

«Ingen tenke du e rar»

-Minoritetsspråklige elevers opplevelse av innføringskolen

Hoda Ebrahimi Sarikhani

VID vitenskapelige høyskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 28 513

14.desember 2020

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan ungdommer med kort botid i Norge har opplevd det å gå i en innføringsskole for å lære språk og deretter bli overført til en ordinær ungdomsskole. Hvordan mestrer de overgangen, hvordan opplever de å forholde seg til nye kulturer og hvordan er skolehverdagen? Gjennom kvalitative intervjuer av åtte ungdommer som er migranter og med kort botid i Norge i Stavangerregionen, har jeg blitt kjent med deres opplevelser av hvordan de blir møtt av skolen og klassekamerater. Jeg har lært noe om hvilke faktorer som påvirker deres inkludering.

Utgangspunktet for denne studien var diskusjonen rundt fordelene og ulempene ved å gå i et innføringstilbud. Etter å ha jobbet i flere år med ungdommer med kort botid i Norge, både som lærer og veileder, har jeg kjent på et behov på å få fram elevenes stemme om hvordan de opplever å bli tatt imot og hvordan det føles å ha en forberedelse til den ordinære norske skolen. Jeg har lest mye om integrering og inkludering i skolen, ut ifra lærerens perspektiv. Denne analysen er ikke representativ, fordi det er åtte ulike stemmer, åtte ulike bakgrunner, og åtte ulike opplevelser. Men jeg har fått gå i dybden på elevenes sine erfaringer og også funnet noen fellestrekk gjennom arbeidet med prosjektet.

Et funn i denne studien er at bakgrunnen for hvordan deltagerne i studien kom til Norge er en viktig faktor for hvor integrert de følte seg, og hvor raskt de ble integrert. Hver og en av dem ønsker å bli ferdig med videregående for å få en jobb og bidra i det samfunnet de bor i. Flere snakket om frihet, det ble nevnt som noe av det mest positive med Norge, det å være et fritt menneske med mulighet til å gå på skole og få en framtid. En annen ting som kom frem var at det ikke var lett for dem å komme i kontakt med lokale ungdommer, hvis man ikke drev på med en sportsaktivitet. Elevene fortalte om deres egen bakgrunn, før de ble flyktninger. Ungdommene uttrykte et ønske om å ikke bli generalisert fordi deres bakgrunner er så forskjellige, og de kom til Norge med ulike utgangspunkt. De etterlyste møteplasser hvor de kunne bli kjent med norsk ungdom.

Et annet funn i studien var at språket var en viktig faktor for integreringen. Noen av elevene følte at de ikke ønsket å kommunisere på grunn av liten språkforståelse. Gradvis ønsket de å bruke språket, selv om språknivået deres i norsk ikke var på det samme nivået som de andre ungdommene. Gjennom innføringstilbudet fikk de muligheten til å forberede seg til den ordinære skolen. På innføringsskolen fikk de språkopplæring, men også fagopplæring, for å

ha kjennskap til fagene i den norske skolen. Elevene gledet seg til å begynne på sin nærskole, fordi de kjente det på kroppen, at innføringskolen var som en ventestasjon som de måtte klare å komme seg igjennom for å gå videre i livet. Ved å begynne på den ordinære skolen, på deres nærskoler, kunne den ordinære hverdagen begynne.

Abstract

This Master's thesis will deal with how youth with short residency in Norway have experienced going to an introduction class in order to learn the language and then being transferred to the mainstream school. How do they tackle the transfer, how do they experience having to tackle the new culture and how is the everyday experience at school? Through qualitative interviews of eight youth that are immigrants with short residency in Norway and in the Stavanger region, I have become acquainted with their experiences of how they have been met by the school and their classmates. I have learned about which factors have affected their integration processes.

The starting point for this study was the discussion around the advantages and the disadvantages of going in an introduction class at a separate school. After having worked for several years with youth with a short residency in Norway, both as a teacher and a guidance counsellor, I have sensed the need for bringing forward the students' voices about how they experience being received and how it feels to have a preparation for the ordinary Norwegian school system before going there. I have read much about integration and the inclusion into schools, from a teacher's perspective. This analysis is not representative, because there are eight different voices, eight different backgrounds, and eight different experiences. But I have gone into the depths of these students' experiences and have also found some common factors through my work with this project.

One discovery in this study is that the background for how the participants in the study come to Norway is an important factor for how integrated they feel, and how quick they become integrated. Each and every one of them want to finish high school and get a job and contribute to the community in which they live. Several talked about freedom. It was mentioned, as the most positive characteristics of Norway, that one can be a free human being with possibilities to go to school and to get a future. Another thing that was mentioned was that it is not easy for them to come into contact with the local youth, if they don't participate in a sport activity. The students talked about their own background, before they became refugees. The youth expressed a wish not to be generalized because their backgrounds are so different, and they came to Norway with different starting points. They wanted meeting places where they could get to know Norwegian youth.

Another discovery in the study was that language is an important factor for integration. Some of the students felt that they did not want to communicate because of their lack of, or their deficiency of understanding of, the language. Gradually they wanted to use the language, even if their language level in Norwegian was not at the same level as some of the other youths. Through the introduction classes, they got the possibility to prepare themselves for the mainstream schools. At the introductory school, they learned the language, but also the other subjects were necessary as so that they would have the background knowledge for the other subjects taught in the Norwegian school system. The students anticipated beginning in the mainstream schools near where they lived, because their understanding of the introductory school was that it was a stage that they had to manage in order to go forward in life. By beginning in the mainstream school, at their neighbourhood schools, their ordinary life would begin.

Forord

Jeg har endelig fulgt en av drømmene mine, nemlig å skrive en masteroppgave om temaer som jeg brenner for og engasjerer meg til daglig.

Denne masteroppgaven er del av en tre-årig masterstudie, på VID. Jeg vil først takke alle de gode foreleserne vi har hatt gjennom dette studiet, som jeg har lært så mye av.

Tusen takk til elevene som sa seg villige til å være med på prosjektet, for uten dere hadde det ikke blitt et prosjekt. Takk for tilliten dere har vist meg, ved å fortelle deres historier.

Jeg vil spesielt takke min gode, dyktige veileder Ellen Vea Rosnes, som har fått meg til å øke kapasiteten min. Hun har oppmuntret meg og gitt håp i tunge tider. Hun har alltid vært tilgjengelig, og gikk gode tilbakemeldinger, som har fått meg til å utvikle mine perspektiver.

Jeg vil takke min kjære leder, som har støttet og tilrettelagt, slik at jeg kunne kombinere studier med jobb. Og mine kjære kollegaer som alltid har vært tilstede med lyttende ører, og bidratt med sine erfaringer.

Til slutt vil jeg takke mine venner og familie, som har støttet meg gjennom hele prosessen. En stor takk til mannen, for å ha holdt ut med å høre på en sliten og til tider frustrert kone. For å ha underholdt og aktivisert barna, slik at jeg kunne skrive. Tusen takk til moren min, som var tilgjengelig som barnevakt og kom på døren med hjemmelaget middag, slik at jeg kunne skrive ferdig masteren. Tusen takk til barna mine, som har vist tålmodighet, når mamma ikke kunne leke, fordi hun måtte bli ferdig med «leksene».

Jeg er for evig takknemlig og ydmyk for alt jeg har lært gjennom denne prosessen, og at jeg nå kan åpne et nytt kapittel i livet mitt.

Hoda Ebrahimi Sarikhani

Desember 2020

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Diskusjon rundt innføringstilbud</i>	2
1.2	<i>Fokus for oppgaven</i>	3
1.3	<i>Forskning</i>	3
1.4	<i>Motivasjon for studien</i>	5
1.5	<i>Migranter og flyktninger</i>	6
1.6	<i>Innføringstilbud</i>	8
1.7	<i>Oppgavens oppbygning</i>	9
2	Teori.....	11
2.1	<i>Forskning på innføringstilbud-ulike studier av hvordan de ulike modellene fungerer</i>	11
2.1.1	<i>Erfaringer fra andre land</i>	13
2.1.2	<i>Ulike innføringsmodeller</i>	14
2.2	<i>Språk som faktor for sosial inkludering</i>	15
2.2.1	<i>Språk og tilhørighet</i>	16
2.2.2	<i>Akkulturasjon og språk</i>	16
2.3	<i>Sosial tilknytning som faktor i inkludering</i>	18
2.3.1	<i>Identitet</i>	19
2.3.2	<i>Integrering versus Inkludering.....</i>	20
2.3.3	<i>Om integrering- Erfaringer fra andre land.....</i>	20
2.3.4	<i>Utredninger om inkludering</i>	22
2.3.5	<i>Interkulturell kompetanse</i>	23
2.3.6	<i>Oppsummering av teorkapittelet</i>	24
3	Metode	26
3.1	<i>Valg av metode</i>	26
3.2	<i>Tilgang til feltet</i>	27
3.3	<i>Datainnsamling</i>	29
3.3.1	<i>Intervjuene</i>	30
3.3.2	<i>Forskning på egen arbeidsplass</i>	33
3.4	<i>Etiske refleksjoner</i>	33
3.4.1	<i>Oppsummering av Metodekapittelet</i>	34
4	Analyse.....	35
4.1	<i>Opplevelser fra Innføringsskolen</i>	36
4.1.1	<i>Innføringsskolen sett fra elevens perspektiv.....</i>	36
4.1.2	<i>Elevenes refleksjoner over innføringsskolen</i>	40
4.1.3	<i>Erfaringer med innføringsskolen</i>	42
4.1.4	<i>Den nye læreplanen</i>	43
4.1.5	<i>Utvikle interkulturell kompetanse.....</i>	43
4.1.6	<i>Innføringsskolen og den ordinære skolen</i>	45

4.2	<i>Språk og integrering</i>	47
4.2.1	Norskkunnskaper	50
4.2.2	Språk og skolebakgrunn.....	51
4.3	<i>Sosialisering – integrering- inkludering</i>	52
4.3.1	Sosialisering og Kultur	53
4.3.2	Å integrere seg	55
4.3.3	Stereotypier	57
4.3.4	Inkludering.....	58
4.3.5	Elevenes erfaringer med inkludering.....	58
4.3.6	Egne erfaringer	59
4.3.7	Ny i Norge	60
4.3.8	Oppsummering av analysen	62
5	Avslutning	64
5.1	<i>Veien videre</i>	67
	Litteraturliste	69
	Vedlegg 1 Intervjuguide	74
	Vedlegg 2 Tidspunkt og deltakerliste	76
	Vedlegg 3 Invitasjon til å delta I forskningprosjektet	77

1 Innledning

Denne studien omhandler opplæring og innføringstilbud for nyankomne ungdommer. Tittel på oppgaven er tatt fra ett av intervjuene, som jeg har skrevet mer om i analysen. Grunnen til at jeg har valgt denne tittelen er fordi flere av informantene mine vil kjenne seg igjen i dette sitatet. Tittelen kan virke som å fremme det positive med innføringsskolen, men denne tittelen ble valgt fordi den er representativ for hvordan elevene opplevde det å gå på en innføringsskole. Bakgrunnen for interessen omkring innføringstilbudet, og om det fungerer, er den økte innvandringen til Norge på 2000-tallet. I Norge er det ca. 790 497 innvandrere (Statistisk sentralbyrå, 2020). Særlig var krigshandlinger og uroligheter årsaker til migrasjonen. Som konsekvens av økt innvandring til Norge i 2015, bevilget myndighetene 282 millioner ekstra til skolegang for barn og unge som søkte opphold her (Dewilde, 2016, s. 16; Varvin, 2018, s. 20). I løpet av våren 2018 var det ca. 55 elever på 8-10 trinn som gikk på innføringsskolen. Vi vet lite om hvordan minoritetsspråklige selv opplever de forskjellige modellene for innføringstilbud og deres oppfattede muligheter til utvikling (Bunar, 2010; Hek, 2005; Axelsson, 2013, s.138). Det at vi ikke har nok kunnskap sett fra elevenes ståsted og erfaring med innføringstilbudene har vært en motivasjon for denne studien. Dette har bidratt til engasjementet mitt for denne elevgruppen. Informantene som var med i denne studien hadde gått i en av innføringsmodellene, i form av egen innføringsskole. Og dette er noe som kanskje skiller seg litt ut, i og med at mange andre kommuner har gått bort ifra denne type organisering av innføringstilbud. Desto viktigere har det blitt å få elevene sitt syn på innføringsskolen, og de erfaringene de har fått som nyankomne i den norske skolen. Funnene fra mitt datamateriale, vil allikevel, ikke gjelde alle som går i en innføringsskole, nettopp på grunn av at vi alle mennesker er unike og ulike på hver vår måte, og vil derfor få ulike erfaringer med den norske skolen. Nyankomne ungdommer kommer fra ulike omstendigheter, ulike personligheter, med ulike mål i livet. Elevenes syn, perspektiver og opplevelser er verdifulle bidrag i diskusjonen rundt innføringstilbud. Denne forskningen vil forhåpentligvis hjelpe oss og utvide våre perspektiver og bidra til økt kunnskap i forhold til hvordan vi møter elevene og hvordan vi inkluderer dem.

1.1 Diskusjon rundt innføringstilbud

Mens arbeidet med denne oppgaven har pågått, har temaet blitt enda mer aktuelt i Stavanger kommune hvor jeg bor. Kommunedirektøren har foreslått å korte ned innføringstilbudet i kommunen på bakgrunn av at skolene er mer rustet til å ta imot nyankomne. Dette står som et forslag i kommunens handling – og økonomiplan for 2021-2024, under 8.4 «Kortere tid i innføringstilbud (Stavanger Kommune, 2020). På bakgrunn av dette er det enda viktigere å få frem elevenes stemmer ved å finne ut hvordan de har opplevd å være i et innføringstilbud og hvordan de har blitt tatt imot av sin bostedsskole. Vi vet ennå ikke hvordan innføringstilbudet vil se ut hvis dette trer i kraft. En del lærere som jobber med denne elevgruppen har uttrykket sin bekymring etter det nye forslaget kom. Lærerne ønsker svar på hva kommunen mener med at Stavanger kommune er nå «rustet» til å ta imot nyankomne. De ønsker å se hva dette forslaget har blitt basert på. Hvilken forskning det har blitt basert på. Noen vil kanskje tenke at ungdommene «beskyttes» i et innføringstilbud, mens andre mener de må bli kastet ut i det på et eller annet tidspunkt.

I kommunens handlings og økonomiplan kom det frem at innføring er en god støtte for elevene, men at det samtidig utsetter «muligheten til å bli inkludert i felleskapet på nærskolen» (Stavanger Kommune, 2020). Nihad Bunar, som kommer opprinnelig fra Bosnia og kom selv som flyktning til Sverige, har en del studier på dette. I dag er han professor ved Universitetet i Stockholm (universitetslararen, 2015). Han har forsket på integrering av migranter, og er enig i dette, men han legger opp til noen kriterier som må på plass for å få til inkluderingen på den ordinære skolen. Ikke minst kreves det en bevisst strategi ovenfor disse elevene. Blir elevene satt i ordinære klasser, må de få nok støtte både faglig og sosialt. Han tenker helhetlig og sier at det også er veldig individuelt hvilke forutsetninger og behov nyankomne har. Han fremmer «additional support», supplerende hjelp i form av tospråklig fagopplæring blant annet (Bunar, 2018, s. 17).

Diskusjonen rundt innføringstilbud, om hva som er til beste for eleven, er viktig fordi det er alles mål at elevene skal ha det bra og kunne dra nytte av opplæringen de får. Som denne studien vil vise er det ulike måter å organisere innføringstilbud på. I Sverige er det gjort flere studier på dette feltet (Bunar V. M., 2010; Axelsson, 2013). Hvilke av disse innføringsmodellene hjelper elevene med inkludering? Er det bedre å ha en egen innføringsskole med innføringstilbud, eller å ha en innføringsklasse på en ordinær skole? Eller er det mer hensiktsmessig at elevene får intensiv språkopplæring i en kort periode før en blir overført til

ordinær klasse. Ifølge Bunar utsetter vi integreringsprosessen for elevene hvis de går i et innføringstilbud for lenge.

1.2 Fokus for oppgaven

Jeg er i denne oppgaven interessert i å se på fordelene og utfordringene ved å gå på en egen innføringsskole fremfor å starte rett på nærskolen. Jeg tok utgangspunkt i denne problemstillingen:

- Hvordan er nylig ankomme migranternes opplevelse av å gå i en egen innføringsskole og deretter overføringen til bostedsskolen? Hva er fordelene og utfordringene, sett fra elevenes perspektiv?

Problemstillingen har fokus på elevenes opplevelser. Utover denne problemstillingen, har jeg noen underproblemstillinger: Hvordan opplever elevene prosessen med å lære språk?

Og hvordan opplever elevene prosessen med å bygge sosiale relasjoner?

Med underproblemstillingene forsøkte jeg å forstå bedre prosessen rundt hva som har motivert de nyankomne migrantene til å lære språket og hva har vært vanskelig. I tillegg har jeg forsøkt å få frem hvilke aspekter ved det sosiale som påvirker dem og deres inkludering. Gjennom samtalene har jeg belyst både positive sider og utfordrende sider ved å være ny på innføringsskolen og ny på bostedsskolen. Jeg har valgt å bruke både informanter og elever når jeg snakker om dem. Når jeg skriver om innføringstilbud, må vi huske på at det finnes ulike innføringstilbud i Norge, men jeg presiserer at det her er snakk om innføringsskole. Som tidligere nevnt, så er innføringstilbudet elevene i denne studien har erfart et innføringstilbud på en egen separert skole, som heter innføringsskolen.

1.3 Forskning

En av de viktigste teoretikerne som er uunnværlig, er Lev Vygotsky, en russisk psykolog, som med sin visdom og kunnskap har gitt oss verktøy til å forstå både språk og sosialisering, og den koblingen det finnes mellom de to. Lev Vygotsky (Vygotsky, 2004) ser på språket som redskap i sosiale aktiviteter. Han mente at barn lærer språk gjennom sosiale situasjoner.

Språket hjelper oss til å være sosiale mennesker (Imsen, Gunn, 2015, s. 189). Språk og det sosiale går hånd i hånd, fordi det påvirker hverandre. Føler man at man ikke kan godt nok norsk, vil det påvirke det sosiale livet, ved at man kanskje i mindre grad tør å ta kontakt og

snakke med andre mennesker. Derimot, hvis man har et godt språk så vil man kanskje være med på flere ting, og vil derfor også kunne bruke språket i sosiale sammensetninger.

Det finnes forskning som støtter det mine informanter opplevde da de var nyankomne (Bunar, Nihad, 2015). I tillegg har Utdanningsdirektoratets kartlagt innføringstilbudet, noe som resulterte i rapporten «Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst» (Utdanningsdirektoratet, 2013, ss. 15-19). Videre har jeg tatt med Anders Bakkens rapport «Minoritetsspråklige ungdom i skolen» (Bakken, 2003) og Line Torbjørnsen Hilt og Steinar Bøyum «Kulturelt mangfold og intern eksklusjon» (Hilt, 2015). Dette er bare for å nevne noen. Jeg har gått inn på flere litteratursøk for å finne det som er relevant og aktuelt for min studie.

For å få frem elevenes perspektiv på opplæringen etter ankomst til Norge, gjorde jeg kvalitative intervju med åtte elever, tre jenter og fem gutter. Dette materialet analyserte jeg ved hjelp av noen teorier. Jeg ble inspirert av ulike studier, og var selektiv i forhold til utvalget av studiene. Etterhvert som jeg søkte, både på nettet og biblioteket, anså jeg det som nødvendig å velge litteratur som ville fremme elevenes perspektiver, for å kunne gå i dybden. Noen av teoriene som var aktuell for min studie, var blant annet, interkulturell kommunikasjon, språkopplæring og identitet og tilhørighet og flere. I tillegg har jeg vært spesielt inspirert av Bunar sin forskning på nyankomne flyktninger og innføringstilbud. Studien argumenterer med at flyktningene ofte blir for lenge i innføringstilbudet, noe som vil forsinke integreringen. Han viser også til fordelen med at man lærer i et trygt miljø av kompetente lærere som har utdanning og erfaring i andrespråks innlæring. I studien står det: «Inclusion is not a matter of a «sink or swim» policy – the disadvantaged children will, in most cases, sink» (Bunar, 2018, s. 5). Her skriver han at inkludering dreier seg ikke om å bruke taktikken med å la barna synke eller svømme. Etter min mening menes det her at vi “hiver” dem uti, og enten så synker de og har ingen sjanse til å klare seg, eller de klarer å svømme, det vil si at de klarer seg. Den sårbare elevgruppen som er de nyankomne migranter, vil mest sannsynlig synke gjennom denne måten å inkludere på. Samtidig blir det pekt på: «The most detrimental organisational model for newly-arrived children’s opportunities is having them in separate schools, their own buildings, or separate classes for a prolonged time and with only limited opportunities to interact with other students» (Bunar, 2018, ss. 5-6). Den mest destruktive modellen, mener han er å hindre nyankomne barn å ha kontakt med

andre elever, og i den form av separate klasser og egne bygninger over en lengre periode (min oversettelse).

1.4 Motivasjon for studien

Å vokse opp i flere kulturer og å være flerspråklig definerer meg og min hverdag. Jeg har kjent dette på min egen kropp siden jeg kom til Norge i barnehagealder, fra en annen del av verden. Jeg fikk erfaring med å lære et nytt språk og hvor viktig det er å bli forstått for å føle seg inkludert. Jeg husker veldig godt frustrasjonen av å ikke forstå hva de andre sa og jeg ble veldig lei meg når de ikke forsto hva jeg sa. Jeg har blitt fortalt at jeg ble ofte sint da jeg gikk i barnehagen, men det snudde da jeg begynte på skolen. På skolen var lærerne og medelever imøtekommende og engasjert i å bli kjent med meg. De ga meg en trygghet som jeg trengte, og jeg følte meg ikke utenfor når jeg gikk på skolen. Kanskje var det på grunn av alle de gode lærerne mine at jeg drømte om å bli lærer selv.

Jeg har vært spesielt interessert i å lære mer om flyktninger og deres bakgrunner, mye fordi jeg selv kom som flyktning til Norge. Det var et valg mine foreldre tok når jeg var rundt ett år gammel. Mitt hjemland, eller kanskje jeg kan kalle det for mitt første hjemland, ettersom jeg kun bodde der de to første årene av mitt liv, har jeg ingen minner fra, ingen nostalgi, opplevelser, sanser som jeg kan se tilbake på og mimre over. Men jeg har fått mange historier med meg gjennom oppveksten blant annet fra mine foreldre og bestemor. Gjennom deres historier og opplevelser, har det blitt til mine historier og mine opplevelser, selv om det ikke er jeg som husker de. Mine foreldre måtte flykte på grunn av sin religion. Selv om de måtte flykte, var det likevel et valg. Jeg kan ikke forestille meg hvor tøft det har vært å begynne den reisen, og uvissheten om hvor man kunne ha en framtid. Om foreldre føler de har gjort det rette valget eller ikke, kan falle litt på barnas skuldre. Hvis vår generasjon er suksessfulle, tenker de nok at det var et riktig valg. Dette illustrerer det presset som ubevisst blir lagt på unges skuldre. Noe jeg også har sett i elevene mine. Et ubevisst press om å klare seg i det nye landet.

I over åtte år har jeg jobbet med flerspråklige ungdommer, og den største andelen har vært flyktninger. Noen kom som enslige mindreårige, andre med familien. Når jeg forteller elevene (både under intervjuet og generelt) at jeg også kom som flyktning til Norge, og at det ikke var et valg som jeg tok, men mine foreldre, føles det som om vi forstår hverandre bedre. Den skolen som jeg jobber på er en skole preget av mangfold. Lærerne har erfaring med å jobbe med

immigranter, og nesten alle har en eller annen form for utdanning, som har gitt dem kompetanse for å jobbe med elever med ulik bakgrunn og ulike nasjonaliteter. Det er en god blanding av veldig mange nasjonaliteter både blant de ansatte og elevene. Det krever av oss å være åpne og vise sensitivitet.

Gjennom arbeidserfaring- og livserfaring- har jeg økt min kunnskap om inkludering og hvilke faktorer som påvirker immigranter i startfasen i sitt nye hjemland. En viktig forskjell mellom meg og deltagerne i denne studien er imidlertid at jeg har vokst opp her, mens de kom i ungdomsskolealder. Jeg valgte ungdommer med kort botid i Norge, flyktninger, halvparten med skolebakgrunn og halvparten uten skolebakgrunn. Når jeg skriver kort botid, mener jeg de som har bodd i Norge inntil fire år. Jeg bruker begrepet nyankommen for å vise til en tidsavgrensning. Det er både ulemper og fordeler med å forske på et tema man jobber med i praksis. En ulempe kan være at man kan ha en mening og tanker på forhånd om hva som fungerer og ikke fungerer. Fordeler kan være kjennskap til feltet, kjennskap og erfaring med elevgruppen, kollegaer som jeg kunne rådslå med og utvalg av informanter.

