også at det å kommunisere var mest effektivt for å lære språket, og hun henviser til kommunikasjonen mellom lærere og medelever:

Mest effektivt for meg var å snakke med andre og høre på læreren og andre elever. For det er mange begreper som er forskjellig på ulike områder, som ikke står i boka, eller i ordboka. Så for meg var det mest effektivt å høre på hvordan andre snakker. Så prøve å bruke de samme begrepene i samme situasjoner, på en måte (Zita, intervjuet 2017).

Det at Zita nevner at det er viktig med begrepslæring, er interessant med tanke på at hun her ser på det å bygge ut basespråket ved å etablere nye kategorier som viktig. Dette er i tråd med teorien beskrevet av Hvenekilde (et.al. 2003: 32-33) om at begrepene er en del av tankesystemet vårt, og dermed hjelper oss til å forstå verden på en bedre måte. Han viser videre til at språket er viktig for at vi skal kommunisere, men kun gjennom et utbygd begrepsapparat kan vi samhandle med andre (Hvenekilde et.al.: 33). Også Rico viser til det sosiale aspektet ved språklæring, og formulerer seg slik: ”I klasserommet lærer vi hvordan vi skal bygge opp setninger, bl.a., mens ute så hører du liksom noen ord som ikke blir brukt i klasserommet. Ja, det er litt viktig, siden i begynnelsen så var det kjempevanskelig å forstå dialektene, siden vi bare lærte på sånn skikkelig bokmål” (Rico, intervjuet 2017). Det er interessant å se at alle elevene legger vekt på at det å snakke med andre utenfor klasserommet er viktigere enn den formelle undervisningen i klasserommet. Dette er helt i tråd med Byram sin teori om interkulturell kommunikasjonskompetanse og teori om andrespråklæring, hvor kommunikativ kompetanse er viktigere enn grammatisk kompetanse (Byram 1997: 7). Samtidig viser det seg at elevene likevel også ser viktigheten ved den formelle

undervisningen, når vi bare får snakket litt om det, som kan ses i sammenheng med viktigheten ved å bygge ut basespråk og etablere nye kategorier som gjør det mulig å utvikle mellomspråket til et mer innfødtlignende språk (Hvenekilde et.al. 2003: 50). Som en naturlig utdypelse av det vi har snakket om, stiller jeg deretter spørsmål om de tror at den tilrettelagte undervisningen har gjort at integreringen har blitt mer effektiv enn om de hadde gått i ordinær klasse: Zita er litt usikker, men svarer dette:

Begge veier, tror jeg. Fordi når jeg ble tatt ut så var jeg på en måte med andre utlendinger, og derfor kunne ... jeg var mer kanskje ... følte meg mer, ikke behagelig, men kanskje bedre i gruppa med utlendinger, fordi de har på en måte samme bakgrunn som meg, de kom også fra andre land. Så det er lettere å kanskje bli venner med dem. Og derfor jeg ble venner med dem. Jeg snakket ikke så mye med de andre, og det var på en måte vanskelig å integrere seg i norsk kultur og bli mer sosial. Så, men på andre sider så hjalp det meg, eller på den teoretiske siden så lærte jeg mer, så det hjalp meg (Zita, intervjuet 2017).

Som vist til i teoridelen, så kan segregerte opplæringstilbud for minoritetsspråklige ha både positive og negative sider, men som et redskap mot et mål om å innlemme immigranter i samfunnet, kan det nok fungere (Engen 2003: 74, Nilsson og Bunar 2016: 406). Dette kan underbygges ytterligere ved at Rico igjen forklarer at han kanskje hadde snakket mer norsk om han hadde gått i ordinær klasse, men han ser samtidig fordelene med at han har fått tilrettelagt undervisning når det gjelder språkopplæring: ”Jo, jeg tror at jeg har en stor fordel. Men siden jeg har fått ekstra hjelp, så føler jeg at det har hjulpet meg i framtiden. Kanskje. Siden jeg hadde tenkt, siden det er litt dumt at i klassen, eller når jeg er med mine venner, sant, så snakker vi bare engelsk.” (Rico, intervjuet 2017). Patrik på sin side forklarer at han fullførte året i den minoritetsspråklige gruppen i Vg1 fordi han innså at han måtte forbedre den skriftlige norsken. Patrik forteller også at han snakket så godt muntlig norsk da han startet på videregående skole, at mange trodde han var norsk. Ettersom Patrik går på en skole som tilbyr tilpasset norskopplæring for minoritetsspråklige og ble testet for hvilket språklig nivå han lå på da han startet, ble dette plukket opp. Dette kan knyttes opp mot Hvenekilde (et.al. 2003: 28) sin forklaring om at minoritetsspråklige elever ofte har god fonologisk bevissthet, men at de fortsatt har en del huller i språket, og på den måten kan ha problemer med å få med seg innholdet i en fagtekst. Hamid avslutter med å se på tilbudet han har som veldig positivt: ”Altså, jeg føler at det som jeg har lært i de to årene på skolen her, altså det kunne jeg ikke lært fra andre plasser, kunne ikke blitt så god i norsk.” (Hamid, intervjuet 2017). En viktig faktor her er at Hamid ikke har et sammenligningsgrunnlag, men det viser likevel at han ikke

føler seg underlegen majoriteten fordi han får denne opplæringen, samtidig som vi har sett at han på generell basis er litt bekymret for kontakten mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige.

Av det som kommer fram under samtalene med elevene, så viser det at segregerte tilbud har positive og negative sider. Som en strategi på veien mot et mål, kan det nok fungere, men funnene fra intervjuene viser likevel at elevene selv er litt i tvil om dette er bra for integreringen og inkluderingen. Dette er i tråd med Nilsson og Bunar (2016: 406) sin argumentasjon om at segregerte opplæringstilbud for minoritetsspråklige kan virke mot sin hensikt, og i tråd med akkulturasjonsmodellen som viser at elever som lærer et andrespråk bør være i kontakt og ha relasjoner med elever som snakker målspråket. For ytterligere å drøfte problemstillingen om språkets funksjon i språkopplæringen, er det videre nødvendig å si noe om hvordan lærerne tenker om denne prosessen også.

