

## Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er minoritetsspråklige elever i skolen. Studiens aktualitet begrunnes i en stadig økning i innvandrerbefolkningen i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2007; Steinkellner, 2017), og med det en større andel minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Ettersom det er et uttalt behov for forskning ut ifra elevperspektivet (Chinga-Ramirez, 2015; Jortveit, 2017; Pihl, 2010), er det nettopp elevenes stemmer som er utgangspunktet for studien.

Dette er en kvalitativ studie med en narrativ tilnærming til forskningsprosessen. Historiene til ni minoritetsspråklige elever utgjør datamaterialet. Elevenes alder er fra 5.-8.trinn, det er en noenlunde jevn fordeling av gutter og jenter og de kommer fra både vestlige og ikke-vestlige land. For å forstå og analysere historiene har jeg hatt en abduktiv tilnærming, hvor jeg har vekslet mellom teori og empiri for å følge forskningsdeltakernes initiativ. Elevenes historier er brukt for å få kunnskap om og forståelse for både individuelle særtrekk og særtrekk ved skolen som system. Dette for å kunne svare på studiens problemstilling: *Hvilke tanker og erfaringer har minoritetsspråklige elever om sitt møte med norsk skole?*

Et av hovedfunnene i studien er kompleksiteten i elevenes historier. Minoritetsspråklige elever opplever at møtet med norsk skole er vanskelig, men i ulik grad og av ulike årsaker. De er mer ulike enn like, både når det gjelder bakgrunn, erfaringer og kunnskaper. Det de har til felles er at de har hatt sosialiseringprosesser i andre land og kulturer, og at de har et kollektivt behov for norskopplæring. Ettersom minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning, er det derfor viktig å vurdere opplæringen denne elevgruppen får i grunnskolen (Pihl, 2010).

I elevenes møte med norsk skole er det i hovedsak snakk om to overganger, overgangen til norsk skole og velkomstklasse, samt overgangen til ordinær klasse. Et funn som preger overgangene er elevenes ønske om og behov for å bruke morsmålet sitt i norskopplæringen. Det gir dem mestring og anerkjennelse, i tillegg til at de får nyttiggjort seg hele sitt intellektuelle repertoar. Både tospråklig lærer og medelever med samme morsmål kan være til god hjelp. Om ikke dette er mulig, kan interkulturell pedagogikk og lærere med interkulturell kompetanse ha positiv effekt for elevene.

Opplæringsloven signaliserer et likeverdighetsperspektiv, men sier også at minoritetsspråklige elever bare skal få tospråklig opplæring hvis det er nødvendig. Elevene ønsker å bruke morsmålet sitt, og forskning og teori sier at dette er viktig i en opplærings situasjon (Cummins, 2017). Til tross for dette viser forskning til at andelen som får støtte på morsmål er synkende. Mange minoritetsspråklige elever får derfor undervisning på et språk de ikke mestrer. I denne studien signaliserte flere av elevene at overgangene var vanskelige, nettopp på grunn av språklige utfordringer og manglende hjelp på morsmålet. Jeg stiller derfor spørsmålstegn ved skolens systematiske arbeid for å oppnå likeverdighetsprinsippet.

Noe som kommer tydelig frem i denne studien er elevenes tanker om velkomstklasse som pedagogisk tilrettelegging. Fagmiljøet har ulike meninger om dette, og noen hevder at en slik organisering er segregerende og stigmatiserende. Elevene i dette forskningsprosjektet er enstemmig positive til velkomstklasse som organiseringsform. Uavhengig av om de opplevde sosial tilhørighet i velkomstklassen, ga elevene beskrivelser av tilpasset opplæring, anerkjennelse, trygghet og mestring.

## Abstract

The topic of this master thesis is minority language pupils in Norwegian schools. The relevance of this study is supported by an increase in the immigrant population in Norway (Kunnskapsdepartementet, 2007; Steinkellner, 2017), which leads to a bigger percentage of minority language pupils in compulsory school. Since there has been voiced a need for more research done from the pupils' perspective (Chinga-Ramirez, 2015; Jortveit, 2017; Pihl, 2010), that is exactly what I have used as a basis for this study.

This is a qualitative study with a narrative inquiry to the research process. The data collection is composed by stories from nine minority language pupils. The data collection is gathered from pupils from 5.-8. grade, the test subjects are a relatively even mix of male and female participants from western and non-western countries. To understand and analyze their stories, I have used an abductive approach where I alternate between theoretical evidence and empirical observation. The subject's stories provide insights to understand and shine lights on both individual characteristics of the participants and the educational system. All of this to better answer the research question: *What views and experiences do minority language pupils have about their encounter with the Norwegian school system?*

One of the key findings of the study is the complexity of the stories told. Minority language pupils experience a difficult meeting with Norwegian schools, to various degrees and for different reasons. The participants are more different than alike when it comes to background, experiences and knowledge. What they have in common are social integration from other countries and cultures, combined with a collective need for Norwegian language education. Minority language pupils are overrepresented in special education, this highlights the need to evaluate the education they are offered in compulsory school (Pihl, 2010).

When meeting the Norwegian school system, we are talking about two main transitions. The first is the transition to the Norwegian school and the introduction class. The second is from the introduction class to the ordinary class. Another finding from the study, that colors these transitions, are the pupils desire and need to use their mother tongue in the development of Norwegian competency. The use of their native language gives them a sense of mastery and recognition, in addition to access to their entire intellectual repertoire. Both bilingual teachers and fellow pupils who speak the same language will help in these situations. If bilingual teachers or fellow native speakers are out of the question, it has been shown that intercultural education will positively reinforce the learning experience of non-native learners.

The education act signals an equality perspective while at the same time states that minority language pupils only get bilingual education if necessary. The pupils wish to use their mother tongue, research and theory shows that this is important in an educational setting (Cummins, 2017). Despite the evidence, research show that the percentage of minority language learners who are offered education in their mother tongue are diminishing. As a result of this a lot of minority language pupils receive their education in a language they do not fully comprehend. Several of the participants of this study signaled that the transitions were difficult because of the language barrier. Therefore, I question the school's systematic work to achieve the principle of equality.

One evident finding from the study are the pupils' opinions about introduction classes as an educational adaption. The academic community have differing opinions about this practice. Some say that the practice of introduction classes leads to segregation and social stigmas. The pupils in this study are unanimously positive of the introduction class as an educational adaption. Independent of feeling social belonging in the introduction class, the participants described a sense of customized education, recognition, safety and mastery.



## Forord

En svært spennende, lærerik og arbeidsom periode går mot slutten. Det jeg har lært gjennom denne studien er uten tvil nyttig i mitt arbeid som lærer for minoritetsspråklige elever i skolen. Denne reisen har beriket meg både som medmenneske, lærer og forsker. Elevene har gjennom intervjuene åpnet øynene mine for et større og mer komplekst bilde av virkeligheten, en virkelighet som både lærere, skoler og samfunnet bør ta på alvor. Jeg håper at mer forskning på området kan bidra til økt fokus på en likeverdig opplæring for alle, også de minoritetsspråklige elevene.

I forskningsprosessen har jeg hatt mange gode støttespillere. Aller først må jeg rette en stor takk til elevene, forskningsdeltakerne. Uten dem og deres ærlige beretninger hadde ikke denne studien blitt til.

Carla, du har både veiledet meg, reflektert sammen med meg og oppmuntret meg. Du har både kunnskap og engasjement innen dette fagfeltet, og det setter jeg stor pris på at du har delt med meg. Det har vært svært lærerikt å ha en veileder som deg, tusen takk!

Så til mine gode venninner, Tonje og Nina. Tusen takk til deg Tonje for at du har bidratt med din forskerstemme, for at du har lest gjennom store deler av materialet, for korrekturlesing og for gode refleksjoner og venninneprat. Nina, tusen takk for støtte, oppmuntring, gode råd og trivelige stunder på lesesalen.

Tusen takk til Christian for at du har lest korrektur i slutfasen og kommet med gode og konstruktive tilbakemeldinger, og til Andreas F.T. for gode engelskkunnskaper.

Jeg er så heldig at jeg har mange flotte mennesker rundt meg. Tusen takk til mamma, pappa, storfamilien, venner og kolleger for støtte og oppmuntring underveis i prosessen.

Sist, men ikke minst, en stor takk til min kjære sønn Andreas og ektemann Jon-Asle. Dere sørger for trivsel rundt meg, og dere har vært tålmodige og hensynfulle når stua og spisebordet har sett ut som et bibliotek. En spesiell takk til deg Jon-Asle for språklige tips, gode refleksjoner og støtte gjennom hele prosessen.

Levanger 24.04.20

Rita Helene Aarø



## Innhold

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	v
1. Innledning.....	1
1.1 Samfunnsrelevans og formål .....	1
1.2 Begrepsavklaringer .....	2
1.2.1 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever.....	2
1.2.2 Morsmål, førstespråk og andrespråk .....	3
1.2.3 Innføringstilbud .....	3
1.2.4 Inkludering.....	4
1.3 Minoritetsspråklige elever i utdanningssystemet .....	4
1.4 Nasjonale føringer .....	5
1.5 Forskerens forforståelse.....	6
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.7 Oppgavens oppbygging .....	8
2. Metodologisk tilnærming .....	9
2.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger .....	9
2.2 Den narrative tilnærmingen .....	10
2.3 Forskningsprosessen .....	11
2.3.1 Intervju som metode .....	11
2.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide .....	12
2.3.3 Rekruttering av deltakere.....	13
2.3.4 Gjennomføring av pilotintervju.....	14
2.3.5 Gjennomføring og transkribering av intervjuene.....	15
2.4 Analyseprosessen .....	16
2.5 Studiens kvalitet .....	17
2.5.1 Transparens .....	18
2.5.2 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet .....	18
2.5.3 Etske refleksjoner .....	19
3. Teoretisk forankring .....	21
3.1 Tidligere forskning om minoritetsspråklige elever .....	21
3.2 Problem- og ressursorientert forståelse .....	24
3.3 Sosialisering og inkludering .....	25
3.4 Sosial tilhørighet.....	27
3.5 Språk.....	28

3.6 Velkomstklassen og tilpasset opplæring .....	29
3.7 Interkulturell pedagogikk .....	30
3.7.1 Kompensatorisk pedagogikk .....	31
3.7.2 Kritisk pedagogikk.....	32
4. Elevhistorier.....	33
4.1 Historien om Zahra .....	33
4.2 Historien om Ahmed .....	38
4.3 Historien om Maryan.....	40
4.4 Historien om Samira .....	43
4.5 Historien om Herman .....	46
4.6 Hva forteller elevhistoriene?.....	48
5. Skolen som system .....	50
5.1 Språk.....	50
5.2 Sosial tilhørighet.....	55
5.3 Overganger .....	60
5.4 Velkomstklasse som pedagogisk tilrettelegging.....	63
6. Avsluttende refleksjoner .....	66
Referanser .....	70
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD .....	74
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	75
Vedlegg 3 Intervjuguide .....	77
Vedlegg 4 Tidslinje.....	80



## 1. Innledning

Hovedtemaet for denne masteroppgaven i spesialpedagogikk er minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Fokus vil være på elevenes møte med norsk skole, og elevenes stemmer vil danne grunnlaget for oppgaven. Dette innledningskapitlet vil gjøre rede for studiens samfunnsrelevans og formål, samt nødvendige begrepsavklaringer. Jeg vil vise til minoritetsspråklige elever i utdanningssystemet, nasjonale føringer og reflektere over min forforståelse knyttet til temaet. Videre blir det redegjort for oppgavens problemstilling, og forskningsspørsmålene presenteres. Til sist skisseres oppgavens oppbygging.

### 1.1 Samfunnsrelevans og formål

De fleste skoler i dag har innslag av minoritetsspråklige elever. I Norge er det 2830 grunnskoler med til sammen 636 350 elever (Statistisk sentralbyrå, 2018). Ved utgangen av 2016 var 16% prosent av barn i alderen 6-15 år enten innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Dette er en økning på 7% siden 2008 (Steinkellner, 2017). I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* vises det til at det har vært en tredobling av innvandrerbefolkningen i Norge i tidsrommet 1980-2006 (Kunnskapsdepartementet, 2007). Både antallet og denne stadige økningen sier noe om at minoritetsspråklige elever er en stor gruppe i dagens skole og utdanningssystem, og som det derfor er aktuelt å se nærmere på i forskningssammenheng. Det blir dermed skolenes og utdanningssystemets oppgave å inkludere de minoritetsspråklige elevene både pedagogisk og sosialt, og derfor vil det være viktig å studere og evaluere hvordan dette fungerer i praksis i Norge.

Intensjonene i det norske samfunnet er gode. Tanker og målsettinger om kulturelt mangfold, språklæring og inkludering kommer tydelig frem i læreplaner og offentlige dokumenter. Stortingsmelding 6, *En helhetlig integreringspolitikk - Mangfold og fellesskap*, peker på at det kulturelle mangfoldet må verdsettes. Mennesker har ulik kompetanse, og denne må anerkjennes. Alle må få kjenne at deres ressurser kommer til nytte (Meld. St. 6, 2012). En ny stortingsmelding, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, hevder at mangfold skal ses på som en berikelse. Gjennom et inkluderende fellesskap skal barnehager og skoler legge til rette for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet (Meld. St. 6, 2019).

Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* trekker frem at:

*I et samfunn som i økende grad preges av kulturelt, språklig og livssynsmessig mangfold vil en ved å benytte mangfoldet konstruktivt til utvikling av nye ideer og løsninger, kunne øke mulighetene for anerkjennelse, likeverdige tilbud, mestring og utvikling for alle* (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9).

Verdsetting av det kulturelle mangfoldet framheves som et nasjonalt mål i en helhetlig integreringspolitikk. Dette kommer til uttrykk i strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* Her blir mulighetene for økt anerkjennelse, likeverdige tilbud, mestring og utvikling for alle trukket frem. Det er da nærliggende å tro at dette derfor bør komme til uttrykk på en slik måte at det synliggjøres og fokuseres på i skolene rundt om i Norge, altså der opplæringen foregår. Intensjonene er forankret hele veien, fra politisk nivå og helt ned til skolenivå. Dette er overordnede mål som kommer fra øverste samfunnsnivå, nemlig regjeringen. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å få innblikk i hvordan minoritetsspråklige elever opplever disse intensjonene. Jeg ønsker kunnskap om deres historier i møte med norsk skole.

Formålet med denne studien er derfor å få en dypere innsikt i tankene og erfaringene til minoritetsspråklige elever om det å starte i norsk skole. Samfunnets intensjoner og målsettinger er fine, men hva er elevenes opplevelser knyttet til disse? Jeg ønsker å få frem elevenes stemmer gjennom deres historier. Sentrale temaer vil være inkludering, språklæring og overganger. Det er interessant å høre elevenes opplevelser knyttet til det å starte i en velkomstkasse, tiden i velkomstklassen og overgangen til ordinær klasse. En nærmere redegjørelse for disse begrepene gjøres i neste delkapittel.

Tidligere forskning etterlyser kunnskap på flere områder når det gjelder minoritetsspråklige elever. Elevperspektivet, kartlegging av språk- og fagkompetanse og diagnostisering er noen av de aktuelle temaene som etterspørres. (Bakken, 2007; Chinga-Ramirez, 2015; Jortveit, 2017; Pihl, 2010). Dette aktualiserer mitt tema og problemstilling, samt mitt utgangspunkt i elevperspektivet. Det er elevene som er eiere av sine historier, historiene om egen bakgrunn og den første tiden i et nytt land og på en ny skole. Forskning viser også at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning, og at dette er særlig utbredt i vestlige land (Pihl, 2010). En overrepresentasjon må tyde på at for mange elever defineres innenfor gruppen med spesialpedagogiske behov, og at enkeltelever dermed feilaktig plasseres i gruppen. Dette bør si noe om viktigheten av forskning på minoritetsspråklige elever og opplæringen de får i norsk skole. Denne studien er et bidrag til økt kunnskap om de minoritetsspråklige elevene sett fra elevperspektivet. Jeg håper å få frem deres historier, og på den måten bidra med viktige innspill til forskningsfeltet. I tillegg til at elevene er eiere av sine historier, har de også en lovfestet rett til å uttale seg og bli hørt. Dette støttes av FNs barnekonvensjon, artikkel 12:

- 1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.*
- 2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett (FNs barnekonvensjon, 1989).*

Jeg har nå gjort rede for denne studiens samfunnsrelevans og formål. Siden dette fagfeltet har mange fagbegreper, vil jeg nå definere aktuelle begreper før jeg går videre til en nærmere beskrivelse av de minoritetsspråklige elevene i utdanningssystemet.

## 1.2 Begrepsavklaringer

Begreper som jeg har sett det hensiktsmessig å definere i denne studien er minoritetsspråklige elever, majoritetsspråklige elever, morsmål, førstespråk, andrespråk, innføringstilbud, mottaksklasse, velkomstkasse, innføringsklasse, ordinær klasse og inkludering. Inkludering er et større begrep som krever grundigere redegjørelse, derfor vil dette utdypes mer i teorikapitlet.

### 1.2.1 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever

Ettersom det er minoritetsspråklige elever denne studien handler om, er det hensiktsmessig med en definisjon. De minoritetsspråklige elevene er ifølge Opplæringslovens §2-8 alle elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk. De har derfor rett til *særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen* (Opplæringsloven §2-8, kapittel 2). Denne definisjonen støttes i NOU 2010:7, *Mangfold og Mestring*, som definerer begrepet minoritetsspråklig som «*barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk*» (s. 24). Elever som har majoritetsspråket

som morsmål, altså ifølge denne definisjonen norsk eller samisk, vil da defineres som majoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever kan være flyktninger, asylsøkere, arbeidsinnvandrere eller annet. De kan altså ha meget ulik bakgrunn.

Min oppfatning er at ordlyden *minoritetsspråklig elev* ikke har en spesiell positiv klang, da den gir inntrykk av et mangelperspektiv fremfor et ressursperspektiv (jfr. Hauge, 2014). Disse begrepene vil jeg redegjøre for i studiens teorikapittel. Jeg tolker begrepet *flerspråklig elev* som mer positivt ladet, men har likevel valgt å bruke *minoritetsspråklig elev* siden dette oftest brukes i forskning, teori og offentlige rapporter. Med bakgrunn i studiens tema og omfang, vil jeg derfor ikke diskutere dette nærmere.

### 1.2.2 Morsmål, førstespråk og andrespråk

Når minoritetsspråklige elever omtales vil ofte begrepene morsmål, førstespråk og andrespråk benyttes. Derfor vil jeg her gi en kort redegjørelse for disse. NOU 2010:7, *Mangfold og Mestring* (Kunnskapsdepartementet, 2010) definerer morsmål som det språket barnet snakker hjemme. Om foreldrene snakker hvert sitt språk med barnet, vil barnet da ha to morsmål. Morsmål blir da det eller de språk som foreldrene bruker når de kommuniserer med barnet sitt. Førstespråk betegnes som et barns hovedspråk, og dette er ofte det språket som barnet lærte seg aller først, og på den måten er nærmest knyttet til. Førstespråket vil da være barnets morsmål. Et barns andrespråk vil da være et språk som vedkommende ikke har som førstespråk, men som det lærer i et miljø der dette er dagligspråket (Kunnskapsdepartementet, 2010). Elevene i denne studien vil ha til felles at de har et annet morsmål enn norsk, de bor i et samfunn hvor norsk er dagligspråket, og norsk blir derfor deres andrespråk.

### 1.2.3 Innføringstilbud

Minoritetsspråklige elever har, som nevnt tidligere, rett til særskilt norskopplæring og tilpasninger frem til de har god nok norskkompetanse til å følge ordinær læreplan. Opplæringsloven sier videre noe om hvordan denne opplæringen kan organiseres. Kommunene står fritt til å organisere det særskilte opplæringstilbudet i egne grupper, klasser eller skoler, men da må det først fattes et vedtak om særskilt språkopplæring. Vedtaket må ta utgangspunkt i hva som er til det beste for eleven, og gjelder for ett år om gangen. Foresatte må gi sitt samtykke til dette. Det er satt en tidsbegrensning på maks to år for elevene i et tilbud med en slik organisering. Med bakgrunn i dette har Rambøll Management Consulting gjennomført en kasusundersøkelse på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Denne ble gjennomført i 2016, og hensikten var å se på innføringstilbudenes innhold og organisering (Rambøll, 2016). I all hovedsak får minoritetsspråklige elever i norsk grunnskole tilbud om innføringstilbud i egne innføringsklasser. Innføringsklassene befinner seg på et utvalg ordinære skoler eller på egne skoler (Rambøll, 2016). Noen skoler velger å bruke mottaksklasse eller velkomstklasse fremfor innføringsklasse. Jeg velger i denne studien å bruke betegnelsen velkomstklasse, da jeg synes at den gir et mer positivt inntrykk. Den gir assosiasjoner til at noen er nye, og at de ønskes velkommen. Elever som ikke går i innføringsklasse, mottaksklasse eller velkomstklasse, vil da gå i en ordinær klasse, også kalt vanlig klasse eller norsk klasse. Ut ifra dette er innføringstilbud den første opplæringen de minoritetsspråklige elevene får i norsk skole, og kommunene står nokså fritt i hvordan dette tilbudet organiseres. Når tiden i velkomstklasse er over, etter maks to år, overføres elevene til en ordinær klasse.

#### 1.2.4 Inkludering

Det eksisterer ulike definisjoner av begrepet inkludering, og det finnes ikke en omforent definisjon (Nes & Nordahl, 2015). I tillegg har begrepene integrering og inkludering ofte blitt brukt om hverandre (Jortveit, 2017). Det kan derfor være nødvendig med en avklaring av begge disse. Jeg har valgt definisjonen i NOU 2009:18, *Rett til læring*, da denne både definerer og presiserer forskjellen mellom inkludering og integrering.

*Med integrering menes oftest at opplæringen blir gitt innenfor et fellesskap. Da er hovedvekten lagt på deltakelse i det sosiale fellesskapet. Å være sammen med alle andre i opplæringen er målet. Inkludering handler også om prosesser som øker barn, unge og voksnes deltakelse i skolens kultur og læring og som gir mindre utskilling. Inkludering innebærer i tillegg at opplæringen er tilpasset den enkelte og har de nødvendige kvaliteter når det gjelder struktur, prosess og resultat (s. 22).*

Her kommer det tydelig frem at deltakelse i fellesskapet er en fellesnevner i inkludering og integrering. Forskjellen i disse begrepene ligger i at inkludering også fokuserer på tilpasset opplæring, kvalitet og resultat av undervisningen. Alle elever vil med dette ha rett til både faglig og sosialt utbytte av opplæringen, og en nærmere presisering av inkluderingsbegrepet vil jeg redegjøre for i studiens teorikapittel.

Før jeg redegjør for egen forforståelse knyttet til studiens tema, vil jeg nå beskrive de minoritetsspråklige elevene i utdanningssystemet.

#### 1.3 Minoritetsspråklige elever i utdanningssystemet

Tall fra 2018 viser til at det er 42 633 elever som mottar særskilt norskopplæring, og 12 476 elever som enten får morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. (Statistisk sentralbyrå, 2018). Det er en økning i antall elever som mottar særskilt norskopplæring, og en nedgang i antallet som får morsmåls- og/eller tospråklig fagopplæring (Steinkellner, 2017). De minoritetsspråklige elevene er ikke en homogen gruppe, men det viser seg at de møter utfordringer i utdanningsløpet, og at det er forskjeller i læringsutbytte mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn (Meld. St. 6, 2012). Det hevdes også at flertallet av de minoritetsspråklige elevene møter større utfordringer i skolen enn elever med norsk som morsmål. Deres primærsosialisering har i hovedsak vært på deres morsmål og ikke på norsk (Selj & Ryen, 2019). Disse opplysninger og tall peker på viktigheten av forskning på dette området.

Bakken (2007) viser til at det eksisterer kunnskap om disse elevenes faglige resultater, men at det mangler kunnskap om virkningene av språkpedagogiske tiltak og effekten av den særskilte norskopplæringen. I tillegg nevnes også behovet for kartlegging av de minoritetsspråklige elevene over tid, og da med tanke på hvordan det går med dem, hva som kan være kritiske faser, og hvordan redusere betydningen av de kritiske fasene (Bakken, 2007). Pihl (2010) understreker at omfanget av minoritetsspråklige elever som diagnostiseres med lærevansker er for stort. Det er derfor nødvendig med forskning på diagnostiseringen av minoritetsspråklige elever, og derfor også kartlegging av deres språklige og faglige kompetanse. Behovet for *bottom-up-forskning*, altså forskning med fokus på lærer- og/eller elevperspektivet, blir av flere trukket frem som viktig (Chinga-Ramirez, 2015; Jortveit, 2017; Pihl, 2010).

Jeg har nå vist til den økende andelen av minoritetsspråklige elever i skolen og behovet for ytterligere forskning på denne elevgruppen. En redegjørelse for nasjonale føringer, som påvirker de minoritetsspråklige elevenes møte med den norske skolen, vil i neste delkapittel bli trukket frem. Det er disse som omrammer virkeligheten i skolen, og en orientering om disse vil derfor være nødvendig.

## 1.4 Nasjonale føringer

Verdsetting av det kulturelle mangfoldet i skole og samfunnsliv er nasjonale målsettinger. Lover og planer danner et viktig fundament for skolenes arbeid. For det første sier Opplæringsloven at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier, deriblant likeverd (Opplæringsloven §1-1, kapittel 1). Videre sier den at elevene har rett til tilpasset opplæring, altså en undervisning som tilpasses etter elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven §1-3, kapittel 1). I tillegg til dette har de minoritetspråklige elevene rett til særskilt norskopplæring frem til de har gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær norskundervisning. Hvis nødvendig har de rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringsloven §2-8, kapittel 2). Her sier altså Opplæringsloven noe om elevenes rett til å få støtte på morsmålet sitt. Samme paragraf åpner opp for kommunenes valgfrihet i hvordan denne opplæringen organiseres, det kan være i egne grupper, klasser eller skoler.

I stortingsmeldinger presenterer regjeringen sine planer og ambisjoner innenfor ulike områder. Stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, vektlegger muligheter for alle barn. Sosial, kulturell og språklig bakgrunn skal ikke være til hinder for dette, og heller ikke kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Viktige stikkord er læring, lek, utvikling og mestring. For å utjevne forskjeller og skape like muligheter for alle må gode skoler og barnehager løfte alle barn uavhengig av bakgrunn. En god start og trygge rammer understrekes som et viktig utgangspunkt for barns læring (Meld. St. 6, 2019).

