

PED2900

Bacheloroppgave i pedagogikk

Vår 2019

Hvilke utfordringer møter lærere i arbeidet med sosial inkludering for nyankomne elever med minoritetsbakgrunn i overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse?

Kandidatnummer: 10021

Refleksjonsnotat

Refleksjon over bacheloroppgaven og tilhørende arbeidsprosess.

Å arbeide med bacheloroppgaven i pedagogikk har vært utrolig lærerikt og spennende. I tre år har vi tilegnet oss diverse teoretisk kunnskap om pedagogikk og dets bruksområde. Vi har lært om didaktikk, samhandling i grupper og vitenskapelige forskningsmetoder, men å faktisk benytte seg av dette i praksis i arbeidet med en virkelighetsnær og aktuell oppgave har vært noe helt nytt. Når man kaster seg ut i arbeidet med en slik oppgave så vet man nesten aldri hvordan den kommer til å utarte seg. Man begynner et sted og forventer at veien frem til målet kommer til å gå i en rett linje. Men ofte er det det motsatte som skjer. Man møter hindringer man må overkomme, havner i noen blindspor og går omveier.

Jeg begynte arbeidet med bacheloroppgaven med å finne ut hvilket temaområde jeg hadde lyst å fordype meg i. Jeg var aldri i tvil om at jeg ønsket å skrive en oppgave som omhandlet elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Problemet lå i å finne og utforme problemstilling, da det var så mange områder innenfor det temaet som interesserte meg. Gjennom refleksjon og undring rundt temaet kom jeg frem til at jeg måtte benytte og dra nytte av mine egne erfaringer som minoritetsspråklig elev. I hele grunnskolen, fra første til tiende trinn, gikk jeg i skoler som også fungerte som mottaksskoler. Selv om jeg selv gikk i ordinær klasse fikk jeg erfart og observert en del i løpet av skolegangen min. Dette ville jeg gjerne benytte meg av i bacheloroppgaven.

Arbeidet med oppgaven var både spennende, utfordrende og lærerikt. Etter hvert som arbeidet fremskred opplevde jeg å ha samlet inn ganske mye datamaterialet. Dette skapte problemer når jeg skulle analysere det og ekstrahere de viktigste elementene. Mye tid gikk i arbeidet med å analysere rådataen. I tillegg opplevde jeg noen utfordringer rundt det å velge ut de viktigste funnene fra studien. Det var så mye interessant og spennende som kom frem underveis i intervjuene som jeg gjerne skulle ønske jeg fikk tatt med. Jeg opplevde også at i arbeidet med oppgaven kom over andre områder jeg gjerne kunne tenkt meg å undersøke nærmere. Som for eksempel relasjonsbygging mellom lærere og elever med minoritetsbakgrunn, og elevenes egne opplevelser og tanker rundt overgangen mellom mottaksklasse og ordinær klasse. Hvordan utartet den seg for de? Hvilke utfordringer møter de? Å undersøke disse problemstillingene synes jeg er svært spennende og håper jeg for muligheten til de i nærmeste fremtid.

INNHold

KAPITTEL 1	1
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Oppgavens aktualitet	2
1.3 Presentasjon av problemstilling	2
1.4 Oppgavens struktur og oppbygning	3
KAPITTEL 2	4
2. Teori	4
2.1 Inkludering	4
2.1.1 Sosial inkludering	5
2.1.2 Inkluderende praksis	5
2.2 Tilhørighet	6
2.3 Eksklusjon	7
KAPITTEL 3	8
3. Metode	8
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	8
3.1.1 Valg av forskningsdesign	8
3.1.2 Valg av metode for innsamling av datamaterialet	8
3.2 Datainnsamling	9
3.2.1 Valg av informanter	9
3.2.2 Gjennomføring av intervju	9
3.3 Analyse av datainnsamling	9
3.3.1 Bearbeiding av datamaterialet	9
3.3.2 Kategorisering	10
3.3.3 Kondensering og identifisering av mønstre	10
KAPITTEL 4	11
4. Funn	11
4.1 Undervisning	11
4.1.1 Organisering av undervisningsopplegg	11
4.1.2 Kartlegging	11
4.2 Relasjoner	12

4.3 Utfordringer	12
4.3.1 Varighet på oppholdet i mottaksgruppe	12
4.3.2 Lærertetthet	13
KAPITTEL 5	14
5. Drøfting	14
5.1 verdien av relasjonsbygging i forbindelse med sosial inkludering	14
5.2 Betydningen av å føle tilhørighet	14
5.3 Den flerkulturelle opplærings rolle i en inkluderende skole	15
5.4 Didaktikkens innvirkning på inkluderingen i klassen	15
5.5 Språkets betydning	16
KAPITTEL 6	17
6. Avslutning	17
REFERANSELISTE	18
VEDLEGG 1: Intervjuguide	22

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Dagens samfunn er preget av et stort mangfold og diversitet. De siste 10 årene har andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge blitt tredoblet (Statistisk sentralbyrå, 2019). Den norske befolkningen har blitt mer sammensatt og kompleks, noe som også gjenspeiler seg i klasserommene. Skolen har blitt en arena som er preget av et økende kulturelt, språklig og religiøst mangfold. Dette stimulerer til en økende bevisstgjøring rundt mangfold som en styrke, ressurs og noe verdifullt.

Ved inngangen til 2019 er det registrert 944 402 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Dette tilsvarer 17,7 % av den totale befolkningen. Sammenligner man andelen året før, så har denne økt med 3 % (Statistisk Sentralbyrå, 2019). Andelen av innvandrere som har flyktningbakgrunn er på rundt 30 %. Antallet barn og unge mellom 6 til 15 år med flyktningbakgrunn er registrert til å være 21 031 (Statistisk sentralbyrå, 2019).

Flyktninger og de nyankomnes møte med det norske skolesystemet kan for mange utarte seg som svært vanskelig. Uten å beherske språket og de få kunnskaper de innehar om norske normer og verdier, blir de nødt til å sette inn en god del innsats og anstrengelser for å klare seg bra i utdannelsessammenheng. For noen blir forskjellen og utfordringene så store at de ikke klarer å innhente kunnskapen og kompetansen de trenger for å prestere bra på skolen på den korte tiden. Statistikken viser at elever med innvandrerbakgrunn fullfører videregående opplæring i mindre grad enn etnisk norske elever (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I det flerkulturelle Norge blir skolen ofte fremhevet som en betydningsfull og sentral aktør i arbeidet med inkludering og mangfold. Skolen er en viktig arena for læring av kulturelle koder og samhandling (Lundh, Hjelmbrække & Skogdal (red.), 2014). Søkelyset må rettes på hvordan skolen kan optimalisere muligheten for å lykkes i skolesammenheng, både i en faglig- og sosial sammenheng, uavhengig av elevenes bakgrunn (Schjetne & Skrefsrud (red.), 2018). Mangfoldet i skolen bør løftes opp og fremmes i arbeidet med inkludering, slik at alle elever får like forutsetninger til en likeverdig utdanning med høy kvalitet.