4.5.2 Hva lærer lærerne bort i norskøktene

Lærerne jeg snakket med har litt ulike utgangspunkt. Berit underviser i innføringsklasser, og underviser derfor ut fra læreplanen for innføringsklasser, som har mer fokus på grammatikk og språkopplæring. Trine, Maria og Torunn følger alle lærerplan for studiespesialiserende for elever med kort botid i Norge, og her består læreplanmålene av en blanding av grammatiske, språkhistoriske, kulturelle og litterære mål. Lærerne har plikt til å kjenne til læreplanen, så jeg går ut fra at undervisningen tar utgangspunkt i disse, samtidig som det er interessant å si noe om hvorvidt lærerne fokuserer på den grammatiske eller kommunikative kompetansen i sin undervisning, og om de tenker at det er noe system i den norskopplæringen som blir gitt i skolen. Torunn sier følgende om hvordan hun tenker norskopplæringen er organisert:

Det er ofte litt tilfeldig hvor de havner også. Så noen som kanskje har bodd ett år i Norge, så havner de i en vanlig klasse, de har ikke søkt, eller ikke visst om, eller, andre kan gjerne ha bodd her lenge. Også er det, har de en rådgiver på ungdomsskolen som har vist de denne veien her, så kommer de inn i den klassen her (studiespesialiserende for minoritetsspråklige). Så det er egentlig veldig urettferdig, så de burde gjerne egentlig ha byttet plass (Torunn, intervjuet 2017).

Dette kan knyttes opp mot det som blir drøftet i teorikapittelet med utgangspunkt i Engen (2003) sin argumentasjon om at det er noe tilfeldig hvilken strategi som blir lagt opp på den enkelte skole, og at det i tillegg er tilfeldig om en elev får ta del i disse tilbudene eller ei.

På spørsmålet om hva lærerne ser på som viktigst i undervisningen de driver med, er det en enighet blant lærerne som underviser på studiespesialiserende om at det å lese og forstå tekster, og det å kunne skrive tekster er viktigst. Læreren som underviser i innføringsklasse legger mer vekt på grammatikken:

Altså. Grammatikken er viktig. Det vet vi som lærere, og det syns elevene også. De legger veldig vekt på at det er den som er vanskeligst, og det er den de trenger å ha flest timer med. Når de skal opp til språktest, når de skal opp til nettest, så er vi veldig på grammatikken i forkant av en test.” (Berit, intervjuet 2017).

Dette er i tråd med Engens redegjørelse av hvordan segregerte tilbud har målbare kriterier som må være på plass før man oppnår et visst nivå i norsk, og før disse elevene kan overføres til klasser som ikke er segregert, slik som ordinære klasser på videregående.

Selv om Maria, Berit og Torunn legger mest vekt på de kommunikative egenskapene, så er også grammatikk viktig for dem. Dette kan knyttes opp mot Byram og hans argumentasjon om at det er viktig å skaffe seg lingvistiske ferdigheter gjennom andrespråklæringen, men at fokuset bør være på å opparbeide seg sosial kompetanse, og på den måten legge forholdene bedre til rette for integrering (Byram 1997: 22). Samtidig så er også disse lærerne målbaserte i sin forklaring på hva som er viktigst, og viser til at de hele tiden må tenke på eksamen når de underviser, slik som også Berit gjør når hun forbereder elevene til språkprøvene på de ulike nivåene. Torunn forklarer dette slik: ”Jeg jobber ikke med det samme med alle, de får litt forskjellig alt etter hva de trenger å jobbe med. Jeg syns det er greit at de får øving i skriving, for det får de jo på eksamen” (Torunn, intervjuet 2017). På samme tid viser hun til at hun ikke er så opptatt av den tradisjonelle grammatikkundervisningen, men at hun heller jobber med det strukturelle ved språket gjennom skrivingen: ”Det er jo litt dumt hvis vi skal jobbe systematisk med det de allerede har hatt i innføringsklassene eller språkkurset, før de kom hit, så jeg tar ikke ordklasse for ordklasse, for å si det sånn” (Torunn, intervjuet 2017). Også Maria viser til viktigheten ved grammatikkundervisning: ”Det er veldig mye fokus på grammatikk. Veldig mye. Med setningsskriving. Vi jobber mye med det, spesielt i Vg1” (Maria, intervjuet 2017). Hun forteller at det var mye fokus på grammatikk i Vg1, mens i Vg2 kunne hun fokusere mer på andre sider ved språkopplæringen: ”De er blitt mye flinkere i språk, så da kan vi konsentrere oss mer om det norskfaglige i to økter, så bruker vi en økt på å øke ordforrådet for eksempel” (Maria, intervjuet 2017). Trine forteller også at hun er opptatt av å bygge ut basespråket gjennom å jobbe med grammatikk og ordforråd: ”Jeg forsøker å ha

fokus på grammatikk, men også mye tid på å forstå tekster, og et stort fokus på ordforråd, det er veldig mange ord som går an å si på ulike måter” (Trine, intervjuet 2017). Dette kan underbygges av teoriene til Hvenekilde (et.al. 2003: 30) om at en minoritetselev med kort botid i Norge vil ha varierende mengde av kategorier og begreper å forholde seg til, og at en viktig del av andrespråklæringen derfor handler om å utvide begrepsbanken. Det som kommer fram under intervjuene viser at det er delte meninger om hvordan man skal jobbe med grammatikkundervisningen, og om man fokuserer på den grammatiske eller kommunikative kompetansen. Torunn forteller at hun har mer fokus på å lære elevene å kommunisere, både skriftlig og muntlig, enn at man skal kunne all grammatikken, som er i tråd med Byram (1997) sitt utgangspunkt. Dette kan i tillegg underbygges av det som Næss (2014: 27) skriver om at grammatikk synes å bli mindre viktig i andrespråklæring, selv om Næss selv er kritisk til at grammatikken mister sin plass i opplæringen. Torunn viser videre til at hun er opptatt av å undervise i den norske kulturen gjennom språkopplæringen:

Hvis vi jobber med tekster, så må vi på en måte åpne opp og forklare slike ting som er selvsagt for en som er født og oppvokst i Norge, om normer eller regler eller andre ting som blir tatt opp i teksten gjerne, men som ikke blir forklart. Så da må vi snakke om det. Så jobber vi mye med å forklare begreper (Torunn, intervjuet 2017).