I grunnskolen er det den nasjonale læreplanen *Kunnskapsløftet*, også kalt *LK06* (Kunnskapsdepartementet, 2006) som legger føringer for det faglige innholdet, og for det som skal vektlegges i forhold til kultur og identitet. Fra august 2020 vil en ny nasjonal læreplan tre i kraft for grunnskoler og videregående skoler, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, heretter kalt *LK20* (Utdanningsdirektoratet, 2020). *LK06* har en generell del som angir overordnede mål for opplæringen. Den bygger på formålsparagrafen i Opplæringsloven. Det fremheves at menneskeverdet er ukrenkelig og at opplæringen må bygge på likeverdighet. Kunnskap om andre kulturer må formidles, noe som kan bidra til å motvirke fordommer og diskriminering. Det er rom for alle, en må glede seg over mangfoldet og opplæringen må tilpasses den enkelte. Mangfoldet blant elevene må bli sett på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2006). I *LK20* er den generelle delen erstattet med en overordnet del. I likhet med generell del i *LK06* bygger også den på Opplæringslovens formålsparagraf. Den overordnede delen i *LK20* viser til at elevenes identitet skal ivaretas og utvikles i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Det er viktig å se og vise omsorg for den enkelte, og på den måten anerkjenne menneskeverdet. Videre skal holdninger og kunnskaper som sikrer likeverd og likestilling fremmes slik at alle opplever tilhørighet i skole og samfunn. Denne delen vektlegger fortsatt at elevene må få erfaringer med at det å kunne flere språk er en ressurs i skole og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Både *LK06* og *LK20* har læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og læreplan i morsmål. Felles for disse er at de er ment å ivareta de minoritetspråklige elevenes behov for særskilt norskopplæring, og samtidig fremme tilpasset opplæring. De er overgangsplaner, og elevene skal bare følge disse til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær læreplan. Planene er nivådelte, og elevene kan følge disse så lenge de har behov for det (Kunnskapsløftet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Viktige trekk ved *LK20* er tydeliggjøringen av at læring er en kreativ og utforskende prosess. I tillegg fremheves viktigheten av elevenes morsmål og tidlige

språkerfaringer. Det legges større vekt på at flerspråklig og flerkulturell kompetanse er en ressurs for hele samfunnet, altså ressursperspektivet er tydeligere enn før. Det vises til at opplæringen i grunnleggende norsk blir styrket ved å bruke morsmålet i større grad. Målet er at det vil bidra til dybdelæring i norsk, og samtidig hindre at språket kun blir overfladisk. Opplæringen skal tilpasses de nyankomne elevenes behov, og det er viktig å ta utgangspunkt i og anerkjenne de språklige og kulturelle forutsetningene som elevene har (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her ser vi at både Opplæringsloven, stortingsmelding 6 og læreplanene fremhever likeverdighet, tilpasset opplæring, identitetsutvikling og det å se på flerspråkighet som en ressurs i møte med minoritetsspråklige elever i skolen. Elevene skal få utvikle seg i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.

Etter denne beskrivelsen av minoritetsspråklige elever i utdanningssystemet og nasjonale føringer, vil jeg nå gjøre rede for egen for forståelse.

### 1.5 Forskerens for forståelse

Min for forståelse bærer sterkt preg av en lærers engasjement for elever generelt, og for de minoritetsspråklige elevene spesielt. Det er et økende kulturelt mangfold i skolen, og dette må forvaltes på best mulig måte. Loveleen Rihel Brenna (2008) beskriver i denne metaforen det kulturelle mangfoldet i dagens skole:

*Når barn med bakgrunn fra ulike verdensdeler møtes i en barnehage eller skole, får vi en bukett med roser og lotusblomster i den samme vasen. Det blir et møtested hvor det vakreste i øst og vest møtes. Nemlig barna, vår fremtid. Barnehagen og skolen blir et sted hvor duften av de vakre blomstene, deres farger og form og deres skjønnhet gjør den pedagogiske institusjonen til en prydhage (Brenna, 2008, s. 12).*

Den pedagogiske institusjonen beskrives her som en prydhage. I en prydhage trenger blomstene næring og stell, og på grunn av mitt arbeid er jeg ekstra interessert i lotusblomstene, de minoritetsspråklige elevene. Som nyutdannet lærer fikk jeg jobb ved en mottaksskole, og her startet min interesse for denne elevgruppen. Jeg har spesialpedagogikk i min grunnutdannelse, og har et sterkt engasjement for at alle elever skal oppleve både trivsel og mestring i skolen. Både mitt tidligere og nåværende arbeid ved mottaksskole, har bidratt til fortsatt engasjement for denne elevgruppen.

Min erfaring sier at minoritetsspråklige elever trenger ulike tilpasninger i sitt møte med skolen i Norge. De har forskjellige livserfaringer, og de har varierende grad av skolegang. Deres kulturelle og etniske bakgrunn er en viktig del av deres identitet, og som de har med seg i møte med skolen. Andre dimensjoner de har med seg, og som også kan spille inn, kan blant annet være foreldrenes utdanningsnivå og oppdragelsesform. I den norske skolen skal de lære seg et nytt språk, en ny kultur, knytte nye vennskap og etter hvert kunne bruke norsk som læringspråk. Jeg tenker at man bør være bevisst deres bakgrunn, erfaringer og språklige utfordringer, for på den måten å kunne tilpasse opplæringen best mulig. Dette er det viktig at lærere er oppmerksomme på og tar hensyn til i møte med de minoritetsspråklige elevene.

For å forberede meg til denne studien, søkte jeg etter litteratur om minoritetsspråklige elever i skolen. Tidligere har jeg mest fordypet meg i allmennpedagogisk- og spesialpedagogisk litteratur. Som lærer og spesialpedagog har jeg synspunkter på inkludering, mestring, tilpasset opplæring, ressurser og organisering av undervisningen for de minoritetsspråklige elevene. Jeg har tanker om at språklæring og inkludering henger sammen. Da er spørsmålet hva som må komme først, språket eller inkluderingen? Jeg lurer på om skoler og lærere har det travelt med å inkludere elevene i



ordinære klasser før de egentlig er klare for det selv, og før de har ordforråd til å mestre faglige og sosiale aktiviteter. Det er svært interessant å finne ut hva elevene selv tenker om dette. Jeg har tro på at det å gå i en velkomstkasse med andre elever som er i samme situasjon, kan være en god og trygg start. Ulikhetene i denne elevgruppen, slik jeg har erfart, krever stort fokus på tilpasset opplæring. Jeg undrer meg på om elevene opplever at de får dette, og om de synes at dette er en god organisering.

Jeg er også interessert i de to store overgangene som de minoritetsspråklige elevene opplever. Den første er overgangen til norsk skole og velkomstkasse. Den andre er overgangen fra velkomstkasse til ordinær klasse. Min erfaring som lærer er at dette er overganger som kan oppleves som vanskelige, både faglig, sosialt og emosjonelt. Jeg tror at minoritetsspråklige elever kan inneha viktig informasjon og kunnskap som kan være av betydning og interesse for lærere og skoleledere som arbeider med denne elevgruppen. Selv om denne studien er knyttet til de aktuelle forskningsdeltakerne, kan tema og drøftinger være gjenkjennbart for andre med interesse i og kunnskap om arbeid med de minoritetsspråklige elevene i skolen. Det kan være snakk om studiens overføringsverdi til andre kontekster og beslektede fagfelt (Brottveit, 2018), og om forståelsen som utvikles i prosjektet kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018). Dette vil jeg komme tilbake til i metodekapitlet.

Min erfaring som lærer leder meg frem mot at jeg i denne masteroppgaven ønsker å løfte frem de minoritetsspråklige elevenes stemmer. Interessante temaer er språklæring, inkludering og overgangen til norsk skole, men aller viktigst er de innspill og tema som elevene selv kommer med. Med bakgrunn i dette vil jeg nå presentere oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

## 1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tidligere forskning på minoritetsspråklige elever viser at de ikke får god nok norskopplæring, og at mange møter større utfordringer i skole og utdanningsløp. Dette stemmer godt med min erfaring som lærer. Det er lover, strategiplaner, forskning, rapporter, læreplaner, skoleiere og lærere som styrer og påvirker opplæringstilbudet til de minoritetsspråklige elevene. Men hva opplever elevene selv? Hvilke tanker, meninger, ideer og historier har de? I rapporten *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever* etterlyses økt forskningsinnsats om hva som kjennetegner gode klasserom og skoler når det gjelder minoritetsspråklige elevers opplæring og utvikling. I tillegg understreker rapporten viktigheten av en helhetlig tilnærming til de minoritetsspråklige elevenes situasjon i skolen (Bakken, 2007). Jeg vil tro at en helhetlig tilnærming også bør inkludere elevperspektivet, altså elevens stemme. Det er i dag behov for forskning som tar utgangspunkt i de minoritetsspråklige elevenes stemmer, og hvor elevenes opplevelse av skolesystemet og egen skolegang kommer frem (Chinga-Ramirez, 2015). Ut ifra dette har jeg valgt følgende problemstilling for denne studien:

*Hvilke tanker og erfaringer har minoritetsspråklige elever om sitt møte med norsk skole?*

Denne problemstillingen ønsker jeg å svare på gjennom følgende 3 forskningsspørsmål:

- *Hvordan opplever minoritetsspråklige elever møtet med norsk skole?*
- *Hvilke tanker og erfaringer har minoritetsspråklige elever om språklæring i norsk skole?*
- *Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige elever om inkludering i velkomstkasse og i overgangen til ordinær klasse?*

For å svare på problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ studie hvor minoritetsspråklige elever sine livshistorier danner grunnlaget for datamaterialet. Deltakerne vil rekrutteres fra mellomtrinn og ungdomstrinn. Dette på grunn av en forventning og erfaring om at denne aldersgruppen lettere kan formidle tanker, erfaringer og refleksjoner. I tillegg er det en aldersgruppe som jeg har nærhet til i mitt arbeid, og som det derfor er interessant å få mer kunnskap om. Deltakerne i studien har erfaring med å gå i velkomstklasse og å være ny i norsk skole. I tillegg har de opplevd overgangen til ordinær klasse. Det vil variere hvor lenge deltakerne har vært i Norge, hvor lenge det er siden de gikk i velkomstklassen og hvor lenge de har gått i ordinær klasse. Jeg håper at tema og kunnskap som kommer frem i denne studien også vil være interessant for andre som arbeider med minoritetsspråklige elever i skolen.

Jeg vil til slutt i dette kapitlet presentere oppgavens oppbygging.

### 1.7 Oppgavens oppbygging

I dette kapitlet har jeg gjort rede for studiens samfunnsrelevans og formål. Nødvendige begrepsavklaringer er foretatt, og jeg har vist til minoritetsspråklige elever i utdanningssystemet og forskerens forforståelse. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål er presentert. Kapittel 2 vil omhandle den metodiske tilnærmingen til studien. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for tidligere forskning og det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Utvalgte elevhistorier vil presenteres og analyseres i kapittel 4. Analysene i dette kapitlet vil i hovedsak være ut ifra et individperspektiv. I kapittel 5 vil alle historiene danne grunnlag for en analyse av skolen som system. Siste kapittel inneholder avsluttende refleksjoner. Jeg vil prøve å sette funnene inn i et samfunnsperspektiv, og samtidig se på fremtidige forskningsfokus som kan gi videre kunnskap om temaet i studien.



## 2. Metodologisk tilnærming

I dette kapitlet presenteres studiens metodologiske tilnærming og forskningsprosess. Vektlegging av forståelse, nærhet til forskningsfeltet, og data i form av tekst kjennetegner kvalitativ forskning. Den bærer også preg av innlevelse, kreativitet, struktur og systematikk (Tjora, 2017). I tillegg trekkes fleksibilitet frem som en svært viktig faktor. Det betyr at erfaringer og utfordringer underveis i forskningsprosessen, kan føre til at forskeren må gjøre endringer (Kleven, 2014; Thagaard, 2018). Disse stikkord har vært viktige påminnere for meg underveis både i forberedelsene og under innsamlingen av datamaterialet. I tillegg sies det at metodevalg i studier må reflektere det man ønsker å finne ut (Tjora, 2017). For å få frem elevenes historier har både forståelse og nærhet til forskningsfeltet vært ønskelig, og med bakgrunn i dette ble en kvalitativ metodetilnærming derfor valgt. Videre ble intervju valgt som metode for å få frem elevenes historier, da intervju er godt egnet for å få innsikt i personers tanker, følelser og erfaringer, noe som har vært svært viktig i denne studien (Thagaard, 2018).

Jeg vil først gjøre rede for studiens bakgrunn gjennom vitenskapsteoretiske betraktninger. Deretter beskriver jeg den narrative tilnærmingen, forskningsprosessen og analyseprosessen. Studiens kvalitet diskuteres til slutt i dette kapitlet.

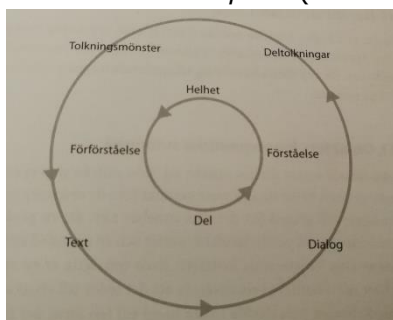
### 2.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Metoden i denne studien bygger på et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Berger og Luckmann (1966) mener at dette innebærer troen på at virkeligheten er samfunnsskapt og forstås med utgangspunkt i ulike sosiale faktorer. For eksempel kan dette bety at mennesker har ulike oppfatninger om ett og samme fenomen, og i forskning er det da interessant å prøve å forstå hvordan prosessene blir skapt i sosiale sammenhenger (i Tjora, 2017). Både intervjuer og observasjoner er relevante metoder innen sosialkonstruktivisme da disse er metodologiske tilnærminger som prøver å forstå tolkninger av virkeligheten på bakgrunn av sosiale prosesser (Tjora, 2017). Sosialkonstruktivisme har tyngde i kognitive strukturer, og hva disse betyr for vår oppfatning av oss selv. Virkeligheten formes i samspill med kulturelle og sosiale forhold (Kleven, 2014).

Med bakgrunn i kvalitativ metode og et konstruktivistisk vitenskapssyn har jeg valgt en abduktiv tilnærming til forståelsen av datamaterialet og analysen. Det innebærer en vekselvirkning mellom teoriladet empiri og empiriladet teori (Hjardemaal, 2014). Jeg ønsker å få frem en helhet gjennom elevenes historier. Ved at de forteller sin livshistorie og beskriver sine erfaringer, håper jeg å få en større forståelse for minoritetsspråklige elevers opplevelser i møte med norsk skole. Mine antakelser er preget av egen forforståelse og teori. I samtaler med elevene er det deres tanker og perspektiver som kommer frem, og disse kan lede til ny informasjon og nye antakelser. Dette stemmer med min erfaring fra intervjuene. Etter hvert som flere sider av elevenes historier ble avdekket, ble noen tolkninger svekket og andre styrket. Mine antakelser og valg av teori falt ikke på plass før etter mange gjennomganger av historiene. Den abduktive tilnærmingen starter dermed med empirien, men både i forkant og underveis i forskningsprosessen vil teorier og forforståelsen spille inn (Tjora, 2017). Denne prosessen kan sammenliknes med en hermeneutisk spiral. Jeg møter elevenes historie med en viss forforståelse som er preget av egne antakelser og eksisterende teori. Gjennom samtalene og i bearbeidelsen av datamaterialet vil det foregå et samspill mellom lesing av teori og justering av egne tolkninger. Dette skal lede frem mot en

klarere forståelse av hva som er elevenes egentlige historie. I neste avsnitt vil jeg kort redegjøre for den hermeneutiske tilnærmingen og koblinger mot abduksjon.

I forskningsprosessen av denne studien vil intervju materialet representere deler som må forstås og fortolkes i lys av en større sammenheng, altså helheten (Dalen, 2011; Thagaard, 2017). Det vil hele tiden være en forståelsesprosess. Dette bygger på en hermeneutisk erfaring som har historiske røtter. Hans-Georg Gadamer (1900-2002) er et anerkjent navn innen hermeneutisk teori i dag. Han snakker om hvordan menneskelig forståelse oppstår og utvikler seg, og hvordan forståelse er mulig (i Krogh, 2014). Hermeneutikk betyr utlegningskunst eller forklaringskunst. Det dreier seg om et sirkellignende forhold, *den hermeneutiske spiral* (Gadamer, 2010):



Figur 1: Den hermeneutiske spiral (hentet fra Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 153).

Man kommer ikke inn i spiralen uten fordommer. Fordommer og forforståelse bringer oss inn i en prosess hvor vi kan prøve å luke ut det som er til hinder for forståelsen (Krogh, 2014). I denne studien vil dette medføre at jeg til enhver tid må være bevisst min egen rolle, og hvordan mine kunnskaper, holdninger og erfaringer kan påvirke forskningsdeltakerne og datamaterialet. I tillegg vil jeg reflektere over dette i studiens analysedel. Jeg søker forståelse og innsikt gjennom elevenes historier, og må hele tiden etterstrebe at det er deres stemmer som kommer frem. Til dette har jeg valgt en narrativ tilnærming, og vil derfor beskrive denne i neste delkapittel.

## 2.2 Den narrative tilnærmingen

For at elevenes historier skal komme frem, må elevene dele dem med meg, altså fortelle meg om deres møte med norsk skole. Ordet *narrative* er engelsk og kan brukes synonymt med fortelling (Thagaard, 2018). Det har sin opprinnelse i det greske verbet *narrare*, som betyr å fortelle (Karlsdóttir, 2011). En narrativ forskningstilnærming vil handle om forskningsdeltakernes fortellinger, altså historier som fortelles og formidles. Vi mennesker er kommunikative vesen, og fortellinger bidrar til å skape orden og mening i det som foregår rundt oss. Både hendelser og livene våre blir systematisert ved hjelp av fortellinger. På denne måten konstruerer vi *narrativer*. Gjennom *narrativer* får forskeren muligheter til å løfte frem forskningsdeltakernes stemmer og perspektiver, og nettopp dette er hensikten med en narrativ forskningstilnærming (Karlsdóttir, 2011).

I narrativ forskning gjøres det rede for fire fundamentale premisser (Moen, 2011). Det første premisset går ut på at fortellinger eksisterer i alle kulturer, og at mennesker organiserer sine livserfaringer i fortellinger. Det andre premisset handler om at historiene som fortelles ikke er statiske. De kan endres avhengig av konteksten de fortelles i, hvem de fortelles til og når de fortelles. Dette vil påvirke forskningsrapporter på den måten at en ikke kan påstå at historiene representerer objektive sannheter. Det tredje premisset sier noe om at alle narrativer er flerstemmige. Med det menes at selv om de er personlige historier, så er de påvirket av forskerens stemme, tidligere stemmer og

kulturens stemme. I tillegg vil også fortellerens egen stemme ha innvirkning. Historiene blir dermed en interaksjon mellom personens opplevelser, erfaringer og fremtidige stemmer. Disse premisene er sterkt knyttet til Vygotskij (1978) og Bakhtins (1986) teorier (i Moen, 2011). Når det kommer til det fjerde premisset, sier det noe om utfordringen i å nærme seg et forskningsfelt som i utgangspunktet er kjent for forskeren. Dette vil også gjelde for meg i forskerrollen. Dette prinsippet for narrativ forskning understreker at jeg må være bevisst min forskerrolle og forforståelse for å få frem historiene så riktig som mulig. Jeg vil komme tilbake til dette i delkapitlene om forskningsprosessen og forskningens kvalitet.

I denne studien ønsker jeg å få frem de minoritetsspråklige elevenes stemmer i deres møte med norsk skole. Jeg har, med bakgrunn i forhold beskrevet ovenfor, valgt en kvalitativ metode med en narrativ tilnærming til forskningsprosessen. I en slik prosess spiller forskeren en viktig rolle. Det kommer godt frem i dette sitatet: *The researcher does not find narratives but instead participates in their creation* (Riessman, 2008, s. 21). Jeg vil nå beskrive forskningsprosessen som danner grunnlaget for oppgaven.

## 2.3 Forskningsprosessen

Kvalitativ forskningsmetode og gjennomføring av intervjuer utmerket seg tidlig i mitt forskningsarbeid. I denne forskningsprosessen satte jeg meg godt inn i intervju som metode. Jeg arbeidet grundig med valg av forskningsdeltakere og gjennomføringen av intervjuene ble nøye forberedt. Disse prosessene vil jeg her gjøre nærmere rede for.

### 2.3.1 Intervju som metode

*Most narrative projects in the human science today are based on interviews of some kind* (Riessman, 2008, s. 23). Intervjuer kan bidra til forskerens utvikling av forståelse for hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018), og nettopp dette ønsker jeg når det gjelder minoritetsspråklige elever i skolen. I kvalitativ forskning kan en ikke snakke om eksakte eller objektive funn eller etterprøving av resultater. Formålet er å få data som gir dypere innsikt i forskningsfeltet, og videre reflektere over ny innsikt i lys av egen forforståelse (Brottveit, 2018). Både kjennetegn og formål med kvalitative forskningsmetoder stemmer godt overens med denne studiens problemstilling. Jeg vil nå gjøre rede for det kvalitative forskningsintervju med hovedvekt på semistrukturert dybdeintervju.

Semistrukturerte dybdeintervjuer er svært utbredt i kvalitativ forskning, og målet med disse er at samtalen rundt spesifikke tema skal være relativt fri. Mye av forskningen blir til i selve intervjusituasjonen. I et dybdeintervju skal det være åpenhet for å snakke om temaer som ikke er med i intervjuguiden (Tjora, 2017). Et semistrukturert intervju innebærer at deltakerne ikke styres i like stor grad som i et strukturert intervju. Forskeren er også friere både i forhold til rekkefølgen på spørsmålene og måten spørsmålene formuleres. I tillegg gis det muligheter for oppfølgingsspørsmål (Brottveit, 2018). Den sosiale relasjonen mellom forskeren og forskningsdeltakerne kan påvirke resultatet, noe jeg vil beskrive grundigere i delkapitlet om *Rekruttering av deltakere*.

Under gjennomføringen av selve intervjuet anbefales det å bruke et enkelt språk. Det viktigste er å la deltakerne snakke med egne ord når de skal beskrive sine opplevelser og erfaringer (Tjora, 2017). Om forskeren mestrer en bekvemmelig og trygg intervjusituasjon, øker sjansen for at forskningsdeltakeren forteller om sine personlige erfaringer og innerste tanker (Tjora, 2017). Et godt forarbeid er viktig, og det er anbefalt å strukturere intervjuene ved å bruke en intervjuguide. Denne kan for eksempel deles inn i tema. I tillegg bør en foreta lydopptak som gjør at forskeren kan konsentrere seg

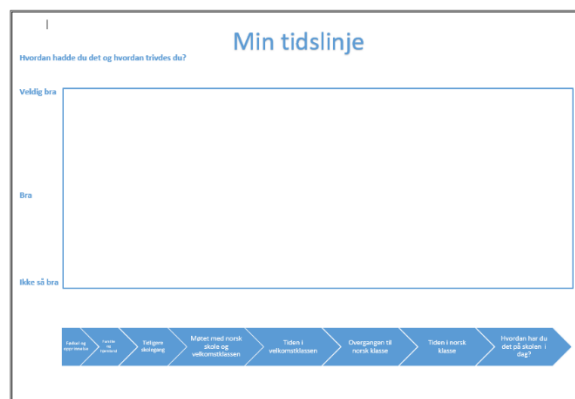
om den som snakker, samt at det ligger en trygghet i at det som blir sagt er tilgjengelig etter intervjuet. God kommunikasjon og flyt i samtalen er viktig (Tjora, 2017). Som anbefalt her, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide. Denne vil jeg gjøre rede for i neste delkapittel.

### 2.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

I utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 3) brukte jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene som utgangspunkt. Jeg reflekterte over egne erfaringer i arbeid med minoritetsspråklige elever, og jeg leste teori som jeg tenkte kunne være aktuell. Særtrekk ved kvalitative forskningsintervju generelt, og semistrukturerte dybdeintervju spesielt, var også med meg i arbeidet med å gjøre intervjuguiden så god som mulig. Jeg valgte anbefalt struktur ved en inndeling i tre deler, oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2017; Brottveit, 2018). Jeg besluttet å bruke oppvarmingsspørsmålene til å få bakgrunnsinformasjon om elevene, da disse skal være enkle og konkrete. Refleksjonsspørsmålene, som er selve kjernen i intervjuet, ble delt inn i temaoverskrifter med flere underspørsmål. Jeg prøvde å gjøre språket i spørsmålene så enkelt og forståelig som mulig (Tjora, 2017). Avrundingspørsmålene ble laget for å komme ut av refleksjonsfasen og normalisere situasjonen igjen (Tjora, 2017). For nærmere oversikt over temaoverskrifter og spørsmål viser jeg til vedlagte intervjuguide (vedlegg 3).

I utformingen av spørsmålene forsøkte jeg å ha et stort antall åpne spørsmål, hvor elevene ble bedt om å fortelle og beskrive. Dette kan være viktig for å få frem fortellinger (Riessman, 2008). Jeg hadde også ja/nei spørsmål som skulle følges opp med fortell/beskriv om elevene svarte ja. Jeg valgte å ha et stort antall underspørsmål for å sikre flyt i samtalen. Intervjuguiden ble grundig utarbeidet med håp og ønske om at den ville lede til gode fortellinger. *Storytelling in interviews can occur at the most unexpected times* (Riessman, 2008, s. 24).

I tillegg til intervjuguiden utarbeidet jeg en tidslinje til bruk under intervjuene (vedlegg 4). Tidslinjen hadde noenlunde like overskrifter som intervjuguiden, og hensikten med denne var tosidig. For det første ble den brukt som et redskap eleven kunne fokusere på. For barn kan det være tryggere å slippe blikkontakt hele tiden. Intervjuer med barn kan skje i forbindelse med andre aktiviteter, for eksempel mens barnet tegner, leser eller leker med noe (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsdeltakere fikk derfor en blyant, og underveis i intervjuet kunne de fokusere på å fylle ut tidslinjen. For det andre var tidslinjen tenkt som et redskap for mer utdypende fortellinger. Her er en illustrasjon av tidslinjen elevene fikk:



Figur 2: Min tidslinje (Utarbeidet av Rita Aarø, 2019)

For å finne riktige deltakere til et forskningsprosjekt, er rekrutteringsprosessen viktig. Denne vil jeg beskrive nå.

### 2.3.3 Rekruttering av deltakere

Ved rekruttering av deltakere til forskningsprosjekt, kan man fokusere på deltakere som på en reflektert måte kan uttale seg om temaet, et såkalt strategisk utvalg (Tjora, 2017). Jeg har i dette forskningsprosjektet valgt å foreta et strategisk utvalg. Jeg kontaktet rektorer ved ulike mottaksskoler i to kommuner i Norge, både per epost og telefon. Deltakerne måtte oppfylle visse kriterier for å kunne være aktuelle i forhold til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Utvalgsriterier kan være spesielle kjennetegn ved deltakerne, for eksempel kjønn, alder, utdanning eller at de har spesielle erfaringer og kunnskaper om et tema (Brottveit, 2018). Elevene i mitt utvalg måtte være minoritetspråklige elever som både har gått i velkomstklasse, og som har gått en tid i ordinær klasse. Dette for at de skal kunne ha muligheten til å fortelle om de to store overgangene, nemlig overgangen til norsk skole og velkomstklassen, og overgangen til ordinær klasse. Ettersom jeg selv jobber på en barneskole, tenkte jeg i utgangspunktet å intervju elever på 7.trinn. Grunnen til denne aldersgruppen var at jeg hadde tanker om at de eldste elevene gjerne har et større ordforråd enn de som er yngre, og at de derfor kunne gi meg rikere og mer detaljerte historier.

Til å begynne med vurderte jeg å rekruttere deltakere kun fra egen arbeidsplass. Ettersom den sosiale relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker kan påvirke resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015), kom jeg frem til at det å rekruttere deltakere fra flere skoler ville styrke studiens kvalitet og anonymitet. Jeg har forsøkt å være bevisst egen nærhet til forskningsfeltet. Jeg har selv vært elev, jeg er selv forelder i skolen, og jeg kjenner skolen godt gjennom lærerrollen. Når et forskningsfelt er veldig kjent for forskeren, kan det hindre forskeren i å se klart. En distanse til forskningsfeltet anbefales i det fjerde premisset i narrativ forskning. For å få nødvendig distanse må forskningsfeltet betraktes gjennom teori. Teorien er derfor sentral og nødvendig i alle deler av forskningsprosessen, noe jeg har etterstrebet i denne studien. Målet er å bruke teorien for å komme bak ordene og videre inn til deltakernes perspektiver og fortellinger: *Gjennom teori gjøres det kjente fremmed, slik at det er mulig å oppdage og forstå* (Moen, 2011, s. 94).