1.5 Migranter og flyktninger

Som nevnt så var min hovedmotivasjon med dette prosjektet å høre elevenes historier gjennom samtaler (intervjuer) og hvordan de selv opplevde sine erfaringer, spesielt med hensyn til skole, opplæringsløpet og det sosiale. I dette prosjektet intervjuet jeg elever som var nyankommet, unge mennesker som måtte forlate sitt hjemland, fra det kjente til det ukjente. De snakket blant annet om familiene sine. Konflikter og krig endret deres familielivet for alltid. Hilde Liden beskriver familien som en: «institusjon hvor for eksempel krig vil prege premissene for familien i det samfunnet de lever i» (Liden, 2017, s. 24). Situasjonen til flyktningene er annerledes enn for andre migranter, fordi flyktninger er ufrivillige migranter. De har ofte opplevd traumer og perioder uten skolegang, og de er offer for restriksjoner som også kan påvirke tilgang til opplæring, skriver Koehler, Claudia & Schneider, Jens i dokumentet «Young refugees in Education: the particular challenges of school systems in Europe» (Koehler, 2019). Gunnhild Odden skriver at migrantbegrepet har blitt kritisert. Hun mener forbindelsen mellom å ta sjanser, ha håp og møte hindringer gjør det vanskelig å skille mellom frivillighet og tvang (Odden, 2018, s. 23).

Migrasjon kan kort defineres som «bytte av bosted». Forfatteren av boka «Internasjonal migrasjon», Gunhild Odden skriver at «Flytter man ut av landet man er født i, kalles det internasjonal migrasjon» (Odden, 2018, 21-22). En migrant defineres etter hvilken kontekst man ser det fra. En migrant som har flyttet fra sitt opprinnelige hjemland og har flyttet til et nytt land, vil bli sett på som utvandrer fra hjemlands-kontekst. Men når vi snakker om migranter som har flyttet til Norge, blir de kalt for innvandrere. Odden mener at begrepene som blir brukt, viser hvilken synsvinkel vi har, fordi migranter er både innvandrere og utvandrere. Odden bruker et såkalt «paraplybegrep» for de forskjellige kategorier som asylsøkere, flyktninger og arbeidsmigranter. Hun velger å bruke migrant som et paraplybegrep for underkategoriene som for eksempel arbeidsmigranter og flyktninger. I tillegg ber hun oss være bevisst på at ulike organer og land kan ha andre definisjoner, slik som FNs høykommissær for flyktninger, hvor de differensierer mellom migranter og flyktninger (Odden, 2018, ss. 22-23).

Før vi går inn på hva innføringstilbud er, vil jeg få frem betydningen av den nye læreplanen, for flerspråklige elever. I overordnet del av den nye læreplanen 1.2 Identitet og mangfold, står det: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig felleskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at elevene, uansett bakgrunn skal kunne fremme sin identitet på skolen. Skolen skal være et felleskap som innebærer mangfold og inkludering. Videre står det: «De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig felleskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her blir identitet fremhevet igjen, ved å åpne for forskjellige kulturbakgrunner og tradisjoner som danner vår identitet. På denne måten vil elevene kunne utvikle sin identitet. Deretter fremhever de at «språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å belyse språk i henhold til bevisstheten rundt kultur og tilhørighet, blir koblingen mellom språk og tilhørighet, essensiell. Deretter går den overordnede del av læreplanen inn på kunnskapen vi tilegner oss ved flerspråklighet og i møte med ulike tanker og verdier. «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samfunnet vårt endrer seg, og mangfoldet utvikler seg. Holdninger endrer seg, og vår kunnskap økes. Å kunne flere språk er nyttig både for vårt samfunn, og andre samfunn. Det er nyttig for andre land, med tanke på alle de ulike menneskene vi møter. Utdanningsdirektoratet (2020), oppfordrer oss til å se på flerspråklighet som ressurs. Å kunne flere språk har fått en verdi i den overordnede del av læreplanen. Ytterligere står det:

I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Dette kan vi ha i bakhodet når vi nå går videre til hvordan innføringstilbudet i Norge er organisert.

1.6 Innføringstilbud

Året 2010 beskriver regjeringen innføringstilbudet. Innføringstilbudet som en opplæring til nyankomne, der de får særskilt språkopplæring (NOU 2010 :7, 2010). For å få en bredere forståelse for innføringstilbudet som elevene har vært igjennom, vil jeg her presentere kort hvilke innføringsmodeller vi har i Norge og hvilke erfaringer Norge har så langt.

Østbergutvalget har gjennom *NOU 2010: 7 Mangfold og mestring* kommet med en detaljert beskrivelse hvor de drøfter de ulike innføringsmodellene og hvilke fordeler og utfordringer som finnes. Rapporten ble skrevet på oppdrag fra regjeringen. Mandatet fra regjeringen var å bedre forholdene til minoritetsspråklige i den norske skolen. Minoritetsspråklige ungdommer og barn må ha samme muligheter som andre barn og unge i Norge. På denne måten vil det gi større sjanse for å bidra i arbeidslivet og i høyere utdanning (NOU 2010 :7, 2010, s. 42).

NOU `en fra 2010 begynner å bli en del år siden, og ting kan ha endret seg. Det vil man se, når man søker på nyere forskning. Men jeg velger allikevel å bruke denne rapporten, for å beskrive og øke vår oppfatning av innføringstilbud i Norge. Østbergutvalget analyserte eksisterende opplæring og kom med løsninger for flerspråklige barn i opplæringssystemet i Norge, fra barnehage til høyere utdanning. Målet var å øke forståelsen og muligheten til minoritetsspråklige i skolen i Norge. Østbergutvalget har delt sine kunnskaper og gir oss mye opplysning og erfaringer om opplæring av minoritetsspråklige gjennom hele opplæringsløpet. De har blant annet fokusert på verdien av flerspråklighet. Ikke bare for de minoritetsspråklige, men også til fordel for arbeidsmarkedet i Norge som blir mer og mer globalt. Utvalget presiserer at den flerkulturelle vinklingen bør være til stede i fagene på skolen. Deres rapport gjør oss oppmerksom på tidlig innsats gjennom å gi noen forslag til opplæringen. En anbefaling var å endre opplæringsloven, gjennom å tilby elever i innføringsklasser som 0. år

for de ungdommene som trenger ekstra tid på å lære språket. Eller ved å fordele fagene på Vg1 over to år. Det ble begrunnet med at flerspråklige elever ville da få grunnleggende ferdigheter og økte norskspråk-læring. De ville da ha bedre mulighet til å fullføre videregående i en ordinær klasse. Ved å følge disse rådene, vil det lønne seg for samfunnsøkonomien i framtiden.

Østergutvalget beskriver den første modellen, hvor den nyankomne eleven begynner i ordinær klasse fra starten, og må tilbys særskilt språkopplæring. Utvalget mener at denne modellen er den beste med hensyn til inkludering. Inkludering i ordinære klasser fremmes til fordel for atskilte tilbud fordi disse kan oppleves stigmatiserende, og som utvalget skriver: «Mange vil da også mene at separate tilbud ikke er i tråd med fellesskolens verdier og mål» (NOU 2010 :7, 2010, s. 236). På tross av denne oppfatningen vil utvalget ikke valgt denne modellen. Det er en fare for at elevene ikke vil få «forsvarlig utbytte av opplæringen» (NOU 2010 :7, 2010, s. 236). Dersom elevene ikke får den støtten og oppfølgingen de har behov for, vil det å integrere eleven umiddelbart i klassen ikke være gunstig, nettopp på grunn av at eleven vil ikke kunne dra nytte av undervisningen og det vil være krevende «å bli inkludert i felleskapet» (NOU 2010 :7, 2010, s. 236). Østbergutvalget sine evalueringer påpeker at atskilte tilbud i en periode vil legge til grunn for bedre inkludering i fremtiden, ettersom elevene får ferdigheter innen fag og tilegner seg mer norsk før de blir overført til en ordinær klasse (NOU 2010:7; Hilt, 2015, s. 189). De andre modellene vil jeg gå mer inn på i teorikapittelet.

I Opplæringsloven § 8–1 står det at hensikten med innføringstilbud er at elevene skal kunne lære norsk og målet er å følge den ordinære undervisningen raskest mulig (Utdanningsdirektoratet, 2016, ss. 4-5). Ifølge Østbergutvalget vil elever ha større utfordringer på skolen når de ikke har gode ferdigheter i språket, spesielt de som kommer senere i løpet. Dette er relevant for denne studien som fokuserer på ungdom som kom til Norge i tolv-fjorten års alder og på grunn av flukt har mistet store deler av skolegangen.

1.7 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er strukturert på følgende måte. Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Neste kapittel er teorikapitlet, der kommer jeg inn på teorier og deres relevans for min studie. Teoriene jeg presenterer skal støtte det jeg ønsker å få svar på. Aktuelle og relevante

fagteorier har jeg valgt ut for å knytte dem til problemstillingene. Ut ifra svarene til informantene har jeg valgt ut begreper og koblet teori med ulike definisjoner. I teorikapitlet fikk jeg muligheten til å utvikle min forståelse av teoretiske tilnærminger og begreper som kom fram under intervjuene. I henhold til de teoretiske tilnærmingene fremmet det og ga tyngde til perspektivene til elevene og deres opplevelser. I lys av funnene som ble forbundet med teori, forsterket det ungdommenes stemmer. Etter det andre kapitlet om teori kommer kapittel tre, om metode. Der beskriver jeg hvilke metoder jeg brukte for å få svar på mitt forskningsspørsmål. I metode kapitlet gjør jeg rede for fremgangsmåten til denne forskningen. Her deler jeg en del refleksjoner igjennom blant annet, valg av metode, tilgang til feltet og etiske refleksjoner. I fjerde kapittel, i analysekapitlet, har jeg gått i dybden og analyserer datamaterialet. Der presenterer jeg de funn jeg har gjort i forhold til elevenes opplevelser av innføringsskolen og den ordinære skolen. Analysekapitlet baseres på svar på problemstillingene mine. Hvordan er nylig ankommende migranters opplevelse av å gå i en egen innføringsskole og deretter overføringen til bostedsskolen? *Hva er fordelene og utfordringene, sett fra elevenes perspektiv?* Kapitlet med analyse vil vise hvordan de mestret skolehverdagen både på innføringsskolen, bostedsskolen, og hvordan de opplevde det sosiale. Det siste kapitlet er en avslutning, en oppsummering av denne oppgaven og veien videre.

2 Teori

I teorikapitlet kommer jeg inn på ulike teorier som har vært til hjelp for å undersøke problemstillingen min rundt nylig ankomme migranternes opplevelse av å gå i en egen innføringsskole og deretter overføringen til bostedsskolen. Innføringstilbudet elevene fikk var ved å gå på en egen innføringsskole i Stavanger kommune. Begreper som er relevante i første del av teorien, er begreper som nyankommen og migrasjon. Jeg tar for meg teorier med forskning på innføringstilbud for å utvide vår forståelse for hvordan de ulike innføringsmodellene fungerer. Deretter deler jeg erfaringer med innføringstilbud fra andre land, hvor det fins studier på nyankomne og deres skolegang. Deretter kommer jeg inn på teorier om språk som en viktig faktor i inkluderingen. Etersom elevene beskrev språk som utfordrende for deres inkludering, noe som studier på språk også viser. Refleksjoner rundt språk, tilhørighet og identitet, og den sammensetningen, var blant annet noe elevene gikk inn på. Videre tar jeg for meg det sosiale som en viktig faktor for inkludering. Når man snakker om det sosiale, er begrep som identitet relevante, samt diskusjonen rundt integrering og inkludering. Her også, har jeg beskrevet integrering, med erfaringer fra andre land. Dette for å undersøke om det finnes likheter og ulikheter i måter å jobbe med integrering og inkludering. Vi kan tenke på om det er hensiktsmessig å lære noe fra erfaringer fra andre land, eller om det er nok med kunnskap om hvilke erfaringer andre land har. På noen områder vil man alltid ha nytte av å lære av hverandre, samtidig som man må se det ut ifra den konteksten og omstendigheter til det landet man lærer om eller fra. Mot slutten av kapitlet vil jeg beskrive interkulturell kommunikasjon og kompetanse som er relevante for analysen av dataene senere i oppgaven.

2.1 Forskning på innføringstilbud-ulike studier av hvordan de ulike modellene fungerer

Vi skal begynne med å se på begrepet nyankommen. Joke Dewilde og Lars Anders Kulbranstad, i Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning, skriver om nyankomne i artikkelen: «Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten». Barn og unge som kommer sent i skoleløpet vil ha store utfordringer dersom språkferdighetene ikke er gode. Det gjelder spesielt de med liten eller uten skolegang fra hjemlandet. Og denne

elevgruppen øker i Norge (Dewilde, 2016, ss. 13-14). Ordet 'nyankomne' har av noen blitt oppfattet som et problem-perspektiv, når man snakker om disse elevene. Noen tyske utdanningsforskere har gitt denne elevgruppen et positivt perspektiv og de har fått tittelen: «en gruppe med spesielle muligheter» (Benholz et al.2016; Dewilde, 2016, s. 14). Bruket av nyankommen viser til en tidsgrense. Men det er vanskelig å vite hvor lenge man kan være nyankommen når Kunnskapsdepartementet ikke vil gi noen tidsavgrensning (Dewilde, 2016, s. 14). Begrepet nyankommen blir også brukt dersom eleven har kommet sent i opplæringen. Departementet ser ingen grunn til å gi begrepet nyankommen en avgrensning fordi begrepet i seg selv gir en avgrensning til tid (Utdanningsdirektoratet, Rambøll, 2016, ss. 22-23). Det vil si at selve ordet «ny», betyr at man er fersk i landet, og ikke har bodd her i flere år. Målet for nyankomne elever, er at elevene raskest mulig går over i en ordinær skolehverdag, slik at elevene blir fortere integrert. Her kommer det tydelig fram at et innføringstilbud skal være et overgangstilbud. Eleven vil på denne måten ha bedre forutsetninger etter å ha lært grunnleggende norsk. Innføringstilbudet kan maksimalt vare i to år med integreringen som begrunnelse, slik at elevene vil få mulighet til å integreres fortest mulig (Rambøll, 2016, ss. 22-23).

Ettersom begreper som nyankommen er relatert til innføringstilbudet, og innføringstilbudet gjelder migranter, skal vi kort se på migrasjon som har ført til at vi lever i en global verden. Migrasjon har blitt en strategi for å få en lysere fremtid for familien. Hilde Liden beskriver transnasjonal migrasjon for å få bedre økonomiske og politiske forhold ved å flytte (Liden, 2017, s. 24). Migrasjon har blitt mulig gjennom økt mobilitet som en følge av globaliseringen. Ifølge Thomas Hylland Eriksen er mobilitet «et av globaliseringens nøkkelbegreper» (Eriksen, 2008, s. 117-118). Dette er relevant på grunn av hva de møter når de flykter til Norge.

La oss nå se litt på den retten migranter har i forhold til å få et innføringstilbud. Før 2012 hadde ikke skoleeierne adgang til å organisere adskilte tilbud til minoritetsspråklige elever, men de hadde en slags innføringstilbud før lovendringen. I praksis har skolene hatt en type innføringstilbud til minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, Rambøll, 2016, s. 23). Alle elever i den norske skolen har rett til tilpasset opplæring og det gjelder også nyankomne elever. Dersom de velger å takke nei til å gå i et innføringstilbud, har de rett til å gå på sin nærscole. Det er deres og foreldrenes valg om de ønsker tilbudet eller ikke. Møtet med den ordinære norske skolen vil for denne elevgruppen være utfordrende, og behovet for

innføringstilbud vil være påvirket av bakgrunn og trauma. Vi må heller ikke overse alt det denne elevgruppen kan gi til skolen, «i form av andre språklige og kulturelle ressurser, andre livserfaringer, annen motivasjon og annen arbeidsinnsats» (Dewilde, 2016, s. 14).

I NOU står det at foreldre og eleven kan takke nei til innføringstilbud, og begynne rett i en ordinær klasse. Det finnes ikke undersøkelser på effekten av elevenes læring i innføringstilbud. Det står også at det er viktig at de nyankomne elevene blir integrert i ordinær undervisning fortst mulig. Fordi erfaringene viser at det ikke er lurt med egne klasser for elever som er immigranter (NOU 2017:2, 2017, s. 65). Videre står det at dette tilbudet skal gi en motivasjon og trygghet til elevene. Men at det er viktig å være bevisst på å unngå segregering, slik at elevene kan ha samhandling med andre elever. Det finnes forskjellige arenaer som bidrar til inkludering både utenfor og i skolen (NOU 2010 :7, 2010).

2.1.1 Erfaringer fra andre land

Vi kan lese om erfaringene til Sverige med de nyankomne i dokumentet «Welcome to Sweden ...» (Axelsson, 2013, s. 138). Der blir elevene værende i et innføringstilbud til de er klare for å gå i ordinære klasser. Denne overgangen er gradvis. Short (2002) beskriver erfaringer fra USA der innføringsklassene har blitt organisert på ulike måter. Den ene modellen er lik Norge hvor nyankomne elevene går i separate klasser, men skal være i kontakt med andre elever på skolen. Det er interessant for denne studien å bemerke at det står at de vet lite om hvordan elevene selv opplever dette (Bunar, 2010; Hek, 2005; Axelsson, 2013, s. 138).

Min oversettelse av Thomas og Collier (Axelsson, 2013, ss. 138-140) påpeker at de flerspråklige elevenes sosiokulturelle støtte, ikke minst gjennom familien, er av avgjørende betydning for deres læring/utdanning. Når det gjelder integrering i bostedsskolen, finnes det noen grunnleggende behov for nyankomne elever for å bli integrerte i den ordinære skolen. En studie i USA viste fire nødvendige komponenter for opplæring, for at de flerspråklige skulle bli suksessfulle på skolen. Faktorer som påvirker elevens andrespråklæring var individets emosjonelle svar til skolen i form av selvtillit, angst og frustrasjon (Axelsson, 2013, ss. 139-140). Videre argumenterer forfatterne med at statusen til minoritetsgrupper i samfunnet har stor påvirkning på individets selvbilde og erfaringer med muligheter på skolen og i samfunnet generelt. «Generelle holdninger og verdier i majoritetssamfunnet, så vel som

integrerende og politiske mønstre, når det gjelder akkulturasjon og assimilering, spiller en viktig rolle» (Axelsson, 2013, s. 140, min oversettelse). Utgangspunktet for denne studien, som gjaldt elever i ungdomsskolen på åttende og niende trinn, var at denne gruppen har blitt portrettert med utfordringer i overgangen til ungdomsskolen og videre utdanning (PISA, 2013; Axelsson, 2013, s. 142). Jenny Nilsson Folke peker på utfordringene som elevene opplever i Sverige, at de blir stille, ensomme og utrygge (Bunar, Nihad, 2015, s. 21). I studier på de nyankomne i Sverige, blir klassene kalt for forberedelsesklasser, som sier seg selv, at det forbereder deg (Bunar N. , 2014). Nihad Bunar (2014) skriver om hvilke modeller som vil hjelpe med inkludering for denne elevgruppen. Etter hans mening vil det bli en negativ påvirkning på utviklingen til elevene, dersom elevene blir for lenge i en forberedelsesklasse. Han mener at dersom det er et behov for adskilte klasser, kun i en begrenset periode, må det være på bakgrunn av en kartlegging av eleven, for å tilegne seg informasjon om skolebakgrunn, og ut fra den lage en tilpasset plan for den enkelte (min oversettelse). «No schools exclusively populated by newly-arrived children should exist. There is no evidence that they are effective (Bunar, 2018, s. 7). Ganske klart og tydelig skriver han at det ikke finnes noe bevis på at denne modellen er effektiv.

2.1.2 Ulike innføringsmodeller

Den første modellen Østbergutvalget undersøkte, som jeg skrev om i innledningskapittelet, var når eleven begynte rett i en ordinær klasse, men med tilrettelegging i forhold til behov. Denne modellen vil ha utfordrende sider, i form av manglende oppfølging. Som vil gjøre det vanskelig for eleven å integrere seg, og det vil være krevende å bli inkludert (NOU 2010:7, s.236; Hilt, 2015, s.189). Den andre modellen som blir brukt, er når eleven går i en innføringsklasse på sin bostedsskole, og deretter når eleven har nok språkkunnskaper blir overført til en ordinær klasse på sin bostedsskole. Den tredje modellen er når innføringsklassene er satt på en skole som har blitt valgt til å ha ansvar for innføringstilbudet i kommunen (Hilt, 2015, s. 189). Den fjerde modellen som har blitt brukt er når det er en egen innføringsskole, og elevene får et tilpasset opplegg på denne skolen. Det har blitt fremmet argumenter om at denne modellen «kan fungere inkluderende på sikt, ettersom de språklige forutsetninger for deltakelse styrkes» (Hilt, 2015, s. 190). Den har allikevel blitt kritisert for at den kan bli problematisk. I henhold til Hilt og Bøyum i en artikkel publisert i tidsskriftet «Kulturelt mangfold og intern eksklusjon» er innføringsskoler «ikke i tråd med inkludering og idealet om en felles skole for alle» (Hilt og Bøyum, 2015, s. 190). Andreas Schleicher,

Director of Directorate for Education and Skills var han som tok initiativ til PISA undersøkelsen. PISA står for «Programme for International Student Assessment». Han har også, blant annet forsket på migranter. I forskningen til Andreas Schleicher peker han på at alder er vesentlig. Ungdommer skåret dårligere når de migrerer i ungdomsskolealder. I de fleste OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) landene, skårer immigrant elever som har ankommet i alderen tolv eller eldre og har vært fire år i deres nye land, lavere i lesing enn elever som kommer i lavere alder (Schleicher, 2015, s. 10). Å lære et andrespråk eller tredjespråk er mer krevende for de eldre barna. I henhold til Schleicher, er å integrere språk med fag tidlig, positivt. Å integrere migrantbarn i nærskolen fra begynnelsen av blir sett på som mer hensiktsmessig enn å først la dem gå i innføringsklasser, mener Schleicher. Språkopplæringen er essensielt, og burde foregå parallelt med den ordinære skolen (Schleicher, 2015, s.10, min oversettelse).

2.2 Språk som faktor for sosial inkludering

At språket er en nøkkelfaktor i både integreringen generelt og opplæring spesielt, er det lite diskusjon om. Men nøyaktig hvor tett språkforståelse henger sammen med læring, og på hvilken måte, er selvsagt vanskeligere å fastslå. Flere forskere i skolen har sett på betydningen av både det nye språket man skal lære, og morsmålet. Espen Egeberg beskriver det på denne måten: «Forskning har vist at barn som må forholde seg til flere språk har mange fordeler når det gjelder språklæring» (Egeberg,2016, s.30).

Selv om migrant elevene omtales som tospråklige, anvendes morsmålet og det nye språket på forskjellige arenaer, og på forskjellige måter. Morsmålet er knyttet til hjemmet og stedet de kommer fra. Det nye språket, norsk, blir et bruksspråk i hverdagen, først og fremst på skolen. Varvin (2018, s.22) påpeker at de lærer seg de ordene og begrepene de trenger for å klare seg i det nye samfunnet og hverdagen. Språket endrer seg for flyktninger på den måten at i deres nye hjem, som er deres nye hjemland, bruker de ofte to språk. Det ene språket de tilegner seg, er de ordene og begrepene de må kunne lære for å klare seg i det nye samfunnet og i hverdagen, mens det andre språket som er det språket de har med seg, forbindes med en nærhet, og savn etter alt de måtte forlate og avslutte. For migranter og flyktninger er den språklige overgangen, den forskjellige språkverden som er fra det ene språket til det andre språket, en vanskelig sannhet å akseptere. (Varvin, 2018, s. 22). Vi kan forstå det som at språket setter grenser og/eller gir muligheter for vår tankevirksomhet og særlig er vår identitet

knyttet til språket. «Språk er en vesentlig del av menneskelig atferd og læring» (Egeberg, 2016, s.17).

2.2.1 Språk og tilhørighet

I og med at språket er knyttet til identiteten vår, er språket også forbundet med tilhørighet. Lill Salole beskriver hvordan migrant barn opplever tilhørighet. Hun sier at tilhørighetsfølelsen kommer an på hvordan de definerer hjemme og hvordan hjemme oppfattes. Hjemme er ikke nødvendigvis koblet til steder, men heller til opplevelser og sanser (Salole, 2018, s. 170). For å beskrive tilhørighet er språk relevant. Dette fordi den måten vi kommuniserer og uttrykker oss på i språket har en sammenheng med hvordan vi reflekterer over ting, og hvordan vi bearbeider følelser. Språket, både indirekte og direkte, viser samfunnets verdenssyn og verdier: «Språk kan sammenlignes med et sugerør i et glass: det er en kanal som får opp det som ligger i bunnen av kulturen» (Salole, 2018, s. 173).