Dette kan ses i sammenheng med akkulturasjonsmodellen, hvor det blir lagt vekt på at eleven skal resosialisere seg ved å lære seg et nytt språk og normer og verdier som er viktige i et samfunn (Fandrem 2013: 51). Samtidig viser Torunn også at hun er opptatt av interkulturell kompetanse, gjennom at det er viktig å etablere kunnskap gjennom samtaler og relasjoner. Dette kan videre også ses i sammenheng med Lund Johannesen (2015: 44) sin argumentasjon om at man bør underlegge seg noen viktige verdier, regler og normer for å være inkludert i samfunnet.

Lærerne fikk samme spørsmål som elevene om det å ha norskundervisning i minoritetsspråklige grupper var positivt for integreringsprosessen. Det er stor enighet blant lærerne om at segregert undervisning i egne grupper både har positive og negative sider, som kan støttes av Engens argumentasjon om denne formen for undervisning (Engen 2003: 74). Torunn sier dette om undervisning i minoritetsspråklige grupper: ”Det er liksom to typer elever. Noen er slik at de lærer veldig fort gjennom kommunikasjon med andre, og det er slik de utvikler språkopplæringen sin, og da er det litt dumt å gå i sånne klasser som er tilrettelagt,

og da passer det bedre for den type elever å gå i vanlig norskklasser” (Torunn, intervjuet 2017). Torunn forklarer dette ut fra at alle elevene er ulike, og at noen er mer sosiale enn andre. Dette kan ses opp mot Byrams (1997) modell – ICC- hvor hun mener at elever som har gode kommunikasjonssevner, vil lære språket raskere gjennom å kommunisere med elever som snakker majoritetsspråket. Dette gjenspeiler seg også i Schumanns (1986) akkulturasjonsmodell, hvor han argumenterer for at dersom en minoritetsspråklig er sosialt integrert i en majoritetsspråklig gruppe, så vil han kunne utvikle andrespråket, som i dette tilfellet er norsk. Torunn viser også til at det er noen elever som lærer på andre måter:

Noen er mer sånn at de lærer gjennom struktur og grammatikk, mer sånn undervisning, strukturert innlæringsmåte. Og som kanskje ikke er så veldig sosiale. Og hvis de er veldig nyankomne, at de ikke kan så mye norsk, at de vil forstå. Det kommer litt an på hvilke nivå de er på i norsk, hvilken type elever de er, synes jeg (Torunn, intervjuet 2017).

Torunn viser her at tilpasset norskopplæring i segregerte grupper vil være positivt for noen, og på den måten kan virke integrerende i form av at elevene lærer språket. Samtidig viser det hvor viktig det er med tilrettelagt undervisning for den enkelte elev, og at det ikke bare blir tilfeldig hvordan dette foregår. Det viser også at det er viktig at eleven selv tar ansvar, dersom språket skal bli mest mulig utbygd: ”Utfordringen er å prøve å få dem til å forstå at problemet ikke nødvendigvis er at de trenger hjelp i alle fag, men at de trenger en bedre dybdekunnskap i norsk for å klare seg framover” (Trine, intervjuet 2017). Hun viser samtidig til utfordringen med at mange har god fonologisk bevissthet, men ikke mestrer andre sider ved språket like godt: ”De har ofte fått høre at de er gode i norsk, men så strever de skriftlig og med å ha godt nok ordforråd. Det er veldig varierende hvordan man føler at man klarer å hjelpe dem” (Trine, intervjuet 2017). Fandrem viser til at forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige vil kunne utjevnes, og at dette henger sammen med innsats fra skole og lærere (Fandrem 2013: 31). Det er samtidig viktig å merke seg at innsatsen må komme fra både lærer og elev om man skal lære språket på best mulig måte. Innsats henger ofte sammen med motivasjon, og Marias oppfatning av motivasjon blant minoritetsspråklige elever er denne: ”Det er verken land eller kulturavhengig, det er personavhengig. Jeg har hatt flyktninger som synes det er fantastisk å gripe sjansen, så er det andre som ikke gjør det. Noen liker å lære, noen liker det ikke, sånn er det bare.” (Maria, intervjuet 2017). Hun begrunner dette ut i fra at hun har hatt både flyktninger, enslige mindreårige, barn av arbeidsinnvandrere og utvekslings elever, og at hun har opplevd at de både har vært motiverte og umotiverte for å lære. Trine har en annen oppfatning om motivasjon for å lære språk blant minoritetsspråklige:

”Det er veldig forskjell på hvilket perspektiv elevene har, om de tenker at de skal være her en kort tid, da er de ofte ikke så motivert for å lære språket, eller om de virkelig ønsker å bygge en framtid her” (Trine, intervjuet 2017). Dette er igjen med en av faktorene som Schumann (1986) nevner som utgangspunkt for motivasjon for å lære seg andrespråket og bli integrert i samfunnet.

Det er en enighet blant lærerne om at språk er viktig i integreringsprosessen. Trine formulerer det slik: ”Språkopplæring bidrar til integrering, at du hjelper dem med den språklige delen, men det er bare en del av det. Man må også lære de ulike normene for eksempel, men der kan språket bidra” (Trine, intervjuet 2017). Berit mener at skolen har en viktig rolle som medium i integreringsprosessen, og sier dette: ”Jeg synes generelt at skolen, og lærerne, har et ansvar for å ta opp hva integrering er, hva diskriminering er, hva er greit, hva er ikke greit. Jeg tror også at jo mer du mestrer språket, jo mer tør du å delta i samfunnet” (Trine, intervjuet 2017). I dette ligger det at man gjennom å lære seg språk kan kommunisere med andre, og på den måten kan man delta i de ulike delene av samfunnet. Maria viser til hvordan man gjennom språkopplæringen også lærer om kultur:

Innenfor språkundervisningen, norskundervisningen, er det ikke bare språk, det er også kultur. Vi har ulike emner knyttet til litteraturhistorien og språkhistorien. For eksempel er opplysningstiden grei å bruke i forhold til hvordan det er i dag, Hvordan kirken hadde så stort makt, Uten at man kritiserer sånn, så kan man få dem til å sammenligne og reflektere selv (Maria, intervjuet 2017).