1.2 Oppgavens aktualitet

I oktober 2018 introduserte regjeringen den nye integreringsstrategien for årene 2019-2022, ***Integrering gjennom kunnskap***. Ønsket er å gjennomføre et integreringsløft, der målet er at innvandrere i større grad skal delta i arbeids – og samfunnslivet. Forskning har vist at utdanning er en kilde til sterk sosial mobilitet, så et hovedgrep i strategien er derfor en tydelig satsing på utdanning, kvalifisering og kompetanse. Gjennom tidlig innsats vil regjeringen at barn og unge med innvandrerbakgrunn skal få et godt og likeverdig utdanningsforløp, for å gi de et best mulig utgangspunkt for videre arbeid. I integreringsstrategien står det også at «Språkstimulering, sosialisering og annen læring må begynne så tidlig som mulig, slik at barn og unge med innvandrerbakgrunn blir inkludert og ikke blir hengende etter i utdanningsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.16).

I ***Stortingsmelding 21: Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (2016 -2017)*** er en tidlig innsats spesielt viktig for barn og unge med kort botid i Norge. Spesielt tiltaket og arbeidet med særskilt språkopplæring og språkstimulering. Fokuset i arbeidet med nyankomne elever og elever med minoritetsbakgrunn har vært sentrert rundt det faglige, med språkopplæring, kartlegging og bruk av morsmål som ressurs i arbeidet med ulike fag. I den nye integreringsstrategien blir tidlig innsats også knyttet opp mot sosial inkludering og tilhørighet. «Tidlig innsats er også å skape et inkluderende læringsmiljø slik at alle føler tilhørighet og vi unngår utenforskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.17).

1.3 Presentasjon av problemstilling

I 2016 presenterte den globale samfunnsrådgiveren Rambøll en sluttrapport der innføringstilbudet for nyankomne og den særskilte språkopplæringen de blir tilbudt ble vurdert og redegjort. Kartleggingen viste en mangel ved innføringstilbudet i tilknytning til overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse. I tillegg til usikkerhet og utfordringer knyttet til lærernes kompetanse og erfaringer i møte med nyankomne elever (Rambøll, 2016). En av utfordringene i arbeidet med nyankomne elever er å finne en passende balansegang mellom oppholdet i en mottaksklasse og en ordinær klasse. Forskning viser at lite kontakt med andre elever i den ordinære klassen kan ha negative konsekvenser i forbindelse med å utvikle nye vennsforhold utenfor mottaksklassen. På en annen side kan overgangen til en ordinær klasse bli foretatt i en for tidlig fase der eleven i fysisk forstand er inkludert i klassen, men ekskludert med hensyn på den sosiale inkluderingen (Skrefsrud, 2018).

I Norge har Kunnskapsdepartementet utformet noen retningslinjer for kommuner og skoleledere om hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for nyankomne elever. De nyankomne elevene har et lovpålagt innføringstilbud i opptil 2 år. Selve innhold, lengde og organiseringen av innføringstilbudet er bestemt av hver instans og avhengig av kapasiteten til de lokale skolene og kommunen (Skrefsrud, 2018). Dette fører til at det er store forskjeller mellom kommunene og kvaliteten på det innføringstilbudet de tilbyr (Rambøll, 2016).

Med disse utfordringene i mente og sett i lys av regjeringens integreringsstrategi rundt inkludering ønsker jeg derfor å undersøke den sosiale inkluderingen for elever med minoritetsbakgrunn i overgangen fra en mottaksklasse til en ordinær klasse. Gjennom en redegjørelse for de utfordringer og tiltak som blir gjort i forbindelse med overgangen ønsker jeg å kunne tilføre forskningsfeltet lærernes perspektiv og oppfatning rundt arbeidet med elever i overgangen. Lite forskning har tidligere blitt utført i forbindelse med overgang fra mottaksklasse til ordinær klasse, så formålet med studien er å kaste mer lys over et område som er relativt uutforsket og med det å håpe det kan bidra til å forbedre innføringstilbudet til nyankomne elever og lette overgangen deres til en ordinær klasse.

Følgende problemstilling er valgt til grunn for bacheloroppgaven:

Hvilke utfordringer møter lærere i arbeidet med sosial inkludering for nyankomne elever med minoritetsbakgrunn i overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse?

Problemstillingen skal besvares gjennom å gjennomføre en kvalitativ studie hos ulike grunnskoler der to av dem også operer som mottaksskole.

1.5 Oppgavens struktur og oppbygning

Denne bacheloroppgaven er oppdelt i seks hovedkapitler, som i noen tilfeller er oppdelt i mindre underkapitler. Oppgaven innledes med kapittel 1 der bakteppet for temaet og problemstillingen ble introdusert. Kapittel 2 vil ta for seg relevant teori. Kapittel 3 omhandler metoden som ble brukt i studien. I kapittel 4 og kapittel 5 vil resultater fra undersøkelsen bli presentert og drøftet i lys av teorien. Oppgaven rundes av med en avslutning i kapittel 6.

2. Teori

I dette kapitlet vil begreper og teori som er med på å belyse problemstillingen bli presentert. Det teoretiske rammeverket vil blant annet basere seg på begreper som inkludering, tilhørighet og ekskludering. Ulike modeller innenfor arbeidet med flerkulturell opplæring og inkludering vil også bli presentert.