2.2.2 Akkulturasjon og språk

John W. Berry's akkulturasjonsmodell har blitt delt inn i fire hovedbegreper: assimilasjon, integrasjon, separasjon og marginalisering. Ettersom migranter bruker ulike akkulturasjonsstrategier, vil utfallet bli ulikt. Assimilering er når noen fra en annen kultur tar til seg den nye kulturen. Integrering er når mennesker både tilegner seg den nye kulturen samtidig som de beholder sin egen kultur. De kombinerer begge kulturene. Separasjon skjer når noen nekter å følge majoritetskulturen og ønsker å kun beholde sin egen kultur. Marginalisering er når noen avviser både deres opprinnelige kultur og den kulturelle normen (Berry, 2004, ss. 176-178). I et intervju med John W. Berry (Psychology today, 2018) sier han at definisjonen på akkulturasjon har ennå sin opprinnelige definisjon, men begreps betydning har utvidet seg gjennom årene. Når vi tidligere snakket om akkulturasjon, snakket vi om to kulturelle grupper som kommer i kontakt, men det har endret seg. Idag er vi i kontakt med flere kulturelle grupper, via telekommunikasjon som for eksempel TV (Psychology today, 2018).

Språk har vært en viktig faktor i mange assimileringprosesser. Ved assimilering ser man ikke verdien av det migranter har med seg av både språk og kultur (Fandrem, 2013, ss. 72-73). Assimilering kan defineres som for-norskning. Det vil si at målet er å bli norske fortrest mulig,

og det innebærer å lære norsk så godt som mulig og integrere seg i den norske kulturen. Segregering er det motsatte av integrering. Segregering er når mennesker for eksempel i Norge er kun opptatt av opprinnelig kultur, og dette vil for mange migranter oppleves som diskriminering (Fandrem, 2013, ss. 72-74). Tilnærmingen til minoritetsspråklige grupper i opplæringen gjennom store deler av 1900-tallet var å få dem til å forsvinne- enten i form av ekskludering eller assimilering, blant annet. Begge retninger forsøker å gjøre dem usynlige og uhørbare (Cummins, 2000, ss. 2-3).

Jim Cummins (2017), som har forsket på flerspråklighet snakker om et viktig prinsipp, nemlig hvordan andrespråklæring bør bygges. Han meddeler at opplæringen må relateres til elevenes liv og elevenes forkunnskaper aktiveres. På den måten kan elevenes liv være til hjelp i språkopplæringen. Man må se på hva eleven kan fra før, og hva han/hun mestrer. Vi kan ikke se på migrant elever som tomme begere, som vi ønsker å fylle. Eleven skal bli i stand til å bidra til fellesskapet. Vi bør ikke se på elevene ut fra det de mangler. Det kan for eksempel være at vi fokuserer på at elevene ikke mestrer det norske språket godt nok. Vi må heller la fokuset være på at dette er flinke og intelligente ungdommer, som vil, dersom de får den hjelpen de har behov for, ha samme potensialet til å utdanne seg og bidra i samfunnet, som andre ungdommer i Norge.

Cummins deler læringen inn i komponenter, som kognitiv læring, læring gjennom fag og språklæring ved å bruke morsmål til å lære andrespråket. Ifølge han vil hverdagsspråket ta ett til to år å lære, mens fagspråket vil ta opp imot fem til syv år (Cummins, Jim, 2000, s. 98). Denne kunnskapen må vi ha for å forstå språk som faktor for de nyankomne elevene jeg intervjuet.

Lev Vygotsky, referer til språket som psykologisk «redskap til å forklare hvordan vi tilegner oss kultur og felles kunnskaper, i det hele tatt hvordan vi sosialiseres til mennesker. Vårt viktigste redskap i denne prosessen er språket, først og fremst talespråket» (Imsen, Gunn, 2015, s. 189). Han mener språket og handlingen er deler av den samme situasjonen, og fyller en funksjon sammen. Jo mer kompleks situasjonen er, desto viktigere er det at barnet kan bruke språket for i det hele tatt å klare oppgaven. Språket blir på denne måten en nødvendig forutsetning for den intellektuelle utviklingen. Språket blir bestemmende for hvordan en tenker og hvordan en skal oppfatte verden. Språket er de brillene en ser verden gjennom (Imsen, 2015, s.189-190).

2.3 Sosial tilknytning som faktor i inkludering

Imsen (2015, s.391-397) argumenterer for at «Sosialisering omfatter både den målrettede eller tilsiktede og den ikke-målrettede eller utilsiktede påvirkningen av individet». Barn blir oppdratt og dannet på ulike måter, og det kan også skje en indirekte opplæring gjennom ting og forventninger som foreldrene ikke kan styre. Barn kan også bli påvirket av ytre faktorer som de nødvendigvis ikke har blitt opplært til i hjemmet. Barn blir også oppdratt med en oppdragelse som er systematisk. Begrepet sosialisering er et større begrep enn selve ordet oppdragelse, som handler om alle sidene som påvirker barna. Imsen beskriver sosialisering, med to forhold. Hun sier at sosialisering omfatter en “påvirkningsside” og “mottagerside”. Dessuten er ikke barna alltid oppmerksom på at de blir påvirket. Et godt eksempel på sosialisering er skolen. Skolens mandat i forhold til sosialisering er lovpålagt. Skolen skal være med på å danne et menneske, nemlig å bidra til opplæring og oppdragelse. Skolen har ansvar for å bistå foreldre med å danne barna. Skolen skal medvirke gjennom å gi barna kompetanse, kunnskaper og ferdigheter, slik at barna kan ha utbytte av det, når de blir voksne mennesker (Imsen, 2015, s.391-397).

Vygotsky er ansett som en av de mest betydningsfulle teoretikere som legger vekt på « den sosiale samhandlingens betydning for utvikling, læring og motivasjon» (Lillejord, 2013, ss. 152-153) . Han mener at utviklingen til oss mennesker er berørt av kulturelle institusjoner som er sosial, som for eksempel skole (Lillejord, 2013, ss. 152-153). Hans sosiokulturelle perspektiv når det gjelder læring, baseres på sosiale aktiviteter. I følge Vygotsky er tenkning og utvikling hos mennesker utsprunget fra aktiviteter som er sosiale. Teorien er basert på en prosess hvor sosialisering hjelper menneske å utvikle seg individuelt. Han mener at den individuelle utviklingen skaper ikke sosiale aktiviteter, men omvendt. Ved samspill og samarbeid blir menneske i stand til å ta del i interaktive læring og utvikler kapasitet til å gjøre ting både sammen med andre og alene. Perspektivet viser til at læringen lærer vi på en vei gjennom relasjon med andre. Læring er en sosial prosess som skjer gjennom samhold mellom andre mennesker og i møte med de rundt oss, både på skolen, mellom venner og familie (Imsen, Gunn, 2015, ss. 183-189). «Barn er født sosiale og utvikler seg i kontinuerlig interaksjon med sine sosiale omgivelser», i følge Vygotsky. «Han var opptatt av at hans forskning skulle bidra til å bygge et bedre samfunn ...», står det i boken «Livet i skolen 1» (Manger, 2013, s. 196).

2.3.1 Identitet

Fordi identitet og identitetskonflikter har betydning for elevenes læring og sosiale fungering, er begrepet identitet sentral i min studie. Lill Salole argumenterer for at identitet har betydning for hvordan elevene er sosiale og hvordan de lærer. I tillegg til at ens eget syn på seg selv spiller en rolle i læringen, har anerkjennelse fra andre også en stor betydning. Anerkjennelse betyr ikke bare aksept, men også en validering av det man bringer inn av kunnskap, ferdigheter og perspektiver. Anerkjennelse betyr å bli hørt og å bli sett, og slik vil de «ha en stemme» (Salole, 2018, s. 252). Det må være rom for å uttrykke seg, sitt ståsted. Hvis det er et mangfold eller kanskje motsetninger, får de legitimitet og bekreftelse. Salole skriver at hvis man blir stoppet i å uttrykke seg eller det ikke blir lagt til rette for å bruke det en kan, vil det føre til «tap av stemme» (Salole, 2018, s. 252). I analysedelen vil jeg presentere hvordan noen av elevene som deltok i denne studien mente at de ble sett og hørt på innføringsskolen, mens noen følte seg usynlige på nærskolen. Betyr «tap av stemme» at man ikke har rom for at elever med flerkulturell bakgrunn kan være den de ønsker å være, og uttrykke seg gjennom sin kultur som ikke nødvendigvis trenger å være foreldrenes kultur? Salole peker på at elevene må kunne dele av seg selv, bli sett og hørt. De må få lov til å definere seg selv, og ikke at andre skal definere dem.

Hvordan identitet har blitt definert har handlet om hvordan vi er når vi er alene og hvordan vi er blant andre mennesker (Eriksen, Thomas Hylland, 1997, s. 19). Fandrem mener det er det klassiske synet, en definisjon som ser på identitet som noe som er stabilt og uten endring i møte med andre mennesker (Fandrem, 2013, s. 105). Imsen(2015, s. 386-387) beskriver minoritetsspråklige og «Flerkulturell identitet», hvor hun peker på at barn med innvandrerforeldre har potensiell til å danne flere egenskaper av forskjellige identiteter. Velger de majoritetsskulturens identitet, blir det å bli assimilert i Norge. Det kan imidlertid være en fare for å ikke passe inn fordi man er ulik. Dersom de velger identiteten til minoritetskultur er det også en uheldig situasjon, fordi det medfører risiko for å ikke bli integrert i det norske samfunnet. Den tredje muligheten er å beholde sin minoritetsidentitet og samtidig vise åpenhet for verdiene i storsamfunnet en bor i. «Minoritetsungdommer konfronteres med flere motsetninger i sin psykososiale utvikling enn barn i monokulturelle miljøer, noe som gjør utviklingen både mer kompleks og muligens langvarig», står det i henhold til Tetzchner(2012) i Imsen`s bok «Elevenes verden» (Imsen, 2015, s.386-387).

2.3.2 Integrering versus Inkludering

I mange sammenhenger sidestilles begrepene integrering og inkludering, og de to omtaler langt på vei dem samme prosessen, der en minoritetsgruppe i samfunnet gjøres til en del av helheten, men samtidig får beholde noe av sin opprinnelige identitet. I de fleste studier som er relevante for mitt prosjekt, anvendes uttrykket integrering. Paradoksalt nok brukes dette begrepet både i folks dagligtale og i politisk tale mer i retning av assimilering, altså det vi ofte bare kaller for forskning (Bunar, 2018). Dette er en av grunnene til at jeg har forsøkt å bruke uttrykket inkludering, med noen unntak. Noen steder referer jeg til studier eller rapporter som snakker om integrering, hvis jeg ser det er hensiktsmessig, bruker jeg integrering. Jeg oppfatter integrering som et begrep knyttet til den politiske arena, mens inkludering er mer anvendelig for den sosiale arenaen som også skolen inngår i (Bunar, 2018 ; Liden, 2017, s. 217). Inkludering har sider som består både av individuelle og kollektive faktorer. Inkluderingsbegrepet forteller oss at det finnes et felleskap som omfavner og at man involveres inn i det felleskapet. I skolesammenheng fører det til at en elev blir en engasjerende elev som kjenner seg nyttig og har noe å gi til fellesskapet. Den andre faktoren ved inkluderingsbegrepet viser til elevens behov og interesseområder, og det gjennom sine egne vilkår og utgangspunkt, kjenne på det å få læring som er nyttig, og ikke minst å bli hørt og sett, og få mulighet å medvirke sine omstendigheter situasjon som «medlem av fellesskapet ...» (Lund Johannessen, 2015, ss. 43-44). Naushad Ali Quereshi viser til kultursensitivitet, vi må vise kultursensivitet ved vår væremåte og tenkesett. Denne refleksjonen bidrar til kultursensivitet (Qureshi, 2009). Noe både jeg og elevene hadde.

2.3.3 Om integrering- Erfaringer fra andre land

Utover skoleprestasjoner, er hvordan immigrantelev føler tilhørighet til deres nye omgivelser en indikasjon på hvor godt de inkluderes i sitt nye samfunn. For femten åringer er en av de viktigste sosiale miljøer skolen. I artikkelen «Helping immigrant students to succeed at school -and beyond» publisert av OECD, en internasjonal organisasjon, viser Andreas Schleicher en undersøkelse om hvilke land immigranter føler tilhørighet til i skolen. 90% av irakiske immigranter føler tilhørighet i den finske skolen, mens bare 69% av irakiske immigranter som flyttet til Danmark føler tilhørighet i Danmark. Dette eksempelet er tatt med for å vise hvordan immigrantelevs sosiale velvære ikke bare er påvirket av mottakslandet, men også

av hvordan skolene og lokalområdene hjelper dem til å overkomme myriaden av hindringer de møter når de skal beherske skolen og bygge et nytt liv (Schleicher, 2015, s. 6).

Claudia Koehler og Jens Schneider peker på i artikkelen «Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe» at EU landene har hatt utfordringer med å gi skikkelige muligheter for å integrere nyankomne flyktninger og immigranter i ordinær opplæring i flere tiår (Koehler, 2019). Disse utfordringene ble intensivert fra året 2015 da et større antall flyktninger og asylsøkere kom til Europa. Systemet ble tvunget til å tilpasse seg og finne løsninger for å integrere flyktningbarn i henhold til de finansielle og strukturelle mulighetene og tidligere erfaringer. Om opplæring av immigranter kan ha høyere kostnader enn av ikke-immigranter i et korttids-perspektiv, er det en sosial investering i et langtidsperspektiv (Koehler, 2019, ss. 1-2). Den norske skolepolitikken har som hovedmål at uansett bakgrunn skal minoritetsspråklige elever integreres i den ordinære klassen (Bakken, 2007, s. 12-15). Det er viktig at de går i klasser med ordinære undervisning og får de samme mulighetene som andre barn. Dessverre er elevene i denne gruppen mer utsatt for å skåre dårligere jo senere de kommer i utdanningsløpet, noe som, i henhold til Bakken, er veldig uheldig.

Bunar gjør seg noen tanker om hvordan minoritetsspråklige barn best kan inkluderes i det nye samfunnet (Bunar, 2018, s. 17). Han påpeker at barnas morsmål må anerkjennes og bli gitt en verdi som verktøy for læring. I det hele tatt bør det satses mer på interkulturell pedagogikk og flerspråklige klasserom. Inkludering bør også være promotert i andre skolerelaterte aktiviteter, som fritidsaktiviteter. Samtidig sier han at det er ingen inkludering uten ekstra støtte. Spørsmålet blir ikke om eleven blir inkludert den ordinære skolen. men hva slags støtte han/hun får der. De barna som er inkluderte vil kunne bidra til samfunnet. Tospråklige lærere er utrolig viktige i dette arbeidet. Bunar presiserer at utdanning av lærere for nyankomne barn, interkulturell pedagogikk og flerspråklige klasserom bør være en nasjonal prioritet i hvert land. En organisert plan bør bli laget på hver skole i samarbeid med universiteter på hvordan skape et lærende samfunn. Så lenge nyankomne elever blir behandlet som kun andrespråkslærere, vil de møte unødvendige barrierer (Bunar, 2018, s. 17). For å direkte sitere Bunar: «Professional development of teachers in the areas of education of newly- arrived children, intercultural pedagogy, and multicultural classrooms must be a national priority in every country» (Bunar, 2018, s. 17).

2.3.4 Utredninger om inkludering

I Norge ser man noen eksempler på at myndighetene ser verdien av en bevisst inkluderingspedagogikk. I Stortingsmeldingen (2019-2020, nummer 6) tar regjeringen opp nødvendigheten av å tilpasse for barna så tidlig som behovet tilsier det. De mener tilretteleggingen må bli gitt av fagfolk som har kompetanse som er relevant for dette feltet. På bakgrunn av dette har regjeringen satt noen mål for å få denne kompetansen på plass, slik at elevene får utbytte av det. Det er et ønske om å forsterke kunnskap om inkludering i bunn for å kunne fylle behovet for å gi «tilpassede tilbud for barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging» (Meld.St.6, 2019-2020, s. 42).

Hilt mener inkludering dannes gjennom noen vilkår. I disse vilkårene finnes det en risiko, en risiko for å ekskludere. Det blir vanskelig å skille mellom inkludering og ekskludering fordi de er «to sider av samme sak (Hansen 2011; Hilt 2015)». «Hvilke prinsipper som gjelder for inkludering i den norske skolen, fremgår blant annet av opplæringsloven» (Hilt, 2015, s. 181). I diskusjonen rundt flerspråklige elever og opplæringstilbud blir det drøftet hvordan organiseringen er og konsekvensene av de modellene som blir anvendt. Denne drøftingen viser til en form for eksklusjon, en intern ekskludering som er vanskelig å oppdage. «... men fremstår i «den gode saks tjeneste» og ofte er av symbolsk karakter» (Hilt, 2015, s. 182). I den vitenskapelige artikkelen «Kulturelt mangfold og intern eksklusjon», antydes det til at det ikke er så lenge siden begrepene eksklusjon og inklusjon ble forbundet med minoritetsspråklige elever, med et spesielt fokus på nyankomne som er utsatt for ekskludering (Hilt, 2015, s. 183). Så lenge ekskluderingen ikke blir varig og skolen aktivt arbeider med inkludering, er denne interne eksklusjonen, forsvarlig. Utvalget hadde som mål å inkludere flerspråklige elever og innføringsklasser ble sett på som å hjelpe med inkluderingen. Hjelp til inkludering på den måten at de har bedre akademisk og norskspråklige ferdigheter før de begynner på det ordinære løpet. Tidligere forskning støtter denne modellen (Hilt, 2015, s. 190).

Utredningen til Østbergutvalget resulterte i at skolene kunne gi «særskilte opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige». Dette ble klargjort i 2012. I opplæringsloven §2-8 og 3-12 er det lagt til at kommunen og fylkeskommunen «kan organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klassar eller skolar» (Hilt, 2015, s. 191). Da kan vi stille oss spørsmålet, er resultatet av lovverket en legitimering av intern eksklusjon? Hilt

antyder at lovverket legitimerer eksklusjon. I dag har innføringsklasser for minoritetsspråklig elever blitt et utbredt tilbud (Hilt, 2015, s. 191).

2.3.5 Interkulturell kompetanse

Migrasjon har alltid vært en del av det norske samfunnet, men hastigheten det siste århundre har endret seg. Tradisjonelt sett har Norge blitt sett på som et homogent samfunn. I et dynamisk syn på kultur, finnes det ikke et kulturelt, homogent samfunn og også Norge har alltid vært preget av mangfold. Med den økte migrasjonen, har norske klasserom imidlertid opplevd en raskere større form for mangfold og dette setter større krav til interkulturell kompetanse i skolen:

Økning av migranter til Norge har endret arbeidstedet til lærere i den norske skolen, fra å være enspråklige til flerspråklige klasserom, og fra klasser med flesteparten med norsk bakgrunn til klasser med forskjellige migrant grupper. Behovet for interkulturell kompetanse har spredd seg til de minste stedene og rurale strøk i Norge. (Rosnes, 2018, ss. 274-275, min oversettelse)

I henhold til Ellen Veia Rosnes og Bjørg Leirvik Rossland har behovet for økt interkulturell kompetanse blant lærere i den ordinære skolen i mangfoldige samfunn vært inkludert i politiske dokumenter, men ikke fått særlig fokus eller oppmerksomhet i praksis. Lærere i ordinære skoler som ble intervjuet i studien var i mindre grad bevisst på behovet for interkulturell kompetanse sammenlignet med lærerne som studerte interkulturell kompetanse. Flere av lærerne påpekte at interkulturell kompetanse ikke var en del av deres grunnutdanning, men noen av dem husket å ha vært litt innom dette emnet. En interessant observasjon var at lærerne koblet interkulturell kompetanse med språk og andrespråklæring til flerspråklige elever (Rosnes og Rossland, 2018, ss. 277-280).

Interkulturell kompetanse er et begrep som dukker opp i ulike sammenhenger når det gjelder studier av skolens møte med flerspråklige elever. I boken «Bridges of Understanding, med forfattere som Øyvind Dahl, Iben Jensen og Peter Nynäs, har Ruth Illman skrevet om stereotypier. Å være bevisst på stereotypier er en viktig del av det å ha interkulturell kompetanse. Definisjoner på stereotypi kan gjerne forbindes med noe negativt, men Ruth Illman argumenter for at det er flere sider ved dette begrepet (Dahl, Jensen, & Nynäs, 2015, ss. 102-105). Mye avhenger av hvordan vi ser på verden og vår egen bakgrunn spiller også en

stor rolle. Makt dimensjonen i dette begrepet blir noe negativt, ettersom det for eksempel er majoritetsbefolkningens bilde som blir det «riktige» bilde man får av en gruppe mennesker fra en annen kultur. Stereotypi kan brukes for å lære om en annen kultur, hvis man da bruker det som en midlertidig strategi (Dahl, Jensen, & Nynäs, 2015, ss. 101-111). Gadamer's perspektiver rundt den hermeneutiske sirkel og begrepet for-dommer kan hjelpe oss i denne prosessen (Gadamer, 2010, ss. 302-308). Gadamer var inspirert av Heidegger som var opptatt av at den hermeneutiske sirkel ikke var en ond sirkel men en mulighetens sirkel (Drønen 2015). Heidegger var Gadamer's læremester og gav han inspirasjon til å utvikle den hermeneutiske sirkelen: «at bildet om sirkelen aldri må forveksles med en metode, men den må bli et hjelpemiddel som muliggjør forståelse, som gjør at fortid og nåtid smelter sammen» (Gadamer, 2010, ss. 302-308). Gadamer mener for-dommer er viktig for å kunne forstå nye kontekster. I dette tilfellet så har vi ikke et valg. Vi må skape bevissthet rundt våre egne fordommer, og dermed vil vår forståelse være åpen og mottagelig for nye kunnskaper i nye kontekster (Drønen, 2015, ss. 17-20).

En forståelse og bevissthet åpnes når vi utvikler vår kunnskap. Blant annet har Dahl påpekt den læringen som skjer i kommunikasjon, i møte med andre mennesker. Dahl sitt populære «gylne øyeblikk» viser at det nødvendigvis trenger ikke å være negativt, dersom man oppfatter at man har misforstått en situasjon. Men det er nettopp gjennom sosiale interaksjon, man kommuniserer sammen og får bredere «forståelseshorisont». Dahl mener man må utnytte den muligheten som oppstår, selv om man har misforstått. For da vil man øke sin kunnskap og forstå og utvide sitt eget perspektiv. Det skjer en læring, selv om man kan ha oppfattet noe feil (Drønen, 2015, s. 25).

2.3.6 Oppsummering av teorikapittelet

Teoriene som har blitt presentert i teori kapittelet har et overblikk på språket som en faktor, med fokus på teorier knyttet til oppgavens tema. Deretter det sosiale som viktig faktor, hvor identitet, integrering, inkludering og interkulturell kompetanse er viktige begreper. Jeg har vært selektiv i utvalg av litteratur, og valgt å belyse noen av dem. Det er umulig å få med seg alt det viktigste, fordi det finnes en mengde ulike teorier. De teoretiske tilnærmingene jeg har valgt å belyse var relevante i forhold til begrepene jeg valgte å fremheve i denne studien. Dette vitenskapelige arbeidet har gitt meg adgang til å rette søkelyset mot ungdommenes stemmer. Utvalget av teoriene gir oss ulike perspektiver på mine forskningsspørsmål.

Tilnærmingene ga meg økt kunnskap til å forstå aktuelle og relevante begreper, og for å utvikle min tenkemåte i forbindelse med elevenes opplevelser. I neste kapittel, Metodekapitlet, vil jeg forklare hvilken vitenskapelig metode jeg har brukt, og hvordan jeg gikk frem for å svare på de aktuelle problemstillingene i studien min. I Metodekapitlet gjør jeg rede for hvilke verktøy jeg har benyttet i denne prosessen. Her er det avgjørende blant annet å se nærmere på metodevalg, tilgang til feltet og etiske refleksjoner. Ved å samle inn data har jeg lært verdien av å være åpen og lyttende mottager. Med å stille spørsmål med intervjuene har jeg forstått hvor viktig det er å lage spørsmålene forståelige. Å være kritisk til å forske på egen arbeidsplass har gjort meg enda mer bevisst på fordelene og ulempene, og jeg har lært hvordan å håndtere dette. Metodekapitlet er strukturert etter den rekkefølgen jeg tenkte var best.