Dette kan ses i sammenheng med Lidén (2007: 68) sin forklaring om enhetsskolen, hvor tradisjonell kunnskap og nasjonal arv er sentral i undervisningen, men at Maria kanskje i sitatet viser at hun forsøker å inkludere andre uten å redusere det som er ulikt. Hun velger å la elevene selv komme fram til en konklusjon, og at de gjennom samtaler og kommunikasjon kan komme fram til en felles enighet. Tanken om at kulturen ligger i språket blir også bekreftet av Torunn: ”I språket ligger jo mye av kulturen også. Det henger jo litt sammen. Når du snakker språk, så tenker du på en annen måte, du tenker språket og tankene, og tankene er annerledes når du skifter språk” (Torunn, intervjuet 2017). Dette viser til teorien til Næss (2014: 41-43) om at en elev vil ha basis, eller utbygd språk, i sitt morsmål, men må nå lære seg nye språklige kategorier, som deretter må bygges ut. Med utgangspunkt i sitatet til Torunn kan man anta at gjennom språket og kommunikasjon med andre, kan minoritetsspråklige

elever lære seg å tolke og bli kjent med den kulturelle kapitalen de nå er en del av, dersom de har lært seg majoritetsspråket, som her er norsk.

4.6 Noen sammenhenger mellom språk, kultur, integrering og inkludering

Som vist i kapitlene ovenfor, er begrepene språk, kultur og integrering ofte omtalt samtidig. Inkludering har også blitt brukt, men måten begrepet blir brukt på viser kompleksiteten i begrepet og at det finnes mange måter å forstå det på. Måten det blir snakket om inkludering på, formidler gjerne en forståelse av begrepet som er mer i tråd med integreringsbegrepet slik det er drøftet i teorikapittelet 3.3.3. Det er likevel interessant at informantene ser på språket som en viktig del av det å bli del av et nytt samfunn, samtidig som det er variasjon i om fokuset ligger på det mer praktiske planet eller det sosiale planet. De fleste elevene fokuserer på at den kommunikative kompetansen er viktigere enn den grammatiske kompetansen, mens lærerne har et litt mer delt syn på hva som er viktigst.

Både elevene og lærerne har en oppfatning om at integrering handler om at det er ”de” som skal komme og lære om ”vår” kultur, noe som er i tråd med Salo-Lee sitt perspektiv ”they here-perspektiv” (Salo-Lee 2015: 133). Selv om det er en del av informantene som viser til at dialog og kommunikasjon er viktig, så er det likevel et litt ensidig fokus om hvem sitt kulturelle utgangspunkt som dominerer denne dialogen, og majoriteten blir ofte framstilt som den som sitter på kunnskapen og fasiten om hvordan samfunnet fungerer, som kan underbygges av teorien Dypedahl og Eschenbach (2015: 215) drøftet i teorikapittelet. Forklaringen til informantene viser også til Døvings (2009) inndeling av integreringsbegrepet i nivå, hvor man kan ta utgangspunkt i en assimilatorisk tankegang, i integrering og segregering. Tankene til de ulike informantene om integreringsnivå kommer fram i form av at informantene forteller om ulike kriterier som bør være på plass for at integrering skal finne sted. Det assimilatoriske nivået kommer til uttrykk spesielt hos Patrik, som forteller at motivasjonen hans for å lære språket, var at han skulle få være med andre majoritetsspråklige elever i ordinær klasse. Dette viser at Patrik ser den majoritetsspråklige gruppen som en positiv referansegruppe som han vil sosialisere seg med, noe som er i tråd med Schumanns (1986) akkulturasjonsmodell. Samtidig opplever også Patrik at det kan oppstå stereotyper, og ut fra Illmann (2015) sitt synspunkt, er dette noe som er nødvendig for at vi skal klare å sette ord på hva kulturelle forskjeller og likheter er, mens Cristoffanini (2004) har et mer kritisk syn på stereotyper, og sier at det skaper et større skille mellom ”oss” og ”dem”. De andre

informantene har en tankegang som er i tråd med integreringsbegrepet slik det er drøftet i teorikapittelet, men noen av informantene nærmer seg også inkluderingsperspektivet når de kommer inn på at det handler om å lære av hverandre, og at den tradisjonelle norske tenkemåten ikke nødvendigvis er den eneste riktige.

Kulturelt mangfold blir av noen av informantene framhevet som noe som kan hjelpe til å øke den interkulturelle kompetansen blant lærerne, i form av økt toleranse gjennom å lære om hverandre. Sosialiseringstimene på den ene skolen er et eksempel på dette. Motivasjonen til elevene for å lære språk viser seg å ikke ha noe fast mønster, dette vil variere fra person til person. Noen har en mer instrumentell motivasjon hvor språket trengs for å skaffe seg utdanning eller jobb, mens andre har en mer integrativ motivasjon, hvor målet er å kunne språket for å samhandle med andre. Det blir også vist til at faktorer som planlagt botid kan ha noe å si for hvor motivert man er for å lære språket. Noen av informantene legger også vekt på utfordringer knyttet til at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige ofte søker til det kjente, og på den måten danner egne grupper med utgangspunkt i kulturell og nasjonal tilhørighet.

Engen (2003: 69-70) viser at skolen kan legge opp undervisningen for minoritetsspråklige grupper på ulike måter, hvor segregerte tilbud er en måte, og også den formen for undervisning som informantene har fått, får eller underviser i. Informantene er både positive og negative til segregering av klasser. På den ene siden, ser de at dette kanskje fører til bedre læring av språket, men samtidig sier flere av informantene at de opplever en form for ekskludering ved å være i disse gruppene, og at dette har hindret integreringen. Det er likevel litt delt syn her, og noen mener også at det var bra at de fikk opplæring i Vg1, men at det holdt med ett år, mye på grunn av den høye inngjerdingen, som gjorde at de ikke delte klasserom med majoritetsspråklige elever (Schumann 1986: 381). Noen av informantene viser også til utfordringer med å lære norsk når de er i grupper som ikke snakker norsk som førstespråk, og dette er også i tråd med Schumanns akkulturasjonsteori, om at et andrespråk læres mer effektivt dersom man er sosialt integrert i en gruppe som snakker målspråket.