2.1 Inkludering

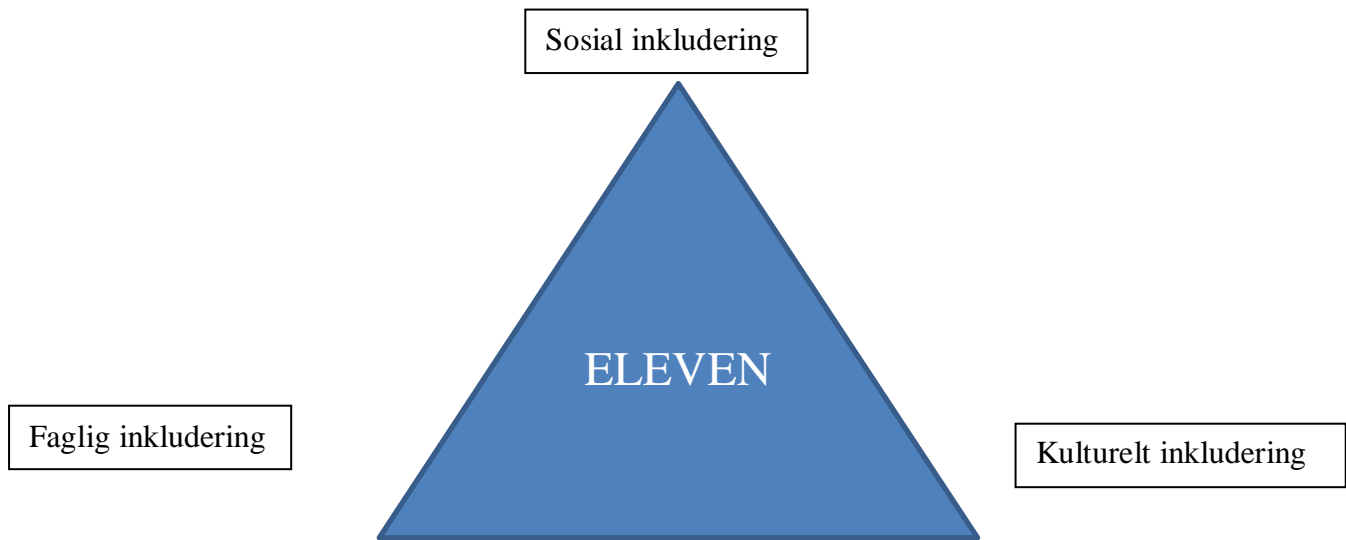
Salamancaerklæringen som ble vedtatt i 1994 under UNESCOs WorldConference on Special Needs Education og som Norge sluttet seg til har hatt stor betydning for arbeidet mot en inkluderende skole. Både i forbindelse med tilgang til utdanning og kvaliteten på opplæringen av personer med særskilte behov. Fokuset ble flyttet fra integrering til inkludering. Integrering omhandler i større grad et individorientert perspektiv, der enkeltindividet skal innpasses i en gruppe. Inkludering er mer relasjonsorientert, der deltagelse, tilhørighet og relasjonelle aspekter vektlegges. Endringen av fokus fra integrering til inkludering representerer et perspektivskifte. Der fokuset flyttes fra avvikende individer og mot prosesser rundt hvordan man på en best mulig måte kan tilrettelegge og tilpasse for å ramme inn helheten. Caspersen og Wendelborg (2019) skriver «Inkludering fokuserer på prosesser, og det å være inkluderende vil dermed si å forme helheten slik at alle passer inn og hører til» (Caspersen & Wendelborg, 2019).

Inkluderingsbegrepet og hva det inneholder er i stadig endring. Begrepet er ikke entydig og eksplisitt bestemt (Nes & Nordahl, 2015). Det blir derfor formet og berørt av de ulike retningene og teoretiske tilnærmingene som tar i bruk begrepet. Innenfor spesialpedagogikken blir begrepet i stor grad benyttet i sammenheng med inkludering av elever med spesielle behov (Befring, 2008). Selv om begrepet inkludering ofte blir først og fremst knyttet opp mot spesialpedagogikk, så har inkluderingsbegrepet blitt utvidet og fått en bredere forståelse. Det har de seneste årene utviklet seg til å gjelde alle barn (Jortveit, 2017).

I forbindelse med minoritetsspråklige elever har begrepet fått en annen betydning. Haug, Nordahl og Hansen (2014) har utarbeidet en firetrinnsmodell for inkludering. Modellen består av ulike dimensjoner av inkludering som må være tatt hensyn til for å sikre inkluderende opplæring. I en inkluderende opplæring skal dimensjonene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte være dekt (Haug, 2014).

2.1.1 Sosial inkludering

Inkludering i skolen deles ofte opp inn i tre former og klassifiseres på bakgrunn av hvor fokuset og intensjonene bak inkluderingen ligger. De tre formene er faglig, sosial og kulturell inkludering. Disse tre formene er gjensidig avhengige av hverandre og er så sammenflettet at uttrykket Inkluderingens treenighet blir benyttet for å beskrive dette forholdet(Olsen, 2010).



Figur 1 Inkluderingens treenighet

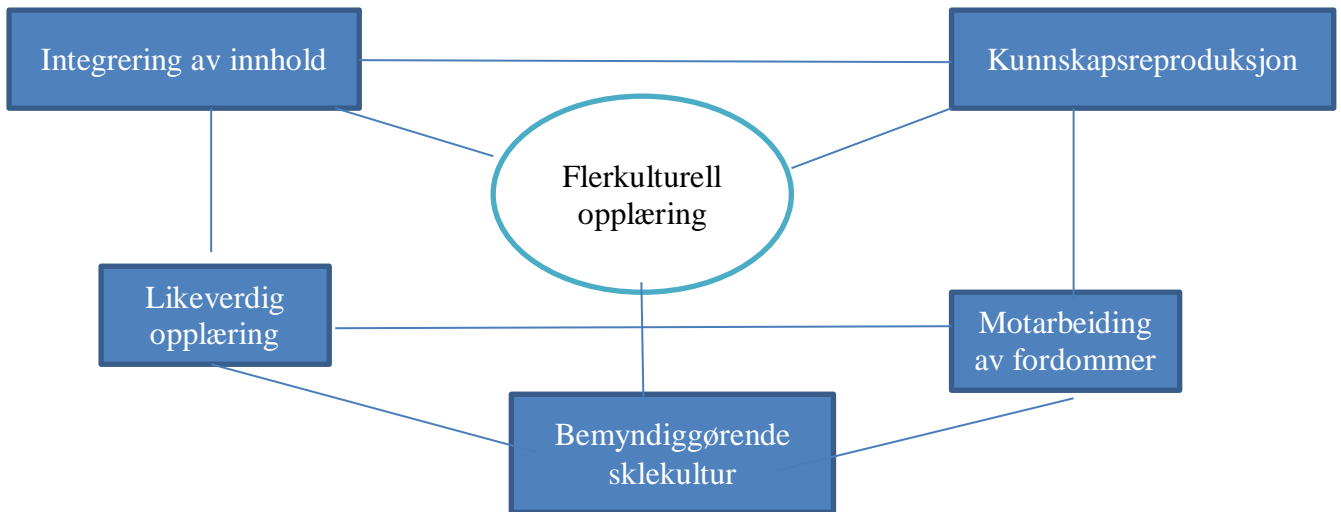
Eleven beveger seg kontinuerlig mellom de tre dimensjonene. Å bare fokusere på en av dimensjonene fører til en forskyving som skaper vansker i arbeidet med å nå målet om en helhetlig inkludering. Er undervisningen og opplæringen sentrert rundt den faglige inkluderingen, vil elevens sosiale og kulturelle inkludering rammes negativt (Statped, 2016). I Utdanningsdirektoratet sine nettsider om tilpasset opplæring står det «Sosial inkludering innebærer at eleven er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende» (Utdanningsdirektoratet, 2019, avsnitt 8).