3 Metode

Min problemstilling handler i stor grad om elevenes opplevelse av innføringstilbudet de får, og derfor var tanken allerede fra starten av prosjektet at en kvalitativ metodetilnærming er mest fruktbar. Gjennom dette prosjektet har jeg intervjuet åtte elever og fått innblikk i deres opplevelse av å gå i en egen innføringsskole og deretter overføringen til bostedsskolen. Jeg så tidlig for meg at det mest hensiktsmessig var å gjennomføre åpne intervjuer der man ikke la for mange føringer for hva informantene kunne svare slik at deres erfaringer kom frem.

3.1 Valg av metode

Kvalitative og kvantitative metoder belyser forskjellige påstander, spørsmål eller argumenter. Den kvantitative tilnærmingen utføres som regel som spørreskjema. May Britt Postholm & Dag Ingvor Jacobsen (Postholm & Jacobsen, 2014, ss. 40-42) skriver at denne tilnærmingen er den beste metoden å bruke dersom man skal spørre de samme spørsmålene til mange mennesker, for å få en bredere oversikt over hva informantene tenker. Denne formen for datainnsamling vil være passende for en mer generell forståelse. Å innhente kvalitative data vil være ressurskrevende, fordi man må begrense dataen, ved for eksempel å ha få intervjuer. Det krever også mye planlegging med kvantitative data også. Og man kan samle data via observasjoner og feltarbeid. Ved intervjuer vil det bli komplisert, dersom det blir for mange, og man mister oversikten. Kjennetegn for kvantitative metoder kan for eksempel være spørreskjema, og kjennetegnet til kvalitative kan være intervju og observasjon (Postholm & Jacobsen, 2014, ss. 42-43). Kvalitativ metode ble brukt i min studie for å belyse et tema som det har vært diskusjoner om og jeg valgte å innhente data via intervjuer. Jeg benyttet en prosessbasert tilnærming i dette prosjektet som hjalp meg å vise hvordan elevene (aktørene) forstår og tolker ulike handlinger. Aktørens sentrale begreper om hendelser og tid, som når de kom til Norge, hvor lenge de har bodd her, og hvordan de har blitt tatt imot av medelever, skole og lærere. Sentrale begreper for en prosessbasert fremgangsmåte er tid, aktører og hendelser. Denne fremgangsmåten blir brukt ved fokus på aktører og viser til at mennesker opererer ulikt når de blir kastet ut i det. Grunnen er at mennesker i varierende grad fortolker og forstår ulike situasjoner helt annerledes (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 33).

En tilnærming som blir kalt for «en prosessbasert tilnærming» er en fremgangsmåte for å spørre spørsmål som hvilke handlinger ser vi? Hva er meningen med disse handlingene? Fungerer det eller ikke? Denne tilnærmingen skal hjelpe oss å sette søkelys på hva som skjer i sosiale sammenhenger, når mennesker er berørt. For eksempel ved å bruke et undervisningsopplegg som et forsøk i en klasse. Kanskje det mest interessante ikke er effekten, men derimot det elevene opplever av undervisningsopplegget. På hvilken måte adapterer de forsøket? Hender det at det skjer noe man ikke er forberedt på? Ikke hadde sett for seg i forkant? (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 33).

Som jeg har nevnt, var forskningen en kvalitativ studie. Etersom jeg ønsket å høre elevenes stemme, var det relevant å velge intervju som innsamlingsmetode. På den måten ville det være enklere å sette seg inn i perspektivet til elevene og forstå dem bedre. Jeg har også til tider vurdert om jeg har fått svar på det jeg lurer på, og vurderte å endre intervju-guiden min, underveis (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 154). Det var altså elevenes egen opplevelse jeg ønsket å studere. Hvordan er deres erfaringer med innføringsskolen? Hvordan har det fungert, faglig, språklig og sosialt? For å kunne få gode svar på dette, måtte jeg snakke med dem direkte. Det var viktigere for meg å få grundige svar fra noen få, enn å få svar fra mange. Dette var bakgrunnen til at jeg landet på intervjuer med enkeltelever som metode, fremfor (spørre-)undersøkelser i større grupper. Pål Repstad, derimot mener gruppeintervjuer er effektive og man sparer mye tid. Individuelle intervjuer trenger man å bruke mer tid på (Repstad, 2007, ss. 98-99). Han kan ha et godt poeng, noe som jeg tenkte på i etterkant. En annen grunn til at jeg valgte individuelle intervju, var fordi jeg trodde åtte informanter var for få. Men fant fort ut at det ikke var så få allikevel, men tanke på det arbeidet rundt.

3.2 Tilgang til feltet

Jeg var på utkikk etter noen som hadde gått på innføringstilbud i form av en egen innføringsskole, og som hadde blitt overført til ordinær skole. Utvalget for informanter var noen tidligere elever og tidligere elever til noen kollegaer. Jeg fikk hjelp av kollegaene mine til å ta kontakt med dem. Jeg intervjuet åtte elever som kom til Norge som flyktninger. Elevene var mellom femten og seksten år. Tre av elevene var jenter og fem var gutter. Elevene har bodd i Norge i nesten fire år. For å være sikker på at vi skulle få snakke om noen av de emnene som opptok meg spesielt, utarbeidet jeg på forhånd en strukturert intervjuguide. Samtidig var jeg åpen for at jeg ikke slavisk skulle følge intervjuguiden.

Som jeg nevnte i forrige avsnitt, var kollegaene mine villig til å hjelpe til med rekrutteringen. Jeg så tidlig for meg hvem som ville vært aktuelle og villige til å være med på denne studien. Samtidig som jeg var bevisst på presset de kunne føle for å bli med på studien, med tanke på at jeg kjente dem. Det var en refleksjon jeg hadde når jeg begynte med prosjektbeskrivelsen, i de tidligste fasene. Jeg forklarte at dette var noe de måtte være komfortable med og ikke føle press, og at jeg på ingen måte ville bli fornærmet om de ikke ønsket å være med. Dette informerte jeg om både på norsk og på morsmål, ved bruk av google translate og mitt eget morsmål. Den første informanten som ble kontaktet for å spørre om hun ønsket å være med, ble veldig engasjert og glad for at jeg hadde valgt akkurat henne. Vi avtalte å møtes på biblioteket, som jeg så for meg var et godt møtested til samtale. Men fant fort ut at det var støy i bakgrunnen. Neste intervjuet som ble et gruppe intervju, var ikke planlagt. Planen min var å ta intervjuet en og en. Etter avtale med læreren som hadde de elevene på det tidspunktet, spurte vi om elevene kunne tenke seg å være med på studien. Og de sa ja med en gang, og når de kom, så kom begge sammen. Jeg spurte hva de var komfortable med, en og en eller sammen. Og han ene ville at vi skulle ha gruppeintervju, så da ble det sånn. Måten jeg stilte spørsmålene endret jeg litt på, fordi jeg ville veksle mellom hvem som svarte på spørsmålet først. Neste intervju tok kollegaen min kontakt med hennes tidligere elev og avtalte for at vi skulle møtes. De neste intervjuene ble også gjennom en kollega som kontaktet elevene.

Everett & Furseth viser til fremgangsmåten, slik jeg har beskrevet min fremgangsmåte i dette avsnittet. Videre skriver de om de ulike fasene som jeg har hatt med meg i denne prosessen. Som for eksempel hvordan man kontakter aktuelle informanter, som jeg har beskrevet tidligere. I tillegg hvordan man får samtykke. Jeg laget et samtykkeskjema som var fra masterstudiene, og de som ønsket å delta ga sitt samtykke og skrev navnet sitt med underskrift på skjemaet (Everett & Furseth, 2012, s. 141). Alle intervjuene utenom den første ble gjennomført på skolene som elevene gikk på. Jeg fikk tillatelse fra lærerne deres om å ta de ut av timen.

Noe som jeg ble veldig bevisst på i etterkant av intervjuene, når jeg skulle se igjennom og kategorisere var at det var viktig å skille «hva som er innhentet data gjennom intervjuer og dokumenter, og hva som er mine tolkninger og analyser av dette» (Everett & Furseth, 2012, s. 143). Dette var spesielt viktig for meg fordi jeg kjenner feltet så godt. Jeg måtte hele tiden være varsom, og ikke tolke samtalene, men heller se på hva slags data jeg har fått samlet inn. Man må lære seg å skille mellom den informasjonen man har fått fra elevene, som belyser

deres historier, og ikke min tolkning. Det betyr ikke at mine tanker ikke blir påvirket. Å bli påvirket er menneskelig. Derfor kan man ikke utelukke at man kan noen ganger la sine egne tolkninger påvirke situasjonen. Man bør heller fokusere på å være bevisst på de to sidene.

Som nevnt i teoridelen har vi alle for-dommer, også som forskere (Gadamer, 2010, ss. 306-307). Når det gjelder mine egne for-dommer, ikke fordommer som noe negativt, men som fordom som beskrevet i Gadamer og hermeneutikken, så vil jeg si at mine for-dommer har å gjøre med at jeg kjente til denne elevgruppen på forhånd og har gjennom mange år arbeidet med denne elevgruppen og fått ulike erfaringer som påvirker min tolkning av svarene som informantene ga meg. En annen viktig ting var at jeg kjente seks av informantene fra før. Det kunne være positivt, med tanke på trygghet. Trygghet og tillit kan føre til en åpnere og dypere samtale. Samtidig kan ulempen være at nettopp på bakgrunn av at noen av dem kjente meg fra før gjorde at de ønsket å delta og å gi positive svar, fordi de tenkte at på den måten ville de hjelpe meg med denne oppgaven. For å på en måte å tilfredsstille en lærer som de kjente fra før. Dette måtte jeg være bevisst på, men jeg mener det var flere fordeler ved nettopp dette enn ulemper. Ikke bare på grunn av at de kjente meg, men også fordi jeg hadde kommet til Norge som flyktning. Det gjorde at de følte på seg at deres historier ikke var sære, men noe jeg kunne relatere til og noe jeg hadde kjennskap til fra før.

3.3 Datainnsamling

Ved å samle inn data, lærer man å samle inn informasjon ved flere aspekter på for eksempel hva man kan gjøre og hva som skjer. Metodefaget handler om hvordan vi kan stille spørsmål, vinkle spørsmålene, hvordan vi formulerer spørsmål og hvilke veier man bruker for å samle inn kunnskap. Gjennom metodeprosessen anvender vi det vi lærer mens vi lærer. Kunnskapen vår utvides. For å samle inn informasjon, er det flere veier å gjøre det på, som å lytte og se ved å føre samtaler og ved å stille spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 43).

Postholm & Jacobsen (2014) skriver: «All læring starter med undring» (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 25). Å velge skole som sted og tema for arbeidet viste seg for meg å være utfordrende og motiverende samtidig. Dette feltet, opplæring av nyankomne ungdommer har sine trekk og er ikke å betraktes som ordinær opplæring. Dette er i de fleste tilfeller motiverende og et givende arbeid som gir bred kunnskap og erfaring i læreryrke. Gjennom å undre har vi startet prosessen med å tenke over spørsmål som hvordan kan jeg lære av dette

feltarbeidet? Hvordan øker jeg min kunnskap basert på bakgrunn og erfaringer? Disse undrene spørsmålene førte til mitt valg av tema. Ved å ha jobbet med nyankomne i flere år, har min nysgjerrighet økt for å lære mer om hvordan det har gått med elevene. I tillegg til min egen interesse, så har innføringstilbud vært en konstant diskusjon. Og dette på bakgrunn av hvordan man utfører innføringstilbudene. Stavanger kommune har sett andre kommuner legge ned egne innføringsskoler og opprettet egne innføringsklasser på noen utvalgte ungdomsskoler. Elevene blir overført til ordinær opplæring etter de er ferdige med innføringstilbudet. Innføringstilbudet skal vare maks to år. Noen blir ferdig med innføring etter ett år, mens mange nyankomne med liten eller mangelfull skolebakgrunn har vært i innføringstilbud i hele to år. Innen forskningen bør man ha ”forutsette problemstillinger”, skriver Malinowsky, fordi forskningen tar utgangspunkt i en tilnæringsmåte eller en innfallsvinkel (Hammersley s.54). «Forutsette problemstillinger» i mitt tilfelle blir innføringsskolen. Det er både fordeler og utfordringer i forhold til at jeg kjenner feltet så godt. Jeg ser og opplever positive sider og utfordrende sider, som jeg har skrevet om i metodekapittelet. Dette har blitt nevnt tidligere i relevante avsnitt som «Tilgang til feltet». Euris L. Everett & Inger Furseth tar også opp denne bevisstheten. Slik jeg ser det, har jeg fulgt deres anbefalinger. «Når du går gjennom materialet ditt på denne måten, er det viktig at du ikke blander sammen den informasjonen som kommer frem i materialet og dine egne kommentarer og fortolkninger» (Everett & Furseth, 2012, s. 146).

Jeg brukte mye tid på å transkribere hvert intervju. Jeg skrev detaljerte transkriberinger etter lydopptakene, slik at jeg ikke skulle gå glipp av viktig informasjon senere. Jeg skrev ned ord for ord. Selv om spørsmålene var fra intervjuguiden, og jeg hadde tenkt å fokusere på spørsmålene som jeg mente var viktige, ble spørsmålene tilpasset til informanten og informanten fikk på denne måten være med å påvirke hva som ble vektlagt. Hammersley & Atkinson (2012) skriver at for feltarbeideren er lydopptak å foretrekke, selv om det ikke vil være fullstendig. Ulempene, er at intervjuene må transkriberes, som jeg fort fant ut var ekstremt tidskrevende (Hammersley & Atkinson, 2012, ss. 214-215).

3.3.1 Intervjuene

Å rekruttere informanter var en spennende prosess. Det var interessant å se hvem som ville var villige til å være med på dette prosjektet. Noen var jeg litt usikre på, fordi jeg ikke visste om de ville være komfortable med å snakke helt åpent ettersom de kjente meg. Jeg ble

positivt overrasket over den første som var villige til å være med, ettersom hun ble begeistret at hun i det hele tatt ble spurt. Av den grunn tenkte jeg at de andre også ville bli glade. Men slik ble det altså ikke. Det var noen som ikke ønsket å være med fordi de var usikre på hvordan prosjektet kom til å bli og hvordan de kom til å bli tolket. Det er fullt forståelig og det har jeg respekt for. Deres historier blir en fortolkning av hvordan jeg har oppfattet svarene deres i løpet av intervjuene. Jeg så for meg at det ville være lurt å ikke bare intervju tidligere elever, eller elever jeg kjenner, men også noen som jeg ikke kjenner. Jeg var heldig og takknemlig for at jeg fikk hjelp med rekrutteringen. Intervjuene varierte mellom 20 min til 30 min.

Det som gjorde samtalene litt spesielle var at jeg kunne morsmålet til noen av dem, så da kunne jeg bruke litt morsmål der jeg ville utdype litt og gi mer forklaringer på hva jeg mente med spørsmålene. Jeg fikk en følelse av at det ikke var godt nok med spørsmålene, men at jeg trengte en forklaring rundt. Det var en fordel å kunne forklare og oversette på morsmålet deres. Noen av elevene kunne jeg ikke morsmålet til, men jeg kunne forstå en del ord, og hadde også lært noen ord på forhånd, for å være forberedt, og i tillegg google-translated- vi sammen, som også var en stor hjelp. De elevene jeg intervjuet hvor jeg kunne si noen ord på deres morsmål, gjorde at de lyste opp med en gang. Det betydde noe for dem, det at jeg viste interesse for deres språk hjalp til med å bygge relasjon. Tidlig i selve forberedelsesfasen fant jeg ut dersom jeg ønsker å få elevenes stemme fram, høre deres historier og deres perspektiver så er det viktig å skape en relasjon. Det er ikke like enkelt å åpne seg om hva man har opplevd hvis man ikke har noen relasjon. Mine språkkunnskaper var en fordel og det ble mye lettere å oppnå kontakt når jeg kunne noen ord på morsmålet til elevene jeg intervjuet.

Underveis i intervjuprosessen lærte jeg mange nye ting som jeg fikk reflektere over. Og det var blant annet hvilke ord jeg bruker når jeg stilte spørsmålene. Er det riktig av meg å bruke «ditt nye hjemland»? Det tenkte jeg ikke på i forkant av intervjuene, men underveis i intervjuene oppdaget jeg at noen av informantene hørte dette for første gang, og det fikk dem til å tenke. Dette er et av mange eksempler som fikk meg til å reflektere mer over hvordan jeg stilte spørsmålene, og jeg ble mer og mer bevisst etter hvert enkelt intervju.

Alle jeg intervjuet er anonymisert og jeg har gitt dem kallenavn: Sara, Yasmin, Mariam, Hamed, Benyamin, Mehdi, Isak og Kamil. De hadde alle gått i ett innføringstilbud på en innføringsskole. Selv om mine informanter ikke er en homogen gruppe, har de noe til felles. De måtte flykte fra sitt hjemland på grunn av krig, forfølgelse på grunn av etnisitet eller andre

årsaker. De var ikke trygge, og måtte ta en beslutning. Foreldrene måtte ta en avgjørelse. De fikk ikke den beskyttelsen som mennesker får i land med menneskerettigheter. Beskyttelse og rettigheter som vi mennesker har krav på. De har mistet sine hjem på grunn av ulike årsaker, og denne erfaringen har de til felles (Varvin, 2018, s. 19). I tillegg har det ført til at de har mistet store deler av skolegangen på grunn av flukt. De har også det til felles at de måtte flytte til Norge. De begynte i et innføringstilbud fordi de var nyankomne. Som nyankommen i Norge er det et fokus på å først lære språket. I innledningskapittelet tok jeg opp begrepet migrasjon. Her nevner jeg det igjen på bakgrunn av at jeg ønsket å få mulighet til ha intervju med migranter som kom som flyktninger til Norge. Ifølge Fuglerud er migrasjon et vanskelig tema å snakke om, fordi migrantene er så ulike og har flyktet av ulike årsaker, men felles for dem er at de bor i et land utenfor det landet de er født i (Fuglerud, 2017, s. 137). Kanskje jeg er veldig opptatt av dette på grunn av min egen bakgrunn, som kan kanskje være en fordel. Elevene syntes ikke det var vanskelig å snakke om migrasjon, men heller så på det som en viktig del av intervjuet, migrasjon er del av deres historie. Ungdommene beskrev hvordan prosessen var da deres foreldre tok den avgjørelsen. Det var de tydelige på, det var ikke deres valg, men foreldrenes. Mens de av ungdommene jeg intervjuet som kom som enslige mindreårige valgte å dra på grunn av omstendighetene i sitt eget land og i håp om å kunne leve fritt, ta den utdanningen de ønsket, for å være en ressurs i samfunnet som de bor i. Det jeg la merke til var at de som hadde tatt det valget selv, var mer håpefull for en lysere fremtid. Mens de som fortalte at det var foreldrenes valg beskrev en dypere savn etter det de hadde mistet.

Jeg valgte å bruke intervjuer og semistrukturerte samtaler. Jeg laget en intervjuguide som skulle hjelpe meg i intervjuene. Det viste seg å være en fornuftig beslutning, for den ga et godt grunnlag for samtalen med informantene. Spørsmålene var forhåndsformulerte og fokusert rundt det å være en elev som hadde vært i et innføringstilbud på en egen innføringsskole. Jeg spurte spørsmål som «hvordan trives du i Norge og på skolen, hvem er du sammen med i fritiden og på skolen, hvordan er det å være sammen med norske ungdommer og hvordan vil du beskrive dine norskkunnskaper» (se vedlegg: intervjuguide). For å kunne finne ut hvordan de opplevde skolen og hvordan de hadde det sosialt, måtte jeg forenkle spørsmålsformuleringen min. Dette var elever som ble overført til ordinær skole etter innføringstilbudet. Jeg informerte elevene om at det var anonymt, at deres navn ikke ville bli kjent, fordi jeg skulle lage kallenavn på hver informant. De var klar over at det var helt frivillig å delta. Jeg måtte presisere frivillighet, fordi jeg kjente flere av dem fra før. De ble

også informert om at de kunne trekke seg når som helst. Jeg fortalte dem om prosjektet og hensikten og hvordan intervjuene skulle foregå. At deres stemme vil bli tatt opp på lydopptak, men ville bli slettet etter at oppgaveskrivingen min var ferdig (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 118). Det var mye mer tidskrevende å finne og ta kontakt med informantene enn det jeg i utgangspunktet hadde sett for meg. Tillit var viktig, både på grunn av anonymisering og min rolle som forsker. Jeg forklarte hensikten med prosjektet et par ganger før jeg satte i gang med selve intervjuet. Det var viktig for meg at de forsto hvorfor jeg ville gjøre dette og hvorfor jeg hadde valgt akkurat dem.

3.3.2 Forskning på egen arbeidsplass

Everett & Furuseth beskriver at det er positive sider ved å gjøre forskning på egen plass, fordi da har informantene tillit til deg, og du er kjent i lokale miljøet, og du vil ha mer adgang. Mens derimot så finnes det også negative sider som: «Studenten kan ha for liten distanse til feltet, slik at en overtar aktørens perspektiver for ukritisk» (Everett & Furseth, 2012, s. 18). På grunn av min kjennskap til elevgruppen, er det en fare for at jeg kunne påvirke-aktørens svar. Kanskje er man ikke like kritisk til datainnsamlingen, som man ville vært dersom det var et helt nytt felt man forsket på. Jeg vil imidlertid si at for meg var det flere fordeler enn ulemper, spesielt med tanke på dette med tillit og relasjoner. I tillegg hadde jeg mulighet til å ha samtaler med kollegaene mine som også er kjent på dette feltet. Siden jeg har erfaringer fra innføringstilbud ser jeg kanskje lettere fordeler med innføringsskoler, selv om jeg også ser utfordringer.

3.4 Ethiske refleksjoner

Med hensyn til etikk, og ikke minst personvern tilknyttet datainnsamling, har kravene de siste årene blitt strengere. Før intervjuene kunne finne sted måtte jeg melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og få godkjenning fra dem. På grunn av ulik språknivåer, brukte jeg en del tid på å forklare samtykke-skrivet før de skrev navnet sitt under. De var opptatt av hva anonymitet innebar. Noen ble lykkelig overasket når de forsto at ingen kom til å vite deres navn, og at jeg var den eneste som ville vite navnet deres. De fikk vite at de skulle få kallenavn, og det synes de var kult. Jeg spurte om det var greit å nevne alder og opprinnelsesland, og det samtykket alle til. To var fra et afrikansk land og seks var fra Midtøsten. Så lenge ingen andre skulle høre lydopptakene med deres stemme og vite deres

navn, var det greit. Et annet ord jeg måtte forklare var konfidensielt, og i tillegg gikk jeg dypere inn i å forklare frivillighet. Det var et av de viktigste ordene som måtte utdypes, spesielt i forhold til de elevene jeg kjente fra før. De måtte ikke føle at dette var noe de «måtte» være med på, fordi de var mine tidligere elever. Jeg fikk ikke inntrykk av at dette var et problem, det så heller ut som om de syntes det var spennende å være med. De var nysgjerrige på hvorfor jeg ville høre om deres opplevelser. Everett & Furseth tar opp konfidensialitet, som vi må ta i betraktning. Det handler om etiske spørsmål behovet for å være trygg på konfidensialitet (Everett & Furseth, 2012, ss. 140-141) .

3.4.1 Oppsummering av Metodekapittelet

For å kunne beskrive opplevelsene av å gå i en egen innføringsskole og deretter overføringen til bostedsskolen valgte jeg i dette prosjektet en kvalitativ tilnærming og å intervjuer åtte elever som har gått på innføringsskole og blitt overført til bostedsskolen. I dette kapitlet har jeg pekt på hvordan jeg gjennomførte dette og har hatt et spesielt fokus på fordeler og ulemper ved å forske på et felt som jeg kjenner så godt. Som Martyn Hammersley og Paul Atkinson (2012) påpeker skal forskningsprosesser ikke føre til negative utfall både under selve prosessen og etter når materialet blir publisert. Mine informanter delte sine opplevelser og åpnet opp for å dele sine historier. Jeg forklarte tydelig hvordan de ville bli anonymisert og hva jeg skulle bruke historiene deres til. Jeg var bevisst min forskerrolle og la til rette for at hele prosessen skulle vært trygt, og at de kunne stole på meg. Neste kapittel tar for seg analysen. I analysekapitelet ser vi «resultatene» av intervjuene, det vil si mine funn. Det blir vanskelig å kalle det for resultater i min oppgave, i og med at det ikke finnes noen fasit. Det handler om å lytte til det elevene har å si. Deres opplevelser er verdifulle og er viktige å få fram. Gjennom analysen går jeg i dybden, og prøver å forstå hva de ønsker å fortelle, som de vil at andre skal høre. Dette for å undersøke deres egne opplevelser over hvordan de har blitt møtt og tatt imot i de forskjellige arenaene. Vi kommer til å høre noen fellesnevnerer, men også hvor unike hver av deres historier er. Noen av sitatene er direkte sitater som er transkribert ordrett. Mens noen sitater har jeg valgt å ikke transkribere ordrett i denne oppgaven. Og dette på bakgrunn av at jeg mener noen steder passer det bedre å ha det transkribert ordrett for å komme mer i dybden.