Rekrutteringen ble foretatt sommeren og høsten 2019, etter at jeg hadde meldt inn prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg fikk godkjenning kort tid etterpå (vedlegg 1). Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble skrevet, slik at dette kunne legges ved de første henvendelsene til rektorene (vedlegg 2). Ved rekruttering av deltakere ved egen skole valgte jeg elever som jeg ikke har eller har hatt en nær relasjon til, og som jeg ikke har vært kontaktlærer for. Jeg har kun jobbet ved skolen i 2,5 år, og ettersom jeg i hovedsak arbeider på småtrinnet har jeg ikke så god kjennskap til elevene på mellomtrinnet. Derfor ble det vurdert at disse deltakerne ved egen skole var greit å bruke. I den ene byen informerte jeg selv elevene om prosjektet og innholdet i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen. Elevene fikk så med seg brevet hjem. I de hjemmene hvor jeg var usikker på om foreldrene ville forstå innholdet, fikk jeg kontaktlærer eller tospråklig lærer til å ringe for å forklare.

I den andre byen måtte jeg først melde fra om prosjektet, og deretter få godkjenning av kommunen. De ønsket en oversikt over forskning som foregår i kommunen, og viste stor interesse for tema og eventuelle resultater som måtte komme ut av denne studien. Jeg fikk en kontaktperson, og denne var behjelpelig med å sende ut epost med informasjon

til aktuelle skoler. Det var liten respons på første epostutsendelse. Derfor sendte jeg en ny epost til alle skolene. Noen gav tilbakemelding om elever som hadde flyttet, som ikke ønsket å delta eller hvor foresatte ikke tillot det. I fortsettelsen tok jeg kontakt med de aktuelle skolene per telefon, og fikk heldigvis positiv respons. 1-2 purrerunder i arbeidet med rekruttering av forskningsdeltakere er vanlig (Tjora, 2017).

I rekrutteringsfasen kan det oppstå uventede ting, noe som også var tilfelle her. I tillegg til de som ikke ønsket eller fikk lov til å delta, så opplevde jeg at elever som skulle delta ikke kunne delta likevel. Aldersgruppen ble derfor noe endret. I ettertid har jeg reflektert over at dette kan være av interesse for studien, og på den måten styrke den. Når man rekrutterer deltakere fra en begrenset gruppe, kan en ende opp med relativt like deltakere (Tjora, 2017). I mitt utvalg kan spredning i kjønn, alder og bakgrunn forhåpentligvis bidra til ulikheter i gruppen, og at et større bilde av elevers historier kommer frem. De ni forskningsdeltakerne i denne studien er fra fire forskjellige skoler i to byer tilhørende to kommuner. Den ene byen er en storby, og den andre noe mindre. Deltakerne er minoritetspråklige elever som har gått i velkomstklasse, og som nå går i ordinær klasse. Noen har gått i velkomstklasse ved en mottaksskole som også er hjemmeskolen, og har derfor fortsatt på samme skole ved overgangen til ordinær klasse. Andre har måttet bytte skole etter tiden i velkomstklasse. Det er en tilnærmet lik kjønnsfordeling i utvalget, og elevene er i aldersgruppen 5.-8.klasse. De representerer fem ulike nasjonaliteter og har ulik bakgrunn ved at de representerer både flyktninger, asylsøkere, arbeidsinnvandrere og annet. Det er også en spredning i elevgruppen ved at de kommer både fra vestlige og ikke-vestlige land.

Jeg ønsket å forberede meg så godt som mulig i forkant av intervjuene. Forberedelsene besto i å øve på intervjuguiden, slik at jeg ikke skulle være så bundet til den i samtalene. I tillegg lånte jeg båndopptaker ved NTNU, og gjorde meg kjent med dens funksjoner. Deretter gjennomførte jeg et pilotintervju, som jeg nå vil gjøre nærmere rede for.

#### 2.3.4 Gjennomføring av pilotintervju

Pilotintervjuet ble gjennomført så realistisk som mulig. Jeg intervjuet en elev ved egen skole etter samtykke fra foresatte. I pilotintervjuet fikk jeg testet både intervjuguiden og tidslinjen. Jeg erfarte at intervjuguiden fungerte godt som et veiledende og støttende dokument, men at jeg i samtale med eleven måtte snu litt på spørsmålsstillingene og forenkle spørsmålene. I tillegg fikk jeg erfare det å hoppe frem og tilbake i intervjuguiden for å følge elevens initiativ. Temaene og spørsmålene fungerte bra, men jeg må være oppmerksom på språklige utfordringer hos elevene. Det kan bli nødvendig å forklare spørsmål og vanskelige ord. Jeg valgte i etterkant og ikke endre spørsmålene i intervjuguiden, men heller forenkle dem underveis ved behov. Et redskap jeg tenkte kunne være nyttig å ha tilgjengelig under intervjuene var appen *google oversetter*. Ved hjelp av den kan man slå opp enkeltord på elevenes morsmål om dette skulle bli nødvendig.

Jeg opplevde tidslinjen som et godt og positivt redskap. Jeg satte meg på skrå ovenfor eleven, og håpet med det å unngå følelsen av et forhør. Dette fungerte fint. Tidslinjen gjorde det mulig for meg å påpeke svingninger og dermed kunne spørre om eleven hadde forklaringer på disse.

Jeg prøvde å være bevisst på eget kroppsspråk. Jeg ønsket å virke avslappet, interessert, forståelsesfull og rolig, og på den måten innby til samtale og tillit. I pilotintervjuet opplevde jeg stemningen som god, og håper derfor at eleven opplevde det



samme. Dette var nyttige erfaringer å ta med seg frem mot gjennomføringen av intervjuene. Disse vil jeg beskrive i neste delkapittel.

### 2.3.5 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

Gjennomføring av intervjuene ble fordelt over fire dager, to dager i hver av de to byene. Eder og Fingerson (2002) peker på det skjeve maktforholdet mellom barn og voksen. I intervjusituasjonen må derfor intervjueren prøve å unngå det å bli assosiert med en lærer. Det er også nødvendig å understreke for barnet at det ikke bare finnes ett riktig svar (i Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg prøvde og ikke legge vekt på min rolle som lærer, men nevnte det der det var naturlig. I tillegg oppmuntret jeg elevene til å svare det de følte for, da det er deres svar og tanker som er det riktige. For å bygge en bro over eventuelle barrierer, kan det være til hjelp å intervju barn i deres naturlige omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene ved elevenes skoler. Dette for å dempe skjevhet i maktforhold, men også for å etterstrebe en trygg ramme og en avslappet stemning i intervjusituasjonen. Det gjelder å finne en balansegang mellom eget ønske om å få frem interessant kunnskap, og på samme tid vise respekt for deltakernes integritet etisk sett. Et viktig formål er å løfte frem deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015)

I oppstarten av intervjuene brukte jeg ikke tid på å repetere innholdet i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. Elevene virket ivrige etter å komme i gang, samtidig som jeg visste at dette var gjennomgått med elevene på forhånd. Jeg forklarte imidlertid hensikten med båndopptaker, og ingen av dem hadde innvendinger imot det. Noen av elevene trengte ytterligere bekreftelser på deres anonymitet, og jeg repeterte hva dette innebar. Jeg opplevde at bakgrunnsspørsmålene fungerte godt som oppvarmingsspørsmål. Elevene svarte lett og uanstrengt på disse, og de gav meg nyttig informasjon. Under refleksjonsspørsmålene prøvde jeg å være anerkjennende, men samtidig litt tilbakeholden. Dette for å prøve og unngå at jeg som forsker eller lærer skulle påvirke elevenes svar. Om det var spørsmål som elevene ikke greide å svare på, så fikk de bekreftelse på at det også var i orden. Elevene var flinke til å si ifra om de ikke forsto spørsmålene. I alle tilfellene var det nok at jeg forenklet språket, brukte andre ord eller omformulerte spørsmålene. Det ble ikke behov for å bruke *google oversetter*. Likevel er dette noe jeg må ta med meg inn i analysen av datamaterialet. Jeg må ta høyde for om noen av spørsmålene likevel kan være misforstått. Avrundingsspørsmålene fungerte også etter hensikten. Alle hevdet at det hadde vært fint å være med i intervjuet, og alle samtykket i at jeg kunne ta kontakt med dem om jeg hadde flere spørsmål.

Jeg opplevde at intervjuguiden og tidslinjen fungerte godt for å holde flyten i samtalen. Eppersom intervjuene foregikk på skolen, kan det tenkes at elevene opplevde at de var i en skolesituasjon. Noen elever snakket friere og med innhold av digresjoner, mens andre svarte kun på det de ble spurt om. Oppfølgingsspørsmålene ble derfor nødvendig for å få frem flere sider ved elevenes historier. Underveis i samtalen merket jeg at noen elever holdt god blikkontakt, mens andre tittet ut i rommet eller ned på tidslinjen. Flere av elevene kom med mer utfyllende beskrivelser ved hjelp av tidslinjen. Tidslinjen fungerte derfor etter hensikten.

Intervjuene varte mellom 25 og 40 minutter, og jeg startet arbeidet med transkriberingen like etter gjennomføringen. Transkriberingsprosessen var en tidkrevende, men også spennende prosess. Det transkriberte datamaterialet ble på 127 skrevne sider, noe som tilsvarer gjennomsnittlig 14 sider per intervju. Jeg opplevde at

denne prosessen gav meg ytterligere kjennskap til datamaterialet, men også til meg selv i intervjusituasjonen. Jeg kunne blant annet høre meg selv gjenta samme spørsmål flere ganger. Dette kan høres unaturlig ut på en båndopptaker i ettertid, men der og da var det naturlig å gjøre det. Det er likevel erfaringer jeg vil ta med meg videre til eventuelle senere forskningsprosjekt. Det transkriberte datamaterialet gav meg mer håndfast materiale til videre arbeid og refleksjon som er nødvendig før analyseprosessen. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål fremfor dialekt for å øke graden av anonymisering, samt at det å skrive bokmål er mer naturlig for meg. Jeg forsøkte likevel å skrive elevenes utsagn så nøyaktig som mulig. Dette for å unngå og miste språklige nyanser som kan påvirke innholdet. Sitatene i denne studien er derfor også på bokmål. Jeg skrev ned alt av uttalelser. Ufullstendige setninger ble skrevet slik de ble sagt, og jeg noterte latter og uttrykk som *mm* og *eh*. Datamaterialet i denne studien vil beskrives nærmere under redegjørelsen av analyseprosessen i neste delkapittel.

## 2.4 Analyseprosessen

Ved at en som forsker beskriver tanker og refleksjoner gjennom hele analyseprosessen, vil det gi leseren mulighet til å få innblikk i alle deler av forskningsprosjektet. Jeg vil nå gjøre rede for min tilnærming til det empiriske datamaterialet, samt hvordan jeg systematiserte og kategoriserte det i forkant av analysen. I kvalitative analyser er en systematisering av teksten en nødvendig forutsetning (Thagaard, 2018).

Jeg startet min tilnærming til empirien med en førstegangslesing, hvor jeg leste nøye gjennom alle de ni intervjuene og tidslinjene. Deretter gikk jeg grundigere igjennom ett og ett intervju og tidslinje og skrev ned essens, begreper og viktige sitater. Dette tilsvarer en personsentrert analyse. Det første trinnet i analyse av datamateriale krever at teksten studeres nøye, at en får god oversikt over innholdet og at en blir fortrolig med de skrevne referatene fra intervjuene (Thagaard, 2018). Denne første lesingen var preget av en induktiv nysgjerrighet. Teorien jeg hadde lest i forkant var generell teori om minoritetsspråklige elever i skolen, for eksempel Hauge (2014) og Selj & Ryen (2019). Jeg leste også noe teori om ord- og begrepsutvikling. I tillegg leste jeg teori om minoritetsspråklige elever i spesialundervisningen (Egeberg, 2016; Pihl, 2010). Etter førstegangslesingen satt jeg igjen med en nærmere forståelse av hver enkelt elevhistorie, og samtidig fikk jeg et inntrykk av hvilke tema deltakerne var opptatt av. I fortsettelsen av dette arbeidet leste jeg teori som jeg tenkte passet for å forstå elevenes historier i tråd med en abduktiv tilnærming. Det kan betraktes som en inspirasjonskilde når en dykker ned i empirien for å finne mønster og søke forståelse. Slik blir vekslingen mellom teori og empiri brukt aktivt i forskningsprosessen. I fortsettelsen må de fortolkes suksessivt i lys av hverandre (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 14). Dette har jeg forsøkt å etterstrebe jfr. den abduktive tilnærmingen. Jeg har også prøvd å være ekstra bevisst egen forforståelse, samt betydningen av den teorien jeg hadde lest i forberedelsesfasen.

Etter den første bearbeidelsen av intervjuene og påfølgende lesing av teori, leste jeg alle intervjuene på nytt. Denne gangen med en annet blikk. Nå ønsket jeg å se om det var tema som gikk igjen i intervjuene og som deltakerne løftet opp. Jeg hadde et inntrykk etter førstegangslesingen, men ville se om det var de samme tema som skilte seg ut i etterkant av å ha lest teori. Dette tilsvarer en temaanalytisk tilnærming, hvor data om det samme temaet fra alle forskningsdeltakerne sammenliknes (Thagaard, 2018).

Dataene kodes og sammenlikninger gjøres på tvers av datamaterialet, såkalte *cross-sectional analysis* (Mason, 2018). En slik koding kan være til god hjelp i søk etter temaer i datamaterialet, og til videre analyse og sammenlikning (Mason, 2018). Jeg laget meg nå oversikter hvor jeg skrev ned forslag til tema, samt stikkord og utsagn som



deltakerne hadde kommet med i tilknytning til temaet. Ord og tema som var sammenfallende i mange av intervjuene var *språket, hjelp på språket mitt, overganger, venner* og *bra i velkomstklassen*. Disse ord og tema vil jeg komme tilbake til i analysedelen. Kapittel 4 vil inneholde personsentrerte analyser, men i kapittel 5 vil analysene være mer temasentrerte.

I den videre analyseprosessen ble det nå viktig å løfte opp viktige temaer. Dette tilsvarer å lese teksten analytisk, og som forsker forsøke å finne ut hva dataene kan gi en forståelse av. En slik forståelse må begrunnes (Thagaard, 2018). I tillegg anbefales det i denne fasen en refleksiv lesing. Den består i at forskeren ser på samspillet mellom forskeren og datamaterialet, og reflekterer over hvordan kontakten med deltakerne kan ha preget datamaterialet (Mason, 2018). I alle faser av prosessen har jeg etterstrebet å være så trygg og avslappet som mulig. Jeg har prøvd å ikke kommentere deltakernes svar, men heller anerkjenne deres initiativ, smile eller stille oppfølgingsspørsmål. Jeg har vært bevisst det ujevne maktforholdet mellom barn og voksen. Jeg har ikke hatt fokus på mitt arbeid som lærer, da det vil kunne medføre en fare for at deltakerne forteller det forskeren forventer å høre (Thagaard, 2018). I kommunikasjonen med deltakerne har jeg også vært bevisst egen forforståelse. Min erfaring som lærer gjorde at jeg hadde tanker om hva jeg trodde elevene ville svare på enkelte spørsmål. For å unngå at min forforståelse skulle spille inn på elevenes svar, forsøkte jeg å være ekstra bevisst på at spørsmålsstilling og mitt kroppsspråk var så nøytralt som mulig. Dette er likevel noe jeg må ta høyde for i mine analyser.

I arbeidet med analytisk lesing av teksten vekslet jeg mellom arbeidet med datamaterialet og lesing av teori. Hvorfor var det nettopp tema og ord som *språket, hjelp på språket mitt, overganger, venner* og *bra i velkomstklassen* som var gjennomgående i mange av intervjuene? Arbeidet med å få en dypere forståelse for hvorfor disse ordene var regelmessigheter i mitt datamateriale var krevende. Mye tankearbeid og lesing av teori måtte til, før jeg fikk en klarere forståelse for hvilken teori jeg skulle benytte, og hva jeg måtte belyse i den videre analysen.

Elevenes historier gav meg ni ulike narrativer. Til tross for tema som kom frem i den temaanalytiske tilnærmingen, ble jeg slått av det unike og komplekse i hver enkelt historie. Her måtte min forforståelse endres, da denne bar preg av at minoritets elever kanskje var en mer ensartet gruppe i møte med norsk skole. Dette førte til at jeg har valgt å dele studiens analysedel i to kapitler. I det første kapitlet vil jeg presentere fem utvalgte elevhistorier, samt analysere disse ved hjelp av relevant forskning og teori. I det andre kapitlet vil jeg rette et mer kritisk blikk på hva som møter de minoritetsspråklige elevene i den norske skolen. Skolen blir da betraktet som et system. Her vil alle de ni intervjuene analyseres og kobles opp mot aktuell forskning og teori.

I oppgavens teoridel vil jeg gjøre rede for aktuell forskning og teori, samt begrunne teorivalget. Først vil jeg beskrive studiens kvalitet.

## 2.5 Studiens kvalitet

*I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet* (Nilssen, 2012, s. 29). Det bør komme til syne når forskningen og resultatene skal presenteres, da en presentasjon vil si noe om studiens kvalitet. En slik presentasjon bør derfor inneholde redegjørelse for studiens transparens, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, noe jeg vil beskrive i de neste delkapitlene. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for etiske refleksjoner.

### 2.5.1 Transparens

Et av de viktigste kravene til kvalitativ forskning er forbundet med transparens eller gjennomsiktighet (Tjora, 2017). Det er forskeren som har ansvar for at ulike prosesser i studien blir gjort godt og grundig rede for. Transparens handler blant annet om at forskeren beskriver metode, hvilke valg som er tatt til enhver tid, hvordan rekruttering av deltakere har foregått, om det har oppstått problemer, hvilke teorier som er brukt og hvordan disse har passet inn i studien. På denne måten handler transparens om hvor godt forskeren formidler dette. Leseren vil da få et så godt innblikk i forskningen at studiens kvalitet kan vurderes (Tjora, 2017). Jeg har etter beste evne forsøkt å beskrive og begrunne valg som er tatt i alle ledd i min forskningsrapport. Presentasjon av forskningsprosess, empiriske data og analyse er gjort med den hensikt å gjøre denne studien så transparent som mulig.

### 2.5.2 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet egner seg godt som kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning. Pålitelighet sier noe om sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet. Her spiller også forskerens forforståelse og posisjon inn. Gyldighet er sammenhengen mellom utforming og funn i forskningsprosjektet, og de spørsmål man ønsker å finne svar på. Overførbarhet eller generalisering ser mer på forskningens relevans for andre enheter enn de som faktisk er forsket på (Tjora, 2017).

Pålitelighet og gyldighet reflekterer hvor godt valgene i studien tas (Tjora, 2017). Jeg har forsøkt å beskrive og begrunne mine valg gjennom hele forskningsprosessen. Aktuell forskning og teori er benyttet, og jeg reflekterer over min forforståelse og egen posisjon som lærer. Så langt det er mulig har jeg prøvd å være nøytral og åpen i arbeidet med både teori og empiri.

For å øke studiens pålitelighet har jeg prøvd å gjøre grundig rede for hvordan datamaterialet er utviklet. Dette handler også om beskrivelse av kontakten med forskningsdeltakerne og inntrykkene underveis i forskningsprosessen. I tillegg er det viktig å redegjøre for betydningen av egne erfaringer (Thagaard, 2018). Målet med dette er å gi leseren en opplevelse av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, noe jeg har forsøkt å oppfylle gjennom mine beskrivelser og refleksjoner av både kontekst og relasjoner. I prosjektets startfase leste jeg både teori og forskning om temaet. Jeg hadde tro på at dette kunne gi meg viktige innspill i arbeidet, samt bidra til en mer nyansert forforståelse. Dette ble med meg videre i utviklingen av intervjuguide og tidslinje. Jeg har beskrevet kontakten med forskningsdeltakerne, og jeg har vært åpen om at noen av disse er rekruttert fra egen skole. For å unngå en mulig svekkelse av studiens pålitelighet valgte jeg derfor å rekruttere elever fra andre skoler i en annen by i tillegg.

I forskning vil forskeren på en eller annen måte ha et engasjement i forbindelse med temaet det forskes på. Forskeren må være svært bevisst på at dette kan påvirke resultatet. Åpenhet om dette er derfor viktig, og forskeren må evne å justere forståelsen underveis (Tjora, 2017). Jeg er ærlig om eget engasjement og forforståelse, og har en åpen holdning til å justere forståelsen underveis både i forsknings- og analyseprosessen. Andre faktorer som styrker påliteligheten og troverdigheten i et forskningsprosjekt er når flere forskere deltar i prosjektet, enten gjennom samarbeid eller diskusjoner (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Min veileder representerer kompetanse i forskningsfeltet, og jeg har støttet meg til refleksjoner og diskusjoner med henne under hele forskningsprosessen. Jeg har også en venninne som er forsker, og som har bidratt konstruktivt ved å lese mitt

skrevne materiale, stille kritiske spørsmål og diskutere kvaliteter ved studien. Likevel har jeg gjennom hele prosessen tatt selvstendige valg som forsker. Jeg har forsøkt å sikre studiens pålitelighet gjennom å gjøre rede for egen posisjon, skille mellom hva som er informasjon fra datamaterialet og hva som er egne analyser, samt bruke sitater fra elevene. Dette vil gjøre deltakernes stemmer mer synlig (Tjora, 2017). Refleksjoner og redegjørelser for tolkninger er forsøkt gjennomført i denne studien, og jeg håper derfor at det har bidratt til refleksivitet i forskningen og dermed styrket dens troverdighet (Tjora, 2017).

Gyldighet påvirker også kvaliteten ved studier. Det er viktig med en kritisk gjennomgang av hva tolkningene er basert på. Forskerens posisjon i miljøet har innvirkning på og betydning for tolkningene vi kommer frem til. Dette vil si noe om gyldigheten av resultatene, og hvordan disse er tolket (Thagaard, 2018). Jeg har prøvd å basere mine tolkninger på tema og utsagn i det empiriske materialet. Likevel tar jeg høyde for mulig påvirkning fra meg som forsker, min forforståelse og min evne til å tolke elevenes utsagn slik de er ment. Gyldighet peker på om svarene som kommer frem i forskningen er svar på de spørsmål som faktisk er stilt (Tjora, 2017). Jeg har forenklet og forklart spørsmålene der det har vært behov for det for å sikre deltakernes forståelse. Likevel kan noen av spørsmålene være misforstått. I tillegg er jeg bevisst på at deltakerne kan mangle norske ord, og derfor ha vanskeligheter med å forklare seg så godt som de kunne ha gjort på morsmålet. Jeg valgte likevel å gjennomføre intervjuene uten tolk for å unngå eventuell påvirkning fra en tredje person, og i tilfelle dette kunne påvirke den sosiale relasjonen mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har underveis i prosessen forsøkt å redegjøre for alle valg. Alt av materiale må likevel betraktes ut ifra min rolle som forsker med min erfaringsbakgrunn og forforståelse. I analysen av datamaterialet er min intensjon grundige og ærlige redegjørelser og refleksjoner over hva tolkningene er basert på. I oppgavens teoridel vil jeg presentere både teori og tidligere forskning. Teori er valgt etter grundige gjennomganger av det empiriske materialet, og denne vil brukes aktivt i analysen. I tillegg vil jeg koble egne funn til eksisterende forskning. Viktige spørsmål vil være om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre, og om tolkningene er gyldige i forhold til den virkeligheten det er forsket på (Thagaard, 2018).

Overførbarhet er gjerne knyttet til om forståelsen vi utvikler i et forskningsprosjekt også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018). Forskingen i denne studien er knyttet til ni forskningsdeltakere, konteksten de befinner seg i og data utviklet i samtale med meg som forsker. Likevel er det ikke umulig at andre med interesse for dette temaet kan kjenne seg igjen i det som kommer frem. På denne måten kan en snakke om overførbarhet i studien. En nærmere beskrivelse av overførbarhet kan knyttes til om tolkingen skaper gjenkjennelse hos lesere med kjennskap til det aktuelle tema (Thagaard, 2018).

Selv om forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, er forskningsdeltakerne avgjørende for om et forskningsprosjekt i det hele tatt skal kunne gjennomføres. Det er retningslinjer for hvordan disse best skal ivaretas, og jeg vil derfor avslutte dette kapitlet med etiske refleksjoner.

### 2.5.3 Etiske refleksjoner

Et viktig etisk prinsipp i forskning er at deltakerne skal motta riktig og utfyllende informasjon. De må få vite hva deltakelsen innebærer og hvordan informasjonen om dem

vil bli behandlet (Brottveit, 2018). Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten mellom forsker og forskningsdeltakere (Tjora, 2017). Alle disse aspektene er forsøkt ivaretatt i denne studien. Nødvendige opplysninger ble gitt i informasjonsskriv og samtykkeskjema. De elever og foresatte som på grunn av språklige utfordringer hadde behov for ytterligere forklaringer, fikk dette muntlig enten av kontaktlærer, tospråklig faglærer eller meg. Både foresatte og eleven selv måtte gi sin signatur på samtykkeskjemaet, dette for å signalisere at begge parter må være komfortabel med deltakelsen i forskningsprosjektet. For å sikre konfidensialitet har jeg tatt flere grep. Både by og kommune er anonymisert. Jeg har valgt å transkribere intervjuene, og gjengi sitater på bokmål. Intervjuene har blitt nummerert i tilfeldig rekkefølge, og jeg har gitt forskningsdeltakerne fiktive navn. For å sikre respekt og gjensidighet har jeg under alle intervjuene forsøkt å være åpen og oppmerksom på deltakernes kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tilbakemeldinger. De har ikke blitt presset til å svare på spørsmål som var vanskelige, eller som de av andre grunner ikke ville svare på. Jeg informerte også deltakerne om at alt materiale vil bli slettet ved avslutning av forskningsprosjektet. Når man har direkte kontakt med forskningsdeltakere er vanlig høflighet et godt utgangspunkt for etisk god forskning (Tjora, 2017). Dette har vært en selvfølge i intervjuene. Forskningsdeltakerne i denne studien er barn, og mitt fokus har vært på en høflig, rolig og god tone for å bidra til tillit og trygghet i intervjusituasjonen. Jeg opplevde elevene som positive, ærlige og meddelsomme, og det var sjelden noe de ikke ville svare på.

Jeg meldte også prosjektet inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata), og etter noen få justeringer fikk jeg godkjenning fra dem. Både informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide ble vurdert godkjent sammen med prosjektet.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet et krav til etikk i samfunnsforskning. Dette er formulert av NESH i 1999 og gjengitt i Tjora (2017):

*Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Den samme regel gjelder for forskning som innebærer en viss risiko for belastning på deltakerne. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (Tjora, 2017, s. 47).*

Disse kravene til etikk er etter min mening oppfylt i dette forskningsprosjektet, både gjennom informasjon og fritt samtykke, ved at jeg har vært oppmerksom på eventuelle belastninger i form av ubehagelige spørsmål og ved at både deltakerne og deres foresatte har vært informert om mulighetene til å avbryte sin deltakelse. Jeg fikk bekreftelse fra alle ni forskningsdeltakere om at deltakelsen hadde vært positiv og bra.