2.1.2 Inkluderende praksis

For at en skole og dens undervisningsform skal være inkluderende må den blant annet styrke fellesskapet, bidra til en økt deltagelse og stimulere til læring for alle elever (Evensen, 2018).

Skoler som har fokus på inkludering av mangfoldet praktiserer ofte en felleskulturell pedagogikk med en flerkulturell opplæring. På engelsk kaller man denne typen pedagogikk for multicultural education. Den amerikanske forskeren James Banks fremhever at flerkulturell opplæring er et område som både er komplekst og flerdimensjonalt. Han har utarbeidet en modell som består av fem dimensjoner som alle er hovedkomponenter og

likestilte, og som i fellesskap utgjør den flerkulturelle opplæringen. De fem dimensjonene er: integrering av innhold, kunnskapsproduksjon, motarbeiding av fordommer, likeverdig opplæring og en bemyndiggørende skolekultur (Scheie, 2014).



Figur 2: De fem dimensjonene i en flerkulturell opplæring

I arbeidet med en inkluderende praksis er det også nødvendig å bli bevisst og oppmerksom på de aktiviteter, metoder og praksiser som kan virke ekskluderende. Da dette hindrer kan hindre arbeidet med å oppnå, gjennomføre og opprettholde en inkluderende praksis i skolen.

Ekskluderende praksis er ofte vanskelig å identifisere og oppdage, da det ofte foregår i det skjulte og indikasjonene er subtile og vage (Scheie, 2014).

2.2 Tilhørighet

Menneskets behov for tilhørighet har utviklet seg fra behovet om å overleve. Å være en del av en gruppe gir deg livsviktige fordeler med hensyn på å dele ressurser, forsvare seg mot rovdyr, ta vare på de syke og fordele ansvarsoppgaver (Johnson & Johnson, 2014). Mennesket har ikke bare en tilbøyelighet til å forme grupper og forhold, men også til å forholde og oppføre seg på en bestemt måte for å bli godtatt og inkludert (Leary & Cottrell, 2013).

Mennesket, som det kulturelle dyret det er, har en sterk need-to-belong. Trangen til å tilhøre en gruppe har innvirkning på hele menneskets væremåte og bevissthet. Dets anstrengelser og handlingsmønster er orientert mot målet om sosial tilknytning (Baumeister, 2005). Behovet for å føle tilhørighet og være en del av et større fellesskap har en så stor betydning for menneskets liv at det har blitt klassifisert som et grunnleggende menneskelig behov (Maslow,

1943; Deci & Ryan, 2000; Baumeister & Leary, 1995). Deci og Ryan kobler tilhørighet opp mot læring, og sier at å oppleve tilhørighet er et helt grunnleggende behov som må være dekt før man kan tilegne seg læring, vekst og utvikling (Caspersen & Wendelborg, 2019).

I 1995 utarbeidet Roy Baumeister og Mark Leary en teori om tilhørighet (The need-to-belong theory) som baserer seg på tanken om at tilhørighet er et så fundamentalt behov for mennesket at det kan føre til uheldige konsekvenser hvis det ikke blir dekket og mennesket opplever å bli ekskludert.

2.3 Ekskludering

Forskning viser at tilhørighet spiller en essensiell rolle i menneskers liv og at ekskludering kan føre til en mengde destruktive konsekvenser og atferd. Blant annet vil et individ som føler seg ekskludert fra fellesskapet utvise selvødeleggende atferd som å ta farlige og tåpelige sjanser, mer aggresjon, antisosial atferd og dårligere til selvregulering (Baumeister, 2005; Baumeister & Leary, 1995). I tillegg til depresjon, angst og likegyldighet (Killen & Rutland, 2011). Påkjennelsen og opplevelsen av å stå utenfor kan for mange utarte seg så kraftig at den fører til en betydelig helserisiko, deriblant en høyere risiko for dødsfall (Baumeister & Bushman, 2008). De følelsesmessige konsekvensene av sosial eksklusjon er blant annet skyld, skam, flauhet, dårlig selvfølelse. (Leary & Cottrell, 2013; McDougall, Hymel, Vaillancourt & Merger, 2001). Kombinasjonen av avvising, tilbaketrekking og eksklusjon kan føre til at man utvikler interne følelsesmessige utfall med tanke på egen selvverd, depresjon og ensomhet i voksen alder (McDougall, Hymel, Vaillancourt & Merger, 2001).

Forskning viser at tidlig avvising og ekskludering i tidlige år kan gi konsekvenser i senere år i forbindelse med akademisk ytelse. (interpersonal rejection s.218). Asher og Parker var tidlig ute med å undersøke riskene som avviste barn kan møte på. Funnene viser at barn og unge som føler seg ekskludert og avvist har større risiko for å droppe ut av skolen, selv om de tidligere har hatt gode resultater på skolen (Parker & Asher, 1987).

Bush og Ladd sin studie (sitert av Killen og Rutland, 2011) viser at ekskludering er relatert til lav/dårlig engasjement og deltakelse i klasserommet. I tillegg til lav motivasjon til å gjøre det bra skolen (Killen & Rutland, 2011).

3. Metode

Dette kapitlet vil omhandle den metodiske tilnærmelsen som ble valgt for å besvare og belyse problemstillingen.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Bakgrunnen for oppgaven og problemstillingen er å undersøke og studere hvilke tiltak og praksiser som blir benyttet i forbindelse med å inkludere elever med minoritetsbakgrunn i klassemiljøet, og hvilke utfordringer lærerpersonalet møter i deres arbeid med inkludering. Da problemstillingen krever at man går i dybden og utforsker de ulike opplevelser og oppfatninger lærere og pedagoger har rundt temaet sosial inkludering, så vil det bli benyttet en kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming. Et kvalitativt forskningsopplegg er hensiktsmessig å bruke når formålet er å kartlegge årsaken, beskrive konsekvenser eller beskrive relasjoner mellom ulike fenomener (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

3.1.1 Valg av forskningsdesign

Innenfor kvalitativ forskning finnes det ulike forskningsdesign, og i forbindelse med denne oppgaven så vil en fenomenologisk forskningsdesign bli benyttet.

Fenomenologi som forskningsdesign er basert på studiet av et fenomen i lys av ens egne erfaringer og forståelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Innholdet må dermed tolkes og sees i samspill med konteksten og den situasjonen der fenomenet forekommer. Innholdet og utsagn i datamaterialet som blir innhentet gjennom samtaler, observasjoner eller intervju blir fortolket og avkodet for å komme frem til meningsinnholdet av ulike fenomener slik de erfarer for de involverte.