4 Analyse

I denne studien intervjuet jeg åtte elever og problemstillingens hovedfokus var å se på elevenes perspektiver og opplevelser av å gå i en egen innføringskole og deretter overføringen til bostedsskolen. Utgangspunktet var at jeg lenge har ønsket å undersøke hvordan innføringstilbudet er til hjelp eller hindring for språkutvikling og integrering. Selv om jeg kan ha en tendens til å være mer positiv til dette enn kritisk siden jeg jobber med denne elevgruppen. Min problemstilling var: *«Hvordan er nylig ankommende migranternes opplevelse av å gå i en egen innføringskole, og hvordan opplever de overføringen [eller overgangen] til bostedsskolen? Hva er fordelene med en innføringskole, og utfordringene, sett fra elevenes perspektiv?»* Her er altså kjernen av elevenes egne opplevelser og stemmer som blir hørt. Mine underproblemstillinger handlet om «Hvordan opplever elevene prosessen med å lære språk? Og hvordan opplever elevene prosessen med å bygge sosiale relasjoner?». Analysekapittelet er strukturert etter det jeg ønsket å få svar på og de dataene jeg fikk samlet inn. Mine funn er delt inn i to hoveddeler. Den første delen er om språk. Hvordan deres generelle opplevelser knyttet til språk var i innføringstilbudet og den ordinære skolen. Den andre delen i analysen er delt inn i sosialisering, inkludering og integrering. Her er fokuset på integrering gjennom fritidsaktiviteter og om de i støtteapparatet rundt elevene opplevdes å inneha interkulturell kompetanse. Avslutningsvis vil jeg komme inn på hvordan de selv opplever å bli integrert.

I teoridelen gjorde jeg rede for ulike aspekter ved migrasjon, som har relevans for mine informanternes opplevelse av å immigrere til et nytt land. Det var litt vanskeligere for noen av dem å akseptere at de måtte flykte fordi det var en avgjørelse foreldrene gjorde, og ikke dem selv. På bakgrunn av dette opplevdes hjemlandet kanskje som et dypere savn enn for dem som var enslige mindreårige og som mente de hadde tatt avgjørelsen selv. Noen ga inntrykk for at de valgte å flykte for å få mulighetene til å utvikle seg samtidig som de kunne hjelpe familiene sine i hjemlandet. Disse ulike perspektiver er viktige å ha med når jeg skal analysere hvor inkluderte de føler seg i dag. Det bør understrekes at disse historiene er elevenes stemme, det er deres egne opplevelser og måter å se ting på. Som nevnt tidligere, er dette et forsøk på å gå i dybden av deres opplevelser og det er derfor på ingen måte

representativt for alle migranter. I tillegg har min egen bakgrunn og arbeidserfaring, som jeg har skrevet om i tidligere kapitler, også spilt en rolle i hele denne prosessen.

Det er viktig å se på at ungdommene i denne studien er migranter, måtte forlate sitt hjemland, bli flyktninger og bor nå i et nytt land. I boken Internasjonal migrasjon står det at begrepet flyktning har blitt kritisert. Det har blitt beskrevet at flyktninger ikke er migranter, og hvis de er migranter så blir det skilt mellom frivillig migrant og påtvungen migrant. Den påtvungne migranten blir beskrevet som flyktning (Odden, 2018, s. 23).

4.1 Opplevelser fra Innføringskolen

Jeg vil innledningsvis her presentere hvilken skolebakgrunn elevene har i Norge. Jeg har gitt alle kallenavn slik at alle er anonymisert. Skolebakgrunn fra hjemlandet er varierende. Noen har gått på skole i hjemlandet mellom to til seks år. Men dette var ikke noe som elevene gikk så mye inn på. Sara har gått ett og halvt år i en innføringskole og ett år og to måneder i ordinær klasse på bostedsskolen. Sara går nå på videregående skole. Yasmin har gått ett år i innføringstilbud og ett år på ungdomsskolen før hun begynte på videregående. Hamed gikk på innføringstilbud ca. ni måneder før han begynte på ungdomsskolen på sin bostedsskole. Han gikk tre år på ungdomsskolen og går nå på videregående skole. Benyamin gikk ett år i innføringstilbud og over to år på den ordinære ungdomsskolen som var hans nærskole. I dag går Benyamin på en videregående skole. Mehdi gikk noen få måneder, under seks måneder i ett innføringstilbud før han ble overført og fikk ett år på den ordinære ungdomsskolen. Nå går han på videregående skole. Isak fikk ett og halvt år i innføringstilbud før han ble overført til sin bostedsskole hvor han gikk i ett og halvt år. Han går på videregående skole nå. Kamil gikk ett og halvt år i innføringstilbud og to år i den ordinære klassen på ungdomsskolen i hans nærområdet, og går i dag på en videregående skole.

4.1.1 Innføringskolen sett fra elevens perspektiv

I første del av analysen vil jeg gi en beskrivelse av elevenes erfaringer knyttet til både innføringskolen og den ordinære ungdomsskolen, men først må vi ha klart for oss hvordan Utdanningsdirektoratet ser dette for seg. For å få til integrering, ønsker Utdanningsdirektoratet at elevene raskest mulig går over i en ordinær skolehverdag, som henviser til i begynnelsen av teorigapitetet. Her er det tydelig at et innføringstilbud skal være

et overgangstilbud. Og at eleven på denne måten vil ha bedre forutsetninger etter å ha lært grunnleggende norsk. Innføringstilbudet kan derfor ikke vare i mer enn to år (Utdanningsdirektoratet, Rambøll, 2016, ss. 22-23). Sara, Yasmin, Hamed, Benyamin og Mehdi hadde positive opplevelser i forhold til innføringsskolen. Benyamin sa: «Det var en slapp-av-tid, det var godt å «lande» og kjenne at man ikke er alene». Isak hadde også positive opplevelser, men mente han lærte mer norsk da han ble overført til sin bostedsskole. Kamil fortalte også om gode opplevelser på innføringsskolen, men syntes at det var viktig å ikke være der for lenge: «Jeg er glad jeg gikk der, for jeg kunne snakke morsmål med de rundt meg for å åpne meg og bli trygg, men hvis eg hadde vært der lenge, så ville eg ikkje lært norsk som nå». Kamil fremmer her et sentralt poeng. For han ville to år vært altfor lenge i en innføringsklasse, og det var viktig for han å poengtere det til meg. Det fikk meg til å tenke på om informantene mine hadde fått tilstrekkelig informasjon når det gjaldt innføringstilbud eller om det var noe de trodde de «måtte» velge. Derfor ble det naturlig nok noen spørsmål som dukket opp omkring hvor lenge man bør gå i et innføringstilbud. Ettersom disse ungdommene er en heterogen gruppe, vil det selvsagt være ulike behov i forhold til hvor lenge de skulle blitt værende i et slikt tilbud, og eventuelt når overgangen til ordinær skole burde vært. Flere av informantene snakket varmt om innføringskolen og delte sine tanker om viktigheten av å ha muligheten til å ha den forberedelsen til å komme inn i det norske skolesystemet. De mente at de lærte mer norsk på bostedsskolen, men opplevde at det hadde vært tøft å begynne på en ordinær ungdomsskole uten å ha litt kjennskap til det norske språket. Maryam sa at hun ikke forsto så mye av det de andre sa på den ordinære ungdomsskolen: «Jeg bare tenkte, hva er galt med meg, eg forså ikke hva de snakke om».

Hadde elevene fått riktig og detaljert informasjon om innføringstilbudet og at det er et tilbud de kunne velge bort? Nærskolen er, som for elever i Norge generelt, deres skole, det er der de hører til. Du er elev på din bostedsskole, men er i et innføringstilbud i en periode. Man kan si at innføringsskolen eller innføringstilbudet «låner» eleven i en periode. Det står i Utdanningsdirektoratet, at det er elevens rett til å gå på sin bostedsskole og nyankomne elever kan takke ja eller nei til å gå i et innføringstilbud. Det er elevene og foreldrene som velger (Utdanningsdirektoratet, 2012). Kamil visste for eksempel ikke at innføringstilbudet var frivillig og han tok det som en selvfølge at han som nyankommen elev skulle gå i et innføringstilbud som han kalte «forberede-klasse». Informasjon om at innføringstilbudet er frivillig skal gis både eleven og foreldre, ved registrering. Når de har ankommet Norge går de gjennom en registrering med tolk. Jeg kjenner denne prosessen i og med at jeg har vært med på

noen registreringssamtaler. Tolk er også med, men det er ikke alltid man får mulighet til å ta alt innover seg, fordi det blir fort veldig mye informasjon for elev og foresatte. Sara var heller ikke klar over at det var frivillig. Hun fortalte at når hun deltok i registreringssamtalen ble hun nesten svimmel av all informasjonen hun fikk. Det var ikke så lett for henne å forstå og heller ikke for moren hennes. Da ble det ikke et spørsmål om hun skulle begynne i innføringstilbud, men heller når hun skulle begynne. Hun tenkte mer på datoen, og gledet seg til å endelig å få begynne på en skole, som hun hadde lengtet etter mens de var på flukt i seks år.

Til tider opplevde jeg at deres positive opplevelser er knyttet til at de ønsker å fokusere på de positive sidene, nettopp fordi jeg er en tidligere lærer og at de vet jeg jobber på dette feltet. Samtidig beskriver de opplevelsene fra begge sider. Man kan da undre og tenke om det var lurt å ha et utvalg av informanter man kjente til fra før. Det har vi ikke noe fasit på, men jeg personlig opplevde det som en fordel, spesielt på grunn av at det er en sårbar gruppe med sårbare forhistorier. Jeg har hele tiden vært bevisst på mine for-dommer, og hadde dette i bakhodet. Derfor har jeg prøvd å være tydelig på dette gjennom hele oppgaven.

Hvilke opplevelser elevene hadde da de gikk på innføringsskolen er temaet for denne delen av oppgaven. Fordelen med å gå på innføringsskolen er, etter elevenes mening, den forberedelsen de får som ny i landet. Sara uttrykte for eksempel at innføringsskolen ga henne en forberedelse: «Ja, mye forberedelse. Mer forberedt». Forberedelsen på innføringsskolen gjorde at hun kunne «lande» før hun skulle ut i verden, sa hun. Vi ser her at forberedelsen til den ordinære skolen har vært avgjørende for hennes sosiale trygghet, og å få mulighet til å lande. «Jeg kom til Norge, helt ny, og redd, men så var det andre som meg i klassen på innføringsskolen». Så lo hun og sa «Vi kunne være redde sammen». Dette illustrerer at en av fordelene med innføringsstilbud har vært forberedelsen både i form av det sosiale, parallelt med fordelen å ha god tid til å lære det norske språket. Men dette er kun ett aspekt av opplevelsene. Vi kan her bemerke at de lærte bedre norsk på den ordinære ungdomsskolen. Elevenes stemmer understreket at norsk-språklæringen fikk raskere hastighet på nærskolen. Det bærer preg av å «språkdrukne» (Engen, 2004, s. 169). Man kan lære språket hurtigere, ved å bli kastet ut i det, og ved å være i et norsktalende miljø. Faren er at man, i stedet for å lære seg språket systematisk og fra grunnen, blir overveldet av alt man ikke kan og ikke forstår. Kamil sa:

Når jeg fikk vondt i hodet av å høre på norsk, klarte jeg ikke få riktig informasjon.

Hvis lærer sa: Vi skal møtes i idrettshallen i morgen, så satt jeg og ventet alene i

klasserommet, fordi jeg ikke forstod beskjeden som lærer sa. Vanskelig å følge med hvis det er mange ord man ikke forstår, så da begynner du å tenke på helt andre ting. Men så plutselig klarte jeg å snakke med de i klassen, det gikk fort, egentlig. Så da tenkte jeg at jeg lærte mye fortere norsk her, fordi jeg måtte. (Kamil)

Sara, som jeg nevnte ovenfor, opplevde innføringsskolen som en ventestasjon hele tiden. Akkurat som om livet var på vent og livet i Norge først begynte når hun ble overført til bostedsskolen. Hun likte seg på ungdomsskolen, selv om hun vegret seg litt de første ukene. Hennes erfaringer oppsummeres godt i følgende sitat:

Vi hadde forståelse for hverandre, fordi de fleste var flyktninger, og da forsto vi hverandre bedre, vi viste tålmodighet til hverandre. Og lærerne og. Etter ca. 1 år ble ting lettere for meg på den vanlige [ordinære] skolen. Bøkene ble lettere å forstå. Det som var vanskelig var at jeg begynte på den vanlige skolen etter påskeferien i 9 trinn. Det var veldig tungt å komme på slutten av året. Det som hjalp meg var å ha tospråklig fagopplæring på mitt morsmål, og at jeg fikk ekstra hjelp. Eg fikk stor hjelp med å gjøre oppgaver som eg måtte gjøre på skolen. Midt i 10 klasse ble livet på skolen enklere for meg, følte eg. Karakterene eg fikk va sånn midt imellom. Ikke veldig bra, men ikke veldig dårlig. Jeg fikk en 3 i ett fag. (Sara)

I dette sitatet gir Sara oss en skisse over punktene som har vært viktige for henne. For det første var forberedelsen essensiell på innføringsskolen. Hun ventet likevel hele tiden på å bli ferdig med innføringsskolen slik at hennes virkelige skoleliv kunne starte. På innføringsskolen ble hun sett og hørt av lærere og medelever. Overgangen hennes til bostedsskolen var utfordrende, men den utfordringen ble mildere med hjelpen hun fikk gjennom tospråklig fagopplæring av en tospråklig lærer som snakket hennes morsmål. Nilsson (2015) har gjort rede for studier på overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse i Sverige. Hun oppdaget at på tross av at elevene gledet seg til å begynne i en ordinær klasse, beskriver de selv at det var en tid preget av redsel og hvor de var sjenerte, urolige og nervøse for å snakke foran de andre i den nye klassen. Samtidig følte elevene en progresjon, ved å ha lært språket og det faglige, for nå hadde de kommet et steg videre i livet (Bunar, Nihad, 2015, ss. 54-55).

4.1.2 Elevenes refleksjoner over innføringskolen

Sara fortalte at den tryggheten de fikk på innføringskolen var av stor verdi for henne: «Det ble jo en forberedelse vi fikk. Vi fikk en forberedelse. Vi var sammen. Og vi kunne forstå hverandre, fordi vi var flyktninger». For Yasmin var det også trygt å begynne på innføringskolen, selv om hun var litt forsiktig i begynnelsen:

Nei, jeg var litt flau, men jeg lærte å snakke med de andre, fordi det e jo fra mange forskjellige land, så det lettere å snakke sammen. Men når jeg gikk på 10 klasse [på ordinær ungdomsskole], det var vanskelig, fordi de norske ikke sier hei, de skal ikke snakke med deg, kanskje de tenke det samme som deg, når du snakke med dem, vil du bli kjent med de, sånn at de snakke med deg og ... (Yasmin)

Her viser eleven en refleksjon over det å kunne ta kontakt med andre medelever. Det viser at hun har en positiv fordom. For at vi skal lære om andre må vi bevisstgjøre oss selv først (Gadamer, 2010, s. 307). Yasmin utvikler en kulturforståelse, samtidig som hun prøver å se det fra den andres perspektiv.

Elevene fortalte også om hvordan de synes innholdet i den norske skolen var. Sara er veldig fornøyd med skolen i Norge og omtaler skolen som noe av det mest positive i livet: «Skole, Veldig bra. Skolen er gratis, og ingen presser deg på skolen. Ingen spør deg hvorfor du har kledd deg slik. Eller hvorfor du gjøre sånn. Ingen som sier du lære hele boken utenat. Her vil de du skal lære fra boken, men ikke kopiere». Hun ønsker å gi råd til andre nyankomne og sa:

Fokusere på skolen, studier. Dette er noe jeg liker veldig godt med Norge, og det gir meg en god følelse. Eg har lært mye nytt. Som for eksempel har eg lært flere fag her. I hjemlandet lærte jeg ikke om andre religioner. Jeg visste ikke noe om andre religioner. Men når eg kom her, lærte eg om forskjellige religioner, lærte nye språk, ble kjent med nye folk. (Sara)

Her viser eleven toleranse hun har lært i krle faget, som viser at hun har utviklet interkulturell kompetanse. Michael Byram (1997) påpeker viktigheten av åpenhet, å respektere andre mennesker, og at vi må prøve å sette oss i andres situasjon og vise empati (Byram, 1997, s. 34). Sara beskriver disse egenskapene hun utviklet på skolen i Norge. Hun har fått kunnskap for andre religioner og har tydelig blitt mer åpen og respektfull over andre som ikke har samme religion som henne.

Ulike erfaringer med skolebakgrunn viser oss hvor ulike elevene er. Hamed liker skolen i Norge, fordi det ikke er samme press som i hjemlandet: «Hvis du ikke gjorde lekser der, ville du fått straff, men slik er det ikke i Norge, og det er jeg veldig glad for at jeg slipper». Hamed gikk ni måneder i et innføringstilbud og syntes det var nok: «Der lærte eg kossen snakke norsk og lære norsk» Han var tydelig på om dersom han hadde begynt rett i en ordinær skole, da ville han: «eg forstå ingenting liksom, hvis eg begynne i norske skole, det e veldig vanskelig, forstå ka læreren sie eller noe. Det e bra «og lære mildt [sakte]». Hvis han skulle sett for seg å begynne rett på en ordinær ungdomsskole, ville han tenkt at han ville vært flau for å lære norsk og at det hadde blitt veldig vanskelig. Samtidig som han ikke er helt sikkert på om det hadde vært så skummelt. Han skulle ønske at innføringstilbudet var et intensivt tilbud på seks måneder, ikke mer. Hilt påpeker at en felles skole er en skole for alle, og at innføringsskoler ikke er i samsvar om en felles skole. Det blir en intern eksklusjon (Hilt, 2015, s. 190). Dette samsvarer kanskje ikke med det Hamed beretter, men han var tydelig på at å gå på en segregert skole over lengre tid ikke er bra. Det viser at han er bevisst på at det er viktig å være en del av det norske miljøet, spesielt med tanke på integrering.

Dette peker tilbake til målet for innføringstilbudet. Det er lagt opp slik at elevene skal lære grunnleggende norsk, og når de har lært det grunnleggende skal de ha mulighet til å følge den ordinære opplæringen. Historisk sett var det i henhold til opplæringsloven ikke slik at minoritetsspråklige elever skulle undervises i egne grupper. Dette gjaldt frem til 2012, da det skjedde en endring i loven, «opplæringslovens § 2-8 og § 3-12 i 2012, som åpnet for at skoleeiere kunne gjøre unntak fra § 8-2. Det ble tillat, men ikke over lang tid, å ha nyankomne elever i egne klasser, skoler eller egne grupper for å gi særskilt opplæring. I de kommunene som har brukt dette, kalles det for innføringsklasser eller innføringstilbud. Vi kan se på det slik at det er et overgangstilbud til det ordinære løpet.

Hamed gikk i innføringstilbudet i ni måneder da han kom som tretten åring. Som nevnt tidligere kan innføringstilbudet vare i maksimalt to år. Det vil si at man har innen to år på seg. Det kan være ganske utfordrende å måtte lære så mye på kort tid, og noen elever vil ha utbytte av særskilt språkopplæring på den ordinære ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, Rambøll, 2016, ss. 7-8). Noen skoler tror at hvis elevene har vært i et innføringstilbud inntil to år, så er de ferdig utlært og kan bare hoppe rett inn i ungdomsskolen på et ordinært opplæringsløp. Men slik er det dessverre ikke alltid. Joke Dewilde (2016, s. 14) argumenterer

for at eleven vil trenge støtte, spesielt med tanke på at de har kommet senere i løpet. Møtet med den norske skolen kan være ekstra utfordrende for denne gruppen, som vil ha behov for særskilt tilrettelegging i opplæringen, innen språk og fag. Bakgrunnen for dette sier hun har en sammenheng med tidligere skolegang, usikkerhet for framtiden og traumatiske opplevelser på flukten. Men hun advarer oss mot å legge vekt på dette som «problematisk», men heller se på denne elevgruppen med ressurs som kan bidra i den norske skolen. Blant annet kan de bidra i form av kulturforståelse, språklige ressurser og egenskaper med erfaringer fra hjemland og under flukten (Dewilde, 2016, s. 14).

4.1.3 Erfaringer med innføringsskolen

Det Benyamin likte med innføringsskolen var at lærerne var alltid hjelpsomme:

De hjelpe deg mye liksom, de prøvde sitt beste for at du skal lære norsk fort. Så andre ting va kjekt liksom, det va kje noye strenge lærere og sånt eller ... det va alt sånn rolig tempo, det va bra liksom. (Benyamin)

Benyamin likte lærerne på innføringsskolen, og sa at nesten alle var flinke lærere: Alle prøvde å hjelpe til så godt de kunne. Og vi var bare ti elever i klassen». Men når han tenker tilbake på den ordinære ungdomsskolen husket han at dialekter var litt nytt i begynnelsen: «eg kunne ikke dialekt, og snakke bokmål. Det va litt flaut liksom, men så begynte eg å lære meg ... eg bare ... okey ... liksom». Han skulle ønske han hadde lært dialekt mens han gikk på innføringsskolen. Benyamin sier at på innføringsskolen prøvde lærerne så godt de kunne for at elevene skulle lære. Lærerne her tar utgangspunkt i «Læreplan i grunnleggende norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2020), som er en overgangsplan. Den blir brukt i overgangen, slik at eleven skal være i stand til å klare seg i et ordinært løp. Med det som utgangspunkt skal denne læreplanen brukes til «elev har tilstrekkelig ferdigheter i norsk» til å følge vanlig opplæring. Læreplanen er nivåbasert. Det vil si at selv om noen elever ikke har nådd nivå tre, er det dermed ikke sagt at de må bli værende i et innføringstilbud. Som Cummins sier tar det opp imot fem år å lære et fagspråk, det er den tiden elevene ikke har, uheldigvis (Øzerk K. , 2006, s. 147).

4.1.4 Den nye læreplanen

Den nye læreplan i overordnet del er viktig og relevant for denne elevgruppen, siden den har større fokus på språklig og kulturelt mangfold. I læreplanen kan vi lese at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis». Erfaring viser at strategier er veldig viktig, det er et godt hjelpemiddel i læring av fagene og språk. Vi vet at mange nyankomne kommer med liten skolegang. Det betyr ikke at elevene ikke kan noe, det er kanskje bare at elevene ikke har lært på en skolsk måte, men de har lært på andre måter, og har annen kunnskap de kan bidra med. Lære å lære innenfor skolekontekst er nytt for en del. De som har skolegang har hatt andre strategier, kanskje opplæringen har vært monologisk og at de ikke prøvd ut mange ulike læringsstrategier. Det er vesentlig med gode læringsstrategier når et språk skal læres. For eksempel når det gjelder å lære nye ord og hvilke strategier man kan bruke. Læreplan i grunnleggende norsk handler ikke om selve faget norsk, men det dreier seg om språkferdigheter i norsk. Ved å følge denne planen skal en «gjøre elevene i stand til å «delta i sosiale felleskap og i ordinær opplæring i alle fag». I tillegg står at elevene skal «oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som henvist til i teorikapittelet har Jim Cummins (2017) presisert viktigheten av å bruke morsmålet som hjelp til andrespråklæringen og at man bør utnytte de språklige ressursene.

4.1.5 Utvikle interkulturell kompetanse

Å gå på innføringsskolen for Mehdi opplevdes som ganske bra: «Det var ganske bra, bare utlanske hehe. Du ble fort kjent med folk. Det hjelpe med språket, fordi de andre e som deg. Du tenke ikje at alle e flinkere enn deg». Mehdi beskrev det trygge som at alle var i samme situasjon. At de forstår hverandres situasjon. Han sier mens han ler at: «alle har samme problem». Han gikk der i ett år. Hvis vi ser det fra Mehdi sitt perspektiv så kan vi spørre, hva er effekten av innføringsskolen for Mehdi? Selvsagt blir det vanskelig å svare på det ettersom fokuset er lagt på å få fram elevenes stemme. Men vi har noen som har undersøkt effekten. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, har det vært et samarbeid mellom NIFU og Fafo (NIFU, 2020, s. 11). De ønsket å finne ut effekten av modellene. Da kunne de både se hvordan det går med elevene i opplæringstilbudet og/eller hvordan det hadde vært uten det opplæringstilbudet. Det krever at man ikke bare kan svare på hvordan det går med elever som deltar opplæringstilbudet. Et av problemstillingene de skulle finne ut av var «Hvilke opplæringstilbud

i grunnskole og videregående opplæring kan bidra til å øke læringsutbyttet for nyankomne elever?» Tilpasningen for barn som kommer før første klasse går bedre, enn de som kommer når de er litt eldre. I tillegg viser Hermansen (2017) at barnas alder som nyankommen har stor påvirkning på hvor bra eller dårlig det vil gå senere på skolen. Dette på bakgrunn av flere faktorer som ha større effekt på de større barna som for eksempel å klare å tilpasse seg i et nytt land og den nye skolehverdagen (NIFU, 2020, s. 24).