Jeg har nå gjort rede for studiens metodologiske tilnærming. Før det empiriske datamaterialet skal presenteres og analyseres i kapittel 4 og 5, vil jeg i neste kapittel vise til forskning og teori som denne studien forankres i.

### 3. Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som denne studien er forankret i, samt relevant tidligere forskning. Det teoretiske rammeverket har gradvis blitt til gjennom et systematisk arbeid med det empiriske datamaterialet, lesing av teori og refleksjon over egen for forståelse. Elevenes stemmer skal løftes frem gjennom historiene. I intervjuene ble tema som språk, venner, velkomstklasse, tospråklig støtte og overgangen til norsk skole og senere ordinær klasse fremtredende. Teori er dermed valgt ut ifra egen tolkning av intervjuene og ut ifra hva elevene selv har vektlagt. Jeg har også måttet endre noe, da det viste seg at valgt teori ikke stemte så godt overens med empirien som jeg trodde. Der jeg forventet at elevene ville være opptatt av metoder i språkopplæringen, var de mer opptatt av språkets funksjon og nytteverdi. I tillegg har jeg måttet søke etter teori for å forstå de strukturelle særtrekkene som ble fremtredende.

Først vil jeg presentere tidligere forskning på området. Deretter vil jeg redegjøre for Hauge sin beskrivelse av en problem- og ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen (Hauge, 2014). For å forstå elevenes behov for tilhørighet, støtter jeg meg på teorier om sosialisering, inkludering og relasjoners betydning (Frønes, 2006; Frønes, 2019; Hoëm, 2010; Nes & Nordahl, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Inkludering er definert innledningsvis i oppgaven, men vil bli utdypet der det er naturlig. Elevene var i intervjuene spesielt opptatt av språkets betydning og språkets funksjon. Dette har jeg valgt å belyse med teori fra Cummins (2017), Øzerk (2016) og Hauge (2014). Ettersom elevene har gått i velkomstklasse vil noe teori om denne pedagogiske organiseringsformen, samt tilpasset opplæring bli redegjort for (Engen, 2014; Haug, 2006; Haug, 2012; Hauge, 2014; Hilt, 2020;). I tråd med et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn i søken etter å forstå virkeligheten på bakgrunn av sosiale prosesser (Tjora, 2017), vil jeg vise til teori om *interkulturell pedagogikk* (Barstad & Saxe, 2016; Dypedahl & Bøhn, 2017; Helleve, 2016; Lahdenperä, 2004; Portera, 2014). For en bedre forståelse av denne vil jeg også redegjøre for *kompensatorisk pedagogikk* (Möller, 2012), *Multicultural Education* (Banks, 2010) og *kritisk pedagogikk* (Freire, 1999).

#### 3.1 Tidligere forskning om minoritetsspråklige elever

Jeg vil nå gjøre rede for tidligere forskning om minoritetsspråklige elever i skolen. Jeg har lest og blitt inspirert av tidligere forskning, men har ikke funnet mye som har elevperspektivet som utgangspunkt. Valgt forskning tar utgangspunkt elevperspektivet, og er derfor svært aktuelt for denne studien. I tillegg vil jeg presentere forskning om minoritetsspråklige elever og spesialundervisning. Dette med grunnlag i ytringer om at den økningen vi ser i spesialundervisning kan være en konsekvens av opplæringen i skolen.

I sin doktorgradsavhandling *Skolen ser ikke hele meg!* fokuserer Carla Chinga-Ramirez på sosial ulikhet i den videregående skolen, sett gjennom minoritetselvers erfaringer med å være annerledes (Chinga-Ramirez, 2015). Studien konkluderer med at minoritetselvene havner utenfor likeverdighetsprinsippet til tross for at dette er forankret i den norske skolen. Det skapes en diskursiv idé om at likeverdighet er det samme som likhet. En taus kunnskap om normalitet råder, og ubevisst favoriseres visse grupper fremfor andre. Normaliteten signaliserer norsk opprinnelse, og minoritetselvene erfarer at skolens sosiale kontekst og sosiale diskurser bidrar til annerledeshet og en underlegenhet i forhold til norske elever. I skolekonteksten skapes det bestemte forståelser av kategorier som etnisitet, hudfarge, religion, sosial klasse, kulturell selvforståelse og sosial kompetanse, og gjennom disse forståelsene blir minoritetselvene en underordnet gruppe i forhold til majoritetselvene (Chinga-Ramirez,

2015). I artikkelen *Om å være farget. Betydningen av hudfarge for ungdom med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn* har Chinga-Ramirez videreutviklet analysene fra doktorgradsavhandlingen beskrevet ovenfor. Elevenes mindreverdigfølelse knyttes til opplevelser av utenforskap og ekskludering i norske videregående skoler. Hun peker på at en helhetlig forståelse av eleven er viktig. Til tross for norsk etterstrebelse etter å være fargeblind, så eksisterer det fortsatt assosiasjoner knyttet til hudfarge og etnisitet. Minoritetsspråklige elever er bevisste på at kategorien *utlending* har lav status. Ved at elevene blir møtt med en forventning om å bli noe de ikke er, for eksempel hvit og etnisk norsk, vil selvfølelsen skapes i et *mangelperspektiv*. Jeg vil redegjøre nærmere for *mangelperspektiv* i neste delkapittel. Chinga-Ramirez konkluderer med at likeverdighetsprinsippet i Norge har store utfordringer. Når minoritets elevene som gruppe opplever utenforskap på skolens sosiale arena, kan det virke som at opplevd likeverdighet ikke favner alle elevgrupper (Chinga-Ramirez, 2018).

I boka *Nyanländ i den svenska skolen, elevperspektiv på inkludering och skolövergångar*, skriver Jenny Nilsson Folke (2019) om hvordan nyankomne svenske elever opplever møtet med det svenske skolesystemet. Den er basert på hennes doktorgradsavhandling fra 2017. En viktig del av hennes forskningsmateriale har vært elevenes opplevelser av tre store overganger, overgangen fra ett skolesystem til et annet, overgangen fra velkomstkasse til ordinær klasse og overgangen fra grunnskole til videregående skole. Ettersom den svenske skolen ikke er så ulik norsk skole, er Folke sin forskning svært interessant for denne studien. Hun har elevenes historier i fokus, noe som også er hensikten her. I overgangen fra velkomstkasse til ordinær klasse beskriver Folke (2019) at samtlige elever opplevde dette som en stor omstilling. De hadde vanskeligheter med å følge undervisningen i ordinær klasse. Lærerne snakket fort, brukte vanskelige ord og undervisningen var ikke tilpasset de minoritetsspråklige elevenes behov. De elevene som fikk hjelp av tospråklig lærer opplevde den faglige overgangen til ordinær klasse som lettere. Skolene som hadde erfaring og kompetanse i å ta imot nyankomne elever, viste seg å ha positiv effekt på elevene. Omstillingen til ordinær klasse hadde også følelsesmessige konsekvenser for elevene. De følte seg trøtete og slitne på grunn av vanskeligheter med å følge med i undervisningen og de opplevde å miste muligheter for læring (Folke, 2019, s. 67). I tillegg kjente de på følelser som sosial isolasjon og ensomhet. Når det gjaldt velkomstklassen, ble den beskrevet som et sted med trygghet, trivsel og mestring blant elever som var i samme situasjon. I velkomstklassen ga elevene beskrivelser av gode relasjoner både mellom elever og lærere. De fleste opplevde at undervisningen var tilpasset deres behov, mens noen ønsket flere utfordringer (Folke, 2019). Når det gjaldt overgangen fra ett skolesystem til et annet var opplevelsene like mangfoldig som antall elever. Overgangen hadde konsekvenser knyttet til både faglig progresjon og elevenes selvfølelse. Elever som ikke hadde gått på skole tidligere, eller som hadde negative erfaringer med tidligere skolegang, opplevde overgangen som lettere og mer positiv (Folke, 2019). Elever som opplevde overgangen fra grunnskole til videregående skole beskrev også en vanskelig overgang (Folke, 2019).

Line Torbjørnsen Hilt har skrevet en doktorgradsavhandling hvor hun har fokusert på nyankomne elevers inkluderings- og ekskluderingsprosesser i norsk skole. I etterkant av dette arbeidet har hun gitt ut boken *Integrering og utdanning* (2020). Hilt sin forskning omhandler både individ- og samfunnsperspektivet, og hennes resultater er derfor svært interessant for denne studien. Hun peker på at utdanningssystemet i dag både kan muliggjøre og forhindre integrering, og stiller spørsmål ved hvordan utdanningssystemet kan bidra til å fremme integreringsprosessen. Hun viser til tidligere studier som konkluderer med at det er majoritetsbefolkningens språk, kultur og religion som har

forrang i dagens skole. Skolen bidrar på den måten til å forsterke et skille mellom språklige minoriteter og språklige majoriteter. Skolen bør heller bidra til å legge grunnlag for et mangfoldig fellesskap, en *vi-kultur*. I dagens samfunn må en flerkulturell skole sees på som en realitet og derfor også det normale. Kunnskap og kompetanse om kulturelt mangfold bør være en del av opplæringen for alle pedagog- og lærerstudenter, ikke bare en form for spesialisering (Hilt, 2020). Hilt presenterer fire elevfortellinger. Gjennom disse narrative presenterer hun elever som går i innføringsklasse i videregående skole i Norge. I disse kommer det frem at integreringsprosessene handler om mye mer enn tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, og tilpasning til det nye samfunnets normer og verdier. Det handler også om å finne seg selv på nytt, og finne mening i en ny tilværelse. Hun fokuserer på elevenes bakgrunn, situasjon her og nå, samt elevenes tanker om fremtiden. Det som først og fremst kommer frem er hvor ulike elevene er. I slike historier blir en kjent med individuelle og strukturelle særtrekk som man ikke hadde oppdaget dersom minoritetsspråklige elever kun ble sett på som én gruppe. Det er mer som skiller dem enn som forener dem, elevene kommer fra ulike land, de har ulikt språkgrunnlag og de har ulike sammensatte utfordringer. Gjennom deres historier kan man finne særtrekk ved den norske skolen og den opplæringen som de minoritetsspråklige elevene får i Norge. Elevene som Hilt snakket med ga uttrykk for faglige og sosiale utfordringer i skolen, i tillegg til at flere var spent på om de ville mestre skolegang og fremtidig utdanning slik de hadde ambisjoner om. Historiene gir et bilde av hvilke barrierer elever med innvandrerbakgrunn møter i norsk skole, og som kan være verdt å fokusere sterkere på i et bredere samfunnsperspektiv (Hilt, 2020).

I artikkelen *En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?* presenterer Kari Nes og Thomas Nordahl resultatene fra en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført ved 95 norske skoler våren 2013 (Nes & Nordahl, 2015). De viser til at elever må kjenne seg inkludert både i et læringsfellesskap og i sosiale fellesskap. Undersøkelsen hadde utgangspunkt i minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige land, og omhandlet elevenes inkluderingsforståelse ut ifra tre ulike fellesskap i skolen. Dette gjaldt det formelle, voksenstyrte læringsfellesskapet med fokus på undervisningen, lærer-elev fellesskapet med fokus på relasjonen mellom elever og lærer og elev-elev-fellesskapet som omhandler elevenes sosiale deltakelse med jevnaldrende på skolen. Inkludering ble videre inndelt i sosial inkludering, faglig inkludering og psykisk inkludering. Sosial inkludering vil innebære elevenes deltakelse i fellesskapet, faglig inkludering viser til skolefaglig læring, motivasjon og arbeidsinnsats mens psykisk inkludering sier noe om elevenes opplevde inkludering og graden av denne. Både lærere og elever deltok, men jeg viser her til resultatene fra elevene da disse er mest aktuell i denne studien. Resultatene viser at innenfor sosial inkludering er det ikke store forskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever. De minoritetsspråklige elevene skårer mer positivt innenfor relasjonen til medelever, men det kommer ikke frem i undersøkelsen om relasjonen er til andre minoritets elever eller til majoritets elever. Hovedtendensen er i alle fall at minoritets elevene i denne undersøkelsen opplever sosial inkludering. Ved faglig inkludering er det klare forskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever. De minoritetsspråklige elevene har dårligere læringsutbytte og arbeidsinnsats enn majoritetsspråklige elever. Dette viser en lav grad av faglig inkludering. Det kan spekuleres i om elevene ikke får utnyttet læringspotensialet sitt, og om opplæringen på bakgrunn av det kan sies å være ekskluderende. Når det gjelder psykisk inkludering viser Nes & Nordahl (2015) til interessante funn. De viser til at minoritetsspråklige elever trives noe bedre på skolen enn majoritetsspråklige elever i elev-elev-fellesskapet. Dette stemmer godt med funnene om sosial inkludering, hvor



elevene skåret positivt. Når det gjelder opplevd inkludering i fag som matematikk og norsk, skåret minoritetselevene langt dårligere enn majoritetselevene. De opplevde undervisningen som mindre interessant og relevant enn de majoritetsspråklige elevene. Dette samsvarer med resultatene der de skårer dårligere på faglig inkludering. Det kan henge sammen med innhold og arbeidsmåter i undervisningen, og er sannsynligvis ikke et tegn på at de trenger spesialundervisning. Skolen står med dette i fare for å reproducere sosiale og kulturelle forskjeller i samfunnet (Nes & Nordahl, 2015).

I boka *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* skriver Joron Pihl (2010) om hvordan skolen håndterer etnisk mangfold. Hun viser til fine intensjoner i samfunnsmandat, som sier at elever i skolen både skal inkluderes og kvalifiseres til aktiv deltakelse i samfunns- og yrkesliv. Likevel undrer hun seg over bakgrunnen for at mange minoritetsspråklige elever plasseres innenfor spesialundervisning, og hun viser til en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever som får spesialundervisning. Pihl hevder at både utdanningspolitikk, forskning og profesjonsutdanning er monokulturell og eurosentrisk. Dette bidrar til marginalisering av minoritetsspråklige elever i skolen, og elever plasseres derfor innenfor spesialundervisning på feil grunnlag. Skolen makter dermed ikke å realisere gjeldende pedagogiske og demokratiske mål for undervisningen av minoritetsspråklige elever på en tilfredsstillende måte (Pihl, 2010, s. 266). I sin forskning har Pihl gjennomført arkivstudier hvor hun har sett på hvordan pedagogisk psykologisk tjeneste utreder og kategoriserer elever fra språklige og etniske minoriteter. I et samfunn som preges av globalisering, migrasjon, språklig og kulturell kompleksitet bør lærere, skoleledere og rådgivere i pedagogisk psykologisk tjeneste ha kunnskap om systemrettet arbeid for å tilpasse undervisningen til kompleksiteten i skolen. Pihl sin forskning aktualiserer denne studiens fokus på elevperspektivet og elevenes møte med norsk skole. Et utgangspunkt i hvordan minoritetsspråklige elever blir møtt i skolen, kan gi nyttig kunnskap i arbeidet med å hindre overrepresentasjon av minoritetselever i spesialundervisningen.

Forskningen som nå er presentert peker på utfordringer som mange minoritetsspråklige elever møter i norsk skole. Jeg vil knytte disse studiene nærmere til analysene i kapittel 4 og 5. Videre i dette kapitlet vil jeg redegjøre for Hauge sin beskrivelse av problem- og ressursorientert forståelse av mangfoldet i skolen.

### 3.2 Problem- og ressursorientert forståelse

Hauge (2014) peker på at skoler beskriver seg selv som flerkulturelle enten på grunnlag av at de har minoritetsspråklige elever ved skolen, eller ved at de verdsetter det elevene mestrer og ved at de tar utgangspunkt i det de har med seg av kunnskaper og ferdigheter. Førstnevnte har en beskrivende funksjon, og sier bare noe om de minoritetsspråklige elevenes eksistens på skolen. Disse skolene benytter seg gjerne av kompensatoriske tiltak, noe jeg kommer nærmere tilbake til i delkapitlet om kompensatorisk pedagogikk. Sistnevnte er skoler som tilpasser opplæringen til elevenes behov og som har dette som en integrert del av opplæringen ved skolen. Disse skolene representerer den felleskulturelle skolen (Hauge, 2014). Dette kan igjen si noe om skolens måter å forstå det flerkulturelle mangfoldet på, og jeg vil derfor redegjøre for to hovedretninger, nemlig problem- og ressursorientert forståelse.

En problemorientert forståelse bærer preg av å være assimilerende og marginaliserende. Definisjonen av det flerkulturelle er kun rettet mot eksistensen av minoritetsspråklige elever, og mangfoldet blir sett på som et problem. Her er det elevene som er flerkulturelle og ikke skolen. Slike skoler kan beskrives som *fargeblinde*. De ser ikke



elevenes behov, og er i større grad opptatt av hva elevene mangler, og da gjerne norskkompetanse. Problemorienterte skoler tenker inkludering som å gjøre lik, noe som heller tenderer mot assimilering (Hauge, 2014). Dette kalles også gjerne et mangelperspektiv. En ressursorientert forståelse er gjerne inkluderende og basert på likeverd. Mangfoldet blir sett på som en ressurs som gir muligheter for både kulturell og språklig refleksjon. Disse skolene er i kontinuerlig endring og vurderer til enhver tid hva som må gjøres for å ivareta elevenes behov. Det tas utgangspunkt i elevenes grunnleggende behov og kompetanse. Mangfoldet blir en berikelse, heterogenitet er normalt og elevenes bakgrunn har verdi og status på en likeverdig måte (Hauge, 2014).

I læringsprosessen har alle elever de samme grunnleggende behovene for å forstå, mestre, bli anerkjent, finne mening, oppleve tilhørighet og delta i sosial samhandling (Hauge, 2014). Det er skolen som må møte disse behovene og legge til rette for at elevene får oppfylt disse. Skolen skal også bidra til at alle elevene får identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Med dette menes at elevene må få muligheter til å kjenne seg igjen, til å lære noe nytt og til å oppleve at skolen bygger på deres kunnskaper og erfaringer. Det vil gi elevene identitetsbekreftelse (Hauge, 2014). Hauge (2014) sine teorier er aktuelle i denne studien da elevene viser til ulike erfaringer avhengig av om skolene signaliserer en problemorientert eller ressursorientert forståelse av mangfoldet.

Etter denne beskrivelsen av problem- og ressursorientert forståelse vil jeg nå presentere teori om sosialisering og inkludering.

### 3.3 Sosialisering og inkludering

Både sosialisering og inkludering sier noe om prosesser som foregår i menneskers liv og på ulike arenaer. Disse utspiller seg blant annet hjemme, i barnehage, skole, fritidsaktiviteter og arbeidsliv. Både innledningsvis (s. 4) og i beskrivelsen av Nes & Nordahls (2015) spørreundersøkelse (s. 23) har jeg redegjort for definisjoner av inkluderingsbegrepet. Disse vil jeg anvende i analysen av det empiriske datamaterialet i kapittel 4 og 5. I dette delkapitlet vil jeg derfor først gjøre rede for begrepet sosialisering og ulike sosialiseringsprosesser. Det kan være nyttig for å forstå og analysere de minoritetspråklige elevenes opplevelser i møte med den norske skolen. Teori om disse prosessene vil også trekkes frem i neste delkapittel om sosial tilhørighet, da dette er relaterte fagområder. Til slutt i dette delkapitlet vil jeg se nærmere på sammenhengene mellom begrepene sosialisering og inkludering.

Det er viktig for alle mennesker å være en del av fellesskapet. Dette påvirker både trivsel, utvikling og livskvalitet. Gjennom hele livet foregår det en sosialiseringsprosess som bidrar til å forme menneskers identitet og selvbylde. Primærsosialisering er betegnelsen på den prosessen som foregår i hjemmet sammen med familie og nær omgangskrets. Her læres normer, regler og ferdigheter, og hvilken kunnskap som skal ha verdi. Det er både sosiale- og kulturelle betingelser som ligger til grunn for denne læringen. Prosessen og læringen som foregår utenfor hjemmet, kalles sekundærsosialisering. Denne foregår gjerne i barnehagen eller på skolen, og her møter barn ofte andre normer og regler enn i hjemmet. De kan da oppleve at det er ulikheter i hva som er akseptabelt, samt hva som anerkjennes, har verdi og gir status (Frønes, 2019; Hoëm, 2010). Ulikhetene mellom hjemmet og for eksempel skolen, kan for noen barn være forvirrende. Det kan føre til en negativ opplevelse når det verdigrunnlaget man er best kjent med, ikke gis anerkjennelse og status (Aamodt, 2017). Det moderne samfunnet har gjennomgått en utvikling hvor sekundærsosialiseringen står sterkere enn før. Dette vil si at venner, barnehagelærere, lærere og medier har fått større betydning i

sosialiseringprosessen. Noen går så langt som å hevde at barn-barn-relasjonene har blitt en del av primærsosialiseringen (Frønes, 2006; Frønes, 2019). Moderne sosialisering vektlegger individets utvikling av evner til å forme seg selv og sitt liv. I samspill med omgivelsene, og med utgangspunkt i sosial bakgrunn og kultur, skaper hver enkelt sin identitet (Frønes, 2019).

Minoritetsspråklige elever har hatt sin primærsosialisering i et annet land og i en annen kultur før de kommer til Norge. Hoëm (2010) påpeker at kultur er forskjellig i ulike grupper, og han kritiserer skolen for et ensidig fokus på over- og middelklassens kultur. Elever fra en middelklassebakgrunn vil dermed få et konkurransefortrinn i skolen sammenliknet med minoritetsspråklige elever og elever med arbeiderklassebakgrunn. Når elever møter den kulturen som de identifiserer seg med i skolen, vil dette gi en forsterket sosialisering. De elevene som ikke opplever dette, vil heller oppleve en verdikonflikt eller interessekonflikt i skolen, som videre hindrer en kontinuerlig sosialisering (Hoëm, 2010).

Sosialisering er en totalprosess som foregår hele livet, og som videre kan deles inn i fem ulike prosesser. Den første er en generell sosialisering som er forløperen til de fire andre, og kjennetegnes som samfunnets kulturelle identitet på makronivå og individets identitet på mikronivå. Disse er ikke statiske, men endrer seg kontinuerlig. Den andre er forsterkende sosialisering, og denne vil forsterke den opprinnelige prosessen som individet befinner seg i. Forsterkende sosialisering på makronivå vil være det samme som en oppblomstring av den kjente kulturen. De to neste prosessene er desosialisering og resosialisering. Disse inntreffer når enten mikro- eller makromiljøene endrer seg så mye at kulturell eller personlig identitet ikke står i forhold til omgivelsene lenger. En fullstendig prosess vil gi en ny identitet, mens en ufullstendig prosess ikke vil fullføre en endring i identitet. Begge disse prosessene vil inneholde en svekkelse av kjent kultur, samtidig som en ny kultur opptrer. Ved desosialisering vil for eksempel den kjente kulturen miste noe av betydningen sin, og ved resosialisering vil en ny kultur ta over for den kjente. Den femte og siste prosessen er skjermet sosialisering. Denne vil resultere i at en subkultur oppstår eller at eksisterende subkultur styrkes. Hvis profesjoner, befolkningsgrupper eller individer søker å beskytte sin egenart, kan en slik skjermet sosialisering forekomme (Hoëm, 2010).

Det er en sterk sammenheng mellom sosialisering og inkludering, og her vil jeg forsøke å beskrive denne nærmere. Skolen er kanskje samfunnets viktigste sosialiseringsinstitusjon, og i denne sosialiseringsinstitusjonen skal alle elever inkluderes. Det vil innebære at alle elever har rett til deltakelse i fellesskapet og tilpasset opplæring (Nes & Nordahl, 2015; NOU 2009:18). Den norske enhetsskolen har i over 150 år hatt som mål å utjevne sosiale ulikheter, slik at alle elever får like muligheter til utdanning. Elevgruppen i skolen er mer heterogen enn før, og dette fører til utfordringer i enhetsskolens verdigrunnlag. Flerkulturelle uttrykksformer må få plass, slik at alle elevene kan oppleve gjenkjennelse og anerkjennelse. En endring av struktur og innhold i opplæringen er nødvendig for å gi plass til det flerkulturelle. Dette vil også kreve en holdningsendring hos lærere og skoleledere (Aamodt, 2017). Minoritetsspråklige elever kan føle seg fremmede i møte med den norske skolen. Det er nye tradisjoner, koder og regler som gjelder, og de skal finne sin plass i fellesskapet. For noen kan konsekvensene bli at de definerer seg ut av klassen og inn i en gruppe som de føler seg lik. Dette kan være en gruppe elever som for eksempel har samme språk eller kommer fra samme land. Noen elever kan oppleve at det er andre elever som definerer dem som annerledes på grunn av klær eller språkbakgrunn. Dette kan i fortsettelsen føre til utestenging og diskriminering på grunn av etnisk, språklig eller kulturell bakgrunn. Alt dette kan påvirke elevenes inkludering, og samtidig føre til uheldige brudd i sosialiseringprosessen. Det er avgjørende at lærere

arbeider systematisk med holdningsskapende verdier for å stimulere til at mangfold og forskjellighet er det normale og ikke et problem (Aamodt, 2017).

Samtidig som sosialiseringssprosessene foregår, vil elevene også oppleve ulike grader av inkludering. Med bakgrunn i det som er beskrevet ovenfor, er det nærliggende å tenke at sosialiseringssprosessene kan påvirke inkluderingen, og inkluderingen kan påvirke sosialiseringssprosessene. I skolesammenheng bør inkludering foregå i gode og inkluderende læringsmiljøer, kjennetegnet ved at elevene opplever å få identitetsbekreftelse. Dette innebærer at verdier, erfaringer, språk og kunnskaper som de har med seg til skolen, må synliggjøres og anerkjennes. Det vil også styrke en positiv sosialiseringssprosess. Forskjeller og ulike ferdigheter må ses på som ressurser, og det må skapes positive holdninger til mangfoldet i elevgruppa (Aamodt, 2017). Dette har fellestrekk med skoler som har en ressursorientert forståelse av mangfoldet (Hauge, 2014). Videre vil sosial-, faglig og psykisk inkludering, ut ifra dette, også være en viktig del av et godt og inkluderende læringsmiljø (Nes & Nordahl, 2015). Hvordan elever opplever inkluderingen i skolen, vil ha betydning for hva slags sosialiseringssprosess de er inne i. Dette vil jeg komme tilbake til i studiens analysedel. Sosialisering og inkludering finner sted på sosiale arenaer, for eksempel i skolen. Alle elever har behov for sosial tilhørighet. Dette kom tydelig frem i intervjuene. Derfor vil jeg i neste delkapittel vise til teori om sosial tilhørighet.