5 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg undersøkt og drøftet språkopplæringens funksjon i integrerings- og inkluderingsprosessen av immigranter i det norske samfunnet. Jeg har gitt en framstilling av dette med utgangspunkt i aktuell teori knyttet til temaene, og gjennom en kvalitativ undersøkelse av hvordan elever og lærere oppfatter at andrespråkopplæringen som blir gitt til minoritetsspråklige elever i den videregående skolen bidrar til, eller hindrer, integrering og inkludering i samfunnet. Ut ifra mine undersøkelser, med noe begrenset datamateriale, kan en konkludere med at språket i seg selv har en viktig funksjon for at immigranter skal bli integrert, og eventuelt inkludert i samfunnet, men at den språkopplæringen som blir gitt, kan virke både integrerende og ekskluderende. Det er viktig å bemerke at det finnes mange andre sider ved temaet enn de som blir presentert i denne oppgaven som kunne belyst problemstillingen ytterligere. På grunn av oppgavens begrensninger, er derfor noen aspekt ikke behandlet så grundig som ønskelig, eller blitt utelatt. Målet mitt har derfor vært å gi et overblikk over noen sentrale aspekt knyttet til temaet språkopplæring, integrering, inkludering og interkulturell kompetanse.

Integrering blir av de ulike informantene framstilt i tråd med begrepet slik det ble framstilt i teoridelen, hvor det handler om at immigranter skal bli en del av et samfunn. Dette kommer til uttrykk hos informantene ved at immigrantene må lære seg normene, verdiene og tilegne seg kunnskap om det norske samfunnet. Selv om noen av informantene viser til at inkludering vil være et viktig utgangspunkt for at integrering skal finne sted, viser likevel forklaringene til informantene at det er en tilnærming til ”they here-perspektivet” framstilt av Salo Lee (2015: 133). Dette kommer til uttrykk gjennom vektleggingen på at immigrantene skal lære av oss, og ikke motsatt. Ut ifra dette kan man anta at inkluderingsperspektivet, med utgangspunkt i Haug (2017: 17) sin definisjon av inkludering – deltakelse, medbestemning og utbytte – ikke enda er helt på plass i den videregående skolen. Både fra statens og skolens side er det et utgangspunkt at skolen skal være inkluderende, og dette kommer også fram i måten informantene snakker om integrering på, og spesielt lærerne sier at integrering egentlig handler om inkludering, men det er likevel interessant å se at den måten inkludering blir framstilt på, fremdeles handler om at ”vi” skal inkludere ”dem” i ”vårt” fellesskap. Selv om en del av informantene viser til at dialog og kommunikasjon er viktig, er det likevel et litt ensidig fokus om hvem sitt kulturelle utgangspunkt som dominerer denne dialogen, og

majoriteten blir ofte framstilt som den som sitter på kunnskapen og fasiten om hvordan samfunnet fungerer. Dette utfordrer videre tanken om identitet. Det kan virke som at det er perspektivet hvor de må lære og ikke vi som skal lære noe som råder – vi mangler et inkluderingsperspektiv – det er bare de som skal endre seg til å tilpasse seg oss. Burde vi være åpne for at denne kollektive identiteten i et mer og mer flerkulturelt samfunn blir litt annerledes enn måten norsk identitet tradisjonelt har blitt sett på? Gjennom å fortsette å fokusere på språk som viktig faktor i integrerings- og inkluderingsprosessen, kan det åpne opp for muligheter til å lære mer av hverandre gjennom kommunikasjon og relasjoner.

Den kollektive norske identiteten blir i stor grad framstilt med utgangspunkt i forestillinger om det typisk norske, slik som 17. mai, høytider, ulike normer, og det norske språket, som er i tråd med definisjonen Fandrem viser til at mange har om norsk kultur (Fandrem 2013: 41). Både lærere og elever legger vekt på at det er viktig å vite om disse kjennetegnene, som kanskje kan oppfattes som en noe stereotypisk forklaring på en kultur. Denne tankegangen blir likevel utfordret av to av lærerne, som peker på at man ofte tar for gitt at vår tenkemåte er den eneste riktige, og på den måten har vi godt av å utveksle tanker og kunnskap om kultur på tvers av landegrenser. Dette kan oppsummeres med utgangspunkt i modellen interkulturell kommunikasjonskompetanse, som blant annet legger vekt på at utveksling av kunnskap og gjensidig respekt vil kunne øke motivasjonen for å lære seg et andrespråk, og også integreringen i et samfunn. Dersom dette skjer, vil man også kunne ha et mer inkluderende utgangspunkt for integreringsprosessen.

Kulturelt mangfold blir av informantene sett på som et godt utgangspunkt for å øke toleranse og for å utveksle interkulturell kompetanse mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Dette er i så fall avhengig av at det blir etablert møteplasser og rammer for kommunikasjon og samhandling mellom elevene med ulik bakgrunn, og her viser funn i intervjuene at den språkopplæringen som blir gitt, både kan virke integreringsfremmende, men også ha motsatt effekt. Det blir vektlagt at frykt for å ikke kunne godt nok norsk, eller at en mangler møtesteder, slik som for eksempel en klasse med både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, kan gjøre at elever med ulik nasjonalitet tar mer avstand fra hverandre. Funnene viser at dette er noe både lærere og elever opplever i den videregående skolen. Både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige søker ofte til det kjente og den kulturen de føler mest tilhørighet til, og på den måten kan globalisering og mangfold kunne føre til større avstand mellom majoritetsspråklig og minoritetsspråklige.

Samtidig blir det vist til at tiltak som sosialiseringstimer, hvor det blir skapt møteplasser for elever med ulike bakgrunn, øker den interkulturelle kompetansen om hverandre, og mye av frykten som gjerne bunner i manglende språkkunnskaper, kan da forsvinne.

Den undervisningen lærere og elevene tar utgangspunkt i når de forklarer, er et segregert tilbud hvor elevene er atskilt fra de majoritetspråklige elevene i prosessen med å lære norsk som andrespråk. Informantene viser til både positive og negative sider ved denne formen for undervisning. Sett fra et kommunikativt og sosialt perspektiv, kan det virke som at informantene ser på tilbudet som negativt, men at det sett fra et mer funksjonelt perspektiv gir en nytteverdi. Dette er i tråd med Engen (2003: 74) sin forklaring av hvordan segregerte tilbud ofte kan være hensiktsmessige på veien mot et mål; å innlemme elevene i ordinære klasser. Det blir lagt vekt på at den tilpassede opplæringen er viktig for at andrespråket skal utvikle seg og bli mer utbygd, samtidig som mange ser at det kan ødelegge for den sosiale delen som går på samhandling med elever på tvers av nasjonalitet.