Fenomenologisk analyse blir oppdelt i fire faser. Den første fasen er en sammenfatning av meningsinnhold med fokus på relevante temaer. I fase to blir datamaterialet kodet og kategorisert i undertemaer. Fase tre er en abstrahering av de viktigste momentene som blir sammenfattet og fremhevet i fase fire (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

3.1.2 Valg av metode for innsamling av datamaterialet

Intervju ble valgt som metode for innsamling av data på bakgrunn av at det var ønskelig å forstå og undersøke et fenomen. Sosial inkludering er et komplekst og nyansert fenomen så det var behov for en metode som gir stor frihet for informanten til å uttrykke og forklare

erfaringer og oppfatninger. Det ble i tillegg valgt et delvis strukturert intervju som baserte seg på en intervjuguide (se vedlegg 1). Delvis strukturerte intervjuer gir informanten fleksibilitet, men også noen rammer å forholde seg (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

3.2 Datainnsamling

Fokuset på oppgaven er lagt til overgangen fra en mottaksgruppe til en ordinær klasse for elever med minoritetsbakgrunn. Datainnsamlingen vil derfor både foregå i grunnskoler som har mottaksgruppe og grunnskoler som ikke har dette tilbudet.

3.2.1 Valg av informanter

For å få dekket og undersøkt overgangen fra mottaksgruppe til ordinær klasse på en best mulig måte ble det besluttet å intervju skolepersonell på begge sider i overgangen, de som arbeider i mottaksgrupper og de som arbeider i ordinære klasser. Informantene ble valgt ut etter egnethet og anbefaling fra rektor i de tilhørende grunnskolene. Informantene består av seks lærere som arbeider i grunnskolen (årskurs 1-7). De er fordelt på fire ulike grunnskoler, der to av grunnskolene også fungerer som mottaksskole.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

For å forhøre seg om det var mulig å gjennomføre undersøkelsen i de aktuelle grunnskolene ble det først opprettet kontakt gjennom å sende en e-post og deretter et personlig oppmøte for å forklare og informere om tema og problemstilling for arbeidet. Etter godkjenning fra rektor til å gjennomføre undersøkelsen ble de aktuelle lærerne informert og kontaktet.

Informasjonsbrev og intervjuguide ble tilsendt på e-post i god tid før intervjuet, slik at de kunne lese igjennom og være forberedt til intervjuet. Samtlige av informantene som ble spurt om deltakelse i undersøkelsen stilte seg positive til å være med i studien.

3.3 Analyse av datainnsamling

Analysen og bearbeiding av datamaterialet ble gjennomført etter modellen med de fire fasene som blir benyttet i forbindelse med fenomenologisk analyse.

3.3.1 Bearbeiding av datamaterialet

Under intervjuene ble det underveis skrevet ned stikkord og korte ufullstendige setninger. Kroppsspråk, stemmebruk og følelser informanten projiserte ble skrevet ned i margin. Kort

tid etter intervjuet ble stikkordene brukt til å skrive en sammenfattet tekst der interessante temaer ble understreket og markert.

3.3.2 Kategorisering

De sammenfattede tekstene for hvert intervju ble i andre runde gjennomgått systematisk for å finne de viktigste og meningsbærende komponentene. Disse ble markert og organisert i spesifikke kategorier.

3.3.3 Kondensering og identifisering av mønstre

De spesifikke kategoriene som kom frem under kategoriseringsprosessen ble videre utarbeidet slik at de skulle bli færre og mindre spesifikke. Dette ble gjort for å lette arbeidet med å avdekke blant annet ulikheter, likheter, mønstre og andre interessante funn.

Kategoriene som ble utarbeidet og som vil bli brukt videre i arbeidet er som følger:

Undervisning	Relasjoner	Utfordringer
---------------------	-------------------	---------------------

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil de mest fremtredende og meningsfulle funnene av intervjuene bli presentert. Resultatene vil bli presentert i kategoriene som ble benyttet under analysen og bearbeidingen av datamaterialet.

4.1 Undervisning

4.1.1 Organisering av undervisningsopplegg

Samtlige av informantene påpekte at utformingen av undervisningsopplegget og organiseringen av timer var svært viktig i forbindelse med sosial inkludering. En informant i en ordinær klasse sier «*Å lage et opplegg som alle elever kan delta på er viktig og gjør sånn at elevene føler seg inkludert og som en del av fellesskapet*». En annen informant som arbeider i en mottaksklasse sier «*Vi på mottaksavdelingen er spesielt opptatt av å tilpasse undervisningen til elevene og deres forkunnskaper*».

Samtlige av lærerne som arbeidet i mottaksgruppe påpekte at de hadde fokus på en flerkulturell opplæring og undervisningsform. «*Jeg synes det er fint at vi viser elevene at deres kultur, ferdigheter og minner fra hjemlandet er noe spesielt og viktig å ta vare på*» (lærer, mottaksgruppe). Hos de tre andre lærerne som arbeider i ordinære klasser var det bare én som prøvde å følge en flerkulturell opplæring, og da spesielt i oppstarten og hver gang de fikk en elev fra en mottaksgruppe. Vedkommende har selv en minoritetsspråklig bakgrunn og ser på mangfold som en ressurs og de minoritetsspråklige elevene som et positivt tilskudd til klassemiljøet. Han sier følgende «*Vi må lære av hverandre. Å være tospråklig og tilhøre to verdener er en resurs vi må dra nytte av*».

4.1.2 Kartlegging

Lærerne i mottaksgruppene nevner også viktigheten med et godt forarbeid, gjennom kartleggingsprøver som kartlegger elevens kompetanse og kunnskap. «*Vi jobber mye med å kartlegge kunnskapen og ferdighetene til de nyankomne elevene. Dette gjør vi for å kunne tilpasse undervisningen til deres behov*» (lærer, mottaksgruppe). En annen lærer sier det er viktig «*å møte elevene på det nivået de er på*». Samtlige av informantene benyttet seg av diverse spesialpedagogiske tiltak for å gi en best mulig tilpasset opplegg til elevene uavhengig av om de var nyankomne eller elever i ordinær klasse.

4.2 Relasjoner

I en mottaksgruppe er det færre elever og flere pedagoger og lærere enn i ordinære klasser. Dette skaper en tettere lærer-elev relasjon i mottaksgruppene da lærerne har færre elever å forholde seg til og tilbringer mer tid sammen med elevene. En av lærerne i mottaksgruppe forteller «*Nyankomne elever trenger mye mer støtte enn elever som går i ordinære klasser. De behersker ikke språket, normene eller kulturen. At de er så avhengige av oss gjør at de knytter seg til oss og det blir et sterkt lære-elev relasjon*».