Under intervjuet med Mariam, sa hun det gikk veldig fint på innføringsskolen:

Alle lærerne e snille og så de prøve å spør deg, de vil hjelpe deg. De lære deg å snakke. Selv om du sier noe feil, så er det greit, ingen tenke du er rar. Du lærer språket på innføringsskolen. Hvis du begynne rett på vanlig skole, så blir det veldig vanskelig. Hvordan skal du snakke på en vanlig skole? Nei, da blir du bare stille. Du blir redd noen skal se på deg, så du sier ingenting. Men etter en tid så må du snakke norsk på en vanlig skole, da går det fortere og fortere. (Maryam)

Dette sitatet illustrerer at Mariam opplevde seg forstått på innføringsskolen: «ingen tenke du er rar», sa hun. Hun har kjent på åpenhet og bevissthet rundt mangfoldet på innføringsskolen. Dette var en av grunnene til at elevene trivdes på innføringsskolen. Denne formen for interkulturell kompetanse er ulik den som er i en norsk skole preget av majoriteten. Rosnes og Rosland skriver om behovet lærere i den norske skolen til å øke sin interkulturelle kompetanse. (Rosnes, 2018) Det har noe å gjøre med hvordan vi som mennesker møter elevene. Har vi holdninger som gjør at elevene føler seg «rar»? I så fall så har vi mye å forbedre. Ut fra mitt perspektiv spesielt med tanke på min arbeidserfaring innenfor dette feltet, ser jeg at gjennom flere år med å jobbe spesifikt med denne elevgruppen, vil man etter hvert utvikle interkulturell kompetanse fordi man får erfaring med mangfold . At erfaring er av det gode, må man nesten ta for gitt. Og at erfaring med et mangfold av elever (mht bakgrunn) gir deg større kompetanse til å møte denne elevgruppen senere. Mariam trivdes også sosialt på innføringsskolen:

At alle komme fra forskjellige land. Det hjelpe, alle komme fra forskjellige land og samme land. Det e litt lettere med utlendinger, enn med norske, da forstår vi ingenting, men vi som utlendinger vi forstår hverandres norsk. På innføringsskole så det va bra sosialt og sånt så det at alle komme fra forskjellige land. Da eg slappe

av. Eg slippe å forklare hele tiden for at andre skal forstå meg. Eg blir trøtte på vanlig skole. (Maryam)

4.1.6 Innføringskolen og den ordinære skolen

Nilsson sitt bidrag i boken «Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering», (Bunar, Nihad, 2015, ss. 48-49) fra Sverige, hvor en elev er enig i at innføringsklassen er «En plats at vila på». Dette sitatet gir oss, ganske konkret, et bilde av denne fasen, denne hvile-stasjonsfasen. Det gjør at elevene kan hvile, de får god tid og muligheten til å feile. Videre fortalte en elev i Sverige som gikk i det de kaller «forberedelsklass», opplevelsen av å ikke være ensom (Bunar, Nihad, 2015, ss. 48-49).

Ideen om at man lærer fortere norsk når man er i et norskspråklig miljø var noe Isak uttrykket. Isak, som gikk ca. ett og halvt år på innføringskolen, beskrev innføringskolen som et godt sted å begynne. Han ble deretter overført til sin bostedsskole hvor han gikk i ett og halvt år. Han likte seg godt på begge steder. På innføringskolen følte han seg ikke annerledes og ikke ensom. Isak forteller om den ordinære ungdomsskolen: «Men eg lærte mer norsk på ungdomsskolen(bostedsskolen). Det gikk mye fortere fordi jeg snakket ikke morsmål. Så hvis jeg ikke skulle kjede meg på skolen måtte jeg snakke og spille fotball». Men han synes det var bra å begynne først på innføringskole, fordi man må lære seg ting først. Det viktigste, ifølge han, var å først lære språk. «Men jeg snakket mye arabisk på innføringskolen, det va jo mange arabere der. Jeg snakket arabisk i friminuttene og», sa han og lo. Sonia Grigt har skrevet en rapport fra «Education International Research» hvor hun deler erfaringer fra Italia. «Education isn't only about obtaining academic results, but above all, it is about getting a chance to integrate into host society. It means that if we are not able to integrate these young people into an `ordinary` environment, we are failing (socialworker)». Her har hun intervjuet mennesker som jobber tett med flyktningene. Utdanning og opplæring sitt mål bør ikke kun være å oppnå gode skolerresultater, men flyktningene trenger å bli gitt en sjanse og at det blir lagt opp til muligheter hvor man kan integreres i det nye landet man bor i. Ganske direkte sagt, bør vi legge til rette for at unge integreres i et normalt miljø. Hvis vi ikke er i stand til å klare å gjøre denne integreringen, kan vi si at vi har mislykkes og det skjærer seg (Grigt, 2017, s. B21, min oversettelse).

Kamil gikk også ett og halvt år på innføringsskolen. Han synes det var helt greit på innføringsskolen, men ga uttrykk for at han hadde gått der lenger enn det han ønsket:

Eg synes Johannes e litt bra, men ikje går der lenge siden, så ett år og halvt, det e nok for å være på innføringsskolen. Det kan bli for mye morsmål. Og hvordan skal du snakke med norske ungdommen? (Kamil)

Han skulle ønske han kunne blitt kjent med norsk ungdom allerede mens han gikk på innføringsskolen. Å lære et andrespråk eller tredje språk er mer krevende for de eldre barna. Schleicher antyder at migrantbarn bør bli integrert i nærskolen fra starten av, og skriver at det er mer nyttig enn å la dem gå innføringsklasse når de kommer som nyankomne (Schleicher, 2015, s. 10). Det virket som det var både og for Kamil, for han mente at tilpasningen hans i den norske skolen ble utsatt. Da kan man argumenter for at Schleichers erfaring i dette tilfellet stemmer. Det kan godt hende at Kamil ville hatt større utbytte av å gå på nærskolen lenge før det hadde gått ett og halvt år. Utgangspunktet for slike avgjørelser må være fokus på hvordan elevene forteller om sine opplevelser.

Flere av informantene delte sine tanker om viktigheten av å ha muligheten til å ha den forberedelsen og bli utrustet til å komme inn i det norske skolesystemet. Selv om de også mente at de lærte mer norsk på bostedsskolen, så viste noen til at det hadde vært utfordrende å begynne rett på en ordinær ungdomsskole, uten å kunne det grunnleggende i det norske språket. For eksempel sa Mariam «da slappe eg av», og Mehdi smilte og sa på innføringsskolen at «alle har samme problem». Hamed sa han «lære mildt, litt og litt om gangen språk». Imsen stiller oss spørsmålet om hva som hender når majoritetskulturen setter normene i samfunnet, og hvordan det påvirker minoritetskulturer. Hun mener det er ingen grunn til å antyde at flerspråklige ungdoms identitetsutvikling vil være annerledes enn majoritetskulturen. Men påpeker allikevel minoritetsspråklige ungdom særegent dilemma (Imsen, Gunn, 2015, s. 386). Hamed var også veldig glad for at de ikke var så mange i klassen på innføringsskolen. Han fortalte at klassestørrelsen var også en stor overgang. På innføringsskolen så varierte klassestørrelsen på mellom ti-tolv elever, mens i den ordinære klassen var de plutselig tretti elever i en klasse. En studie i Italia, har gode erfaringer med å ha små klasser for nyankomne (Grigt, 2017, s. B26). Her argumenteres det for at «small classes are essential to ensure a smooth and successful integration process». Hvis man setter nyankomne i en klasse på tretti vil ikke nyankomne på bakgrunn av individuelle behov få hjelp og tilrettelegging (Grigt, 2017, s. B26). Mange er kritiske til John Hattie (2014) som mener at hvor mange elever det er i klassen, er ikke en faktor

som påvirker læring (Hattie, 2014). Samtidig, i en undersøkelse i Sverige, på skolverket, står det at elever i små klasser hadde bedre læringsutbytte (skolverket, 2009, s. 166).

4.2 Språk og integrering

Schleicher skriver at «språkopplæring er essensielt, og burde vært tilbud i tillegg til, men ikke i istedenfor ordinære undervisning» (Schleicher, 2015, s. 10, min oversettelse).

Generelt uttrykker elevene et stort behov for å ha grunnleggende norsk på plass før de begynner på bostedsskolen sin. Elevene har vært opptatt av å bli forstått, og så lenge de ikke blir forstått vil de heller være tause og ikke være så synlige. De har kjent på et press, ettersom de beskriver det som at de blir «flau», eller «sjenerte». Med tanke på dette kan vi kanskje reflektere over om assimilering er et begrep de har kjent sterkt på seg. Tenker de at det aller viktigste er å lære seg å bli norsk? Eller har elevene også noe å bidra med som nyankomne? Er hovedmålet kun å lære norsk mest mulig, fortrest mulig? Eller ser man verdien av morsmål i prosessen med å lære norsk? I denne delen får vi se hvordan elevene uttrykker begynneropplæringen i språk som nyankommen ungdom i et nytt land. Når det gjelder språk formulerer Yasmin seg på denne måten:

Når jeg gikk på innføringsskole i begynnelsen, jeg forstodde ingenting, så jeg lærte språken, så jeg anbefaler at folk må gå på innføringsskole og lære språken først, før de går videre, det er viktig å lære norsk, hvis du skal bo her eller bli her. (Yasmin)

Dette samsvarer med det som blant annet Imsen gjør rede for, når hun forklarer at undervisningen bør være tilpasset på en slik måte at elevene kan henge med- både faglig og språklig: «Et viktig prinsipp for undervisningen er at den skal tilpasses elevenes evner og anlegg. For at elevene skal lære noe, er det viktig at de får utfordringer, men de må ikke være så store at elevene ikke klarer å følge med (Imsen, Gunn, 2009, s. 48). Videre fortalte Yasmin om hvordan hun kom over den første bølgen:

Nei, jeg va litt flau, men jeg lærte å snakke med de andre, fordi det e jo fra mange forskjellige land, så det lettere å snakke sammen. jeg må lære språken, du KAN lære språken, jeg trodde jeg aldri lære språk, det va veldig vanskelig. Når jeg komme her, jeg tenke hva jeg skal gjøre, hvordan skal jeg klare meg, hvordan skal

jeg gå videre. Jeg fokusere på norsken. Hun [moren] sa du må gjøre lekser, du må øve. Alt e mulig, hun sa. Så nå jeg her, jeg veldig glad, fordi jeg trodde ikke jeg skulle lære norsken. Noen sa du klare ikke, men hun [moren] sa alt e mulig. (Yasmin)

Det er krevende å lære et andrespråk, spesielt for de eldre barna. Vi ser at alder er en faktor for andrespråklæring fordi det påvirker språkopplæringen (Schleicher, 2015,s.10). Det er selvsagt andre faktorer som også spiller inn, som bakgrunn og tidligere skolegang, men i forhold til selve språkopplæringen i norsk tyder det på at alder har en stor rolle i dette bildet. Ungdomtiden er en sårbar tid. Forskning på ungdom har «hevdet at ungdom kan sees som et slags lakmuspapir- særlig i perioder med rask endring – fordi de har en egen evne til å ta opp i seg, registrere og reflektere tegn på samfunssendringene de er en del av» (Vestel, 2016, s. 222). Dette er en tid preget av å finne ut av identiteten sin, som gjør at ungdom blir mer sårbare. Det gjør at ungdommene blir mer sensitive, og kan være usikre. Og denne tiden kan være en krevende tid med mange utfordringer. Som Vestel (2016) definerer det: « mange opplever et tungt press om å lykkes, på skolen, blant venner og i forhold til foreldrenes ønsker» (Vestel, 2016, s. 222).

Å være takknemlig var et ord som dukket en del opp gjennom intervjuene. Kanskje det handler om flyktningens bakgrunnen? Som det står i teorikapittelet kommer flyktningene fra en livssituasjon som de vil vekk fra. Krig og konflikter gjør noe med oss mennesker, det setter dype spor. Samtidig så utvikler man egenskaper som man blir nødt til å bruke for å overleve. Sara var takknemlig for det hun lærte innføringsskolen:

Ja, fordi der lære du det latinske alfabet, og enkelt ord. Og du klare hvert fall å si navnet ditt og adressen din. Men hvis du går rett på en skole der læreren bare snakker norsk, veldig fort, du forstår ingenting, så du får vondt i hodet. (Sara)

Hun fikk den forberedelsen hun hadde behov for da hun kom som nyankommen uten kjennskap til den norske skolen og språket:

Når de andre snakket, så snakket de dialekt. Og veldig raskt. Mens på innføringsskolen snakket alle og i rolig tempo, og alle var tydeligere. For eksempel skarre r(stavanger-r) ble ikke blandet inn. Altså det var ikke dialekt blandet inn. Og det synes eg var mye lettere enn å begynne rett på dialekt. Men alt i alt, så lærte eg

mer når jeg gikk på ordinær-vanlig skole. Selv om bøkene var altfor vanskelige, den første tida, de første dagene. (Sara)

Bakken meddeler viktigheten av minoritetsspråklige elever kan dra nytte av å gå i et ordinært opplæringstilbud, og det ved å forstå det læreren sier og deler. Da er det nødvendig for lærerne å ha den riktige kompetansen for denne elevgruppen. Bakken gjør oss bevisst på å se på helheten og ikke bare de språklige aspektene (Bakken, 2007, s. 9). Lærernes erfaringer og utdanning gir dem kompetanse til å bruke strategier som gjør at elevene kan bli forstått og at de forstår det læreren sier. Som vi har sett på sitatet fra Sara indikerer hun at lærerne snakket tydelig og i rolig tempo. Arbeidet med flerspråklige elever er noe man lærer mens man gjør det i praksis. Dette minner meg om det berømte utsagnet til John Dewey: «learning by doing» (Store norske leksikon, 2020). Opprinnelige Dewey sitatet «Learn to Do by Knowing and to Know by Doing», det vil si at en aktiv prosess er læring, og den kunnskapen vi får er gjennom handlinger (Manger, 2013, s. 199). «Læring er knyttet til aktivitet som konkrete handlinger» (Imsen, Gunn, 2009, s. 148). Den kompetanse lærerne får ved å jobbe på innføringsskolen gjør dem rustet til å jobbe med læringsstrategier i elevgrupper med mangfold. Elevene må lære for å lære, som det også står i fagfornyelsen. I læreplan for grunnleggende norsk, viser de også til viktigheten av å jobbe med læringsstrategier til denne elevgruppen. Det å snakke uten dialekt for eksempel, er et bevisst valg for å bli forstått av eleven. Men er man kritisk til dette, kan man argumentere for at det er ikke det de møter ute på skolene. Der snakker ikke lærerne tydelig og i rolig tempo. Og dialekt blir brukt. Utsetter man da språkutviklingen? Eller legger vi til grunn at hovedmålet som nyankommen må være å få grunnleggende ferdigheter i norsk? Hva skal læreren legge vekt på i innføringsskolen? Benyamin belyste det at han ikke forsto dialekt gjorde ham usikker, når han kom til bostedsskolen. Det å ikke kunne dialekt var en avgjørende faktor i overgangsprosessen til den ordinære ungdomsskolen. Til syvende og sist er det essensielt at elevene forstår den innsatsen de må være villige til å gjøre for å lære språket. Ingen kan gjøre den jobben for dem. Det elevene trenger, og det gjelder både innføringsskolen og den ordinære ungdomsskolen, er støtte og oppmuntring, i tillegg til verktøy de kan ha med seg.

Egeberg (2012, s. 68) er opptatt av sammenhengen mellom språkutvikling og læring, og påpeker at pedagogikken må tilpasses når ferdighetene i opplæringsspråket er utilstrekkelige. Men man kan godt ha forventninger om både faglig læring og språklig fremgang, men det kreves planlegging med tydelige mål. Imidlertid vil elevene i perioder oppleve tause perioder

der det kan virke som om læringen stopper opp (Egeberg, 2012, s. 68). Den «stille perioden» som står beskrevet her, kom frem i intervjuene i språkopplæringsprosessen. Elevene beskrev seg selv som stille, passive, som de også mente reduserte språklæringskurven deres. Mariam fortalte at hun var veldig sosial når hun bodde i hjemlandet. Hun var utadvendt og veldig åpen. Den «stille perioden» hun opplevde her i Norge var gjennom to faser. Den første «stille perioden» var når hun var ny i klassen på innføringsskolen. Der kjente hun ingen, og var veldig stille. Men denne perioden på innføringsskolen varte ikke lenge. Hun sa «Jeg var bare stille der i en uke», og lo. På den andre siden varte stille perioden lengre på den ordinære skolen. Der turte hun ikke å rekke opp handa og være aktiv i timene og hun turte ikke å snakke med de andre i klassen. Hun var stille og rolig og prøvde å ikke være så synlig. Maryam delte at: «Jeg gjemte meg bak i klasserommet, så kanskje ingen skulle se meg».

4.2.1 Norskkunnskaper

Jeg vil her komme inn på hva elevene selv mente om sine norskkunnskaper. Elevene har hele tiden reflektert over sine norskkunnskaper. Sara beskrev sine norskkunnskaper som:

Vanlig, normalt. Kan delta i vanlig samtale. Kan snakke vanlig med folk. Men ikke på høyere nivå. Som for eksempel rettsak. Der brukes vanskelige ord, som jeg forstår ikke. Men vanlige steder, så klare eg meg språklig. Eg e midt imellom. Har bodd i Norge i fire år nå. Eg er 17 år nå. Jeg er heldig fordi jeg både skrive og snakke morsmålet. Eg hadde alle fag i hjemlandet som her, utenom engelsk og religion og kunst og håndverk. (Sara)

Sara ser tilbake i tid og skulle ønske hun hadde jobbet mer målrettet på skolen, det er en del ting hun angre på, sier hun:

Faglig, altså skolen ville jeg si engelsk. På innføringsskolen så hadde vi engelsk, grunnleggende, og eg skulle ønske eg hadde fulgt med mer. Men eg prøvde å unngå det. Her var det god sjanse til å lære engelsk, fordi andre va på samme nivå som meg, men eg va ikke så interessert så mye da. Hvis jeg skulle tilbake, så hadde eg valgt å bruke mer tid på engelsk. (Sara)

Jeg spurte Isak om hva han syns er det viktigste han lærer på skolen, og han svarte språk: «Fordi man alltid må lære seg språk. Språk blir aldri ferdig. Man blir ikke ferdig med å lære språk. Vi kan bare lære mer og mer. Språket vil bli bedre med tiden. Det må vi ikke glemme». Isak

beskrev sine norskkunnskaper som bra, men ønsket å ha bedre ordforråd. Men nå syns hans ikke språket var vanskelig lenger fordi han har vært her i fire år nå. Han kan flere språk, morsmålet er arabisk og tyrkisk lærte han fordi han bodde der på flukt. Han presiserte at det var viktig å få gå på den ordinære ungdomsskolen. For flyktninger er den språklige vekslingen fra morsmålet til andrespråket et krevende faktum. Det er utfordrende å akseptere de forskjellige språkverdene. Heidegger beskriver: «Språket er huset for vår væren» (Varvin, 2018, s. 22). På en side kan vi se på hvordan Heidegger belyser språk som vår væremåte, språk er den vi er som mennesker. Heidegger (1947) påstår at det er vårt hus. Vårt hus er hvor vi er trygge og komfortable, hvor det kjente er betryggende (Varvin, 2018, s. 22).

Kamil nevnte at språket skøyt fart på den ordinære ungdomsskole:

Da eg måtte jo snakke norsk, kunne ikkje velge da. Ja, norsk ble mye bedre, mye fortere. Men eg va ikje flau som i begynnelsen. Jeg kunne snakke med de i klassen og. Men noen ganger eg tenkte, tenk om eg snakke feil nå, skal de forstå meg, eller må eg snakke igjen. (Kamil)

Kamil fortalte at han var veldig usikker, men valgte allikevel å prøve seg og benyttet anledningen til å kunne bruke språket: «Men på fotballbanen ingen tenke om du kan norsk eller ikke, da bare kjekt å spille». På innføringsskolen brukte Kamil for det meste på morsmålet, fordi det var så mange elever med samme morsmål. Det var kun med lærerne han snakket norsk. På bostedsskolen hadde han ikke valg og måtte bruke norsk.

4.2.2 Språk og skolebakgrunn

I henhold til Østbergutvalget vil elever ha større utfordringer på skolen når de ikke har gode ferdigheter i skolespråket (Østberg et al.2010; OECD 2010). Og spesielt de som kommer senere i løpet. Enten det er barn og unge uten skolebakgrunn eller med veldig lite skolegang. Mange har mistet store deler av skolegangen på grunn av flukt. Gruppen med barn og unge med mangelfull skolebakgrunn eller med liten skolegang ... «...er tilfellet for et raskt økende antall elever i den norske skolen ...» (Dewilde, 2016, ss. 13-14). Norge er ingen unntak, slik som andre land har vårt land erfart elever med mangelfull skolegang. Noen skoler har vært vitne til denne elevgruppen som, uheldigvis har mistet mye av skolegangen på grunn av flukt. Det krever en annen forståelse for å lære barn og unge språk med denne bakgrunnen. Man kan ikke bare fokusere kun på språkopplæringen og forvente at det skal skje innen to år. Slik som

Bunar også viser til er vi nødt til å se på «hele» eleven. Og det er veldig individuelt hva slags hjelp elevene trenger, ettersom det ikke er en homogen elevgruppe (Bunar, 2018, ss. 7-9).

Ja, det stemmer at språk er en faktor, det kan vi være enige i, men det er kun en del av «sannheten». Språk påvirker vår identitet, vår tilhørighetskompleksitet. Salole betegner språk i sammenheng med tilhørighet. Det har å gjøre med hvordan vi uttrykker oss, hvordan vi reflekterer, og våre følelser. Hun oppfatter språk som «et sugerør i et glass». Språk får opp det som ligger i bunnen av våre verdier og syn, det blir som en kanal. Nødvendigheten av å få anledning til å sette ord på erfaringer, tanker og følelser bør være uungåelig (Salole, 2018, s. 173-252). Det kan vi relatere oss til, hva hadde det blitt av oss om vi ikke hadde fått uttrykke oss? Dele våre tanker og erfaringer på en måte slik at de rundt oss forstår hva vi mener. Hva gjør det med et menneske som ikke har et godt nok språk (ifølge dem selv), å la dagene passere uten å gi av seg selv? Dette er et sårt punkt. Hvor ofte har jeg ikke opplevd at ved å si at jeg forstår noe på elevenes morsmål, at hele ansiktet lyser opp? Dette opplevde jeg også i intervjuprosessen i forbindelse med denne studien. Vi må ta innover oss at andrespråklig læring kan ta flere år, opp imot fem år kan det ta å lære et fagspråk (Cummins, 2000).

4.3 Sosialisering – integrering- inkludering

For å få svar på den andre underproblemstillingen som handlet om sosialisering, integrering og inkludering, ønsket jeg først å vite om elevene trives i Norge. Hva forteller elevene om deres inkludering? Et spørsmål var om elevene ble tryggere både sosialt, faglig og språklig på innføringsskolen, og i så fall om det hadde hatt innvirkning på integreringen.

Å inkluderes vil si å bli satt pris på som andre barn i felleskapet. Ifølge Europarådets Rammeverk for politikk og pedagogisk praksis er inkludering med den vide betydningen av inkluderingsbegrepet, som lanseres i Europarådets Rammeverk for politikk og pedagogisk praksis, «sosiokulturelt mangfold». Den norske skolen skulle alle være inkludert, slik at alle har de samme muligheten å ta del i felleskapet. Selve begrepet inkludering kom med L971 (Lund Johannessen, 2015, ss. 44-45). Elevene gir oss innblikk i hva de mener med inkludering.