Språket har en viktig funksjon i integreringsprosessen for alle informantene. Elevene har i hovedsak en mer integrativ motivasjon for å lære språket, hvor sosial samhandling blir sett på som det viktigste. Samtidig viser de også en funksjonell motivasjon, hvor språket kan gi innpass i utdanning og arbeid. Også lærerne ser på den kommunikative kompetansen som viktig, men lærerne viser også til at de er opptatt av den grammatiske kompetansen, da dette er nødvendig for å utvikle et allsidig språk som man kan bruke når man skal ta videre utdanning, eller eksamen. I dagens samfunn er utdanning viktig, og det er derfor viktig med gode skriftlige ferdigheter på mange arbeidsplasser og dersom man vil ta høyere utdanning.

En konklusjon på problemstillingen er at språket er viktig for å bli integrert i samfunnet. Det blir stilt krav om språklige egenskaper fra politisk hold, men også i skolen ser vi en økt trekning mot at språket måles gjennom målbare kriterier, som for eksempel eksamen, som igjen vil avgjøre om du får ta høyere utdanning og deretter kan få deg en jobb. Det blir vist til at språket er en inngangsbillett til samfunnet på mange ulike plan, og at man trenger det for å få jobb, men mest fordi man da kan kommunisere med andre. Å være i arbeid blir generelt i samfunnet oppfattet som svært viktig for deltakelse i velferdsstaten, og man kan da anta at språket vil ha en viktig funksjon for at immigranter skal få delta i denne delen av samfunnet, og på denne måten bli integrert, og eventuelt inkludert i samfunnet. En kanskje viktigere funksjon språket har, er at det gjør det mulig å kommunisere med andre. Gjennom

kommunikasjon med andre, kan man oppleve et fellesskap, og da har man også bedre forutsetninger for å bidra med idéer, tanker og kunnskaper om hvordan man tenker at samfunnet skal være, og på den måten kanskje oppleve et mer inkluderende samfunn.

Ettersom oppgaven min er skrevet ut fra dybdeintervjuer med åtte informanter, er det vanskelig å gi en bastant konklusjon på problemstillingen ut fra et så lite datamateriale. På samme tid viser funnene at det er relativt stort samsvar mellom det de ulike informantene sier om språkets funksjon i integrerings- og inkluderingsprosessen, og tidligere forskning og teori. En konklusjon på problemstillingen er derfor at den språkopplæringen som blir gitt i den videregående skolen er viktig for integreringen av innvandrere i samfunnet, men at vi gjerne har en vei å gå når det gjelder interkulturell kompetanse og inkluderingsperspektivet.

BIBLIOGRAFI

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2017). *Regjeringens mål for integrering er at alle som bor i Norge skal få bruke ressursene sine og bidra til fellesskapet*. [Brosjyre]. Oslo: Barne- likestillings- og- inkluderingsdepartementet.

Bart, F. (2004). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berggren H, Tenfjord, K. (2005). *Andrespråklæring*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Brochmann, G. (2012). *Hva er innvandring?* Oslo: Universitetsforlaget.

Brochmann, G. (2017). Integrering. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/integrering>

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Commnicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters

Cristoffanini, P. (2004). The Representation of ‘the Others’ as Strategies of Symbolic Construction. I Mariel Blasco og Jan Gustafsson (Red.) *Intercultural alternatives: critical perspectives on intercultural encounters in theory and practice* (s. 79-97). Copenhagen: Copenhagen Business School Press.

Dahl, Ø. (2015). Bridges of understanding. Perspectives on Intercultural Commnication. I Ø. Dahl, I. Jensen, P. Nynäs (eds.). *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (s. 7-22). Bergen: Fagbokforlaget.

Dypedahl, M, Eschenbach, J. (2015). Interkulturell læring og fremmedspråksundervisning. I Drønen, T.S., Fretheim, K., Skjortnes, M. (Red.). *Forståelsens gyldne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl* (s. 209-221). Bergen: Fagbokforlaget.

Døving, C A. (2009). *Integrering. Teori og empiri*. Oslo: Pax forlag.

- Engen, T.O. (2003). Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv. I T.O.Engen. (Red.). *Minoritetslever og språkopplæring* (s. 69-116). Oslo: Oplandske forlag..
- Eriksen, T.H. (2010). *Globalisering. Åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Everett, E. L, Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fandrem, H. (2013). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Fjæstad, D. (2015). *Videregående*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/videregaende/>
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hammersley, M, Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og forskning*. 6. opplag. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Haug, P. (2017). Et krevende begrep. I Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). *Dette vet vi om inkludering*. (s. 11-15).
- Haug, P. (2017). Inkludering og integrering. I Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). *Dette vet vi om inkludering*. (s. 16-18).
- Haus, S. (2015). Communication and Social Systems. I Ø. Dahl, I. Jensen, P. Nynäs (eds.). *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (s. 73-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). Doi: 10.9707/2307-0919.1014
- Hvenekilde, A., Hyltenstam, K, .Loona, S. (2003). Språktilegnelse og tospråklighet. I T.O.Engen (Red.). *Minoritetslever og språkopplæring* (s. 9-67). Oslo: Oplandske forlag.

Illman, R. (2015). Stereotypes: The Symbolic Image of the Other. Ø. Dahl, I. Jensen, P. Nynäs (eds.). *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (s. 7-22). Bergen: Fagbokforlaget.

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi UiO. (2017). *Migrasjon og integrering*. Hentet fra <http://www.sv.uio.no/iss/forskning/vi-forsker-pa/migrasjon-og-integrering/>

Introduksjonsloven (2005). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. av 11. Mars 2005 nr. 13. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80#KAPITTEL_4

Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. 2. utgave. London: Routledge.

Johannesen, Ø.L. (2015). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger: Stavanger.

Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. (Meld. St. 30 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>

Kasin, O. (2008). Flerkulturell – hva er de og hvem er de? I Anne Merethe Otterstad (Red). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 55-77). Oslo: Universitetsforlaget.

Lidén, H. (2007). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I Lien, E. M., Lidén, H., Vike, H. (Red.). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.