### 3.4 Sosial tilhørighet

I intervjuene i denne studien var venner et gjennomgående tema blant elevene. Derfor har jeg her valgt å vise til teori om sosial tilhørighet og relasjonens betydning. Dette er tema som påvirker elevene i deres skolehverdag. Når det gjelder sosial tilhørighet og relasjon til medelever er behovet for anerkjennelse, respekt, inkludering og det å være medregnet sterkt. Et godt og trygt læringsmiljø bærer preg av at elevene får være del av et aksepterende og inkluderende miljø hvor de blir godtatt, sett og medregnet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Mye av det barn lærer, lærer de av hverandre. De jevnaldrende er mer betydningsfulle i dag enn i det tradisjonelle samfunnet langt tilbake i tid. Sammen med barn på samme alder formes individet, dette er både utviklende og identitetsdannende (Frønes, 2006; Frønes, 2019). Harris (1998; i Frønes 2006) beskriver sosialisering blant barn som gruppesosialisering. Barn er aktive i sosialiseringssprossen, og deres identitet og sosiale erfaringer skapes på arenaer som barn selv ser på som betydningsfulle. Den arenaen er ofte der de møter jevnaldrende barn (Frønes, 2006). Sosialiseringssprossen som foregår på skolen blir med dette svært viktig for elevenes opplevelse av sosial tilhørighet. Vennskap og sosial kontakt med jevnaldrende er ikke noe som er gitt og avklart på forhånd, vennskap er noe man må oppnå. Vennskap må også vedlikeholdes, og det inneholder normer og koder som må forstås. En jevnaldergruppe vil oppleve endringer når nye barn kommer inn, og ved nye situasjoner og kulturelle impulser. Når en tenker på at relasjoner til andre barn må oppnås, er sosiale og kommunikative strategier nødvendige og av svært stor betydning (Frønes, 2006). Barn identifiserer seg ofte med andre som er lik dem selv i posisjon, for eksempel i alder eller størrelse. Dette medfører at det er jevnaldrende man sammenligner seg med på en rekke områder som skoledyktighet, sport eller popularitet (Frønes, 2006). Sosialiseringssprosessene som foregår i skolen er komplekse, og disse skal også nyankomne minoritetsspråklige elever være en del av.

I intervjuene forteller flere av elevene om snille og hjelpsomme lærere. I den sammenheng vil jeg vise til teori om betydningen av lærer-elev-relasjonen. LK06 påpeker at læreren er viktig for elevenes trivsel på skolen, og for deres motivasjon og interesse for skolearbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den nye læreplanen, LK20,

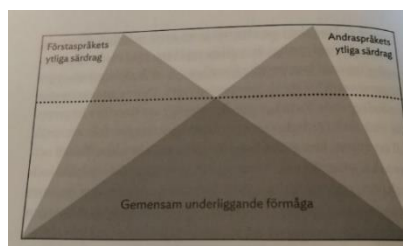
viser til at varme relasjoner, innsikt i elevenes behov og profesjonell dømmekraft er kjennetegn på god klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskning bekrefter viktigheten av lærer-elev-relasjonen ved å vise til at en positiv relasjon mellom lærer og elev bidrar til et godt læringsmiljø og påvirker elevenes motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Spernes, 2012; Aamodt, 2017). I lærer-elev-relasjonen fokuseres det på sosial støtte og følelse av tilhørighet. Elevenes opplevelse av sosial støtte fra læreren deles inn i emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten sier noe om elevenes følelse av å bli verdsatt, akseptert og respektert av læreren. Instrumentell støtte fokuserer på elevenes opplevelse av å få råd, hjelp og veiledning i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ut ifra elevenes beskrivelser har jeg valgt å trekke frem teori om læring av andrespråk og morsmålets betydning. Dette vil jeg gjøre rede for i neste delkapittel.

### 3.5 Språk

Læring skjer gjennom varierte tilnæringsmåter. For at læring skal finne sted må undervisningen og oppgavene tilpasses, slik at elevene opplever mestring og utvikling. Dette vil også gjelde ved læring av språk, og jeg vil derfor kort definere innholdet i *Den nærmeste utviklingssonen* som er utviklet av Vygotskij. Lev Vygotskij er en svært kjent teoretiker og grunnlegger av sosiokulturell teori. Han tok utgangspunkt i at barn har to mentale utviklingsnivåer. Det første nivået sier noe om barnets oppnådde kompetanse, altså hvilke oppgaver barnet greier på egenhånd. Det andre nivået består av de oppgaver som barnet mestrer med litt hjelp, og dette kalles *Den nærmeste utviklingssonen* (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Oppgaver som blir gitt innen den nærmeste utviklingssonen, kan være med på å «pushe» elevene i utviklingen. Denne støtten vil stimulere og bidra til at eleven senere vil mestre slike oppgaver på egenhånd (Aamodt, 2017). Vygotskij understreker også morsmålets viktige betydning i innlæringen av et nytt språk. I senere tid har Vygotskij sin tenkning blitt videreført og videreutviklet av Cummins (i Øzerk, 2016).

Jim Cummins er en kjent irsk-kanadisk tospråklighetsforsker. Han hevder at det eksisterer hemmende strukturer i skolesystemet, og som kan bidra til utvikling av spesialpedagogiske behov. Han pekte tidlig på at minoritetsspråklige elever diskrimineres i aktivitetene i skolen. Skolen bygger ikke undervisningen på den kunnskapsbasen som elevene har med seg (i Hauge, 2014). Det tar lang tid å utvikle så gode norskfærdigheter at norsk blir et godt nok verktøy når elevene skal tilegne seg ny kunnskap. Ved å legge til rette for at elevene kan bruke det språket de behersker best i læringsammenheng, vil det kunne fremme elevenes faglige utvikling. Både norsk og amerikansk forskning viser til at elever som får tospråklig opplæring greier seg bedre i skolen (Hauge, 2014). Minoritetsspråklige elever vil trenge kunnskapsstøtte i fem til syv år, da det er en konseptuell utvikling på morsmålet som legger grunnlaget for en konseptuell utvikling på andrespråket (Cummins, 2017). Disse resultater sier at en opplæring kun på majoritetsspråket vil gi de minoritetsspråklige elevene dårligere læringsutbytte. Cummins har utviklet modellen *isfjellmetaforen*. Denne viser to fjelltopper over havoverflaten, samt et felles fundament under havoverflaten:



Figur 3: Isfjellmetaforen (Cummins, 2017, s. 140).

De to toppene over havoverflaten viser elevens overflatespråk, hvor den ene toppen symboliserer morsmålet og den andre toppen symboliserer andrespråket. Cummins kaller overflatespråket *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)*. Det innebærer elevens konversasjonsferdigheter, språkets flyt og mestring av dagligtale. Dette lærer ofte elevene raskt. Under havoverflaten er det et skravert felt som er felles for både morsmålet og andrespråket. Det er her vi finner den intellektuelle utviklingen. I det ligger elevens evne til logiske operasjoner, resonnering, problemløsning og evne til å knekke lesekode. All skolefaglig læring lagres her, og dette området kalles *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* (i Hauge, 2014; Øzerk, 2016). Dette viser at overflatespråket i seg selv ikke er nok når en skal vurdere elevenes ferdigheter. En må ta hensyn til helheten for å finne ut hvor mye kunnskap elevene faktisk har. Skolen må bidra til utvikling av elevenes *CALP*, for å hjelpe elevene i deres intellektuelle utvikling. Leseforskere mener at det kreves et ordforråd på mellom 6000 og 10 000 ord for å nyttiggjøre seg begynneropplæring på andrespråket. Læring må derfor bygge på noe som er kjent for elevene, altså den kunnskapen de har med seg. Minoritetsspråklige elever har ikke nødvendigvis et mindre ordforråd enn majoritetsspråklige elever, men en stor del av deres ordforråd er på et annet språk enn norsk. En opplæring med støtte i elevenes morsmål vil sikre at elevene får bearbeidet informasjon gjennom de erfaringene og den kunnskapen de bringer med seg til skolen. De får da brukt morsmålet til å tilegne seg det faglige innholdet, samtidig som de får en systematisk opplæring i andrespråket. Dette kan også hindre kunnskapshull senere i opplæringen (Hauge, 2014). Bruk av morsmål bør derfor være en naturlig del av den tilpassede opplæringen i skolen.

Kamil Øzerk, som er inspirert av Cummins, lanserte begrepet funksjonell tospråklighet i Norge. Han foreslo funksjonell tospråklighet som mål for minoritetsspråklige elevers språklige utvikling (Øzerk, 2016). Ifølge Øzerk, vil funksjonell tospråklighet være å ha kommunikativ kompetanse i to språk. Denne kompetansen blir viktig for å mestre tilværelsen både i familielivet, eget språksamfunn og i storsamfunnet. I skolesammenheng vil dette innebære at elevene må evne å kommunisere både skriftlig og muntlig på sine to språk, slik at de kan mestre hverdagslivets utfordringer på ulike arenaer i samfunnet. Funksjonell tospråklighet vil også bety at elevene må få positive opplevelser gjennom sin tospråklighet. Da vil de kunne identifisere seg med de to språkene, og samtidig utvikle glede, trygghet og sikkerhet når de bruker dem. En solid og funksjonell tospråklig utvikling vil bære preg av både identitetsmessig, kulturell, sosial, begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling (Øzerk, 2016).

Elevene i denne studien hadde sitt første møte med norsk skole i en velkomstkasse, og derfor vil jeg gjøre kort rede for teori om organisering for nyankomne minoritetsspråklige elever og tilpasset opplæring.

### 3.6 Velkomstkassen og tilpasset opplæring

Både lærere, skoleledere og forskere er opptatt av hva slags organisering som er best for minoritetsspråklige elever, om de skal få opplæring i egne grupper eller om det vil være best å delta i norskopplæringen sammen med den ordinære klassen. Det eksisterer ulike meninger om dette. Her vil elevens behov og norskspråklige ferdigheter ha betydning. Ifølge Hauge (2014) vil nyankomne elever kanskje ha behov for opplæring i egen gruppe i en periode. Viktige faktorer som må vurderes er kontaktlærerens kompetanse, arbeidsmåtene i klassen, kompetansen til læreren i særskilt norsk, opplæringsmateriell og miljøet i klassen (Hauge, 2014). Hilt (2020) er også positiv til en slik organisering, selv om det kan sees på som et segregert tilbud. Engen (2014) mener derimot at dette er en organisatorisk differensiering som er lite hensiktsmessig, og som ikke henger

sammen med inkluderingstendensen. Jeg vil diskutere dette nærmere i studiens analysedel.

Det kan tyde på at organisering i velkomstklasser er en gjennomgående praksis i Norge, som er ment å gi de minoritetsspråklige elevene en tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring har alltid vært en utfordring i skolen, men målet er at opplæringen skal fungere så godt at alle elevene har utbytte av den (Haug, 2012). Begrepet tilpasset opplæring tar på den ene siden hensyn til individet gjennom individualisering og differensiering. På den andre siden representerer begrepet en forventning om en holdning til arbeidet i skolen. Denne går ut på at det skal tas hensyn til heterogeniteten i elevgruppen, og at dette skal ses på som en ressurs for skolens virksomhet (Haug, 2006). I norsk skole kan det tyde på at organisering i velkomstklasser er en måte å gi de minoritetsspråklige elevene tilpasset opplæring på. Elevenes opplevelser rundt dette vil utdypes nærmere i analysedelen.

Skolen har en viktig oppgave i det å skape gode pedagogiske læringsmiljøer for alle elever, også i en tid hvor andelen av minoritetsspråklige elever i skolen øker (Kunnskapsdepartementet, 2007; Steinkellner, 2017). Pedagogikk er et fag som omhandler læring, utvikling, veiledning, ledelse, undervisning og utdanning. Det er viktig at det finnes en pedagogisk retning som betrakter dette ut ifra ulike interkulturelle aspekter som etnisitet, kjønn og klasse (Lahdenperä, 2004). Interkulturell pedagogikk er med dette en sentral retning i denne studien, og jeg vil gjøre nærmere rede for denne i neste delkapittel.

### 3.7 Interkulturell pedagogikk

Både internasjonalt og i Norge brukes forskjellige begreper og definisjoner som beskriver hvordan man i skolen møter og arbeider med det kulturelle mangfoldet. Noen begreper som brukes ofte er flerkulturell-, multikulturell og interkulturell pedagogikk. Hvilket av disse begrepene som bør brukes er det fortsatt uenighet om i forskningsfeltet. Dette kommer til syne gjennom noe ulik bruk og ulike definisjoner (Hauge, 2014; Helleve, 2016; Lahdenperä, 2004; Pihl, 2010).

For en tydeligere forståelse av interkulturell pedagogikk, vil jeg starte med en kort redegjørelse for multikulturell- eller flerkulturell pedagogikk. Dette er norske oversettelser av *Multicultural Education*. James Banks er en anerkjent amerikansk forsker og professor i pedagogikk som har utviklet teori om *Multicultural Education*. Han presenterer et tankesett rundt implementering av demokratiske og fordomsfrie verdier i den flerkulturelle og mangfoldige skolen. Hans perspektiver systematiseres gjennom flere dimensjoner og nivåer av inkludering (i Jortveit, 2017). Begrepet multikulturell- eller flerkulturell pedagogikk har de senere år blitt kritisert fra flere hold. Noen har hevdet at dette skaper forestillinger om avgrensede og parallelle kulturer fremfor kulturelle endringsprosesser som vil finne sted når mennesker med ulik bakgrunn møtes (Pihl, 2010). Banks viser til fem dimensjoner ved multikulturell- eller flerkulturell pedagogikk. De fem dimensjonene omhandler innhold i undervisningen, kunnskapssyn, likeverdig pedagogikk, styrking av skolestruktur og sosiale strukturer og reduksjon av fordommer (Banks, 2010; Jortveit, 2017). Banks har gitt viktige bidrag til dette fagfeltet. Hans teori har stort fokus på struktur og systemnivå. Mitt hovedfokus i denne oppgaven er elevenes stemmer. For å være på elevenes nivå er dialog og relasjoner fremtredende elementer, noe som gjør at jeg velger å støtte meg på interkulturell pedagogikk.

Ulike pedagogiske retninger vektlegger ulike nivåer. Portera (2012) hevder at interkulturell pedagogikk bygger på teorier i det flerkulturelle perspektivet. Forskjellen er



at interkulturell pedagogikk i større grad er opptatt av den interaksjonen og samspillet som foregår mellom deltakerne (i Helleve, 2016). Interkulturell pedagogikk bør inneholde interkulturell læring, interkulturell kommunikasjon, interkulturell undervisning, flerkulturell skoleutvikling og interkulturell pedagogisk forskning (Lahdenperä, 2004). Interkulturell pedagogikk vil ut ifra dette omhandle både metoder, innhold og planer som spenner fra læring og kommunikasjon på individnivå, og til skoleutvikling og forskning på systemnivå. En slik interkulturell tilnærming bør implementeres i skolens kultur, planer og aktiviteter. Målet er å møte og ivareta alle ulikhetene som eksisterer i ett og samme klasserom, ifølge Portera & Grant (2011; i Barstad & Saxe, 2016). Portera & Grant mener at interkulturell pedagogikk må ses på som en betraktning av alle typer mangfold. Den interkulturelle pedagogikken bør omhandle hele befolkningen, og tilnærmingen skal ta både muligheter og begrensninger i betraktning. Det skal være fokus på dialog, interaksjon og utveksling av tanker. Ulikhetene og det flerkulturelle samfunnet skal ikke sees på som en trussel, men heller som en berikelse og ressurs (i Barstad & Saxe, 2016). Den tyske pedagogen Wolfgang Nieke (2008) skisserer ti mål som må oppfylles for at undervisningen skal være interkulturell. Disse er positive tanker om egen etnisitet, aksept av det eller de som er annerledes, toleranse for hverandre, aksept av etniske og kulturelle forskjeller, problematisere rasisme, oppmuntre til solidaritet og forståelse for likeverd, fornuftig konflikthåndtering, gjensidig kulturell berikelse og fokus på en *vi-identitet*. Her kommer det godt frem at interkulturell pedagogikk har en målsetting om gjensidig bevegelse og utveksling både i og mellom kulturer (i Barstad & Saxe, 2016).

Interkulturell kompetanse defineres, ifølge Portera (2014), som en kompetanse som synliggjøres ved at mangfoldet blir håndtert på en måte som beriker både den enkelte og samfunnet som helhet. Dette er til enhver tid dynamiske prosesser, og det multikulturelle samfunnet gir muligheter for berikelse og vekst. Den interkulturelle kompetansen vil da tilsvare både ferdigheter, kunnskaper og holdninger som gjør at en mestrer relasjoner med de som har ulik kulturell bakgrunn. Kompetansen påvirkes av faktorer som dekning av basisbehov, livskvalitet, intelligens, holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Interkulturell kompetanse er også i tråd med Europarådets anbefalinger. Økt fokus på dette er nødvendig med tanke på at mennesker skal være i stand til å mestre det mangfoldige og flerkulturelle samfunnet (i Solbu & Helleve, 2016). Den interkulturelle kompetansen vil med dette omfatte en persons evne til å tenke og kommunisere på en hensiktsmessig måte med mennesker som har andre tankesett eller kommunikasjonsstiler enn det en selv har. Tankesett kan her være blant annet trosoppfatninger, verdier og normer (Dypedahl & Bøhn, 2017).

Her ser vi at interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse vektlegger det flerkulturelle samfunnet som en ressurs. Dette krever kommunikative ferdigheter, og det er hele tiden dynamiske prosesser som foregår. I motsatt fall, ved et sterkt fokus på de minoritetsspråklige elevenes mangler, vil elevene oppleve at skolene setter i verk tiltak for å «rette opp» disse manglene. Jeg vil derfor i neste avsnitt kort beskrive kompensatorisk pedagogikk.

### 3.7.1 Kompensatorisk pedagogikk

Hauge (2014) viser til skoler som opplever de minoritetsspråklige elevenes kompetanse som et problem fordi den ikke er tilpasset skolens tilbud. Med bakgrunn i at elevene mangler relevante norske språkferdigheter og innsikt i kulturelle koder og regler, blir kompensatoriske tiltak gjennomført. På denne måten er det elevene som må tilpasse seg og ikke skolen (Hauge, 2014). Möller (2012) skriver om kompensatorisk pedagogikk i svensk skole, som vil si at ved å gi ekstra ressurser eller spesiell behandling til bestemte

grupper forsøker man å kompensere for og minimere etniske forskjeller. På denne måten styrer man det sosiale og kulturelle mangfoldet. Denne retningen kan føre til en bekreftelse av annerledeshet gjennom sin ukritiske tilnærming til etnisitet, klasse, kjønn og språknormer (Möller, 2012). Kompensatorisk pedagogikk kan sees i sammenheng en problemorientert forståelse av det kulturelle mangfoldet. I vurderingen av pedagogiske retninger vil det være nødvendig å kunne stille spørsmål for videre forståelse og utvikling av skolen som system. Kritisk pedagogikk kan være et godt utgangspunkt for dette, og jeg beskriver denne kort i kommende delkapittel.

### 3.7.2 Kritisk pedagogikk

Paulo Freire er en viktig bidragsyter til kritisk pedagogikk. Freire vektla mennesket som subjekt i eget liv, og deltaker i et likeverdig fellesskap. I hans tenkning er dialogen i sentrum, og målet er initiativ, forandring og forbedring (Freire, 1999). Denne pedagogikken nådde skandinaviske land mot slutten av 1960-årene, og det ble sett på som viktig å bli bevisst på egen oppfattelse av virkeligheten for så å se på den med et kritisk blikk som kan føre til forandring og forbedring. Et grunnleggende spørsmål var: *Hva slags pedagogikk trenger vi for at ethvert menneske skal ta sine rike muligheter i bruk?* (Freire, 1999, s. 13). Her kommer det tydelig frem at kritisk pedagogikk har som mål at alle elever skal få utvikle seg i et likeverdig fellesskap. Videre må en kunne stille spørsmål ved systemene som kan føre til videreutvikling gjennom forandring og forbedring.

En slik tenkning kan brukes til å rette et kritisk syn på det flerkulturelle i utdanningssystemet. Det kan stilles spørsmål ved om skolene evner å skape reell likhet eller om forskjellene reproduseres. Mange frykter med dette at elevenes ulike stemmer ikke når frem i klasserommet. På denne måten inneholder en kritisk tradisjon en sosial eller kulturell kritikk mot skolene og utdanningssystemet. Er det slik at noen grupper i samfunnet får makt og posisjon på bekostning av svakere grupper? En må stille spørsmål ved sosiale og politiske forhold i samfunnet for å forstå skolens plassering og funksjon når det gjelder det flerkulturelle samfunnet. Selv om det i dag er ulike retninger innen kritisk pedagogikk, har de et felles mål om å styrke og myndiggjøre marginaliserte grupper gjennom skole og utdanning (Westrheim, 2014). Tenkningen i kritisk pedagogikk stiller spørsmål ved myter om sosial likhet og like muligheter for alle. Den fokuserer på å utfordre, stille spørsmål og belyse sosiale ulikheter og strukturell rasisme (Möller, 2012).

Jeg har nå gjort rede for teori og tidligere forskning om minoritetsspråklige elever i skolen. Til slutt i dette kapitlet vil jeg nevne at arbeidet med teori og empiri har vært en prosess hvor jeg som forsker i etterkant ser sammenhengene med et annet blikk. Jeg har fått økt forståelse for interkulturell pedagogikk, og ser nå tydeligere at inkludering, tilhørighet og språk er viktige elementer innen denne retningen, og at disse bør betraktes i sammenheng. Hadde det ikke vært for tidsperspektivet i denne studien, ville jeg nok ha slått sammen delkapitlene om sosial tilhørighet, språk og interkulturell pedagogikk.

I de to neste kapitlene vil teori og forskning brukes i presentasjon og analyse av det empiriske datamaterialet.



## 4. Elevhistorier

I dette kapitlet vil utvalgte deler av studiens empiriske materiale både presenteres og analyseres ved hjelp av aktuell teori og forskning. Jeg har valgt å trekke frem fem elevhistorier. Kapitlet har et sterkt fokus på elevenes individuelle historier, og tilsvarende derfor et individperspektiv. Hver historie vil først presenteres, før hovedtrekk analyseres. Historiene er innholdsrike og gir rom for mange analysemuligheter. Jeg har valgt å trekke frem det jeg erfarte var mest fremtredende i hvert enkelt intervju. Analysene i dette kapitlet er i hovedsak basert på teori om sosialisering (Hoëm, 2010), inkludering (Nes & Nordahl, 2015), språk (Cummins, 2010; Hauge, 2014; Øzerk, 2016), sosial tilhørighet (Frønes, 2006; Frønes, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018) og tilpasset opplæring (Haug, 2006; Haug, 2012; Hauge, 2014). Det var utfordrende å velge ut fem narrativer, da hver historie er unik i seg selv og fortjener å bli løftet frem. Jeg har derfor valgt å presentere fem historier som er så ulike som mulig, både med hensyn til kjønn, alder og bakgrunn. Dette for å synliggjøre kompleksiteten blant minoritetsspråklige elever, og for å løfte opp det unike i hver enkelt historie.

Kapitlet er inndelt i seks delkapitler. De fem første presenterer og analyserer hver enkelt elevhistorie, mens det siste oppsummerer hovedtrekk fra alle fem historiene. Aller først vil jeg presentere historien om Zahra.

### 4.1 Historien om Zahra

Zahra er ei tolv år gammel jente som kommer fra Syria. Hun går i syvende klasse, og bor sammen med mor, far og seks søsken. De har arabisk som morsmål. Familien måtte flykte på grunn av krig, og de bodde seks år i Libanon før de kom til Norge. Selv husker hun ingenting fra hjemlandet, da hun var liten da de flyktet derfra. Likevel beskriver hun familien, opprinnelsen og tiden i hjemlandet som veldig bra. Mor har hele tiden vært hjemmeværende, mens far har jobbet som håndverker både i Syria og i Libanon.

I Libanon gikk hun i barnehage, og deretter to år på skole. Der opplevde Zahra og søsknene steinkasting, vold og rasisme, og det føltes utrygt. Hun beskriver at dette ble litt bedre de siste to årene. Zahra syntes ikke noe særlig om skolen i Libanon. Lærerne ropte til elevene og slo dem hvis de ikke gjorde leksene. Hun jobbet godt og gjorde leksene hele tiden, men hun var vitne til at andre elever ble slått med linjal på hendene om de ikke hadde gjort godt nok arbeid. Det var ikke særlig bra å se på dette. Hun fikk venner i Libanon, og hun savner dem fortsatt.

Hele familien kom sammen til Norge da Zahra skulle begynne i fjerde klasse. Hun startet ved en mottaksskole og gikk to år i en velkomstklasse. Nå har hun gått i litt over ett år i ordinær klasse. Hun husker godt den første dagen i norsk skole, og best husker hun at hun ikke forsto noen ting. Hun og broren fikk hjelp av en tospråklig lærer i begynnelsen, noe de var svært glade for. Etter hvert begynte hun å forstå de norske lærerne også, og det gikk bedre og bedre. I velkomstklassen fikk hun venner, og hun forteller at hun hadde mange å snakke med. Flere av vennene snakket arabisk. En av vennene var Zahra ekstra glad for, det var ei jente som snakket arabisk, og som var like gammel som henne. De to skulle etter hvert begynne i den samme ordinære klassen. Da hun skjønte dette, ble hun veldig glad. Hun opplevde at elever fra den ordinære klassen snakket litt med henne i begynnelsen, men at dette avtok etter hvert.

Selv om det var litt vanskelig med språket i begynnelsen, beskriver Zahra møtet med norsk skole og tiden i velkomstklassen som *veldig bra*. Zahra kunne arabisk, og i begynnelsen søkte hun etter norske ord på YouTube. Hun fulgte også godt med når læreren snakket, slik at hun kunne prøve å si ordene likedan. Noen ganger fikk hun en egen gjennomgang på grupperom, dette opplevde hun som godt og positivt. I tillegg fikk hun hjelp av tospråklig lærer. Slik lærte hun norsk mens hun gikk i velkomstklassen. Hun opplevde støtten fra lærerne der som veldig god. I velkomstklassen ble hun kjent med nye barn som snakket andre språk, og det var et fellesskap i at de alle sammen skulle lære norsk. Mens hun gikk i velkomstklassen deltok hun sammen med ordinær klasse i fagene kroppsøving og musikk, noe hun synes gikk bra.

Overgangen til ordinær klasse beskriver hun som vanskelig og litt skummel, og hun likte det ikke til å begynne med. Fagene og bøkene ble vanskelige, spesielt i naturfag, samfunnsfag og matematikk. Språket ble vanskeligere, og det var mange nye ord å lære. Hun trengte ekstra hjelp fra lærerne. Etter en tid gikk det bedre. Det forklarer hun med at hun forsto mer av språket. Hun sier at hun noen ganger får hjelp av tospråklig lærer i naturfag og samfunnsfag, og det føles bra. I tillegg får hun særskilt norskopplæring noen timer per uke,

og disse timene preges av læring og trivsel. Det Zahra opplever som problematisk i ordinær klasse er vennskap. Hun sier at hun prøver å snakke med de andre i klassen, men tror ikke at de vil snakke med henne. Dette føles leit, men hun er glad for den ene venninnen hun har i klassen. Det har vært flere ubehagelige episoder hvor elever fra klassen enten ikke vil snakke med henne, eller at de svarer på en frekk måte. Zahra forteller at hun og venninnen har forstått at de andre ikke vil snakke med dem, og at de på en måte har akseptert det. Nå er situasjonen sånn at de ikke snakker med de andre elevene, og de andre elevene snakker ikke med dem. Hun lurer på hvorfor det er slik, og spekulerer i om det er fordi hun er fra Syria, fordi hun snakker et annet språk eller om det har med at hun er muslim å gjøre. Noen ganger opplever hun og venninnen at andre elever beskylder dem for å snakke om dem når de snakker arabisk sammen. Overgangen og tiden i ordinær klasse har med bakgrunn i dette ikke vært så veldig bra.