Når jeg spurte Kamil hvilket ord som var det første ordet han tenkte på når jeg sa Norge svarte han frihet og trygghet. Her var han fri og ikke redd for hva som skulle skje med familien. Han følte seg trygg for at han og familien hadde et rolig liv nå. Han hadde et godt liv i hjemlandet før krigen, og det skjedde over natten. Plutselig raste livet sammen. Livet skulle aldri bli det samme igjen, og familien måtte flykte. Kamil fortalte han kom fra en høyt utdannet familie og var veldig stolt av familien sin. Selv om han visste at familien hans ikke vil kunne få samme jobber her i Norge som de hadde i hjemlandet, sa han det viktigste var å ha frihet til å gjøre det man ønsker og samtidig være trygg. Det er ikke sunt å gå rundt og være redd hele tiden og bekymre seg. Da er man hele tiden i beskyttelsesmodus, men nå kan han slappe av og det liker han veldig godt med Norge, å ha et avslappende liv. Hamed sa selv om han følte seg trygg i landet, så ville han helst ikke snakke med andre ungdommer fordi han forsto ikke den norske kulturen. Han fortalte at han ikke ble ekskludert, men heller ekskluderte seg selv, den første tiden. Dette var noe han gjorde bevisst, for å beskytte seg selv. På den ordinære skolen, valgte noen av elevene å holde på opprinnelig kultur, samtidig som de ønsket å unngå interaksjon med den nye kulturen. Berry påstår at det er en ekskludering, at man tar avstand fra samfunnet man bor i, og opprettholder egen kulturell identitet (Odden, 2018, s. 94).

4.3.1 Sosialisering og Kultur

Derimot, det Kamil likte minst med Norge var at «Folk e kalde her. De vil ikke bli kjent med deg». Han synes det er vanskelig å få norske venner. Han har venner på fotballbanen, men ikke utenom det. Det er bare når de er på fotballbanen. Han synes det var trist, samtidig som han forsto hvorfor. Han mente det er vanskelig å forstå hverandres kulturer og væremåter. Vi kan forstå kultur på forskjellige måter. Når Kamil beretter at det er vanskelig å forstå hverandres kultur, tenker han da på at vi har ulike normer, verdier og ulike praksiser? Hylland Eriksen har en definisjon med kultur at det er måten vi forstår normene i et samfunn, og de ulike oppfatningene og kunnskapene. For å sitere Hylland Eriksen, så er definisjon av kultur, «det som gjør kommunikasjon mulig» (Kasin, 2008, s. 59).

Begge definisjonene gir oss et bilde på relasjoner mellom mennesker. Man kan ikke eie en kultur, den tilhører ikke en person, men kultur er noe som påvirker oss mennesker. Østerberg har etter min mening en forståelig definisjon av begrepet kultur, og mener det er det vi mennesker har til felles (Kasin, 2008, s. 59). Brenna (Brenna, 2001, s. 18) utdyper det på denne måten, at det gir oss orden i livet og gir oss regler. Den viktigste måten vi kan bli kjent

med en kultur på er gjennom å bli kjent med det menneske. Antropologen Clifford Geertz skriver for å forstå dem, må man nødvendigvis ikke bli like som dem (Geertz, 1973). Dette reflekterer synet til noen av de jeg snakket med. Kamil deler at han synes det er vanskelig å forstå hverandres kultur, er det fordi han må gjøre en ekstra innsats for å bli kjent? For å lære andres kultur, behøver man ikke å bli lik de andre. Man kan fremdeles beholde sin kultur, men utvide en større kulturforståelse. Kultursensitivitet er noe å ha i bakhodet her. Det gjelder begge sidene, både de som møter nyankomne og nyankomne som kommer til et nytt land. Begrepet sier seg selv, å vise sensitivitet overfor andres væremåter, normer og verdier. Hvordan andre reagerer på forskjellige situasjoner og hendelser er noe man må være følsom og varsom over. Jeg, som jobber med nyankomne flyktninger, må tre varsom fram, og vise forsiktighet, fordi vi er ulike alle sammen (Qureshi, 2009). Det handler om å se mennesker fra forskjellige perspektiver og ikke være «etnosentrisk» som Naushad Ali Qureshi kaller det for. Vi kan ikke bare ha fokus på de kulturelle bakgrunnene uten å stille spørsmål ved vår egen kultur. Det blir ikke riktig å se på andre gjennom kun mine egne øyne og synspunkter (Qureshi, 2009, ss. 134-135). Qureshi (2009) viser til begrepet kultursensitivitet, som er et relevant begrep i denne konteksten. Det får oss til å reflektere over egne holdninger og adferd. Han legger vekt på at kultursensitivitet fremmer forståelsen vår for ulike mennesker rundt oss. Denne vinklingen må tas i betraktning.

Berry sier at sosiale relasjoner er et mål på akkulturasjon (Berry, 2004). Derfor blir sosial kontakt med ungdommer som er på samme alder og som enten er født her eller har en annen etnisk opprinnelse, viktige sider ved akkulturasjon. «Hvem en innvandrer involverer seg med sosialt, kan indikere hvilken akkulturasjonsstrategi vedkommende foretrekker» i henhold til Hildegunn Fandrem (Fandrem, 2013, s. 104). Det kom frem fra intervjuene at elevene ikke hadde mange etnisk norske venner. Med tanke på at venner og nettverk er viktig for inkludering er dette bekymringsverdig. Yasmin var mye alene i begynnelsen og var ensom i det nye landet. Men hun fikk noen venner på innføringsskolen: «Eg va jo alene. Eg kjenne ingen. Men kjekt å kjenne forskjellige kulturer på innføringsskolen». De vennene hun har fra innføringsskolen har hun ennå kontakt med.

Gjennom følgende sitat fra Sara får vi et innblikk i hvordan det er å komme fra en kultur til en ny kultur. Hun snakker om forskjellen på den norske skolen sammenlignet med skolen i hjemlandet.

Ingen som sier noe til deg om hvordan din kropp og dine klær skal være. Ingen bryr seg, du må være komfortabel. Vårt mål er at du skal kunne lære noe, ikke at de andre skal bry seg om hvordan og hvilke klær du har på deg. Og nye forskjellige kulturer. Det er viktig i et menneskes liv, at man blir kjent med ulike type mennesker. Jenter og gutter, hvit eller sort. Den skolen jeg gikk på i hjemlandet hadde vi ikke lov til å gå bort til gutter. Vi hadde ikke mannlige lærere. Derfor når jeg kom til Norge, var eg sjenert foran gutter. Litt etter litt ble eg vant til det. Da tenkte jeg, det som jeg lærte i hjemlandet må forbli i hjemlandet. (Sara)

Hun beskriver friheten til å velge hvilke klær hun kan ha på seg, og muligheten til å gå på skole med både gutter og jenter, er noe hun liker godt med Norge. I hjemlandet så var det andre som bestemte hvordan klærne hennes skulle se ut, og der gikk ikke gutter og jenter på samme skole, de var adskilt. Hun mente fokuset var på andre ting. Her fokuserer skolen på at du skal ha det godt på skolen og lære noe, men ingen tvinger deg til noe.

4.3.2 Å integrere seg

Sara beskriver seg selv som integrert i Norge. Hun deler sine tanker og forteller:

Det som er her i Norge, bedre til å bli vant med det, og akseptere det. Hvis eg skal vokse og utvikle meg, så er det beste veien å gå, å bli kjent med kulturen her, og venne meg til nye kulturen. (Sara)

På ungdomsskolen/bostedsskolen likte hun sine klassekamerater, og har gode minner. Hun sier hun er takknemlig:

Alle prøvde å få meg inkludert, sånn at eg ikke skulle føle meg fremmed. Og at eg ikke skulle være alene. Det liker eg godt på den norske skolen, ingen lar deg være alene, og at du ikke er lei deg. (Sara)

Hun er glad for at de andre tok kontakt, selv om hun ikke viste interesse til å bli kjent med de, så har det satt spor i henne. Hun var kanskje ikke klar og hadde noen «for-dommer», men hun vet at hun følte seg velkommen. Gadamer skriver om at vi ikke skal være fastlåst i den hermeneutiske sirkel, at vi gjennom interaksjon med forskjellige mennesker med andre syn, vil gi oss en større sirkel, en bedre forståelse. Først må vi vite hva våre egne fordommer er, og

med det menes for- forståelse. Det er slik vi kan være åpne for andres tanker og meninger, ifølge Gadamer (Gadamer, 2010, ss. 306-308). Basert på det Sara forteller i ettertid, kan man si at Sara gjorde noen erfaringer som utvidet hennes forståelse. Sara tenker tilbake og ønsker å gi flere råd til andre ungdommer som kommer i hennes situasjon og sier:

Da vil eg sagt, bli vant med kulturen her, ikke vær som meg sjenert, fordi jeg mistet mange sjanser, fordi eg ikke ville, og nå angre eg. Og prøv å bli kjent med de norske. Fordi mennesker er mennesker. Men når et menneske ikke vil noe, så er det vanskelig, det går ikke, da vil de ikke høre. (Sara)

Ungdomstiden er en periode i livet man er midt mellom det å være barn og voksen. «Men ungdomstida er også betinget av at man er i en spesiell fase i livet» (Imsen, Gunn, 2015, s. 442). Når man er ungdom er det en tid man prøver å finne ut av seg selv. Sara`s evne til å reflektere over fortiden, viser at kanskje ungdommene må få mulighet til å prøve og feile. Hennes utsagn forteller oss at hun angre på at hun ikke var mer åpen. Samtidig så har hun lært av sine tidligere valg, og ønsker at andre skal lære av hennes valg. Hun var veldig sjenert på den ordinære ungdomsskolen, og mener selv hun ikke var modig nok for å være åpen med klassekamerater. Hun ønsker at andre ungdommer som er i en lignende omstendighet som hun har vært i som nyankommen i Norge, kan prøve å ta det første steget for å bli kjent med elevene på skolen. Eller hvis medelever strekker ut en hånd, så kan man ta imot hånden og bli med. Kanskje Sara trengte noen erfaringer for å få en ny forståelse som gjorde at hun kunne bli kjent med andre? For Yasmin tok det lenger tid å integrere seg på den ordinære ungdomsskolen. Hun synes det var tungt å være den første til å ta initiativ til å bli kjent:

Men når jeg gikk på 10 klasse [på ordinær ungdomsskole], det var vanskelig, fordi de norske ikke sier hei, de skal ikke snakke med deg, kanskje de tenke det samme som deg, når du snakke med de, vil du bli kjent med de, sånn at de snakke med deg og ... De kan ikke forstå din kultur, og du kan ikke forstå norske kultur. (Yasmin)

Så tenker hun tilbake og kommer på at hun ble kjent med elevene når hun begynte på håndball. Det var bra jeg begynte på idrett, tenkte hun. I dag har hun tre norske venner, som hun ennå har kontakt med, selv om de ikke går på samme videregående skole. Hun ser at håndballen var en inngangsdør til å få nye venner. Men hun skulle ønske noen hadde fortalt henne det helt i begynnelsen. Da hadde hun sluppet å være så alene og ensom. Yasmin beskriver seg selv som veldig sosial og aktiv og håper at hun fortsetter å være sosial. Hun liker seg godt i

Norge og er glad for at hun fikk oppleve både innføringsskolen og ordinær ungdomsskole. Hvis hun ikke hadde erfart den ordinære ungdomsskolen hadde hun hatt et savn, og følt at hun har mistet en sjanse til å oppleve hvordan en vanlig norsk skole er. Spesielt med tanke på at hun hadde mistet så mye av skolegangen.

4.3.3 Stereotypier

For å forstå kultur i forhold til det Yasmin forteller oss, er det verdt å ta med begrepet stereotypier. Lager elevene stereotypier av den «andres» kultur? Eller er det de menneskene rundt elevene som har fått dem til å tenke på denne måten ved å sette en gruppe under en kultur. Stereotypier, ifølge Ruth Illman, er bilder vi har av den «andre». Det er ikke alltid negativt ladet ord, det kan ha flere dimensjoner. Det kan være nødvendig med stereotypier ved å ha en forestilling av en gruppe mennesker, hvis det hjelper og påvirker kommunikasjonen. Betydningen av begrepet stereotypier er å male bilder av den «andre». Med dette begrepet setter vi menneskene rundt oss i grupper i forhold til det de har til felles, og det som er ulikt fra andre. Innsikt og oppfatning av hva kulturen er for noen mennesker vil være i risiko, hvis vi har forestillinger som er generelle. Hvis vi tenker at de oppfører seg på grunn av deres bakgrunn, og at de representerer den kulturen, kalles det for stereotypi. Denne typen stereotypi kan stoppe vår persepsjon og kommunikasjon, fordi vi ikke klarer å se de andre som unike individer. Vi trenger visdom og innblikk og lære om andres kulturer.

Illman fremstiller at vi trenger stereotypi for å klare å komprimere til å forstå den sammensatte og omfattende verden. Dette hjelper oss å gruppere og finne fellestrekk. Stereotypier vil bli en snarvei for oss, gjennom å sette noen mennesker i en midlertidig stereotypi kan det hjelpe oss til vi har økt vår kunnskap, men hvis vi lar generalisering bli bevisst igjen i en kategori, så kan det bli en ulempe. Men ulempen er maktdimensjon. Ved maktdimensjon vil innvirke på hvordan mennesker ser på andre og seg selv. Da vil vi tenke at min kultur er bedre og riktigere enn andres kultur. Dette har en fare ved å sette grenser og utvikle forskjeller (Dahl, Jensen, & Nynäs, 2015, ss. 101-111). Nå som vi har utvidet vår forståelse av stereotypier, så kan vi stille spørsmålet, vil stereotypier hjelpe Yasmin og de som er rundt henne til å forstå skolekultur og norsk kultur? Eller vil det være negativ ladet? Jeg velger å tro at det er en midlertidig løsning for å forstå en kultur, fordi man da får kunnskap om fellestrekk og kjennetegn i forskjellige kulturer. Yasmin viser hennes stereotypier i

startfasen, til de norske, men så innser hun at vi er alle mennesker. En fin erkjennelse og et steg videre på veien i å bli interkulturell kompetent.

4.3.4 Inkludering

Bunar snakker om at inkludering også bør gjelde i andre skolerelaterte aktiviteter, som fritidsaktiviteter. Samtidig sier han at det er ingen inkludering uten nødvendig ekstra-støtte. Spørsmålet blir ikke om eleven blir inkludert i skolen, men hva slags støtte han/hun får der. Han har noen punkter på hvordan det er mulig å få dette til. Så lenge skolene ser på de nyankomne elevene som kun andrespråksinnlærere, så vil de møte barrierer. Derfor er det viktig å se på det som en helhet. Han presiserer viktigheten av å delta på fritidsaktiviteter, som jeg skrevet litt om i teorikapittelet (Bunar, 2018, ss. 7-9).

Fritidsaktiviteter i Norge kan ses på annerledes enn fritidsaktivitetene elevene er vant til fra hjemlandet og mange år på flukt. Uten å være stigmatiserende, er det ikke alltid like lett å vise til betydningen av organiserte fritidsaktiviteter i samfunnet i Norge. Forskjellige aktiviteter sammen med andre ungdom i samme alder er essensielt og betydningsfullt for ungdommens sosiale utvikling. Den sosiale utviklingen blir en sosial læring. Gjennom fritidsaktiviteter blir identiteten påvirket, fellesskapsfølelsen utvikles og tilhørigheten etableres (IMDi-rapport 10, 2008). Verdier opprettes, og tilknytting oppstår mellom ungdommene i fritidsaktiviteter. Denne studien har vist til eksempler hvor elevene selv deler at det var lettere å bruke språket på fotballbanen. Vi har Kamil og Isak, som syntes fotballbanen var en arena hvor de kunne senke skuldrene og bare bruke språket uten å tenke på ordstilling og så videre. For Maryam var det håndballen, der var det både sosialt og språklig utvikling.

4.3.5 Elevenes erfaringer med inkludering

For Hamed har ikke reisen vært lett. Han beskrev det som om han ikke helt følte tilhørighet ennå. I artikkelen «Helping immigrant students to succeed at school - and beyond», skriver Schleicher at utover skoleprestasjoner, er en indikasjon på hvor godt en immigrant elev integreres i deres nye samfunn, om de føler tilhørighet. Med det menes tilhørighet til deres nye omgivelser. For femten åringer, er en av de viktigste sosiale miljøer skolen (Schleicher, 2015, s. 6). Hamed delte at han synes det var mye vanskeligere enn det han hadde sett for seg. Det å bo i Norge med så ulike kulturer har vært en tung tilvenning for han. Han synes det var vanskelig å snakke med de andre i klassen mye fordi han følte norskknivået ikke var på deres

nivå. I tillegg ble han veldig forvirra av Stavanger – dialekten. I hjemlandet var han med venner hver dag og så på seg selv som ganske sosial person. Her i Norge er han ikke sosial og foretrekker å være hjemme og spille spill. Han liker ikke fotball og tror at det å ikke være sosial, har litt med fotballen å gjøre. Han forteller:

Du blir liksom lei, hele tiden si hei, og alle bare sier hei, men så blir det stopp. Ingen ringer deg eller sender melding til deg. Og du tenker hvorfor skal jeg sende melding? Så du vente på dem. Lettere for de å ta kontakt. (Hamed)

Ut fra erfaring har jeg opplevd det Hamed snakker om. Mange venter på at klassekameratene skal ta kontakt, fordi de ikke tør. Og på den andre siden tenker kanskje klassekameratene at de ikke vil presse noen. Hamed sa «venner i Norge e helt forskjellig enn venner i hjemlandet». Han snakket om hvordan vennskap blir til og opprettholdes. Han var tydelig på forskjellene, og mente det var på grunn av kulturen. I hjemlandet kunne du bare bli kjent med folk på gata, og hvis du hadde felles interesser, kunne du bli gode venner. Men i hjemlandet ble det også veldig mange slåsskamper når det var uenigheter. Han har ikke opplevd slåsskamper her hverken på skolen eller fritiden.

Berry mfl. (2006) presenterer elementære aspekter ved akkulturasjon, nemlig at elevene ønsker sosiale relasjoner med andre av både egen og andre etnisiteter. Fandrem gjengir det som «akkulturasjonsstrategi», en strategi elevene bruker i de sosiale relasjonene, det viser hvem elevene foretrekker å være sammen med, og da særlig med mennesker fra samme opprinnelige hjemland (Fandrem, 2013, s. 104). I begge tilfeller, både på innføringsskolen og på bostedsskolen vil elever fra samme opprinnelsesland trekke seg sammen. Det norske ordtak «like barn, leker best», stemmer ganske bra i disse tilfellene.

4.3.6 Egne erfaringer

Uten å generalisere, har jeg selv opplevd å bli trekt mot andre barn fra samme opprinnelsesland, selv om jeg har vokst opp i Norge. Noen minoritetsspråklige går i motsatt retning. De velger bevisst å ikke være mye sammen med mennesker fra samme opprinnelsesland fordi de ikke føler en tilhørighet til sitt eget opprinnelsesland. Det er derfor særdeles essensielt å ikke generalisere på dette punktet. Spesielt med tanke på at man ikke kan komme med påstander som for eksempel «alle som kommer fra Iran integrerer seg fort i det norske samfunnet». Det er påstander jeg har erfart rundt min egen oppvekst. Dette har nylig

blitt belyst i NRK sin dramaserie Norsk-ish (NRK, 2020). Den ene (som er iraner) er ganske for-norsket, mens den andre (hun med tyrkiske foreldre) viser et savn etter å gå til sine røtter for å forstå mer av sitt opprinnelsesland. Odden skriver Iran som et av landene som klarer å interegrere seg i Norge (Odden, 2018, ss. 98-99). Å berette at det er enten slik og slik, er som å se på det svart eller hvitt, noe som jeg ikke ønsker. Derimot ønsker jeg å se det fra flere dimensjoner, som også gjør det hele mer komplekst. Men er det så negativt da, at det er komplekst? Her i denne studien erfarer vi at den første påstanden er tilfellet, nemlig at elevene foretrekker å være sammen med andre fra sitt hjemland. Det vil si det er deres egne opplevelser og erfaringer de har delt, de kan ikke snakke på vegne av andre.

4.3.7 Ny i Norge

Benyamin sin første reaksjon var det samme som Hamed, men det tok ikke lang tid før han følte seg inkludert i klassen og i fotballen. Han synes det var lett å få norske venner, og trivdes veldig godt i klassen og på fritiden. Han sa at han har ikke endret sin væremåte. Han var sosial i hjemlandet og tok kontakt hvis han ville bli kjent med noen, og det samme gjorde han i Norge. Han synes ikke det var utfordrende å være den første til å ta kontakt. Og de gangene han har tatt initiativ så har han blitt tatt imot med smil. Av og til kan det bli misforståelser på grunn av språket, men han prøver så godt han kan å ha et nettverk. Benyamin gjør lekser for å bedre språket sitt fordi han ønsker å kunne øke norsk nivået sitt. Sammen med venner får han mulighet til å praktisere fordi «hjemme blir det jo bare morsmål hele tiden, rart hvis eg plutselig komme hjem å snakke norsk ...». Han prøver å utnytte mulighetene han får til å utvikle seg og bli mer integrert i samfunnet. Hvis han er sammen med andre ungdommer vil han lære og forstå den norske kulturen bedre og bli vant til ting som han kanskje synes var litt rart i begynnelsen. Når jeg spurte han om han noen gang hadde invitert en fra klassen hjem, så sa han nei. Og jeg lurte på hvorfor. Han fortalte at det var flaut, fordi deres hjem er så annerledes. På den måten mister klassekameratene en sjanse til å opparbeide interkulturell kompetanse.

Mehdi var en av elevene som sa at han var sjenert, og synes det var en vanskelig overgang fra innføringstilbud. Han sa at han var heldig og fant noen venner som var fra andre land. Det var lettere å ta kontakt med dem. Han sa at ennå, selv om han går på videregående har han fremdeles ikke noen norske venner. Men han så ikke på det som et problem eller savn. Han følte seg veldig ulik og synes det var utfordrende å finne noe felles. Og så sa han «men eg e jo

ikke så flink i norsk heller, så det er greit å ikke må snakke norsk hele tiden, for da blir eg trøtt». Han forklarte hva han mente med «trøtt», og det var at han ble sliten av å høre norsk hele dagen på skolen og så skulle i tillegg være i et norsk ungdoms miljø. Mehdi er ellers sosial med venner som han har fra innføringsskolen. Han har ennå god kontakt med dem. Han er takknemlig for alle mulighetene han får her, spesielt det å gå på skole. Han føler seg trygg og har et stabilt liv som han drømte om. Nå er målet hans å få et fagbrev slik at han kan få seg en god jobb. Han er veldig opptatt av det å føle seg fri. Han tenker ofte over hvor godt det er at han har frihet i Norge. Ser vi på denne opplevelsen sett fra Mehdi's øyne, oppleves det som han er fornøyd. Skal vi argumentere for at det er ulemper ved at han ikke involverer seg med andre norsk- etniske ungdommer, kan vi kanskje si at han bruker segregering strategien? (se Berry's akkulturasjonsstrategier). Å foretrekke å være med andre fra samme opprinnelsesland eller andre som også er flyktninger kan være en nyttig strategi å bruke i en overgangsperiode før man føler seg trygg nok til å få innpass. Denne fortellingen forteller oss at ut ifra vårt perspektiv er Mehdi gjerne ikke så integrert i det norske samfunnet. Mens han selv derimot er tilfreds.

I forkant av flukten, så Mariam for seg hvor hun skulle bo. Da hun endelig fikk komme til Norge, var det nesten som det hun hadde drømt om. Nesten sånn som hun hadde sett for seg. Hun trives veldig godt i Norge, men hun skulle ønske hun hadde norske venner hun kunne praktisere norsk med. De fleste vennene hennes er fra samme land, og føler de har mye til felles, mye de kan snakke om. Men Mariam uttrykker også et ønske om å få etnisk norske venner: «jeg håper jeg kan få norske venner neste år». Hun lurte på om å bli kjent med naboene var en vei gå. I hjemlandet gikk alle, i henhold til henne, hjem til hverandre i nabolaget og var som en større familie, men her synes hun det vanskelig å få kontakt med naboer, sa hun. Mariam var også en av de «stille» elevene, men hun har blitt veldig glad i Norge. Norge er det landet der hun kunne få en skolegang og utvikle seg, og ha friheten til å velge. Selv om vennene hennes er fra ulike land, så får hun brukt språket og føler i dag at hun behersker språket. Derfor føler hun seg integrert. Men hun beskriver også hvor store kulturelle forskjeller hun kjenner på i det daglige. Mariam snakket om det Liden skriver om flyktninger som migrerer for å komme seg vekk fra krig, og at de drømmer om å bli rettferdig behandlet som noe de ikke har fått i sitt hjemland (Liden, 2017, s. 49).