NAFO. (2018). *Om NAFO*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/om-nafo/>

NAFO. (2018). *Styringsdokumenter*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/videregaende/planer-styringsdokumenter-og-veiledere/>

Nilsen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Nilsson, J, Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. Doi: 10.1080/00313831.2015.1024160

Nordbø, B. (2018). Immigrant. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/immigrant>

NOU 2011:14 (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>

Næss, Å. (2014). *Global grammatikk. Språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Olsson, H, Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Overland, T. (2015, 8. september). To perspektiver på tilpasset opplæring. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-felleskap/>

Repstad, P. 2007. "Kvalitative intervjuer". I *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Salo-Lee, L. 2015. Intercultural Competence Research: Focuses and Challenges. I Ø. Dahl, I. Jensen, P. Nynäs (eds.). *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (s. 129-140). Bergen: Fagbokforlaget.

Schirato, T, W, J. (2003). "The Global Subject and Culture". I *Understanding Globalization* (s.131-160). London: SAGE:

Scholte, J.A. (2005). *Globalization: a critical introduction*. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave.

Schumann, John. (1986). An Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*. Doi: 7. 379-392.

10.1080/01434632.1986.9994254.

Staurland, R.W. (2012). *Inderes motivasjon for norsk som andrespråklæring basert på kultur, fortolkning og akkulturasjon. Et Kvalitativt studie*. (Mastergradavhandling.

Misjonshøgskolen, Stavanger). Hentet fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/162171/ruth%20wenche%20staurland.pdf?sequence=1>

Strand, R. (2014). *Norskopplæring og integrering. Åpne dører? Minoritetsspråklige kvinners opplevelse av om norsk- og samfunnsfagopplæringen har bidratt til deres integrering i det norske samfunnet*. (Mastergradsavhandling. Høgskolen i Hedmark). Hentet fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281072/Strand.pdf?sequence=1>

Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighet*. København: Nordisk Forlag

Tetler, S. (2015). Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. I Pettersen, Karen B. (Red). *Perspektiver på inklusion* (s. 17-28). Hentet fra

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv_17.pdf

Tønnesen, M. (2018). Innvandrere. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/innvandrere>

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR7-01>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring* (NOR9-03). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR9-03>

Wikan, U. (1995). *Mot en ny underklasse*. Oslo: Gyldendal

Ødegård, M. (2015). Integrering eller dynamisk segregering? En studie av etnisk norske elevers respons på økt minoritetsandel ved videregående skoler i Østfold.

(Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44339/%C3%B8deg%C3%A5rd-martine.pdf?sequence=1>

Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen Damm.

Oversikt over fiktive navn, opprinnelsessted, botid i Norge og dato for intervjuet

Informant elev 1: Hamid kommer fra Midtøsten og har bodd i Norge i ca. 4 år. Intervjuet ble gjennomført 16.05.2017.

Informant elev 2: Rico kommer fra Vest-Europa og har bodd i Norge i ca. 4 år. Intervjuet ble gjennomført 23.10.2017.

Informant elev 3: Zita kommer fra Øst-Europa og har bodd i Norge i ca. 6 år. Zita fikk tilpasset opplæring på videregående skole når hun hadde bodd i Norge i 4 år. Intervjuet ble gjennomført den 10.05.2017.

Informant elev 4: Patrik kommer fra Øst-Europa og har bodd i Norge i 7 år. Patrik fikk tilpasset opplæring på videregående skole når han hadde bodd i Norge i 5 år. Intervjuet ble gjennomført 18.04.2017.

Informant lærer 1: Trine er født og oppvokst i Norge. Hun har undervist i norsk som andrespråk på studiespesialiserende i fire år. Intervjuet ble gjennomført 03.05.2017.

Informant lærer 2: Berit er født og oppvokst i Norge. Hun har undervist i norsk som andrespråk i innføringsklasser i et år. Intervjuet ble gjennomført 09.05.2017.

Informant lærer 3: Maria er immigrant fra Øst-Europa. Hun har undervist i norsk som andrespråk på studiespesialiserende i over 20 år. Intervjuet ble gjennomført 16.05.2017.

Informant lærer 4: Torunn er født og oppvokst i Norge. Hun har undervist i norsk som andrespråk på studiespesialiserende i nærmere 20 år. Intervjuet ble gjennomført 23.10.2017.

Intervjuguide for lærere

Problemstilling:

- Hvilken funksjon har norskoppleringen i den videregående skolen på Nord-Jæren for integreringen og inkluderingen av innvandrere?

Først vil jeg få takke deg for at du stiller opp til intervju og ønsker å gi meg viktig kunnskap som jeg kan bruke i masteroppgaven min. Jeg kommer til å stille deg en del spørsmål, men jeg vil samtidig presisere at jeg er åpen for og veldig glad for innspill fra deg. Du står altså fritt til å komme med andre svar og innspill enn akkurat det jeg spør deg om.

Jeg kommer til å bruke båndopptaker til å ta opp intervjuet på, så jeg ber om at du bekrefter at det er greit for deg. Dette er viktig for at meningsinnholdet i det du sier skal bli så eksakt som mulig, og på denne måten vil jeg ha mulighet for å høre opptaket på ny og transkribere det i etterkant.

Det er samtidig nødvendig å presisere at alt du sier blir anonymisert, og jeg kommer til å slette opptaket når jeg er ferdig med oppgaven. Jeg kommer også til å lagre opptaket med passord, slik at det ikke er mulig for uvedkommende å høre på det som blir sagt. Vi kommer ikke til å bruke navn under intervjuene, og det er også fint om du ikke nevner navn på kollegaer eller elever.

Spørsmål/tema:

1. Hvilken skole går du på?
2. Kan du presentere deg selv kort. Stikkord: Land du opprinnelig kommer fra, hvorfor du kom til Norge, morsmål, botid i Norge, fullført skolegang fra før av.
3. Hva legger du i begrepet integrering?
4. Når mener du at en immigrant er integrert og inkludert i samfunnet?
5. Hvordan vil du beskrive det kulturelle mangfoldet på skolen?
 - a. Hvordan beriker dette skolen?
 - b. Ser du noen utfordringer knyttet til dette?
6. Hvilken rolle tenker du at skolen spiller i integreringsprosessen?
 - a. Her må vi nok også først snakke litt om hva eleven mener ligger i integreringsprosessen.
7. Hvorfor tror du at du må gå på norskopplæring?