På spørsmål om hvordan hun har det på skolen i dag, svarer Zahra at hun har det *veldig bra*. Som begrunnelse for dette nevner hun venninnen fra klassen, en annen venninne ved samme skole, og noen få venner som bor i andre byer. I tillegg sier hun: *Ja, må ikke være lei deg hele tid da. Jeg må også bli glad og så leve. Hvis jeg har noe problem, men det jeg må ha det også glad også. Ikke være lei hele tiden*. Hun tenker ikke at det er noe som burde vært annerledes, men aksepterer situasjonen. Samtidig sier hun at hun håper å få flere venner når hun begynner på ungdomsskolen. Etter å ha tenkt seg litt om lurer hun på om læreren kanskje kunne ha snakket med elevene i klassen. Hun sitter med mange spørsmål, hun lurer også på hvorfor klassevennene gjør som de gjør, og om hun er skyld i dette. Zahra forteller at hun selv ville ha snakket med og hjulpet nye elever fra andre land, og hun ville prøvd å bli venner med dem.

I historien til Zahra opplever jeg at bruk av morsmål, velkomstklassen og sosial tilhørighet ved overgangen til ordinær klasse er fremtredende temaer. For å forstå historien har jeg i hovedsak valgt å bruke teori om sosialisering, inkludering, sosial tilhørighet og språk.

På skolen i Norge startet Zahra i en velkomstkasse. Denne tiden beskriver hun som *veldig bra*, til tross for at hun syntes språket var vanskelig. Det å komme til et nytt land kan medføre et brudd i sosialiseringprosessen, og det er interessant å se på hva som gjorde denne perioden så bra for henne. Her er det naturlig å trekke frem viktige trekk fra denne tiden. Zahra forteller at hun fra første dag i velkomstklassen møtte andre i samme situasjon og med samme morsmål som seg selv, og hun fikk støtte av tospråklig lærer. Dette kan ha bidratt til at hun opplevde ivaretagelse av egen kultur og identitet, et verdi- og interessefelleskap (Hoëm, 2010). Verdifelleskapet representerer anerkjennelse og identitetsbekreftelse, ettersom en verdi er et gode som skaper mening for et individ eller for en kultur. Interesser har de samme egenskapene, men de er lettere å skape og ikke så dypt forankret som verdiene. For Zahra ble interessefelleskapet representert ved at hun møtte elever i samme situasjon. Alle hadde til felles at de skulle bli kjent med en ny kultur og lære seg et nytt språk. Kunnskap om kulturverdier og interesser er viktig i samarbeid mellom for eksempel hjem og skole (Hoëm, 2010). I tillegg til at Zahra fikk bruke morsmålet sitt, beskriver hun at hun fikk god hjelp fra alle lærerne og at hun fikk mange venner. Dette tyder på at Zahra opplevde både verdi- og interessefelleskap i velkomstklassen. Det er sannsynlig at hennes sekundære sosialisering prosess dermed ble forsterket. En forsterket sosialisering bygger på en kontinuitet av opprinnelig kultur, og jeg antar at en slik forsterking av kjent kultur følte trygt og godt for Zahra, og at det bidro til at hennes møte med velkomstklassen ble veldig positivt. I motsatt fall, ved store forskjeller mellom kulturer, kan det oppstå verdi- eller interessekonflikter. Disse kan resultere i brudd i en eksisterende sosialisering prosess. Dette kan blant annet inntreffe om den enkeltes kultur og identitet ikke verdsettes og anerkjennes. Resultatet av det kan bli desosialisering, resosialisering eller skjermet sosialisering (Hoëm, 2010). Det er lite ved historien til Zahra som tyder på at hun opplevde anerkjennelse av kultur og identitet i Libanon, og i denne perioden har hun trolig erfart et brudd i sosialiseringprosessen. Zahra beskriver en kontinuitet i den primære sosialisering prosessen i familien da de hele tiden har vært samlet. Dette kan ha vært positivt for hennes utvikling.

En velkomstklasse kan sies å være en form for segregering da minoritetsspråklige elever samles der i stedet for å være i ordinære klasser sammen med majoritetsspråklige elever. Dette kan i perioder være nødvendig (Hauge, 2014), og kan være en måte å gi elevene tilpasset opplæring på (Haug, 2006; Haug, 2012). I dette tilbudet beskriver Zahra opplevelser av å være en del av et fellesskap både faglig og sosialt. Hun følte seg inkludert i denne gruppen. Hun beskriver deltakelse i fellesskapet gjennom sosial inkludering. Hun lærte norsk og forteller om individuelle tilpasninger både ved hjelp av tospråklig lærer og med ekstra gjennomgang på grupperom ved behov, altså faglig inkludering. Ved å være en del av læringsfellesskapet og i tillegg ha positive lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner er kriteriene for psykisk inkludering oppfylt (Nes & Nordahl, 2015). Zahra fikk bruke morsmålet sitt både sammen med tospråklig lærer og andre elever, og hun forteller også at hun fikk brukt dette i læringsaktiviteter siden hun både kan lese og skrive på morsmålet. Jeg har tro på at dette bidro til at Zahra opplevde anerkjennelse og identitetsbekreftelse i velkomstklassen. Der erfarte hun at hennes språk og kunnskaper ble anerkjent, jfr. noen av kjennetegnene på et inkluderende læringsmiljø (Aamodt, 2017). Hun fikk bruke morsmålet sitt som et redskap i læring av et nytt språk, og dette anses som svært viktig (Cummins, 2017; Engen, 2014; Hauge, 2014; Øzerk, 2016; Aamodt, 2017).

Tospråklig støtte i undervisningen kan være med på å gi minoritetsspråklige elever passende utfordringer. Det vil bli lettere for dem å arbeide med oppgaver og lærestoff innenfor den nærmeste utviklingssonen, slik Vygotskij definerer den (i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Disse oppgavene må gjerne ha en viss vanskegrad som gjør at elevene gradvis opplever økt faglig utvikling. Slik jeg ser det vil elever trenge forklaring og instruksjon for å utføre denne typen oppgaver. Så lenge elevene ikke har tilstrekkelig ordforråd på norsk, vil det være svært viktig å få forklaring og instruksjon på morsmålet. Denne type hjelp hadde Zahra tilgang til i velkomstklassen. Bruk av morsmål i undervisningen vil gi elevene mulighet til å bruke hele sitt intellektuelle repertoar, noe som tilsvarer det skraverete området under havoverflaten i *isfjellmetaforen* (Cummins, 2017). Det er i dette området den skolefaglige læringen lagres. Når minoritetsspråklige elever starter i norsk skole, vil det som er lagret der kun eksistere på morsmål. Hjelp og støtte på morsmål vil hjelpe elevene slik at skolefaglig læring også vil bestå av norske ord. På denne måten får elevene brukt morsmålet sitt i læringen av norsk. Dette vil videre hjelpe elevene i deres utvikling av en funksjonell tospråklighet (Øzerk, 2016). Ved at Zahra fikk brukt morsmålet som støtte, fikk hun dermed muligheten til å jobbe parallelt med læring av norsk og videreutvikling av morsmål. På sikt kan slik bruk av morsmål hjelpe minoritetsspråklige elever til å mestre begge språk så godt at de kan brukes både i dagligtale og i læringsaktiviteter på skolen jfr. funksjonell tospråklighet (Øzerk, 2016). Zahra sin erfaring med bruk av morsmålet og teori om dette stemmer godt overens. Slik jeg forstår hennes historie er anerkjennelse og forståelse viktig. Skolen må derfor legge til rette for det på beste måte. Om det ikke skulle være tilgang til tospråklig lærer eller medelever med samme morsmål, kan andre løsninger være aktuelle. Jeg tenker at både tospråklige nettsider, google translate og for eksempel andre tospråklige ressurser på PC eller nettbrett kan være nyttige verktøy i klasserommet, og bidra til at elever opplever mestring og anerkjennelse slik Zahra gjorde. Zahra sin positive erfaring med velkomstklassen kommer tydelig frem i dette sitatet:

*Eh jeg tror det skal bli helt greit, hvis de jobbe og er flinke. Hvis de jobbe, så de bli glad når de begynne på velkomstklassen.*

Her omtaler Zahra nyankomne minoritetsspråklige elever som *de* ettersom utsagnet er et tips og en oppmuntring til elever som skal starte i velkomstklasse. Hun opplevde selv dette møtet som veldig positivt, noen hun tror at andre også vil gjøre. Overgangen til ordinær klasse ble derimot tøffere for Zahra, og hun beskriver den som vanskelig og skummel, både faglig og sosialt. Faglig opplevde hun både bøkene og språket som vanskelig, i tillegg til at hun hadde problemer med å få venner i klassen. Det er interessant å spekulere i hvorfor tiden i ordinær klasse ble tøffere enn tiden i velkomstklasse. I velkomstklassen virket det som om Zahra følte seg inkludert, at hun fikk tilpasset opplæring og opplevde identitetsbekreftelse blant annet gjennom anerkjennelse av morsmålet. Det hun trekker frem som bra i ordinær klasse er noen timer med tospråklig fagopplæring og timene med særskilt norskopplæring. Det som trolig kjennetegner disse timene er tilpasset opplæring, fellesskap med andre som er i samme situasjon og anerkjennelse av morsmålet. Dette kommer tydelig frem i Zahra sine beskrivelser, da hun forteller om trivsel og god stemning kombinert med læring i disse timene. Det må bety at det er timene i ordinær klasse, samt friminuttene Zahra opplever som vanskelig. Jeg vet ikke hvilke faglige resultater Zahra har oppnådd. Selv om Zahra forteller at fagene gikk bedre etter hvert, hadde det vært interessant med en grundigere analyse av hennes faglige inkludering. Når fag oppleves som vanskelig er det ikke sikkert at eleven har fått nødvendig tilpasset opplæring (Haug, 2006; Haug, 2012), eller at opplæringen har tatt utgangspunkt i de kunnskaper og erfaringer eleven har med seg (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2020).

I dagens samfunn bør alle ha kompetanse om kulturelt mangfold (Hilt, 2020). Dette på grunn av den stadige økningen i innvandrerbefolkningen i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2007; Steinkellner, 2017). Denne økningen innebærer at alle skoler må ha nok kunnskap til å ta imot minoritetsspråklige elever. Mitt inntrykk er at lærere i velkomstklasser er motiverte, og har kompetanse i arbeid med minoritetsspråklige elever, og at lærere i ordinære klasser ikke nødvendigvis har denne motivasjonen og kompetansen. Folke (2019) viser i sin forskning til at overgangen fra velkomstklasse til ordinær klasse var en stor omstilling for elevene. Undervisningen var ikke tilpasset de minoritetsspråklige elevenes behov. Dette medførte følelsesmessige konsekvenser for elevene, de følte seg trøtte og slitne, og de opplevde skam fordi de trengte ekstra forklaringer. Noen kjente på følelsen av isolasjon. Til motsetning ble velkomstklasse beskrevet som et sted med trygghet, trivsel og mestring. Der var alle elevene i samme situasjon og fungerte som en gruppe (Folke, 2019). Mye av dette stemmer godt overens med de erfaringer Zahra forteller om. I velkomstkassen beskrev hun at hun var en del av det faglige og sosiale fellesskapet, og at hun med det opplevde psykisk inkludering (Nes & Nordahl, 2015). Hun ble akseptert og anerkjent for den hun var. I ordinær klasse kunne det virke som om hun havnet utenfor fellesskapet fordi hun ikke var norsk eller hadde lært seg å være norsk. Zahra definerer seg selv som annerledes ved at hun spekulerer i om det er hennes språk, religion og etnisitet som er årsaken til at de andre i klassen ikke vil ha kontakt med henne. Dette kommer til uttrykk i følgende utsagn:

*Ja, hvorfor snakker dem ikke med meg? Er det for at jeg fra Syria eller for jeg muslim eller at jeg snakker annet språk enn dem?*

Dette er et sterkt og hjerteskjærende utsagn. Her kommer det godt frem at Zahra setter et skille mellom «jeg» og «dem». «Dem» blir her et tegn på fellesskapet i klassen, mens «jeg» vitner om den som skiller seg ut og betraktes som annerledes og mindreverdige. Zahra blir til «den andre», som ikke tilhører fellesskapet. Dette kan oppstå når elever

erfarer at det er majoritetens språk, kultur og religion som har forrang i dagens skole (Hilt, 2020). Ut fra Zahra sin fortelling, er det akkurat det hun opplever i overgangen til ordinær klasse. Zahra sine beskrivelser vitner om prosesser av «andregjøring». Det vil medføre at elever ikke føler seg inkludert fordi de ikke er som de andre, og i dette tilfelle er det å være norsk.

Mangel på anerkjennelse, både faglig og sosialt, kan også oppleves som krenkende. Dette kan føre til at sosialiseringen kolliderer, og subkulturer kan oppstå fordi individer vil forsøke å beskytte sin egenart, såkalt skjermet sosialisering (Hoëm, 2010). Zahra fortalte at hun og venninnen hadde trukket seg unna og akseptert at de andre i klassen ikke ville ha noe med dem å gjøre. Dette kan, slik jeg ser det, være et ledd i å beskytte sin egenart slik som beskrevet i skjermet sosialisering.

Harris (1998; i Frønes, 2006) hevder at jevnaldredes betydning er større enn før, og at barn lærer av hverandre. Denne prosessen kalles gruppesosialisering. I denne prosessen kreves det kommunikativ kompetanse, og relasjoner må preges av likeverd og likhet. Disse opplevelsene er med på å forme elevenes tanker om seg selv, for eksempel om de ser på seg selv som vinnere eller tapere (Frønes, 2006; Frønes, 2019). Zahras venninne kan være av avgjørende betydning for at hun tross alt sier at hun har det veldig bra på skolen i dag.

Zahra sine beskrivelser kan også tolkes som at hun føler å mangle noe. Hun har noe de andre ikke har, i form av opprinnelse, språk og religion. Hun mangler norsk opprinnelse, norsk morsmål og samme religiøse tilhørighet. Det virker som at hun opplever at hun må være lik de andre for å bli akseptert. I så fall tenker jeg at skolen, gjennom den ordinære klassen, tenderer mot en problemorientert forståelse fremfor ressursorientert forståelse (Hauge, 2014).

Chinga-Ramirez (2015; 2018) viser i sin forskning til hvordan skolen bidrar til at minoritetsspråklige elever føler på annerledeshet og underlegenhet i en hverdag hvor normaliteten er innrammet i en norsk, hvit middelklasseforestilling forstått som pedagogisk nøytralitet. Skolekonteksten skaper kategorier som etnisitet, hudfarge, religion og «utlending», og ifølge minoritetselevne har disse kategoriene lav status. Elevene opplever utenforskap og ekskludering, og selvfølelsen skapes i et mangelperspektiv. Mye av dette stemmer overens med de beskrivelsene Zahra har. Hun viser til kategorier som går på etnisitet og religion, og undrer seg på om disse er årsak til hennes opplevde ekskludering fra det sosiale fellesskapet i klassen.

Hilt (2020) viser i sin forskning til at elevene på grunn av faglige og sosiale utfordringer i skolen var bekymret for mestring og fremtidig utdanning. Zahra fremhever spesielt de sosiale utfordringene, og hun har tanker om hva skolen, og læreren kunne ha gjort i hennes tilfelle:

*Det er læreren, hvis lærer snakke med elever litt da.*

Dette utsagnet kan si noe om lærer-elev-relasjonen i Zahra sitt tilfelle. Det kommer ikke frem av intervju materialet hvilken relasjon hun har til læreren i ordinær klasse, men utsagnet gir likevel grunn til en analyse. Det er understreket at elevs trivsel, motivasjon og læring påvirkes av relasjonen de har til læreren, og at dette igjen påvirker læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Spernes, 2012; Aamodt, 2017). Slik jeg tolker hennes historie er ikke temaet om sosial tilhørighet i klassen noe hun har snakket med læreren om. Da ville hun ikke i dette utsagnet undret seg på om ikke læreren kunne ha snakket med elevene. Zahra forteller at hun synes det går bedre med både språk og fag i

klassen, og dette kan tyde på at hun opplever instrumentell støtte fra læreren. Denne innebærer råd, hjelp og veiledning i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Man kan stille spørsmålsteget ved om Zahra får emosjonell støtten fra læreren, den som skal gi henne følelsen av å bli verdsatt, akseptert og respektert (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Om denne hadde vært til stede burde læreren ha snakket med henne om situasjonen og eventuelt satt i gang tiltak for å hjelpe henne. Zahra har mange spørsmål, og hun har tydelige behov for å forstå hvorfor situasjonen er sånn. Det vises i dette sitatet:

*Ja litt, for jeg vil forstå hvorfor gjør de sånn med meg. Hva har jeg gjort til dem for å gjøre sånn med meg? Jeg skjønner ikke dem, jeg har vært med dem bare ett år og halv. Så men jeg tror at når jeg begynner på andre skoler får jeg nye venner.*

Zahra sitt pågangsmot er beundringsverdig. I motsetning til elevene i Hilt (2020) sin studie, ser hun positivt på fremtiden og tror at ting vil bedre seg da hun begynner på ungdomsskolen. Etter en analyse av hovedtrekkene i hennes historie, vil jeg nå gå videre til historien om Ahmed.

## 4.2 Historien om Ahmed

Ahmed sin familie kommer opprinnelig fra Afghanistan, men han er født i Iran og bodde der frem til de kom til Norge. Faren hans døde for lenge siden, og han kom til Norge sammen med sin mor og storebror da han skulle begynne i fjerde klasse. Han gikk to år i velkomstkasse, og har gått litt over to år i ordinær klasse. Ahmed minnes at mor måtte jobbe mye da de bodde i Iran, og nå går hun på skole for å lære seg norsk. Ahmed hadde det veldig bra med familien sin, men tiden i Iran og tidligere skolegang var ikke bra for ham.

Ahmed ser på Iran som hjemlandet sitt, og forteller at han ble mobbet både i skoletiden og på fritiden. Ahmed blir alvorlig og nesten litt blank i øynene når han snakker om den tiden. De andre mobbet ham med spørsmål som: «Hvilket land kommer du fra? Moren din er fra et annet land! Hvorfor er du her? Hvorfor kommer du til vårt land?». Skolen var ikke bra, veggene var som fengselsvegger, det gikk ikke an å leke der og lærerne var slemme. Elevene opplevde å bli slått hvis de ikke jobbet godt nok.

Han husker godt det første møtet med norsk skole og velkomstklassen. Han opplevde dette møtet og tiden i velkomstkasse som veldig bra. Til tross for dette husker han at han følte seg litt utenfor fordi han ikke kunne språket. Det kom elever fra den ordinære klassen for å invitere ham med i leken, men han ville ikke fordi han ikke kunne snakke med dem. Med tiden lærte han seg både språket og fikk nye venner. Møtet med norsk skole og velkomstklassen var språklig utfordrende i begynnelsen, men for Ahmed var dette likevel veldig bra sammenlignet med hvor han kom fra og hvordan han hadde hatt det på skolen i Iran. Han opplevde å komme til en skole med elever som ikke var slemme mot ham. Han beskriver støtten fra lærerne som god, de var snille og gav ham mye hjelp. Etter den første dagen i velkomstklassen var Ahmed glad da han gikk hjem fra skolen. Han hadde møtt mange snille lærere og elever som ville bli kjent med ham. Mens han gikk i velkomstklassen lekte han og spilte fotball sammen med elevene fra den ordinære klassen. Han hadde det bra. I arbeidet med å lære seg norsk, lærte han ved å se bilder og ord samtidig. I tillegg lærte han ved å snakke norsk med vennene sine. Han beskriver også en god lærer som aldri gav opp. Hvis det var noe han ikke skjønnte, prøvde denne læreren å vise eller forklare på en annen måte helt til han skjønnte det. Hvis han fortsatt ikke skjønnte, brukte de bilder eller google translate. Han hadde ikke venner i velkomstklassen, men trivdes der likevel. Det var et fellesskap, og han følte at han ikke var den eneste på skolen som kom fra et annet land. Fortsatt savner han lærerne og turene som han hadde med velkomstklassen. Ahmed mener at elever bør gå i velkomstkasse når de kommer til Norge.

Da han skulle begynne i sjette klasse startet han i ordinær klasse. Han beskriver overgangen som *skikkelig bra*. Det var litt vanskelig med fagene i begynnelsen, men det gikk bedre etter hvert. Han var flink til å spørre om hjelp når han trengte det. Han hadde fortsatt de samme vennene som han kjente fra før, og det har han fortsatt nå når han har begynt på ungdomsskolen. Han beskriver at han har akkurat de vennene han ønsker seg. Skolearbeidet er mye lettere nå som han både kan snakke og lese norsk mye bedre. Ahmed oppfordrer lærere som jobber i ordinær klasse til å fokusere litt ekstra på den eleven som ikke kan så mye norsk eller som nettopp har startet i klassen. Denne eleven kan trenge litt ekstra hjelp. Ahmed er en fornøyd gutt som har det veldig bra.

Ahmed sin historie bærer preg av trivsel og mestring i møte med norsk skole. For en dypere forståelse av hans opplevelser vil jeg her blant annet anvende teori om sosial tilhørighet, tilpasset opplæring, inkludering og interkulturell pedagogikk og kompetanse.

Hans opplevelser fra Iran er svært sterke. Primærsosialiseringen i den nærmeste familie foregikk der. Han hadde det trygt og godt i familien, men vokste opp med en annen kultur i et land som ikke var hjemlandet. Dette kan ha påvirket sosialiseringprosessen til Ahmed. Sekundærsosialiseringen på skole og fritid bar ikke preg av gode relasjoner hverken med lærere eller jevnaldrende slik han beskriver det. Når en vet betydningen av sosialisering med jevnaldrende (Frønes, 2006; Frønes, 2019) og lærer-elev-relasjonens påvirkning av trivsel, motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Spernes, 2013; Aamodt, 2017) går det an å danne seg et bilde av hvilken erfaring Ahmed hadde med seg til Norge. Møtet med norsk skole ble derfor veldig bra for Ahmed. Det kommer til uttrykk i denne beskrivelsen av hans første dag i velkomstklassen i norsk skole:

*En var faktisk litt glad fordi at det kommer at det kommer masse snille lærere, og masse snille elever som hjalp meg med at bli kjent med dem. Det var jo ganske bra.*

Ahmed forteller om snille elever og lærere som gav ham god hjelp. Dette tyder på at han følte seg akseptert og inkludert, og at han opplevde å bli godtatt, sett og medregnet, noe som kjennetegner et inkluderende læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Han gir en utfyllende beskrivelse av en lærer i velkomstklassen som ikke gav opp. Denne læreren strebet hele tiden etter å finne andre metoder eller forklaringsmåter slik at han skulle forstå. I mangel på tospråklig lærer brukte denne læreren *google translate* ved behov, slik at Ahmed kunne få støtte på morsmålet sitt. Slik holdt denne læreren på helt til han forsto. Slik jeg tolker dette, tyder det på at denne læreren enten hadde særskilt kompetanse eller interesse i å undervise minoritetsspråklige elever, og at dette bidro til et godt utgangspunkt for Ahmed. Han beskriver en opplæring i tråd med tilpasset opplæring. Her blir undervisningsopplegget tilpasset og differensiert på en slik måte som kan gi alle elever like muligheter (Bachman & Haug, 2006; Haug, 2006). Når opplæringen på den måten blir tilpasset individet og differensiert, innebærer dette at det tas hensyn til den enkelte elevens behov gjennom tilpasning av innhold og metoder. Tilpasset opplæring skal også vises gjennom en holdning til arbeidet i skolen. Heterogeniteten i elevgruppen skal tas hensyn til og ses på som en ressurs for skolens virksomhet (Haug, 2006; Hauge, 2014).

Ahmed sine uttalelser tyder på at han var sosialt inkludert både i velkomstklassen og i ordinær klasse. Selv om språk og fag var litt vanskelig, fikk han god hjelp til å mestre dette. Dermed opplevde han faglig inkludering også. Med bakgrunn i dette er det sannsynlig at Ahmed opplevde psykisk inkludering i møte med norsk skole (Nes & Nordahl, 2015).

Ahmed kommer fra et ikke-vestlig land, men han beskriver ikke annerledeshet, mindreverdighet eller mangel på tilpasninger i møte med den norske skolen som tidligere forskning viser til (Chinga-Ramirez, 2015; Chinga-Ramirez, 2018; Folke, 2019). Jeg tror en av grunnene til dette kan være hans tidligere opplevelser med mobbing. Sammenliknet med dette ble møtet med norsk skole veldig bra. Dette stemmer overens med Folke (2019) som viser til at elever som har negative erfaringer med tidligere skolegang, opplevde overgangen til et nytt skolesystem som lettere og mer positivt. En annen ting er Ahmed sine beskrivelser av hjelp og støtte som han opplevde i velkomstklassen. Det kan virke som om han opplevde anerkjennelse av seg selv og sin bakgrunn i dette første møtet med norsk skole. Videre kan det virke som om både dialog, interaksjon og utveksling av tanker var en del av denne lærerens metoder og innhold. Denne læreren mestret kanskje å gi Ahmed følelsen av at mangfold er en berikelse og en ressurs, noe som er viktige kjennetegn ved en ressursorientert forståelse (Hauge, 2014) og interkulturell pedagogikk (Barstad & Saxe, 2016; Lahdenperä, 2004). Ved at en lærer



gjennom sine ferdigheter, kunnskaper og holdninger mestrer relasjoner med elever som har ulik kulturell bakgrunn, viser denne læreren til kjennetegn ved det som Portera (2014) beskriver som interkulturell kompetanse (i Solbue & Helleve, 2016). I disse uttalelsene om læreren i velkomstklassen virker det som om Ahmed ble møtt nettopp med en ressursorientert forståelse og interkulturell kompetanse:

*Eh bra at dem ikke gir opp liksom.*

*At hun hvis jeg ikke skjønte, da viste hun en annen måte helt til jeg skjønner liksom.*

*Hvis vi ikke skjønte, da brukte vi den google translate eller andre helt andre bilder eller ja.*

Ahmed sine beskrivelser tyder på at han hadde en god relasjon til læreren, og at læreren gjorde sitt ytterste for å tilpasse undervisningen slik at han skulle forstå innholdet. For Ahmed fortsatte disse positive beskrivelsene også i overgangen til ordinær klasse. Han syntes overgangen var *skikkelig bra*, han hadde venner i klassen og han spurte om hjelp når han hadde behov for det. Det kan virke som om Ahmed fikk en god start i møte med norsk skole, og han gir beskrivelser hvor han definerer seg selv inn i både sosial, faglig og psykisk inkludering (Nes & Nordahl, 2015). Det hører med til historien at Ahmed fortsatte på samme skole i overgangen til ordinær klasse. Han hadde allerede venner, og han trengte ikke å skifte ut det positive miljøet han allerede var en del av. På denne måten fikk han i overgangen opprettholdt den positive kontinuiteten. Hans positive erfaringer reflekteres i dette utsagnet hvor han sier noe om hvordan elever bør tenke i møte med norsk skole:

*Eh, bare vær deg selv og lær deg fort.*

Når Ahmed her oppfordrer til å være seg selv, er det nærliggende å anta at han selv har fått anerkjennelse av egen identitet og kultur, og at det derfor er både trygt og akseptert å være seg selv. Oppfordringen med å lære fort, kan henge sammen med ønsket om tilhørighet i det sosiale fellesskapet, og at nøkkelen til dette ligger i å lære seg det norske språket.

Ahmed sin historie forteller om et vellykket møte med norsk skole. Maryan opplevde det første møtet som vanskelig, og jeg vil nå presentere hennes historie.