En lærer som arbeider i en ordinær klasse underviser blant annet i musikk. Hun nevner at vennskap mellom elever fra mottaksgruppe og ordinær klasse kan oppstå til tross for utfordringer med å forstå og uttrykke seg. Ved hjelp av musikk og lek jobber hun aktivt for å skape en arena der elever fra mottaksgruppe kan møte elever som går i ordinær klasse. «*Hvert år arrangerer vi en forestilling der elevene har ansvaret for underholdningen, lys og lyd, kulisser og organiseringen. Å bruke et slikt prosjekt, der de må arbeide mot et felles mål er veldig effektiv for den sosiale inkludering*».

En informant fortalte dette i forbindelse med lærer-elev relasjoner, «*Jeg opplever det som en utfordring å skape en god elev-lærer relasjon hvis eleven ikke har så gode norskkunnskaper. Kommunikasjon er en så viktig del av det.*» At språket var essensielt for å skape en god elev-lærer relasjon var det samtlige av informantene som var enige om. En informant forteller i forbindelse med at klassen arbeidet med prosjekter rund psykisk helse og seksualitet, at det var krevende å få de nyankomne elevene til å forstå nytten av arbeidet. «*Dette var totalt ukjent for de og de så ikke nytteverdien av å arbeide med disse temaene. Det var derfor ikke deltagende i timene*»,

4.3 Utfordringer

4.3.1 Varighet på oppholdet i mottaksgruppe

Hvor lenge en elev er i mottaksgruppen varierer. Maksimal forløp på 2 år. Samtlige av informantene som arbeider i ordinær klasse har opplevd stor variasjon i elevers språkkunnskaper i norsk. En av informantene sier «*Jeg har opplevd å få to elever fra samme mottaksskole som kom til Norge på samme tidspunkt, men som ikke har det samme nivået i norsk*». Mye er avhengig av hvilke forutsetninger og evner eleven har, og hvor lett han tilegner seg ny kunnskap. En annen informant fra mottaksklassen sier «*Det er ofte jeg har*

tenkt at denne eleven skulle ha fortsatt her på mottaksklassen etter de 2 årene. Jeg vet hvor hardt han kommer til å få det i den ordinære klassen».

To lærere fra ordinære klasser nevner de språklige utfordringene som oppstår når en elev blir flyttet for tidlig fra mottaksgruppen og til den ordinære klassen. En lærer forteller om vanskelighetene med å kommunisere med eleven. *«Det er ikke lett å skape en relasjon til eleven når han ikke forstår hva jeg sier. Elevene i klassen er ikke like tålmodige som oss lærere, så de gir raskt opp med å kommunisere og være sammen med eleven».* En annen påpeker at *« Å kunne språket er helt essensielt for inkluderingen i skolen og klassen. Både på det faglige og sosiale plan».*

4.3.2 Lærertetthet

Det er en brå og stor overgang fra en mottaksgruppe med et fåtall elever til en ordinær klasse med 28 elever. Samtlige lærere i de ordinære klassene føler at de ikke har nok tid i timen til å følge opp elevene som kommer fra mottaksskolen godt nok. En av dem sier *« Jeg føler rett og slett at jeg ikke strekker til. Jeg observerer i timen at godt kunne trenge ekstra støtte men når det er 25 andre elever med hånden i været, så kan jeg ikke bruke så mye tid på hver enkelt».* I en grunnskole har de begynt med å praktisere og ha to lærere i klasser der det er minoritetsspråklige elever og elever som akkurat har kommet fra mottaksskole. Resultatene har vært positive og elevene får den støtten de har behov for under timen. *«Jeg merker en stor forskjell på elevene etter at vi begynte med toerlærere. De får oppgavene forklart og tilrettelagt og en ekstra lærer som er der og støtter de underveis».* Når læreren får spørsmål om hvilke innvirkning dette har på inkluderingen av de minoritetsspråklige elevene sier vedkommende *« De deltar med i klassen. Nå når de har en lærer som kan forklare det som blir gjennomgått på en enklere eller mer tydelig måte så føler de seg tryggere og tør å delta i diskusjoner på klassenivå».*

5. Drøfting

I dette kapitlet vil aktuelle funn bli analysert og drøftet opp mot relevant teori og i lys av problemstillingen.

5.1 Verdien av relasjonsbygging i forbindelse med sosial inkludering

Et godt og inkluderende læringsmiljø er et middel for å fremme elevers trivsel og læringsutbytte. I tillegg til å være et mål i seg selv. I utviklingen av gode læringsmiljø er relasjonsbygging et grunnleggende element og en sentral komponent. Under spørsmålet om hvilke tanker lærerne har rundt temaet relasjonsbygging i forbindelse med inkludering svarte samtlige av dem at relasjonsbygging er helt essensielt i arbeidet med å skape et inkluderende og godt klassemiljø. Å betrakte samspillet mellom lærer og elev som en sirkulær, kontinuerlig og uavsluttet prosess, kan være nyttig i arbeidet med relasjonsbygging. Søkelyset blir på den måten fokusert på relasjoner og kontekst, i stedet for på egenskaper (Lagermann, 2018).

På spørsmålet om hvilken rolle medelever har i forhold til den sosiale inkluderingen mente samtlige av informantene at medelever spilte en stor rolle i forhold til det å føle tilhørighet. Det er viktig å opprette vennskapsbånd til medelever da dette fremmer den sosiale inkluderingen. I tillegg er praktiske aktiviteter nevnt av noen informanter som et effektivt virkemiddel for å opprette kontakt og skape relasjoner mellom nyankomne elever og elever i den ordinære klassen. Felles turer, aktivitetsdager, kulturdager, forestillinger, matlaging og praktisk-estetiske fag har blitt nevnt som aktiviteter som klassen kan gjøre for å skape et bedre samhold, da dette ikke krever så mye av de nyankomne med tanke på språket. Å dele samme mål og å arbeide i lag mot å nå det, fremmer en positiv fellesskapsfølelse og er med på å etablere nye relasjoner innad i gruppen (Johnson & Johnson, 2014). I tillegg vil kontakt mellom barn med minoritetsbakgrunn og majoritetsbakgrunn minke sjansen for sosial eksklusjon og fordommer (Killen & Rutland, 2011).