Isak er godt fornøyd med livet i Norge. Han har fortsatt gode venner fra innføringsskolen, og hadde noen venner på ordinære ungdomsskolen som han ikke lenger har kontakt med. Han er

glad for å ha venner fra forskjellige land. Han liker seg på skolen. Når jeg spurte om han ønsket å komme til Norge før han kom hit sa han at han ikke hadde hørt om Norge, før han kom, men er veldig glad at Norge tok imot han og familien. Isak føler seg godt integrert og synes selv at han har lært mye om norske verdier. Frihet og trygghet er ord som går igjen når elevene tenker på hva de liker best med Norge. Kamil følte han har ennå mye å lære før han føler seg integrert. Det tar tid, sa han. Å spille fotball på ungdomsskolen hjalp for å bli kjent med norske ungdommer. Han ønsker å gi andre nyankomne noen råd:

For eksempel at han skal snakke med norsk, at han skal ikke gjør like som meg, at han skal være redd og bekymret når han skal snakke med folk. Og så han skal prøve å integrere i samfunnet. Han kan integrere som å ha venner, gå på skole og jobbe.
(Kamil)

Under spørsmålene om sosialisering, spurte elevene seg selv om det til dels var deres egen «feil», fordi de ikke hadde tatt initiativ til å bli kjent med elevene i klassen. Informantene så verdien av og koblingen mellom det å bruke språket og det å ha norske venner, og at dette var en vinn-vinn-situasjon. Da ville de fått mulighet til å være sosiale og føle tilhørighet, samtidig som de ville ha brukt språket og på den måten fått bedre norskkunnskaper. Jeg opplever elevene har økt sin interkulturelle kompetanse. Ofte tenker man at det er for eksempel lærere og menneskene i vertslandet som må jobbe med å øke sin interkulturelle kompetanse, og det er jo selvfølgelig viktig poeng, men elevene trenger også å utvikle sin interkulturelle kompetanse. Det åpner en forståelse for en ny verden og nye væremåter og tankesett. Slik som Øyvind Dahl beskriver interkulturell kommunikasjon som å bygge broer mellom forståelsen til ulike mennesker i ulike omstendigheter. Vi mennesker er alle ulike og unike, med forskjellige synspunkter og livserfaringer. Men han sier også at det kan være utfordrende å bygge disse interkulturelle broene (Dahl, Jensen, & Nynäs, 2015, s. 7).

4.3.8 Oppsummering av analysen

For å kunne fungere i samfunnet man immigrerer til, behøves det mer enn språklig og faglig fungering. Sosialiseringen, det som skjer utenfor klasserommet, er en nøkkelfaktor for inkludering i samfunnet. De viktigste sosiale relasjonene dannes ofte på skolen og skolen blir på den måten en sentral arena for de unges sosialisering. Elevene som deltok i denne studien sa de er sosiale og at de har venner. De sosiale relasjonene ungdommene har med andre

ungdommer fra samme land, er viktige aspekter ved akkulturasjon, ifølge Berry (Fandrem, 2013, s. 104).

Elevene som tidligst behersket det norske språket, var også de som først opplevde å knytte sosiale relasjoner med andre elever, og dessuten ble kjent med norske barn. Og i tillegg, etablerer elevene først og fremst sosiale relasjoner til elever fra samme opprinnelsesland (Fandrem, 2013, s. 104). Elevene hadde ulike opplevelser med både innføringskolen og den ordinære skolen. Utsagnene deres gir oss en pekepinn av hvordan prosessen med språk, sosialisering og inkludering har blitt opplevd, som nyankommen elev i Norge.

5 Avslutning

I denne studien har fokuset vært på nylig ankommende migranternes opplevelse av å gå i en egen innføringsskole, og hvordan de har opplevd overføringen til bostedsskolen? Hva er fordelene med en innføringsskole, og utfordringene, sett fra elevenes perspektiv?

Analysen er hovedsakelig basert på individuelle intervjuer. Intervjuene var kvalitative intervjuer med forhåndsformulerte spørsmål. Av de åtte intervjuene, ble to av dem et gruppeintervju på grunn av ønsket til den ene informanten. Denne oppgaven belyser flere aspekter ved elever som går i ett innføringstilbud. Oppgavens fokus har vært å få fram elevenes stemme og høre på deres opplevelser med deres egne ord. Som vist i analysen, er det flere faktorer som spiller inn på hvordan de har opplevd innføringstilbudet både når det gjelder språk og sosialisering.

Å høre elevenes stemme med hensyn til de ulike modellene for nyankomne elever har vært opplysende. Elevene snakket om at innføringsskolen gjorde at de var bedre forberedt til å møte den ordinære skolen. Få av dem uttrykker en kritikk mot innføringsskolen, men noen pekte på at en ikke burde være for lenge på en innføringsskole.

I løpet av intervjuene var det noen ord som dukket opp ofte, og det ene ordet som dukket opp ganske ofte var «sjenert». Både Maryam, Sara og Hamed fortalte at de hadde vært sjenert. Sjenert for å snakke norsk. Sjenert fordi de ikke følte seg gode nok. Sjenert fordi de var redde. Sjenert fordi de ikke forsto væremåten og uttrykksmåten til de rundt seg. Ut ifra dette ordet «sjenert», ville jeg ha sagt at presset om assimileringen virker fremtredende. Det var klart de ønsket å bli inkludert og lære seg å tilpasse seg det norske samfunnet. Men det er trist om de føler at det de har med seg ikke er til nytte i samfunnet. Informantene gav meg et bilde av faktorer som hva det var som motiverte dem til å lære norsk og hvorfor det til tider var vanskelig.

I tillegg fikk jeg et bilde av prosessen ved det sosiale og hvordan det har påvirket deres språkopplæring og inkludering. Elevene fortalte om ting som for eksempel hvor betryggende det føltes å være sammen med andre elever som også er flyktninger, og den sårbare tiden de gikk igjennom. De har venner, men de fleste vennene deres er fra forskjellige land. Bare én av deltagerne i studien har norske venner. Å kunne si noe om hva som har påvirket inkluderingen

i deres nye hjemland vil kanskje få oss til å bli mer bevisst. Hvilke faktorer påvirker deres skolehverdag? Og hvor viktig er deres første møte med den norske skolen? Inkludering er et viktig aspekt i denne studien. Alle deltagerne i studien ønsker å bli inkludert, men graden av inkludering varierer utfra deres opplevelser. Mariam og Mehdi var de av informantene som ikke kunne forestille seg å bli gamle her. De fortalte at hvis det blir frihet i hjemlandet deres, ville de helst ønske å bli gamle i sitt opprinnelige hjemland. Selv om syv av elevene ikke har norske venner, føler de seg integrert. Og ikke minst inkludert, slik som Sara fortalte. Hun var glad for at klassekameratene strakk ut en hånd og prøvde å inkludere henne, selv om hun ikke helt var klar for det.

Elevene så frem til å bli overført til bostedsskolen, og de hadde en følelse av at det var da deres virkelige liv i Norge skulle starte. Innføringsskolen var en slags inngangsdør, eller kanskje man kan kalle det en portal, til den egentlige skolehverdagen. På intervju tidspunktet så elevene tilbake på den tiden de var i innføringsskolen. De fortalte meg at de gledet seg til å være sammen med andre norske ungdommer på deres alder. Den tiden var preget av forventninger, spenning og is i magen. Uten å generalisere, fortalte de at de ikke fikk den velkomsten de så for seg, men var håpefulle og hadde gode planer for fremtiden. Det at de ikke fikk den velkomsten de så for seg, trenger ikke nødvendigvis bety noe negativt. De mente selv at kanskje de forventningene ikke var realistiske.

Verken mine informanter eller jeg vet hvordan det hadde gått med dem dersom de hadde startet direkte på sine ordinære nærskoler. Det vi vet, er at de har kommet til et skoletilbud som gir dem tid til å bli kjent med den norske skolen og det norske språket, sammen med andre som er i en lignende situasjon som dem selv. Alle mine informanter mener at tiden på innføringsskolen har hatt verdi; men de vektlegger ulike aspekter: Språklæringen; det sosiale felleskapet; en myk overgang til norsk skole og en potensiell inngang til det norske samfunnet.

Med hensyn til språklæringen ga innføringsskolen dem en trygg ramme. Her fikk de systematisk norskopplæring sammen med andre som også skulle lære språket. Så kan man selvsagt diskutere om de hadde hatt bedre av å bli inkludert i en ungdomsskole, med hovedsakelig norske elever.

Med hensyn til det sosiale, har innføringsskolen handlet om å gjøres i stand til å delta i det norske samfunnet, ikke minst sosialt selv om de her har levd litt isolert fra annen norsk

skoleungdom. Noen av elevene jeg snakket med ga direkte eller indirekte uttrykk for at selv om innføringstilbudet har vært av det gode, har det ikke hjulpet spesielt med tanke på inkludering i det norske samfunnet, eller sagt med deres ord «bli kjent med nordmenn». Her er andre arenaer viktigere; nabolaget, fritidsaktiviteter og særlig idretten. Men dette kan selvsagt foregå parallelt med det som skjer på skolen.

Det er lett å se mange av kvalitetene til innføringsskolene, ikke minst fra perspektivet til elevene som går der, som her har vært mitt perspektiv. Fortsatt er det for tidlig å konkludere med at alle ungdommer som kommer til Norge vil være tjent med å gå en periode på innføringsskole. Det vil alltid være en diskusjon om hvilke hensyn som er viktigst – faglige, språklige eller sosiale – men for elevene jeg snakket med har innføringsskolen gitt trygge omgivelser for deres inkluderingsprosess inn i det norske samfunnet.

Å bo i Norge og gå på norsk skole betyr ikke nødvendigvis at man lærer språket skikkelig. Det er ikke nok å ha språket rundt seg. Det vil ikke nødvendigvis føre til at man lærer språket, men det å lære språk krever en deltakelse i det som skjer. Ut fra dette oppmuntrer (Egeberg) en til å bruke språket aktivt ut ifra egne kunnskaper og erfaringer når vi kommuniserer med de rundt oss. Samtidig må aktiviteten være relevant til det en skal lære. Espen Egeberg (Egeberg, 2012, ss. 68-69) er opptatt av sammenhengen mellom språkutvikling og læring, og påpeker at pedagogikken må tilpasses når ferdighetene i opplæringspråket er utilstrekkelige. Man kan godt ha forventninger om både faglig læring og språklig fremgang, men det kreves planlegging med tydelige mål. Elever vil imidlertid i perioder oppleve tause perioder der det kan virke som om læringen stopper opp (Egeberg, 2012, ss. 68-69). Bakken (2007, s. 9) skriver i en rapport om hvordan skolen kan sikre at elevene med minoritetsspråklig bakgrunn kan ha utbytte av å gå i den ordinære norske skolen, og peker på at elevene må forstå hva læreren sier. Lærerne trenger kompetanse til denne elevgruppen. Man må kunne se på helheten, hele pakken, og ikke kun de språklige sidene.

Erfaringer og ny kunnskap som jeg har tilegnet meg både gjennom arbeidserfaring men nå spesielt med denne studien, har gjort meg mer observant og bevisst rundt språkopplæring og den påvirkningen den har i integreringsprosessen. Vi kan se på språk som vinduet til et nytt språk. Det vinduet åpner våre perspektiver. Språk kan ses på som en nøkkel til en dør til forskjellige kulturer. Tenker man på elevene er kanskje perspektivet på språk et innadventt perspektiv, som kobles til et hjem, komfort og det kjente. Når jeg reflekterer over språk, kan

jeg velge å se på språket som et utadvendt perspektiv, da blir det en nøkkel til å forstå ny kultur og sterkeste kommunikasjonsmiddelet vi mennesker kan bruke. For eksempel det å lære norsk, som er et skandinavisk språk, gir oss muligheten til å kommunisere med andre mennesker i skandinaviske land. I tillegg til å kunne morsmålet, hvor vi kan kommunisere med dem som snakker morsmålet vårt. Vi må være forsiktige med å rettfærdiggjøre at andrespråklæring må være godt nok og være koblet til det kjente og komfortable, og heller utvide våre perspektiver som gjør oss i stand til nyere forståelser av kulturer og mennesker.

Sosialisering har effekt på oss mennesker, det er ikke til å unngå. Elevene så verdien av å bli kjent med andre norske ungdom, selv om de mente de ikke var modne for det mens de gikk på den ordinære ungdomsskolen. De så for seg flere arenaer hvor det ville være lettere å få kontakt med norske ungdommer. Dette var en utvikling de var bevisst på. Jeg blir fasinert over deres refleksjonsevne nå i så ung alder, at de klarer å tenke tilbake på de valgene de tok og de valgene de ikke tok, og hvor de er i dag. Og jeg blir spesielt rørt over å se at de ønsket å gi råd til andre som kommer som nyankomne ungdommer om å åpne opp for mulighetene, og at nyankomne kan lære av deres «feil».

5.1 Veien videre

Mine funn kan vise vei for hvilke faktorer som er viktige for ungdommene, og den påvirkningen de har på elevene. Man kan anvende ulike strategier for å gi nyankomne elever en god start i innføringsskolen og deretter overføringen til nærskolen. Basert på den informasjonen som har kommet frem gjennom denne studien, kan vi legge bedre til rette for inkludering på skolen. I innføringsskolen kan man for eksempel jobbe med dialekt, før elevene blir overført. Det var noen av elevene, som delte at det var en faktor for å ikke ha interaksjon med medelever i klassen. Språket er vesentlig i alle sammenhenger, og språk gir muligheten til å skape relasjoner. Relasjoner oppstår i sosiale situasjoner, i skole sammenheng og andre arenaer. Denne studien har gjort at jeg har tilegnet meg mer kjennskap og økt kunnskap om denne elevgruppen. Mitt ønske er at ved å dele elevenes perspektiver, kan vi få mer erfaring og forståelse for andre ungdommer i samme omstendigheter. Jeg håper dette temaet vekker interesse hos andre og kanskje vil vi i fremtiden, se enda større endringer i forhold til innføringstilbudet i Stavanger kommune. Hvordan det vil påvirke elevene har vi ingen svar på i dag. Ved å belyse disse viktige temaene og få ulike perspektiver, er vi på god vei til å oppnå bedre forståelse for hverandre i en globalisert verden. Vårt flerspråklige

samfunn, med en flerkulturell skole som ser etter verdien av flere språk og flere kulturer (slik det uttrykkes i den nye læreplanen), viser også den utviklingen som har skjedd i forhold til integrering og inkludering i landet vårt. Jeg blir oppmuntret og optimistisk når jeg ser elevene bidrar, på hver sin måte, til det samfunnet de bor i.

Litteraturliste

- Axelsson, M. &. (2013). Hentet Desember 2019 fra International Electronic Journal of Elementary Education, 2013, 6(1), 137-164.:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053606.pdf>
- Bakken, A. (2003). *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*. Hentet 12 2019 fra NOVA rapport: http://reassess.no/asset/2836/1/2836_1.pdf
- Berry, J. W. (2004). Fundamental Psychological Processes in Intercultural Relations. I D. &. Landis, *Handbook of Intercultural Training* (ss. 166-216). London: Sage Publications Inc.
- Brenna, L. R. (2001). *Djulaha! Om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bunar, N. (2018). *Education: Hope for Newcomers in Europe*. Hentet Desember 2019 fra ISSU: https://issuu.com/educationinternational/docs/28_feb_doc_web
- Bunar, Nihad. (2015). *Nyanlända och lärande- mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2000). *Second Language Teaching for Academic Success: A Framework for School Language Policy Development*. Hentet Januar 2020 fra andrasprak.su.se:
https://scholar.google.no/scholar?q=second+language+teaching+for+academic+succes+s+jim+cummins&hl=no&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart
- Cummins, Jim. (2000). *Language, Power and Pedagogy- Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Ltd.
- Dahl, Ø., Jensen, I., & Nynäs, P. (2015). *Bridges of Understanding, Perspectives on Intercultural Communication*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dewilde, J. &. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Egeberg, Espen. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

- Engen, T. O. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. (2008). *Globalisering. Åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Ascheoug.
- Fandrem, H. (2013). *Mangfold og mestring i barnehage og skole, Migrasjon som risikofaktor og ressyrs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: PAX Forlag A/S.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Grigt, S. (2017). *The Journey of Hope. Education for Refugee and Unaccompanied Children in Italy*. Educational International Research.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring - for lærere*. (I. J. Holt, Red.) Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Hilt, L. T. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.
- IMDi-rapport 10. (2008). *Ungdom med innvanderbakgrunn*. Hentet November 2019 fra <https://www.imdi.no/contentassets/b6cfbc83fc78450196a9e8047bc2611d/ungdom-med-innvanderbakgrunn>
- Imsen, Gunn. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. (2015). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2008). Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold. *Flerkulturell- hva er det og hvem er de?* Universitetsforlaget.
- Koehler, C. &. (2019, Juli 22). *comparativemigrationstudies*. Hentet November 2019 fra [springeropen: https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/articles/10.1186/s40878-019-0129-3](https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/articles/10.1186/s40878-019-0129-3)
- Liden, H. (2017). *BARN OG MIGRASJON, MOBILITET OG TILHØRIGHET*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. &. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet. 2 utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund Johannessen, Ø. (2015). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

- Manger, T. &. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring. 2.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld.St.6. (2019-2020). Hentet November 2020 fra www.regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NIFU. (2020). Hentet Oktober 2020 fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU): <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2681661/NIFUrapport2020-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2010 :7. (2010). Hentet Oktober 2020 fra [regjeringen.no](http://www.regjeringen.no):
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec3>
- NOU 2017:2. (2017). www.regjeringen.no. Hentet November 2019 fra NOU. Norges offentlige utredninger:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c072f7f37da747539d2a0b0fef22957f/no/pdfs/nou201720170002000dddpdfs.pdf>
- NRK, R. T. (Regissør). (2020). *Norsk-ish* [Film].
- Odden, G. (2018). *Internasjonal migrasjon. En samfunnsvitenskapelig innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2014). *LÆREREN MED FORSKERBLIKK, Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Psychology today*. (2018). Hentet Desember 2020 fra
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/finding-new-home/201803/acclimation-and-migration-interview-dr-j-w-berry>
- Qureshi, N. A. (2009). *Kultursensivitet i profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative intervjuer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosnes, E. V. (2018). *Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting*. Oslo: Multicultural Education Review.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schleicher, A. (2015). *oecd.org*. Hentet Mars 2020 fra [oecd.org](http://www.oecd.org):
<https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

- skolverket*. (2009). Hentet November 2020 fra Vad påverkar resultatene i svensk grundskola?: <https://www.skolverket.se/getFile?file=2260>
- Stavanger Kommune*. (2020, Oktober). Hentet Oktober 2020 fra Handlings og økonomiplan: <https://hop2021.stavanger.kommune.no/8-oppvekst-og-utdanning/>
- Store norske leksikon*. (2020, November). Hentet November 2020 fra https://snl.no/John_Dewey
- universitetslarararen*. (2015). Hentet November 2020 fra <https://universitetslararen.se/2015/12/14/fran-flykting-till-professor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder. Innføringstilbud*. Hentet September 2020 fra udir: https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Hentet August 2020 fra www.udir.no: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hentet Juli 2020 fra www.udir.no: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Hentet November 2020 fra Læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Hentet November 2020 fra [udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet, Rambøll. (2016, Februar 1). *Evaluering av særskilt språkopplering og innføringstilbud*. Hentet Februar 2020 fra [udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplering-2016.pdf>
- Varvin, S. (2018). *Flyktningers psykiske helse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestel, V. (2016). *I gråsonen. Ungdom og politisk ekstremisme*. Norge: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Øzerk, K. (1993). *Om Tospråklig Utvikling, En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oslo: Oris Forlag.
- Øzerk, K. (2006). *Et tospråklig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1 Intervjuguide

(Merk at problemstillingen har endret seg etter denne intervjuguiden ble skrevet)

INTERVJU-GUIDE

PROBLEMSTILLING:

Hvordan er nylig ankommet migranters opplevelse av å gå i en egen innføringskole versus å gå i innføringsklasse på bostedsskolen? Underproblemstillinger:

- Hvordan oppleves prosessen med å lære språk og være sosial for elevene?
- Har de nyankomne migrantene følelsen av å bli *assimilert* versus *integrert* gjennom sosialisering?

Det har vært diskusjoner ift hvordan det går med elever i ordinær versus egen innføringsklasse/skole.

Intervju- elever –Innføringskole som har blitt overført til bostedsskole
-fordeler med sosialt miljø på ordinær ungdomsskole.

- 1.Hvordan trives du i Norge?
- 2.Hvordan trives du på skolen?
- 3.Hva er det viktigste du lærer på skolen?
- 4.Lærer du noe du synes er unødvendig?
- 5.Hvordan er skolen i Norge i forhold til hjemlandet? (noen av elevene har ikke skolegang fra hjemlandet)
- 6.Hvordan vil du beskrive deg selv?
- 7.Hvilke forventninger føler du skolen har til deg som person?
- 8.Hvordan vil du beskrive dine norskkunnskaper? Skriftlig/muntlig (se språkløype-padlet)
- 9.Hva gjør dere i fritiden? Hvem er dere sammen med?
- 10.Hvem er dere sammen med på skolen?
- 11.Synes du det er vanskelig å være med norske ungdommer, fordi du kommer fra et annet land?
- 12.Snakker ungdommene i Norge annerledes enn ungdommene i ditt hjemland? (ungdomsspråket)
- 13.Gjør ungdommene andre ting i fritiden enn det ungdommene gjorde i ditt hjemland?

Det har vært diskusjoner ift hvordan det går med elever i ordinær versus egen innføringsklasse/skole.

Intervju- 3 elever ved Innføringsklasse i ordinær ungdomsskole:

- 1.Hvordan trives du i Norge?
- 2.Hvordan trives du på skolen?
- 3.Hva er det viktigste du lærer på skolen?
- 4.Lærer du noe du synes er unødvendig?
- 5.Hvordan er skolen i Norge i forhold til hjemlandet? (noen av elevene har ikke skolegang fra hjemlandet)
- 6.Hvordan vil du beskrive deg selv?
- 7.Hvilke forventninger føler du skolen har til deg som person?
- 8.Hvordan vil du beskrive dine norskkunnskaper? Skriftlig/muntlig (se språkløype-padlet)
- 9.Hva gjør dere i fritiden? Hvem er dere sammen med?
- 10.Hvem er dere sammen med på skolen?
- 11.Synes du det er vanskelig å være med norske ungdommer, fordi du kommer fra et annet land?
- 12.Snakker ungdommene i Norge annerledes enn ungdommene i ditt hjemland? (ungdomsspråket)
- 13.Gjør ungdommene andre ting i fritiden enn det ungdommene gjorde i ditt hjemland?
- 14.Må du forandre deg sammen med norske ungdommer, synes du?

<p>14.Må du forandre deg sammen med norske ungdommer, synes du?</p> <p>15.Hvilke fordeler vil du si at det er å gå på egen skole med nyankomne migranter- før overføring til ordinær ungdomsskole(bostedsskolen)?</p> <p>16.Hvilke råd ville du gitt til en ny ungdom som kommer f.eks. om 1 måned.</p> <p>17.Hvilke behov har du nå? ift inkludering</p>	<p>15.Hvilke fordeler vil du si at det er å gå på ordinær skole?</p> <p>16.Hvilke råd ville du gitt til en ny ungdom som kommer f.eks. om 1 måned.</p> <p>17.Hvilke behov har du nå? ift inkludering</p>
---	--

Vedlegg 2 Tidspunkt og deltakerliste

Tidspunkt for kvalitative intervjuer

Her er en oversikt over når intervjuene av deltakerne ble holdt.

Navn(kallenavn) i teksten	Dato for intervjuet
Sara	29.mai 2019
Hamed	29.mai 2019
Benyamin	29.mai 2019
Yasmin	12.des 2019
Maryam	12.des 2019
Mehdi	12.des 2019
Isak	12.des 2019

Vedlegg 3 Invitasjon til å delta I forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Veien inn til samfunnet”

Fordeler med å gå i egne innføringskoler versus innføringsklasse

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *lære mer om overgangen fra innføring til ordinær skole, og elevenes opplevelse av overføringsprosessen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Å undersøke hvordan det går med elevene, å høre elevenes perspektiv.

Problemstillingen min er:» Hvordan er nylig ankommet migranternes opplevelse av å gå i en egen innføringsklasse, versus å gå i innføringsklasse på bostedsskolen?

Dette er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Hoda Ebrahimi Sarikhani (prosjektleder)

Ellen Veia Rosnes (veileder på studiet)

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju elever som har vært i Norge i 2-3 år, og som kom til Norge som flyktninger.

Elever som har gått på en innføringsklasse og deretter blitt overført til ordinær skole, og elever som har gått i innføringsklasse på en ordinær ungdomsskole

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt er enkeltintervju, og vil ta ca. en halv time. Med godkjenning fra informantene vil jeg bruke ta opp intervjuene og transkribere i etterkant. Det vil kun være prosjektleder (Hoda Ebrahimi Sarikhani) og studieveileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Personopplysningene, navneliste, og opptak vil være låst, og adskilt fra øvrige data for å ivareta informantenes anonymitet

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *juni 2019*. *Personopplysninger og opptak vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig.*

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID *Vitenskapelig Høgskole, Stavanger* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Hoda Ebrahimi Sarikhani: mob 92423238(Prosjektleder)*
- Ellen Veia Rosnes: epost: ellen.vea.rosnes@vid.no (studieveileder)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Hoda Ebrahimi Sarikhani

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *juni 2019*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)