### 4.3 Historien om Maryan

Maryan går i femte klasse og kommer fra Somalia. Da hun var tre år flyktet familien til Etiopia på grunn av krig. Der bodde de i cirka fire år. Hun tilhørte andre klasse da de kom til Norge, og hun gikk ett år i en velkomstkasse før overgangen til ordinær klasse. Nå har hun gått litt over to år i ordinær klasse.

Maryan har gode minner fra familien og hjemlandet, og beskriver den tiden som *veldig bra*. Hun husker at faren hadde bil, og hun husker at hun hadde gode venner. Far jobbet og mor var hjemmeværende både i Somalia og i Etiopia. Hun har to storesøsken som reiste i forveien til Norge, mens hun kom etter sammen med foreldrene og tre søsken.

Skolen i Etiopia var ikke så veldig bra. Maryan beskriver den som kjedelig. Det var lange dager og få pauser, så denne perioden var ifølge henne selv bare *litt bra*. Til gjengjeld hadde hun verdens beste venner der, som hun fortsatt tenker på og savner.

Det første Maryan tenker på når det blir snakk om møtet med norsk skole og velkomstklassen er at hun ikke fikk venner til å begynne med. Det var ingen å leke med. Når hun først fikk en venninne, viste det seg at hun skulle flytte til en annen skole. Hun beskriver den første tiden som *ikke bra*, hun kunne ikke norsk og hun gikk rundt alene. Hun husker at noen av elevene i velkomstklassen hadde felles språk, men det var ingen som snakket hennes språk. I begynnelsen lekte hun med lærerne, men etter hvert fikk hun venner. På spørsmål om hvordan det ordnet seg med venner, svarte hun: *Jeg lærte meg litt norsk*. Hun ble kjent med to elever til, men også de har byttet skole. Hun bemerker at mange av de hun ble kjent med flyttet til andre skoler, og at hun hadde flest venner fra andre land mens hun gikk i velkomstklassen. Maryan forteller at hun ble kjent med skolen og reglene fordi hun lærte seg litt norsk. Hun lærte ved å skrive ord i en bok, og ved å dele opp ordene når hun skulle lese dem. Hun fikk også hjelp av far fordi de hadde en tospråklig ordbok hjemme. Hun tror det

er lurt at elever går i velkomstklasse den første tiden i Norge: *Det er bra å gå på velkomstklasse først, da lære du deg noe.*

Nå i dag har Maryan mange venner, de er både fra Norge og andre land. Det hele startet med at en av jentene i den ordinære klassen kommenterte at hun måtte leke med dem. Det resulterte i flere venner, og i dag spiller hun fotball og har det gøy sammen med klassen sin. Hun er veldig glad for at hun har mange venner nå, og for at hun ikke trengte å bytte skole. I en periode hvor hun savnet en av de venninnene som byttet skole, fikk hun god hjelp fra lærerne til å finne andre elever hun kunne leke med. Hun opplever lærerne som snille.

Maryan sin tidslinje viser at hun opplevde overgangene som veldig vanskelig. Møtet med norsk skole og velkomstklassen var ikke så bra på grunn av mangel på venner og norsk språk. Tiden i velkomstklassen ble bra, men hun opplevde det som trist at ingen snakket hennes språk og at venner flyttet. Overgangen til ordinær klasse var heller ikke så bra for henne. Det var fordi hun ikke hadde venner i klassen den første tiden. Etter en kort tid ordnet det seg med venner, og tiden i ordinær klasse ble veldig bra. Hun har det ifølge seg selv *skikkelig bra* i dag.

I historien til Maryan er overgangene, savnet etter venner og noen å snakke morsmål med fremtredende. Med utgangspunkt i det, vil jeg ved hjelp av teorier om språk og sosial tilhørighet belyse hennes historie ytterligere. Maryan uttrykte frustrasjon og tristhet over at hun ikke kunne bruke morsmålet sitt den første tiden i norsk skole. Det fantes hverken lærere eller elever som snakket samme språk som henne. Hjemme hadde de derimot en tospråklig ordbok, og den brukte hun sammen med faren sin. Maryan hadde dermed god hjelp på hjemmebane, noe ikke alle elever nødvendigvis har. Opplæringsloven sier at elevene kan ha rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler der dette er nødvendig (Opplæringsloven, § 2-8, kapittel 2). Den nye læreplanen, *LK20*, understreker muligheten til å bruke elevens morsmål for å styrke norskopplæringen og for å fremme ressursperspektivet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Opplæringsloven bruker en formulering som sier: *der det er nødvendig*. Det hadde vært interessant å vite hvem som avgjør denne nødvendigheten, og om eleven blir involvert i dette. Det kan selvfølgelig være økonomiske årsaker eller mangel på tospråklig lærer som styrer dette, men det kommer tydelig frem i Maryan sine beskrivelser at hun ønsket å få bruke morsmålet sitt.

Teori og forskning støtter elevene i at tospråklig læring er positivt. Elever som kan bruke det språket de behersker best, greier seg bedre i skolen da dette fremmer faglig utvikling (Cummins, 2017; Hauge, 2014). Isfjellmetaforen (Cummins, 2017) viser sammenhengen mellom utvikling av elevenes første- og andrespråk. Opplæring kun på andrespråket vil gi elevene dårligere læringsutbytte (se teorikapitlet s. 28). Det skraverte området under havoverflaten er felles for både første- og andrespråket, og det er her den intellektuelle utviklingen ligger. Læringen må bygge på den kunnskapen som elevene har med seg, og bruk av morsmål blir derfor særlig viktig (Hauge, 2014). Maryan fikk ikke muligheten til å bruke morsmålet sitt, og dermed heller ikke muligheten til å få vist frem den kunnskapen hun allerede hadde. Bruk av begge språk vil også være viktig i elevenes utvikling av funksjonell tospråklighet. Dette fordi at den språklige utviklingen påvirkes av elevenes opplevelser og erfaringer (Øzerk, 2016). I begynnelsen har ikke elevene ordforråd på norsk, og bruk av begge språk blir dermed viktig både for forståelse, mestring og språkutvikling. Maryan hadde behov for å bruke morsmålet sitt både for å lære seg norsk og for å mestre faglige og sosiale aktiviteter. Hun beskrev et positivt utbytte av farens tospråklige ordbok, men tilgang til slike hjelpemidler skulle hun også ha fått på skolen. På denne måten blir morsmål et redskap i innlæringen av andrespråket, i tillegg til at språkutviklingen på morsmålet opprettholdes. En solid funksjonell tospråklig utvikling består nemlig av både identitetsmessig, kulturell, sosial, begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling, og i dette spiller morsmålet en viktig rolle (Øzerk, 2016).

Lanza (1996) hevder at elever i tillegg bør få lære språk gjennom samhandling, lek og språkstimulerende aktiviteter (i Øzerk, 2016). For at dette skal være gjennomførbart må elevene ha tilgang til jevnaldrende venner. Det Maryan forteller vitner om at morsmålet ikke bare er viktig i opplærings situasjonen til å begynne med, men også viktig for å oppleve anerkjennelse, identitetsbekreftelse, samt fellesskap med jevnaldrende. Dette stemmer overens med at sekundærsosialiseringen er sterkere i dagens samfunn, da venner og lærere har større betydning nå enn før (Frønes, 2006; Frønes, 2019). Årsaken til det kan være at barn tilbringer store deler av tiden sin i barnehage og skole i dag, mot at de før i tiden var mer hjemme. I lek med jevnaldrende formes barna sosialt, denne gruppesosialiseringen mener Harris (1998) er mer betydningsfull enn den som foregår i hjemmet. Det er barneverdenen som er sentrum i barnas liv, og derfor blir skolen svært viktig i barns sosialisering prosess (i Frønes, 2006).

Maryan følte seg utenfor, både fordi hun ikke hadde venner og fordi det ikke var andre elever som snakket hennes morsmål. I relasjon til andre barn er kommunikative strategier både nødvendig og viktig (Frønes, 2006), og Maryan beskrev en frustrasjon fordi hun manglet akkurat dette. Hun manglet det norske språket slik at hun kunne kommunisere med de andre og være med i leken. Om møtet med norsk skole og velkomstklassen hadde hun disse kommentarene:

*Ikke bra.*

*Fordi det var sånn at jeg kunne ingen norsk, og alle dytte og bare går alene.*

*Samme språk, og det var ingen der som kunne mitt språk.*

Maryan gir her beskrivelser av at hun følte seg annerledes og utenfor. Hun snakket et annet språk enn de andre, og kategoriserer seg selv i et mangelperspektiv ved at hun manglet det norske språket. Denne opplevelsen av sosial ulikhet stemmer overens med forskningen til Chinga-Ramirez (2015). Det kan virke som om hun ikke fikk den anerkjennelsen og identitetsbekreftelsen i møte med den norske skolen som hun hadde behov for. Utdanningssystemet kan både muliggjøre og forhindre integrering, og skolen kan med dette bidra til å forsterke et skille mellom minoritets elever og majoritets elever (Hilt, 2020).

Maryan var positiv til lærerne. Dette kan vitne om at de har gode intensjoner og et ønske om å ivareta de minoritetsspråklige elevene. Spørsmålet er om de greier å signalisere dette godt nok til hver enkelt elev, slik at alle elevene blir anerkjent og opplever at de er en ressurs for fellesskapet. Det er avgjørende om skoler ser på mangfoldet ut ifra en problemorientert eller en ressursorientert forståelse (Hauge, 2014). Mange skoler befinner seg et sted imellom også, det er ikke nødvendigvis sånn at de er enten det ene eller det andre. Skoler som gir elever følelsen av mangler, setter gjerne inn tiltak for å prøve og kompensere for disse manglene. Dette er kjennetegn ved kompensatorisk pedagogikk (Möller, 2012). En god lærer-elev-relasjon veide ikke opp for Maryans frustrasjonen over å mangle både språk og jevnaldrende venner. Hun følte seg annerledes både gjennom etnisitet og språk, noe som også kjennetegner kompensatorisk pedagogikk (Möller, 2012). Maryan gir ikke eksempler på opplevelser hvor hennes bakgrunn og ressurser ble gitt verdi. I sine uttalelser gir hun eksempler på at det er hun som måtte tilpasse seg for å mestre den nye hverdagen. Hun måtte tilpasse seg ved å lære norsk så fort som mulig for å fungere både faglig og sosialt i norsk skole. Et eksempel på dette er at Maryan hevder årsaken til at hun ble kjent med skolen og reglene var at hun lærte seg norsk. Det norske språket var også årsaken til at hun etter hvert fikk venner. Maryan savnet å kunne snakke morsmålet sitt den første tiden, og hun savnet det å ha venner. Hennes frustrasjon og sårhet over dette kan betraktes fra to

sider. På den ene siden kan en bekrefte at det er vanskelig å lære seg et nytt språk i et nytt land. Denne opplevelsen er helt normal. På den andre siden er det viktig å tenke over hva læreren og skolen kan gjøre for å lette denne opplevelsen for minoritetsspråklige elever. Selv om lærere forsøker å ivareta elevene så godt de kan, rår de ikke over ressurser som for eksempel tilgang til tospråklige lærere. Det er vanskelig å kommunisere når man ikke har felles språk, og i denne historien gav det Maryan en følelse av å være annerledes og av at hun manglet noe. Da er det spørsmål om det kan være hensiktsmessig å se på skolen som system, og hvordan minoritetsspråklige elever blir ivaretatt i dette systemet. Dette vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

I dag hevder Maryan at hun har det *skikkelig bra*. Hun forklarer dette med at hun kan språket nå, har venner i klassen og deltar på fritidsaktiviteter. Det er tydelig at hun nå føler seg inkludert i fellesskapet. Maryan kommer fra et ikke-vestlig land, og hennes sosialiseringssprosess har foregått i andre land og andre kulturer. Om hun nå har det veldig bra fordi hun har «blitt lik» majoritetselevne gjennom en resosialiseringssprosess hvor en ny kultur tar over for den kjente (Hoëm, 2010), eller om hun nå opplever anerkjennelse av egen identitet kommer ikke frem av intervjuet. Det hadde derfor vært spennende med en oppfølgingsstudie av Maryan for å få mer kunnskap om dette.

Samira er ei jente som opplevde det første møtet med norsk skole som mer positivt enn Maryan. I neste delkapittel vil jeg fortelle hennes historie.

#### 4.4 Historien om Samira

Samira kommer fra Syria, er tolv år gammel og går i syvende klasse. Hun gikk en liten stund i første klasse i hjemlandet, før de flyktet på grunn av krig. Familien som besto av mor, far, Samira og lillesøster dro til Jordan, hvor de ble i cirka fire år. Samira gikk i første, andre, tredje og deler av fjerde klasse i Jordan. I Norge har hun gått cirka ett og et halvt år i velkomstklasse, og litt over ett år i ordinær klasse.

I Syria var mor hjemmевærende mens far jobbet. Far jobbet først som heismontør, og deretter drev han en egen matbutikk. I Jordan hadde han en annen jobb. I Norge er far forhindret fra å jobbe på grunn av en skade. Mor har planer om å jobbe innen helse, og har nå praksis på et sykehjem. Samira har gode minner om både familie, hjemland og tidligere skolegang. Hun husker godt skolen i Jordan. Hun husker at læreren var kjempesnill.

Like før Samira og familien reiste til Norge brukte hun mobiltelefonen til å lære seg noen ord på norsk. Hun lærte seg å telle til ti, si navnet sitt og hvor gammel hun er. Hun startet ikke på skolen med en gang de kom til Norge. Familien flyttet inn i et hus, og det viste seg at i samme hus så bodde det en annen syrisk familie med barn på samme alder. Det gjorde at Samira og søsteren hennes ble venner med dem allerede før de begynte på skolen. Dette gjorde at den første dagen på norsk skole i velkomstklassen følte bra. Det var trygt å kjenne noen fra før og som også snakket samme språk.

I begynnelsen var det vanskelig med det norske språket, og hjelp fra tospråklig lærer fungerte veldig bra. Samira syntes at det gikk bra å bli kjent med både skole, rutiner og regler, men innrømmer at hun trengte litt tid til dette. Hun er veldig positiv til velkomstklassen og syntes at hun hadde det kjempesnill der. Hun synes ikke at det har vært så stor forskjell mellom skolene i de tre landene hun har bodd, og understreker at alle lærerne har vært kjempesnille, og at hun hele tiden har hatt gode venner. I begynnelsen hadde hun bare venner fra velkomstklassen, men etter hvert fikk hun venner fra ordinær klasse også. Hun forteller at hun hadde det veldig bra i velkomstklassen. Samira fokuserte på å høre på læreren og andre som snakket norsk for å lære mest mulig. I tillegg oversatte hun ord til morsmålet og hadde god hjelp i det.

Overgangen til ordinær klasse beskriver hun som litt vanskelig. Årsaken til det var språket, og at det fortsatt var mange ord hun ikke kunne og som hun syntes var vanskelig. Hun reflekterer også over at lærestoffet blir vanskeligere jo eldre man blir, og derfor var det naturlig at det ble vanskeligere i ordinær klasse enn i velkomstklassen.

Samira synes ikke at elever som kommer ny til Norge kun skal være i ordinær klasse til å begynne med. Hun understreker at det er viktig å lære litt og litt: *Fordi å lære litt norsk først, og begynne å få litt venner først*. Hun er ei jente som er veldig fornøyd og som har det veldig bra på skolen nå i dag.

For å forstå historien til Samira, vil jeg benytte teori om sosial tilhørighet, inkludering og språk. Samira erfarer en liten nedgang i trivsel ved overgangen til norsk skole og velkomstklassen, og ved overgangen til ordinær klasse. Dette forklarer hun med at det var litt vanskelig med det norske språket til å begynne med. Bortsett fra dette har Samira positive opplevelser både fra familie og hjemland, tidligere skolegang, tiden i velkomstklassen og tiden i ordinær klasse. Det er interessant med noen betraktninger på hvorfor Samiras historie er så gjennomgående positiv. Uansett hvor hun har vært beskriver hun gode lærer-elevrelasjoner, noe som er svært viktig for elevers trivsel, motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Spernes, 2012; Aamodt, 2017). Hun har hele tiden hatt gode venner, og med bakgrunn i det opplevd sosial tilhørighet blant jevnaldrende (Frønes, 2006; Frønes, 2019). Dette utsagnet forteller noe om det Samira var opptatt av i møte med norsk skole:

*Prøve å lære norsk og få venner.*

Samira hadde fokus på å lære seg norsk. I tillegg forteller hun om venner som snakket samme morsmål som henne selv og norske venner. Hun fikk også støtte av tospråklig lærer. Hun fikk brukt morsmålet sitt både i sosiale aktiviteter og i undervisningen. Dette er et godt utgangspunkt i læringen av et andrespråk (Cummins, 2017; Engen, 2014; Hauge, 2014; Øzerk, 2016; Aamodt, 2017). Den nye læreplanen, *LK20*, legger større vekt på elevenes morsmål og tidligere språkerfaringer enn tidligere. Dette bidrar til at det er større fokus på at flerspråklighet og flerkulturell kompetanse er en ressurs for samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det at Samira fikk bruke morsmålet sitt i møte med norsk skole, har flere fordeler. For det første kan dette oppfattes som en anerkjennelse, og med det fikk hun oppleve en positiv identitetsbekreftelse i møte med skolen (Hauge, 2014). For det andre kunne Samira da bruke de erfaringer og den kunnskapen hun hadde med seg til skolen i opplærings situasjonen (Hauge, 2014). På denne måten tilpasses undervisningen til elevenes forutsetninger.

Selv om fag og språk var noe vanskelig i begynnelsen, fikk jeg inntrykk av at Samira følte seg inkludert i fellesskapet ved skolen, både faglig, sosialt og psykisk (Nes & Nordahl, 2015). Likevel ønsker jeg å presentere noen betraktninger om dette. Samira hadde et utsagn som er ment som et tips til lærere som skal ta imot minoritetsspråklige elever:

*Dem kan prøve og ikke være så vanskelig med norsk språk, fordi da kan dem lære veldig fort.*

Slik jeg ser det, bekrefter Samira her elevenes behov for tilpasset opplæring (Haug, 2006; Haug, 2012), og samtidig viktigheten av å gi elevene passende vanskegrad på oppgaver. Det vil sammenfalle med det Vygotskij beskriver som den nærmeste utviklingszone (Aamodt, 2017). Utsagnet sier noe om at Samira tror elever lærer fort dersom de forstår det som blir sagt. Selv fikk Samira brukt morsmålet sitt i den første opplæringen i andrespråket, og det kan ha bidratt til økt læringsutbytte (Cummins, 2017). *Isfjellmetaforen* som Cummins har utviklet, viser sammenhengen mellom elevenes første- og andrespråk (se teorikapitlet s. 31). De to toppene over havoverflaten viser elevenes overflatespråk (BICS) på henholdsvis morsmålet og andrespråket. Her ligger ordforrådet og konversasjonsferdighetene som gjør at elevene mestrer samtaler i dagliglivet. Under havoverflaten finnes det området som er felles for begge språk, og det er her den skolefaglige læringen lagres, altså det akademiske språket (CALP) (Hauge, 2014; Øzerk, 2016).

Det viser seg at elever lærer seg overflatespråket ganske raskt (Hauge, 2014; Øzerk, 2016). Når nyankomne minoritetsspråklige elever starter i norsk skole, har de ikke et

overflatespråk på norsk. Dette sier noe om at det kanskje ikke er så unaturlig at de opplever denne overgangen som vanskelig. Med det som er beskrevet ovenfor, vil det da være svært viktig at elevene får bruke morsmålet sitt i opplæringen. Ved mangel på tospråklig lærer kan for eksempel elever med samme morsmål samarbeide om oppgaver og aktiviteter (Aamodt, 2017). For de elevene som faller utenfor, ved at de hverken får støtte av tospråklig lærer eller medelever med samme morsmål, vil ikke opplæringstilbudet være likeverdig (Opplæringsloven §1-1, kapittel 1). Det vil også bli vanskeligere å nå prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven §1-3, kapittel 1). Historien til Maryan er et eksempel på dette. I de nyeste nasjonale føringer, i LK20, skal morsmålet styrkes nettopp med tanke på at det skal bidra dybdelæring i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette vil på sikt bidra til at elevene utvikler kommunikativ kompetanse i to språk tilsvarende funksjonell tospråklig (Øzerk, 2016). Samira fikk bruke morsmålet sitt både i opplæringen og i leken, mens Maryan ikke fikk mulighet til det. Dette kan være årsaker til at de har svært ulike beskrivelser av møtet med norsk skole. Samira hevdet å mestre overgangene selv om det var litt vanskelig med språket. Det kommer til uttrykk i dette utsagnet:

*I velkomstklassen var det litt lettere, fordi jeg har begynt i å lære meg norsk språk, ja. I den vanlige klassen da blir det mer vanskelig og vanskelig, fordi vi blir større.*

I velkomstklassen opplevde hun trygghet, trivsel og mestring, noe som stemmer overens med forskningen til Folke (2019). For Samira fortsatte denne trivselen i overgangen til ordinær klasse, selv om hun opplevde at fag og språk ble vanskeligere. Hun forklarer selv dette med at vanskegraden øker med alderen. Det kan uansett være en grunn til å reflektere over om elevene får tilpasset opplæringen nok ved overgangen til ordinær klasse. I ordinær klasse vil elevene måtte mestre det akademiske språket i større grad. Til det vil de ha bruk for støtte på morsmålet. Det tar lang tid å utvikle så gode norskferdigheter at de kan brukes i tilegnelsen av ny kunnskap (Hauge, 2014). Minoritetsspråklige elever vil derfor kunne trenge kunnskapsstøtte i form av tospråklig opplæring i fem til syv år (Cummins, 2017). Dette stemmer ikke overens med at antall elever som får morsmålsopplæring er synkende (Engen, 2014). Når opplæringen ikke tilpasses elevene, og når mange ikke får brukt morsmålet sitt, er det grunn til å tro at de vil oppleve faglige utfordringer i skolen. Dette kommer frem i forskningen til Nes & Nordahl (2015). Den viser tydelig at de minoritetsspråklige elevene opplever lav grad av faglig inkludering og at de derfor har dårligere læringsutbytte og læringsinnsats enn de majoritetsspråklige elevene. Dette kommer også til uttrykk i elevenes opplevelse av psykisk inkludering. De opplever inkluderingen i fag som norsk og matematikk som langt dårligere enn majoritetsspråklige elever. Her er det sprikende signaler mellom samfunnets intensjoner og føringer og det som kommer frem i forskning. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5. Jeg vil først presentere historien om Herman, som er en gutt fra et vestlig land. Deretter vil jeg oppsummere dette kapitlet.

## 4.5 Historien om Herman

Herman går i åttende klasse, kommer fra Nederland og kom til Norge for fire år siden. Han bor sammen med mor, far og søsken. De kom til Norge fordi faren fikk seg jobb. Begge foreldrene har utdannelse, og jobber med det samme i Norge som de gjorde i Nederland. Herman gikk på skole i Nederland. Han trivdes godt og han hadde mange venner. Det var riktignok lengre skoledager, men da var det til gjengjeld ikke lekser. I tillegg fikk elevene skriftlig vurdering slik at de visste hva de måtte gjøre for å forbedre seg. Han synes at det godt kunne vært sånn i norsk skole også.

Herman måtte begynne på en annen skole enn nærskolen, siden nærskolen ikke var mottaksskole. Ved mottaksskolen gikk han ett år i velkomstkasse og cirka ett halvt år i ordinær klasse. Deretter flyttet han over til nærskolen da han skulle begynne i femte klasse. Han gikk på en annen skole i sjette klasse, flyttet deretter tilbake til nærskolen i syvende klasse, og så ungdomsskolen dette året.

Herman husker godt tiden i velkomstklassen. Han minnes at de lærte ord og grammatikk, og at de hadde matematikk. Han var flink i matematikk, og etter hvert hadde han matematikk sammen med sin ordinære klasse. Den første dagen i norsk skole kunne han ingenting norsk, bortsett fra å telle til ti. Det var litt rart å lære seg et nytt språk, og han synes det var greit at de andre i velkomstklassen heller ikke kunne norsk så godt. Han fokuserte på å lære seg språket i begynnelsen, siden han likevel skulle bytte skole etter hvert. I tillegg var Herman svært tydelig på at språk er en forutsetning for vennskap.

Selv opplevde han ikke at det var så vanskelig å lære seg norsk, da norsk har en del likheter med morsmålet hans. Det var derimot vanskeligere å få venner fra den ordinære klassen. Elevene i velkomstklassen ble kjent med hverandre etter en stund, men Herman erfarte at elevene i den ordinære klassen var mest interessert i begynnelsen. Han begrunner dette i at nye elever kan være spennende de første ukene, men etter en stund er de ikke så spennende lenger. Språket gjorde det vanskelig å få venner fra ordinær klasse. Selv om det var vanskelig å få venner før han hadde lært seg norsk, uttrykker Herman at han likevel hadde det bra i møte med norsk skole. Han synes at lærerne kanskje kunne ha gjort ting på en litt annen måte, for eksempel hadde han ønsket seg mer lesing av bøker. Han begrunner dette i at man lærer nye ord mens man leser. I undervisningen husker han at de brukte en glosebok for å lære nye ord, og noen ganger spilte de «Alias». Gjennom å spille spill har man det, ifølge Herman, gøy samtidig som man lærer.

Selv om Herman gikk en liten stund i ordinær klasse ved mottaksskolen, er det overgangen til hjemmeskolen han betegner som overgangen til ordinær klasse. Denne overgangen ble veldig bra for Herman. Han fikk venner nesten med en gang, og mener at det er fordi han kunne norsk. Venner var utslagsgivende for at han nå fikk det veldig bra. Han fikk mest norske venner, men også en venn fra et annet land. Det var ingenting han syntes var vanskelig eller problematisk med denne overgangen, men han beskriver at det var godt å få litt ekstra hjelp av en tospråklig lærer den første tiden. Selv om Herman har byttet skole noen ganger, så har han det veldig bra i dag.

Herman tenker at det er best for elever å gå i velkomstkasse først når de kommer til Norge. Han begrunner dette i at det er viktig å lære seg språket først. Når man fokuserer på språk har man kanskje ikke så mye tid til å få seg venner. Han tror at det hadde tatt lenger tid å få seg venner om elevene skulle ha startet rett i ordinær klasse. Herman er tydelig på at språk er nøkkelen til og en forutsetning for vennskap.

I søken etter forståelse av Hermans opplevelser, vil jeg i hovedsak benytte teori om sosialisering, inkludering og språk. Herman kommer fra et vestlig land, og hans primær- og sekundærsosialisering har foregått i et land og en kultur som ikke er så ulikt fra Norge. Dette kan ha ført til at Herman ikke har opplevd så store endringer som elever fra ikke-vestlige land. Herman sin sosialisering prosess kan derfor ha fortsatt kontinuerlig uten store verdi- eller interessekonflikter (Hoëm, 2010). I tillegg skiller han seg ikke fra norske elever når det gjelder utseende eller religion, og vil med det kanskje unngå følelsen av kategorisering, annerledeshet og underlegenhet som mange minoritets elever fra ikke-vestlige land opplever (Chinga-Ramirez, 2015; Chinga-Ramirez, 2018).