5.2 Betydningen av å føle tilhørighet

Flere av informantene nevner og benytter seg begrepet tilhørighet i forbindelse med spørsmålet om opplevelser rundt den sosiale inkluderingen av nyankomne elever og elever med minoritetsspråklig bakgrunn i den ordinære klassen. At å føle tilhørighet kan kobles opp mot det å føle seg inkludert i klassen. I samtaler med elever har en informant påpekt at elever ofte likestiller disse begrepene. Å føle tilhørighet er å være inkludert, og å være inkludert er å

føle tilhørighet. Deltagelse og tilhørighet kan ofte kobles sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Tilhørighet kan oppfattes både som det å delta i et fellesskap der man opplever anerkjennelse og det å ha kontakt med andre mennesker. Den er dermed et resultat av de ulike inkluderingsprosessene og omfavner det å være deltagende i fellesskapet (Caspersen & Wendelborg, 2019). Skolens og lærernes oppgave med inkludering blir dermed å arbeide mot at elever skal føle tilhørighet som fører til en vekst og utvikling hos eleven og hans tilknytning til klassen og skolen.

5.3 Den flerkulturelle opplærings rolle i en inkluderende skole

Forskning viser at flerkulturell opplæring kan fremme respekt og toleranse for kulturell diversitet, positiv samhandling og interaksjon mellom barn og unge fra ulike grupper og kulturer (Killen & Ruthland, 2011). Flertallet av informantene prøvde i ulikt grad å inkorporere en flerkulturell opplæring i undervisningen sin. Informantene som arbeidet i mottaksklasse var de med mye erfaring rundt å utforme et flerkulturelt opplæringstilbud for elevene.

I en flerkulturell opplæring er det også viktig å se på de nye elevene som en ressurs. Å snakke om hvordan det kan skapes likeverdighet og deltakelse for de nyankomne elevene er viktig for å skape en fellesskapstenkning i klassen (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017). Flerkulturell opplæring har blant noen forskere sett på som et middel for å skape et godt skolemiljø som fremmer et positivt syn på kulturell diversitet, fokus på negative samhandlinger mellom barn fra ulike grupper, og fremmer toleranse mellom ulike kulturer. (Verkuyten & Reijerse, 2006)

Innenfor den flerkulturelle opplæringen er det også viktig å motarbeide fordommer. Her har lærerne et viktig ansvar og en stor rolle å spille. Holdninger er ikke noe statisk og kan formes og endres. Læreren kan på denne måten fremme holdninger i klassefellesskapet som understreker viktigheten av tilhørighet og innenforskap (Kermit, 2019). Å skape positive forventninger til de nyankomne elever og i tillegg omtale mangfold som en ressurs i klassen er med på å fremme den sosiale inkluderingen.

5.4 Didaktikkens innvirkning på inkluderingen i klassen

I arbeidet med utforming og tilpasning av undervisningsopplegg svarte flertallet av informantene at de benyttet mye tid og ressurser på dette. Tre informanter påpekte at mangel

på kunnskap og erfaring rundt arbeidet med nyankomne elever og tilpasning av undervisningsopplegg førte til at de opplevde dette som vanskelig og utfordrende. En informant påpekte at uten klare retningslinjer på hvilke metoder man bør benytte seg i arbeidet med nyankomne elever så ble det mye prøving og feiling. Mye tid går med på å selv måtte undersøke og lete seg frem til informasjon. Kunnskap rundt hvilken kompetanse som trengs og på hvilken måte det er hensiktsmessig å organisere og strukturere undervisningen er områder som blir fremhevet av lærere som områder hvor kompetansebehovet er størst (Caspersen, Aamodt, Vibe & Carlsten, 2014). For lærere blir det dermed en utfordring å gjennomføre et undervisningsopplegg som tar hensyn til mangfoldet i klassen. Samtlige av informantene som arbeider i ordinær klasse opplever at den språklige kompetansen eleven har med seg varierer mye fra elev til elev. Noen ganger er forskjellen ganske stor mellom de begavede elevene i klassen og de nyankomne elevene med minoritetsbakgrunn. Stor spredning mellom de begavede og de svake elevene er med på å skape ulike didaktiske utfordringer i klasserommet (Tømte & Sjaastad, 2019).

Undervisningsmetodene må tilpasses elevenes forutsetning for at læring skal finne sted. Hvordan skoler og lærere håndterer de didaktiske utfordringene som utarter seg i arbeidet med mangfold i klasserommet har stor innvirkning på elevers inkludering og opplevelse av tilhørighet. Elevundersøkelser viser at manglende tilrettelegging kan føre til manglende tilhørighet og en følelse av utenforskap (Caspersen & Wendelborg, 2019). Ofte forsøker man å få alle til å passe inn i samme mal, men inkludering handler om noe helt annet en at alle elever skal mestre det samme.

5.5 Språkets betydning

Elever som kommer til en ordinær klasse fra en mottaksskole kan ha varierende kompetanse og nivå på sine norskkunnskaper. Noen elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan gjennom egne- eller familiens ressurser og kompetanse tilegne seg læring og kunnskaper, mens den språklige- og kulturelle avstanden for andre minoritetsspråklige elever kan bli for stor og hindrer de i å prestere bra på skolen (Gitz-Johansen, 2006). Samtlige av informantene opplever at språket er helt avgjørende for den sosiale inkluderingen av nyankomne elever. Å kunne være med i samtaler, diskusjoner og småprat i friminuttet er helt vesentlig for å kunne føle tilhørighet. To informanter påpekte at språket var av så stor betydning og gjennomsyret de fleste områder i skolen, at uten å kunne det norske språket så var det svært vanskelig å oppleve trivsel, tilhørighet og mestring på skolen.

En informant som har arbeidet både i mottaksklasse og i en ordinær klasse der flertallet av elever hadde minoritetsspråklig bakgrunn fortalte at han observerte at elever som hadde grunnleggende gode norskkunnskaper og som hadde gjort det bra på skolen tidligere, plutselig begynte å falle bak i undervisningen. En undersøkelse ble utført i Danmark som omhandlet de språklige utfordringene til elever med minoritetsbakgrunn. Resultatene viste at elevene presterte bra de første til fem årene på skolen, men begynte å falle fra etter dette. Grunnen for dette var at undervisningen begynte å basere seg på mer abstrakte begreper, og at arbeidsformen gikk fra en teknisk karakter til en diskusjonsrettet form (Gitz-Johansen, 2016). Dette viser hvor viktig forforståelsen og den kulturelle kapitalen er, og hvilke innvirkninger det har for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Språket er en viktig forutsetning for å sette seg inn i de gjeldende normer og regler for skolen (Kibsgaard, 1997). Et fåtall lærere hadde erfaring rundt bruken av toerlærer, altså å være to faglærere i en klasse. De var alle positiv innstilte og følte dette var en ressurs for de nyankomne elevene da de fikk ekstra oppfølging og mulighet til å oppklare nye begreper og forenklet ord og uttrykk.