8. Til elever i studiespesialiserende klasser: Hva er dine tanker angående den språkopplæringen du driver med og overgangen til ”vanlige” Vg2/Vg3-klasser med standardisert undervisning?
9. Mulig oppfølgingsspørsmål: I hvilken grad tenker du at den språkopplæringen du fikk bidrog til økt læringsutbytte i Vg2/Vg3?
10. Til elever i innføringsklasser: Hva er dine tanker angående den språkopplæringen du får/fikk og overgangen til klasser med standardisert/”vanlig” undervisning. Som studiespesialiserende eller yrkesfag.
11. Mulig oppfølgingsspørsmål: I hvilken grad tenker du at den språkopplæringen du fikk/får bidrar/bidrog til økt læringsutbytte i ”normale” klasser med standardisert undervisning? Som studiespesialiserende eller yrkesfag.
12. Hvordan vil du beskrive en typisk norsktid? Hva gjorde/gjør dere.
13. Hvilke deler av norskopplæringen ser du som viktigst for en effektiv læring av språket?
 - a. Mulige hjelpetema: Grammatikk, være ute i samfunnet, lese tekster, se filmer, snakke sammen, begrepslæring.
14. Har du noen tanker om den formen for språkopplæringen som du får/fikk gjør/gjorde deg mer inkludert og integrert i samfunnet?
15. Tenker du at det er forskjell i motivasjonen for å lære språket blant elever som kan betegnes som immigranter og utvekslings elever. Hvorfor eller hvorfor ikke i så fall?
 - a. Her er det mulig vi først må avklare forskjellen på begrepene immigrant og utvekslings elev.
16. Du har en læreplan i norskfaget. Kjenner du til denne læreplanen og hvilke læringsmål du skal kunne når du er ferdig med norskopplæringen?
17. Mulig oppfølgingsspørsmål: Hva synes du om læreplanen?
18. Nå som du har tenkt litt mer gjennom skolen som integreringsarena: I hvilken grad tenker du at språkopplæringen bidrar til integrering?
19. Mulig oppfølgingsspørsmål: Hvilken rolle tenker du at skolen spiller i integreringsprosessen?

Intervjuguide for elever

Problemstilling:

- Hvilken funksjon har norskopplæringen i den videregående skolen på Nord-Jæren for integreringen og inkluderingen av innvandrere?

Først vil jeg få takke deg for at du stiller opp til intervju og ønsker å gi meg viktig kunnskap som jeg kan bruke i masteroppgaven min. Jeg kommer til å stille deg en del spørsmål, men jeg vil samtidig presisere at jeg er åpen for og veldig glad for innspill fra deg. Du står altså fritt til å komme med andre svar og innspill enn akkurat det jeg spør deg om.

Jeg kommer til å bruke båndopptaker til å ta opp intervjuet på, så jeg ber om at du bekrefter at det er greit for deg. Dette er viktig for at meningsinnholdet i det du sier skal bli så eksakt som mulig, og på denne måten vil jeg ha mulighet for å høre opptaket på ny og transkribere det i etterkant.

Det er samtidig nødvendig å presisere at alt du sier blir anonymisert, og jeg kommer til å slette opptaket når jeg er ferdig med oppgaven. Jeg kommer også til å lagre opptaket med passord, slik at det ikke er mulig for uvedkommende å høre på det som blir sagt. Vi kommer ikke til å bruke navn under intervjuene, og det er også fint om du ikke nevner navn på kollegaer eller elever.

Spørsmål/tema:

20. Hvilken skole jobber du på?
21. Hva er din stilling og erfaring med opplæring av minoritetsspråklige elever?
22. Hva legger du i begrepet integrering?
23. Når mener du at en immigrant er integrert og inkludert i samfunnet?
24. Hvordan vil du beskrive det kulturelle mangfoldet på skolen?
 - a. Hvordan beriker dette skolen?
 - b. Ser du noen utfordringer knyttet til dette?
25. Hvilken rolle tenker du at skolen spiller i integreringsprosessen?
26. Hvilken rolle tenker du at norskopplæringen spiller i integreringsprosessen?
27. Til lærere med elever i studiespesialiserende klasser: Hva er dine tanker angående den språkopplæringen du driver med og overgangen til Vg2-klasser med standardisert undervisning?
28. Mulig oppfølgingsspørsmål: I hvilken grad tenker du at den språkopplæringen du driver med bidrar til økt læringsutbytte i Vg2/Vg3-klasser.

29. Til lærere med elever i innføringsklasser: Hva er dine tanker angående den språkoppleringen du driver med og overgangen til klasser med standardisert undervisning? Som studiespesialiserende eller yrkesfag.
30. Mulig oppfølgingsspørsmål: I hvilken grad tenker du at den språkoppleringen du driver med bidrar til økt læringsutbytte i ”normale” klasser med standardisert undervisning?
31. Hvordan ser en typisk undervisningstime i en minoritetsspråklig klasse ut for deg?
32. Hvilke deler av norskoppleringen ser du som viktigst for en effektiv læring av språket?
 - a. Mulige hjelpetema: Grammatikk, være ute i samfunnet, lese tekster, se filmer, snakke sammen, begrepslæring.
33. Har du noen tanker om den formen for norskopplæring som du driver med gjør at elevene mer effektivt blir integrert og inkludert i samfunnet?
34. Gruppen du underviser i er sammensatt av elever med svært ulik bakgrunn. Merker du noen forskjeller knyttet til dette?
35. Mulig oppfølgingsspørsmål: Tenker du at det er forskjell i motivasjonen for å lære språket blant elever som kan betegnes som flyktninger, immigranter og utvekslings elever?
36. Mulig oppfølgingsspørsmål: Hvorfor er det slik, tror du?
37. Hva tenker du om politiske styringsdokumenter, som for eksempel læreplanen i norsk for elever med kort botid i Norge. Er disse til hjelp eller hinder for god språkopplæring?
38. Nå som du har tenkt litt mer gjennom skolen som integreringsarena: I hvilken grad tenker du at språkoppleringen bidrar til integrering?
39. Mulig oppfølgingsspørsmål: Hvilken rolle tenker du at skolen spiller i integreringsprosessen?