6. Avslutning

Mangel på kompetanse, informasjon og kunnskap rundt arbeidet med nyankomme- og minoritetsspråklige elever er den største utfordringen lærerne i studien opplevde i arbeidet sitt med sosial inkludering. De siste årene har det vært fokus og press på å få inn og etablere et bedre samarbeid med de skoleeksterne systemene som for eksempel den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT), barne- og ungdomspsykologiske poliklinikker og STATPED. Gjennom å benytte seg av kompetansen til disse etatene kan man lette arbeidsmengden og tilføre et kompetanseløft innenfor arbeidet med nyankomme elever og elever med minoritetsspråklig bakgrunn. De eksterne systemene blir både et hjelpe- og støtteapparat for lærerne i deres arbeid og en stor ressurs i det videre arbeidet med å tilrettelegge for tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningens ramme. For jo bedre man blir i å tilrettelegge undervisningen for mangfoldet, jo mindre behov blir det for å separere elever fra ordinær undervisning. For en sosial inkluderende skole er en skole der elever kan ta del i det sosiale livet og fellesskapet uavhengig av sine forutsetninger.

Lærerens egne holdninger til mangfold som noe verdifullt kan også være med å påvirke den sosiale inkluderingen av nyankomme elever. Som klassens hovedansvarlig er læreren med på å etablere normer og rutiner i klassen. Å fremme et positivt syn på det flerkulturelle og de forkunnskaper som hver enkelt elev tar med seg inn i felleskapet er med på å skape et mer åpent syn rundt mangfold i klassen.

For å skape en inkluderende skole for alle må man se på ulikheter og mangfold som en styrke, verdi og ressurs for skolen og klassen. Gjennom å integrere en flerkulturell pedagogikk med fokus på flerkulturell opplæring er skolen med på å fremme inkludering. Både en faglig-kulturell og sosial inkludering.

Referanseliste

- Baumeister, R. (2005). *The Cultural Animal. Human Nature, Meaning, and Social Life*. New York: Oxford University Press
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. & Bushman, B.J. (2008). *Social Psychology and Human Nature*. USA: Thomson Learning
- Caspersen, J. & Wendelborg, T. (2019). Den grunnleggende tilhørigheten. I Caspersen, J. & Wendelborg, C (Red.), *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Evensen, T. (2018). *Minoritetsspråklige i skolen. Regelverk, læring og relasjoner*. Oslo: Pedlex
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Frederikshavn: Gyldendal Norsk Forlag.
- Killen, M. & Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion. Morality, Prejudice, and Group Identity*. West Sussex: Blackwell Publishing
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 29.okt). Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/integrering-gjennom-kunnskap/id2617246/>
- Lagermann, L.C. (2018). *Dette vet vi om barn, unge og etnisitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Leary, M.R. & Cottrell, C.A. (2013). Evolutionary Perspectives on Interpersonal Acceptance and Rejection. I Dwall, C.N (Red.), *The Oxford Handbook of Social Exclusion*. New York: Oxford University Press

- Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
<https://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. & Mercer, L. (2001). The Consequences of Childhood Peer Rejection. I M.Leary (Red.), *Interpersonal rejection* (s.213-213)
- Nes, K. & Nordahl, T. (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn? I Dobson, S., Kulbrandstad, L.A., Sand, S. & Skreftsrud, T (Red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Olsen, M.H. (2010, 15.mai). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), s.357-389.
<https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>.
- Rambøll (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud (Sluttrapport 2/2016). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol 55, No. 1, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scheie, J.T. (2014). *Flerkulturell fellesskole. Kompetanse i mangfold*. Oslo: Pedlex
- Skreftsrud, T.(2018). Inclusion of newly arrived students: Why different introductory models can be successful models. I Kulbrandstad, L.A (Red.), Engen, T.O (Red.). & Lied, S (Red.), *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Statistisk sentralbyrå. (2019, 14.mai). Personer med flyktningbakgrunn.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/flyktninger>

Statistisk sentralbyrå. (2019, 5.mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Statped (2016, 27.mai). To søyler i en inkluderende skole. Hentet fra:

<http://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-1-2015/inkludering/To-soyler-i-en-inkluderende-skole/>

Tveitereid, K., Fandrem, H. & Sævik, S. (2017). Flyktning-kompetent skole. Oslo: pedlex

Utdanningsdirektoratet. (2019). Utdanningsspeilet 2017. Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge. Hentet fra:

<http://utdanningspeilet.udir.no/2017/innhold/del-8/8-2-elevbakgrunn-og-gjennomforing/>

Utdanningsdirektoratet (2019). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Verkuyten, M. & Reijerse, A. (2006). Intergroup structure and identity management among ethnic minority and majority groups: the interactive effects of perceived stability, legitimacy, and permeability. *European Journal of Social Psychology*, volume 38.

<https://doi.org/10.1002/ejsp.395>

Vedlegg1: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvilke utfordringer møter lærere i arbeidet med sosial inkludering for nyankomne elever med minoritetsbakgrunn i overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse?

Introduksjon:

- Kort informasjon om tema og problemstillingen.
- Hensikt og mål med studien.
- Informasjon om gjennomføring av intervju
 - Delvis strukturert.
 - Åpne spørsmål.
 - Dialog.
 - Lov å trekke seg underveis.
 - Lov å hoppe over og ikke svare på visse spørsmål.
 - Anonymisering.
 - Notering av stikkord underveis.
 - Tidsbruk

Spørsmål:

Undervisningsopplegg

- Hva legger dere til grunn i utformingen av undervisningsopplegget?
- Har utformingen av undervisningen endret seg de siste årene?
- Hvilken former for undervisning tilbys de nyankomne elevene?
- Hvordan velges undervisningsmetoden?
- Hvilke utfordringer ser du i å organisere undervisningen for nyankomne elever?
- Hva kreves av en skole for at undervisningen skal fungere på en bra måte?

Inkludering

- Hva legger du i begrepet inkludering?
 - Hva med sosial inkludering.
- Hvordan legger skolen til rette for inkludering i ordinær/mottaksklasse?
- Hvordan arbeider du med inkludering?

- Hvordan opplever du sosial inkludering av elev i den ordinære klassen/mottaksklassen?
- Hvilke utfordringer møter du i arbeidet med sosial inkludering i den ordinær/mottaksklasse?
- Hvilke innvirkninger har din klasseledelse på den sosiale inkluderingen i klassen?
- Hvilke tanker har du til relasjonsbygging i forbindelse med den sosiale inkluderingen?
- Hvilken rolle har medelever i den sosiale inkluderingen?