Til tross for at Herman ikke kunne norsk da han kom til Norge, syntes han ikke at det var vanskelig å lære seg det norske språket. Dette kan tyde på at han opplevde faglig inkludering som innebærer utbytte av skolefaglig læring, og som også virket positivt på motivasjon og arbeidsinnsats (Nes & Nordahl, 2015). Det kommer til uttrykk i følgende sitat:



*Det var egentlig det å lære seg språket. Det var ikke så veldig vanskelig, men det ligner ganske mye da.*

En årsak til dette kan ha vært betydningen av sosial bakgrunn. Herman sine foreldre har høyere utdanning, i tillegg til at de kom til Norge fra et vestlig land. Dette kan ha betydning for om elever lykkes på skolen (Engen, 2014). En av grunnene til det kan være at overgangen til det norske skolesystemet dermed ikke ble så stor. I tillegg til at språket liknet på norsk, hadde Herman et godt utgangspunkt for læring på grunn av både foreldrene og aldersadekvat skolegang. Ifølge Cummins reflekterer skolen hvite middelklasseverdier (Hauge, 2014), og i Herman sitt tilfelle passet dette. Han hadde tanker om at lærerne burde vite litt om elevenes bakgrunn, og at han ikke fikk nok faglige utfordringer. I tråd med tilpasset opplæring skal opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Haug, 2006; Haug, 2012). Det står ingenting om at dette bare skal gjelde tilpasninger i form av lettere lærestoff, dette vil derfor gjelde de elevene som trenger ekstra utfordringer også. Dette stemmer godt overens med Vygotskijs tanker om læring i barns nærmeste utviklingszone. Denne sier noe om hva barn kan greie med litt hjelp, slik at de stadig greier vanskeligere oppgaver (i Aamodt, 2017). Med bakgrunn i at Herman opplevde det norske språket som lett å lære, trengte han raskt større utfordringer. Han nevner selv spill og bøker som aktuelle læringsressurser, og han signaliserer at han var klar for læring i et raskere tempo:

*Ehm liksom, bedre liksom, at lærerne kunne liksom ha gjort noe som lærte ting på liksom. Jeg vet ikke helt, på en annen måte eller noe. Ja, liksom at vi kunne ha lest mer eller noe sånt, bøker. Ja, liksom kunne ha lest, fordi jeg tenker liksom av å lese lærer man liksom mest ord. Fordi da kommer du, da kommer liksom ord som du ikke vet også. Du trenger nesten bare liksom å lese tre de setningene, og så skjønner du et nytt ord.*

Jeg lurer i denne sammenhengen på om velkomstklassene har flest elever fra ikke-vestlige land, og at de derfor kanskje ikke er gode nok til å gi elever som Herman tilstrekkelige faglige utfordringer. Herman sin vestlige bakgrunn kan muligens ha bidratt til at han på et tidligere tidspunkt enn ikke-vestlige elever var klar for læring av akademisk språk på norsk (Cummins, 2017; Hauge, 2014). I tillegg kan foreldrenes sosiale bakgrunn og hans aldersadekvate skolegang ha vært viktige årsaker til at han trengte både større utfordringer og en raskere progresjon i læringen.

Når det gjelder Herman sin opplevelse av sosial inkludering kan dette ha flere sider. Han forteller om deltakelse i fellesskapet i velkomstklassen, og at det var fint at elevene der var i samme situasjon. Likevel var han tydelig motivert for å lære seg norsk ettersom det var den eneste måten å få seg venner i ordinær klasse på. Han forteller om venner fra ordinær klasse som tok kontakt med han i begynnelsen, men som sluttet med det etter en stund. Herman manglet det norske språket, noe han selv mente var nøkkelen til vennskap og med det sosial tilhørighet i ordinær klasse. Det kommer frem av dette utsagnet:

*Ja, fordi jeg kunne jo ikke norsk da, og da kunne jeg liksom ikke få meg venner.*

Selv om Herman var sosialt inkludert i fellesskapet i velkomstklassen, virket det som om han savnet sosial tilhørighet med en ordinær klasse. Dermed kjente han på mangler i forhold til psykisk inkludering (Nes & Nordahl, 2015). Om hans opplevelse av mangler for å kunne delta i fellesskapet i ordinær klasse er skapt av ham selv eller skolen kommer ikke frem. Herman løste denne sosiale utfordringen ved å fokusere på å lære seg norsk. Dette kan forstås i teori om jevnaldredes betydning og at relasjoner mellom barn bærer preg av at de er kommunikativt komplekse (Frønes, 2006, Frønes, 2019). Herman kjente

på at han ikke hadde de kommunikasjonsferdighetene som trengtes på norsk, og at han derfor burde prioritere dette foran venner i begynnelsen:

*Eh, det kommer litt an, for hvis du skal bytte skole, eller hvis du går på velkomstklassen fordi du er på den skolen fordi du ikke, fordi det ikke er velkomstkasse på skolen som du som er nærmest, da kan du helst tenke på å lære deg språket. Men hvis du skal eh være der etter velkomstklassen og, så er det også smart å tenke på å ha venner.*

Herman sin tanke om å prioritere læring av andrespråket, vitner om en moden refleksjon. Det at han savnet venner i en ordinær klasse, viser hans normale behov for sosial tilhørighet blant jevnaldrende (Frønes, 2006; Frønes, 2019). Dette behovet oppfordrer han likevel elever om å sette til side hvis de likevel skal bytte skole etter tiden i velkomstkasse. Han viser med det stor motivasjon for å lære seg norsk, og et ønske om funksjonell tospråklighet så fort som mulig (Øzerk, 2016). Denne motivasjonen virker ikke til å være farget av ønsket om faglige prestasjoner, med heller et sterkt ønske om sosial tilhørighet og vennskap (Frønes, 2006; Frønes, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Overgangen til og tiden i ordinær klasse ble veldig bra for Herman, selv om det innebar flytting til nærskolen. Hovedårsaken til at det ble så bra var venner. Han husker godt den første dagen, og beskriver den slik:

*Ja. Ja det var liksom, her var det jo, jeg fikk venner nesten med en gang fordi jeg kunne jo norsk. Og da kunne jeg jo ha meg venner med en gang, nesten da.*

Herman sin historie sier noe om at så fort han lærte seg norsk, ble alt veldig bra. Han forteller ikke om store utfordringer slik Zahra og Maryan beskriver. Dette kan tyde på at Herman som kommer fra et vestlig land lettere mestrer overgangen til norsk skole, da forskjellene i språk og kultur kan oppleves som mindre.

I neste delkapittel har jeg valgt å oppsummere hovedtrekkene fra historiene om Zahra, Ahmed, Maryan, Samira og Herman.

#### 4.6 Hva forteller elevhistoriene?

Med hjelp av fem utvalgte historier har jeg nå forsøkt å løfte frem disse elevenes stemmer gjennom deres erfaringer i møte med norsk skole. Noen tema er gjennomgående i flere av historiene, men det som slår meg er likevel ulikhetene og kompleksiteten. Deres bakgrunn og deres opplevelser er formet av ulike sosialiseringprosesser. Folke (2019) peker på at elevenes opplevelser er like mangfoldige som antall elever. Dette understreker også Hilt (2020) i sin forskning, hvor hun sier at det som først og fremst kommer frem er hvor ulike elevene er. Det er faktisk mer som skiller dem enn som forener dem. Disse funnene, som er gjort i henholdsvis Sverige og Norge, er også fremtredende i denne studien. Minoritetsspråklige elever har til felles at de kommer fra et annet land, og at de har startet i norske skole i en velkomstkasse for å lære seg det norske språket. Behovet for å lære seg språket er deres kollektive behov. Ifølge Hilt (2020) er det både individuelle og strukturelle særtrekk som kommer frem når en studerer enkeltelevers historie. Dette er særtrekk som ikke hadde blitt oppdaget om de minoritetsspråklige elevene ble sett på som én gruppe. Jeg var bevisst kompleksiteten i elevenes bakgrunn, men ble overrasket over kompleksiteten i deres erfaringer i møte med norsk skole. Jeg måtte endre egen for forståelse, da jeg trodde denne gruppen elever ville ha flere likhetstrekk.

Overgangen til et nytt skolesystem og det å skulle lære seg et nytt språk er vanskelig. Dette kan sies å være normalt. Trolig ville de fleste ha opplevd tilsvarende situasjon som vanskelig. Til tross for det bør intensjonen være å gjøre overgangen så smertefri som

mulig for de minoritetsspråklige elevene. Det har samfunnet tatt alvorlig ut ifra det som kommer frem i nasjonale føringer. Mangfoldet skal ses på som en ressurs, og opplæringen skal ta utgangspunkt i de erfaringer og kunnskaper som elevene har med seg. I dette ligger også at de minoritetsspråklige elevene må få bruke morsmålet sitt som redskap i tilegnelsen av ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2006; Meld. St. 6, 2019; Opplæringsloven §1-3; Opplæringsloven §2-8; Utdanningsdirektoratet, 2020). Zahra og Ahmed hadde med seg vonde opplevelser fra tidligere skolegang, og de opplevde møtet med norsk skole og velkomstklassen som svært positivt. Zahra fortalte om støtte på morsmålet sitt og om venner i velkomstklassen med samme morsmål. Ahmed derimot fikk flest venner fra den ordinære klassen. Han beskrev likevel et fellesskap i velkomstklassen, et fellesskap bestående av elever som var i samme situasjon. I overgangen til ordinær klasse syntes begge to at språk og fag var litt vanskelig til å begynne med, men at det gikk bedre etter hvert. Ahmed forteller om stor grad av sosial inkludering i klassen, mens Zahra har tøffe og vanskelige erfaringer med sosial tilhørighet. Samira er ei jente som er positiv og fornøyd med det meste, til tross for at språk og fag var noe vanskelig ved overgangene. Hun opplevde økt vanskegrad særlig i overgangen til ordinær klasse. Maryan var veldig frustrert ved overgangene, og hun hadde stort fokus på savnet av venner. Det at hun manglet det norske språket hindret henne, i tillegg til at hun ønsket muligheten til å bruke morsmålet sitt. Til slutt var det Herman. Som den eneste blant de fem elevhistoriene, kom han fra et vestlig land. Han ville gjerne ha venner fra ordinær klasse, men han opplevde at han måtte lære seg språket først. Så fort han hadde lært seg norsk, startet han i ordinær klasse ved nærskolen. Da fungerte alt veldig bra både faglig og sosialt. Han syntes heller ikke at det var så vanskelig å lære seg norsk, og av den grunn savnet han flere faglige utfordringer i velkomstklassen.

Hver og én av disse fem elevhistoriene er ulike. Denne ulikheten skal skolen som system ta utgangspunkt i og anerkjenne. Gjennom elevenes historier kan en finne særtrekk ved den norske skolen og den opplæringen som tilbys i Norge (Hilt, 2020). Det som kommer frem i disse narrativene er elevperspektivet, men elevenes utsagn vil reflektere særtrekk ved for eksempel lærere, undervisningen og organiseringen som igjen kan si oss noe om skolen som system. Dette blir mitt utgangspunkt for neste kapittel.

## 5. Skolen som system

I kapittel 4 valgte jeg å trekke frem det unike i fem ulike elevhistorier. Teori og forskning ble anvendt for å søke forståelse ut ifra individuelle særtrekk ved historiene. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på særtrekk ved skolen som system. Her vil alle de ni elevhistoriene i denne studiens empiriske materiale anvendes. Jeg vil se på skolen som system ut ifra et kritisk blikk. Ved hjelp av teori og tidligere forskning vil tema diskuteres med utgangspunkt i elevenes opplevelser. Det teoretiske rammeverket i dette kapitlet stammer hovedsakelig fra kompensatorisk-, kritisk- og interkulturell pedagogikk (s. 30-32 i teorikapitlet), og problem- og ressursorientert forståelse av mangfoldet (s. 24-25 i teorikapitlet).

Gjennomgående ord i mange av samtalene med elevene var *språket, hjelp på språket mitt, venner, overganger* og *bra i velkomstklassen*. Disse har vært utgangspunkt for inndeling i tema til videre analyse, og for deloverskriftene i dette kapitlet.

Deloverskriftene i dette kapitlet er *språk, sosial tilhørighet, overganger og velkomstklasse som pedagogisk tilrettelegging*. Sistnevnte ble valgt som tema med bakgrunn i elevenes beskrivelser av velkomstklasse. Velkomstklasse er en måte å organisere undervisningen for minoritetsspråklige elever på, noe alle elevene i denne studien hadde erfaring med. Elevene i denne studien gikk på mottaksskoler som både hadde velkomstklasser og ordinære klasser. Før overgangen til ordinær klasse fikk elevene i hovedsak sin opplæring i velkomstklasse, men hadde også tilhørighet til ordinær klasse. Dette innebar at de enten var sammen med klassen sin en dag per uke, eller at de deltok i praktisk estetiske fag. I første delkapittel vil språk være hovedtema.

### 5.1 Språk

Alle elevene i denne studien uttrykker i intervjuene at de var opptatt av det de manglet i møtet med norsk skole, nemlig det norske språket. I møte med et nytt land og en ny kultur manglet de et svært viktig redskap som består i det å kunne kommunisere med andre mennesker. Jeg vil nå forsøke å analysere elevenes opplevelser med utgangspunkt i et kritisk blikk på hva som møter dem i et nytt land. Dette delkapitlet vil ha fokus på språk, men det vil også ha innslag fra andre delkapitler da det er glidende overganger mellom temaene.

Uavhengig av hvem man er, vil man uansett måtte lære seg et nytt språk om man flytter til et nytt land. Dette utgangspunktet vil være likt for alle uavhengig av kjønn, alder, status og etnisitet. På den ene siden tenker jeg derfor at følelsen av å mangle noe, altså språket, uansett vil være tilstede i begynnelsen. På den andre siden er det likevel viktig å reflektere over systemet som skal møte og ivareta de minoritetsspråklige elevene, slik at dette møtet blir best mulig.

På elevenes tidslinjer viste syv av ni en nedgang i trivsel ved første møte med norsk skole. De to elevene som beskrev det første møtet som *veldig bra* hadde opplevd mobbing og trakassering i de landene de kom fra. I tillegg fortalte de om sinte lærere som slo elevene. Dette stemmer overens med funnene i Folke (2019) sin studie. Den viste at de elevene som hadde negative erfaringer med tidligere skolegang, opplevde overgangen som lettere og mer positiv. Hovedårsakene til opplevelsen av nedgang i trivsel var mangelen på språk (det norske) og venner. Her er kommentarer fra noen av elevene om det og ikke kunne språket:

*Jeg husker en litt ond situasjon der jeg ikke visste hvordan man skulle si farge på norsk da.*  
Antoni 6.klasse

*For at når jeg bare hørte folk snakke norsk, så ble jeg litt irritert at jeg ikke skjønte noe av det de sier.*  
Asma 7.klasse

Disse utsagnene gir inntrykk av at elevene kjenner på følelsen av frustrasjon i sitt første møte med norsk skole. Når man da vet at minoritetsspråklige elever møter større utfordringer i skolen enn elever med norsk som morsmål (Selj & Ryen, 2019), og at elevgruppen er overrepresentert blant elever som blir henvist til spesialundervisning (Egeberg, 2016; Pihl, 2010), bør det rettes et blikk på det systemet elevene møter. For å vite hva som kan gjøre møtet med norsk skole lettere for minoritetsspråklige elever, er deres stemme svært viktig. Hver enkelt elev er subjekt i eget liv, og hver enkelt elev kan gjennom dialog fortelle om sine opplevelser og erfaringer i møtet med skolen. Først når elevenes historier kommer frem, kan forandring og forbedring finne sted. Dette stemmer godt overens med tenkningen i kritisk pedagogikk som fokuserer på videreutvikling gjennom forandring og forbedring, og som har dialogen i sentrum (Freire, 1999).

Når elevene i denne studien forteller om sitt møte med norsk skole, og beskriver sine opplevelser rundt det å mangle det norske språket, er det viktig med en analyse av om skolen tar nok hensyn til akkurat dette. Elevene ser på det norske språket som nøkkelen til sosial tilhørighet og vennskap, noe jeg vil diskutere nærmere i neste delkapittel. Det hadde vært interessant å vite om *mangelfølelsen* er skapt av elevene selv, eller om det er skolen som har påført dem denne, og om dette henger sammen med om skolen har en ressursorientert- eller problemorientert forståelse av mangfoldet (Hauge, 2014). Skoler som har en problemorientert forståelse av mangfoldet ser gjerne ikke elevenes individuelle behov, men de fokuserer heller på elevenes manglende norskkompetanse. På disse skolene er tiltakene kompensatoriske, og vil bare gjelde frem til elevene kan følge skolens planer og opplegg (Möller, 2012). Maryan ble grundig presentert i kapittel 4, men hun er nok den som ga sterkest signal på at den første tiden i norsk skole var svært vanskelig. Hovedårsaken til dette var manglende norskkompetanse:

*Ikke bra. Fordi det var sånn at jeg kunne ingen norsk, og alle dytte og bare går alene. Samme språk, og det var ingen der som kunne mitt språk.*

Hiba kjente også på følelsen av å mangle både venner og språk:

*Ja, når jeg komt her til velkomstklassen, så jeg kjente ikke noen, og jeg synes at det var litt kjedelig at jeg kjente ikke noen. Så jeg bare spilte og jeg klarte ikke norsk.*

De forteller begge to om positive lærere, og det er godt mulig at skolene har gode målsettinger og intensjoner. Det kan også hende at skolene betrakter seg selv ut ifra en ressursorientert forståelse av mangfoldet. Likevel er elevenes erfaringer et bilde på deres individuelle opplevelser. Dette er følelser som skolene må ta på alvor. Det er ikke sikkert at skolene til Maryan og Hiba bevisst fokuserte på deres manglende norskkompetanse, men elevene kjente sterkt på denne selv.

Skoler med en ressursorientert forståelse til mangfoldet, er opptatt av at alle elever skal få like læringsbetingelser. Dette innebærer at elever må få bruke morsmålet sitt frem til de kan nyttiggjøre seg norsk som redskapsspråk (Hauge, 2014). En problemorientert forståelse vil, slik jeg ser det, kunne bidra til å forsterke elevenes *mangelfølelse*. Skolene må arbeide mot en ressursorientert forståelse av mangfoldet, slik at denne følelsen kan reduseres. Jeg har tro på at bruk av morsmål muligens kunne ha redusert Maryan og Hibas *mangelfølelse* i møte med den norske skolen. Samira sine uttalelser støtter denne tanken:

*Jeg kjenner noen der, derfor så det var bra. Men det var litt så vanskelig å høre på norsk da. Med det var (navn på to tospråklige lærere), de var der. Bra, det var veldig bra.*

Samira forteller her om hjelp fra tospråklige lærere. I tillegg beskriver hun at hun allerede kjente noen i velkomstklassen med samme morsmål som seg selv. Dette kan peke på noen av årsakene til at Maryan og Hiba opplevde overgangen til norsk skole som vanskeligere enn Samira. Samira fikk anerkjennelse av sin identitet ved at hun fikk bruke morsmålet. Det kan ha gitt henne signaler om at skolen ser på hennes bakgrunn og erfaringer som en ressurs (Hauge, 2014).

Selv om det kan ses på som normalt at det er vanskelig å lære et nytt språk, er det likevel viktig å reflektere over om skolen kan gjøre denne overgangen lettere for elevene. I følge flere av elevene var morsmålet nøkkelen til mestring i en ny hverdag. Elevene trekker frem både tospråklige lærere, medelever og foreldre. Disse kan fungere som trygghet og rollemodeller i en krevende oppstart med mye nytt som skal læres. Fordelen med tospråklige lærere og medelever er at de er tilgjengelige i skoletiden, og kan være til hjelp akkurat når det er behov for det. Foreldre kan utgjøre en svært viktig ressurs, men da i forkant eller etterkant av skoledagen. Disse utsagnene viser to elevers opplevelser ved bruk av morsmål:

*Ja, det var litt spennende først, men når jeg gikk på velkomstklasse så vart det en lærer som snakket arabisk. Hun forklarte alt, og så prøvde vi å lære bokstavene først, og særlig de siste æ, ø og å. Ja, og så prøvde vi jo og bare liksom lese og skrive og snakke, og få til liksom at sånn at vi kan snakke med de andre. Og så bare snakket jeg med dem, liksom med de norske. Og så lærte jeg litt mer ord, og ja, da startet jeg å lære litt bra norsk. Jeg ble jo bedre på en måte.*

Asma 7.klasse

*Jeg lærte også meg, når jeg var hjemme så lærte jeg også det. Fordi pappa mitt, pappa min, har ikke fortsatt lært norsk. Fordi han har en bok, som en stor bok som er norsk og somalisk.*

Maryan 5.klasse

Asma beskriver at hun i sitt første møte med norsk skole fikk hjelp av tospråklig lærer. På spørsmål om hvordan det hadde gått uten denne hjelpen svarte hun *dårlig*. Maryan fremhever farens tospråklige ordbok. Disse uttalelsene opplever jeg som tegn på elevenes behov for støtte på morsmål. Opplæringslovens § 2-8 gir minoritetsspråklige elever rett til særskilt norskopplæring, og ved behov har de også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringsloven §2-8, 1998). Dette utdypes videre i skolens læreplaner, *LK06* og *LK20* (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2020). Her opplever jeg at elevene, Opplæringsloven og læreplanene er samstemte i at elevenes morsmål bør brukes i opplæringen i skolen. Likevel sitter jeg med et inntrykk av at dette ikke nødvendigvis er virkeligheten. De minoritetsspråklige elevene møter læringsbarrierer i skolen, og en av årsakene til dette er at de har avvikende kollektive behov som ikke anerkjennes. I stedet tolkes disse som individuelt betingede behov (Pihl, 2010). Konsekvensen av det vil være at elevene blir tolket gjennom det de mangler for å kunne bli inkludert. Dette vises ved at tiltak som morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring iverksettes gjennom individuelle vedtak. De kan da gi inntrykk av å være spesialpedagogiske virkemidler i stedet for tilpasset opplæring (Engen, 2014). Engen (2014) peker også på at dette kommer til uttrykk gjennom at andelen elever som får opplæring på morsmål er synkende, mens minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning. *LK20* går så langt som å si at opplæringen i grunnleggende norsk blir styrket ved bruk av elevenes morsmål. Det vil bidra til dybdelæring i norsk, men også hindre at språket kun blir overfladisk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette vil si at

elevene trenger å bruke morsmålet i den skolefaglige læringen, da de ikke har tilstrekkelig kunnskap og ordforråd på norsk. Ny kunnskap må knyttes til det elevene kan fra før, og denne eksisterer kun på morsmål. Opplæringsloven og læreplanene gir her inntrykk av å ta utgangspunkt i teori og forskning som støtter verdien av tospråklig opplæring, og som sier at det er det beste for å fremme elevenes faglige utvikling (Cummins; 2017; Hauge, 2014). *Isfjellmetaforen*, utviklet av Cummins, understreker dette ved å synliggjøre overflatetrekk ved både første- og andrespråket, men også ved å vise sammenhengen mellom disse i området under havoverflaten. Det er her elevenes tankeverktøy ligger, deres intellektuelle utvikling. For nyankomne elever vil dette området kun inneholde morsmål, og nettopp derfor bør skolene bruke elevenes morsmål aktivt i læreprosessen (Hauge, 2014). Dette vil også være viktig på veien mot en funksjonell tospråklig. Denne vil for elevene inneholde en identitetsmessig, kulturell, sosial, begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling, og elevene skal kunne kommunisere både muntlig og skriftlig på begge språk slik at de kan mestre hverdagslivets utfordringer (Øzerk, 2016).

Her er det motstridende signaler, hvordan kan en forklare og forsvare at andelen som får støtte på morsmål er synkende (Engen, 2014) når viktigheten og nytteverdien understrekes både i nasjonale føringer, forskning, teori og ikke minst av elevene selv? Det er viktig å anerkjenne elevenes morsmål som redskapsspråk. Elevene vil da kunne nyttiggjøre seg hele sitt intellektuelle repertoar, og på den måten frigjøre kognitiv kapasitet (Engen, 2014). To av elevene forklarte hvordan de brukte morsmålet sitt i opplæringen. De viser en annen tilfredshet i møte med norsk skole enn Maryan og Hiba. Dette gir disse fire elevene ulike utgangspunkt i møte med norsk skole.

*Når læreren snakker norsk og forteller til meg, jeg bare lærer på arabisk og forstår det. Og etterpå så lærer jeg hva betyr ord.*

Samira 7.klasse

*Jeg sett litt på YouTube, og så jeg klare å skrive arabisk jeg, så jeg sett litt på YouTube på ordene i norsk, så jeg bare høre på hvordan de si det. Så jeg begynte litt å snakke som dem da.*

Zahra 7.klasse

Selv om de fleste elevene opplevde det å lære seg et nytt språk som vanskelig, var det to av elevene som ikke delte denne erfaringen. Det kommer frem i disse kommentarene:

*Det var egentlig det å lære seg språket, det var ikke så veldig vanskelig. Men det ligner ganske mye da.*

Herman 8.klasse

*Nei, jeg synes det var veldig lett. Mm, men jeg leser veldig mye da.*

Antoni 6.klasse

Herman gir en forklaring i at norsk ligner på morsmålet hans, mens jeg opplever at Antoni forklarer dette med at han leser veldig mye. De gir inntrykk av å være flinke, ressurssterke elever, og det er verdt å nevne at begge disse guttene kom fra vestlige land. Deres opplevelser av at språket ikke var så vanskelig å lære, kan ha sammenheng med at deres morsmål ligner mer på norsk eller at deres kultur har fellestrekk med den norske. Dette kan medføre at elever fra vestlige land møter flere gjenkjennelselementer fra sosialiseringprosessen i hjemlandet enn elever fra ikke-vestlige land. I overgangen til ordinær klasse forteller Herman at han fikk støtte av tospråklig lærer, denne hjelpen beskrev han som viktig. Det kan tyde på at også elever som ikke opplever det norske språket som vanskelig, har behov for og nytte av støtte på morsmålet sitt.



Her har jeg gitt eksempler på elevenes erfaringer i møte med skolen og det norske språket. De fleste er enige i at det er frustrerende og vanskelig i begynnelsen, og at bruk av morsmål er viktig. Dette vektlegges i nasjonale føringer, og støttes av forskning og teori. Likevel pekes det på at andelen elever som får opplæring på morsmål går ned. Jeg stiller meg undrende til denne utviklingen, og hvorfor det er så motstridende signaler mellom teori og praksis. Både økonomi og tilgang til tospråklige lærere kan være avgjørende faktorer for om skolene gir elever morsmålsstøtte eller ikke. I tillegg åpner Opplæringslovens § 2-8 opp for at morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring bare skal gis hvis det er nødvendig. Denne nødvendigheten vil da kunne påvirkes av både ressurser og prioriteringer. Skoler med en problemorientert forståelse av mangfoldet, vil her ha en mulighet til å velge bort morsmålsstøtte til elever (Hauge, 2014). Tanken bak det kan være en oppfatning av at det å lære norsk er viktigere enn å la elevene bruke morsmålet sitt. Min oppfatning ut ifra elevenes intervjuer, sammen med forskning og teori på dette området, er at de minoritetsspråklige elevene bør få støtte på eget morsmål i møte med norsk skole. En synergieffekt av dette vil være anerkjennelse av deres kultur, identitet, kunnskaper og erfaringer. Dette er i tråd med faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, som signaliserer verdier som å anerkjenne og bygge videre på både de språklige og kulturelle ferdighetene og erfaringene som elevene har med seg. Gjennom dette skal faget styrke og ivareta elevenes menneskeverd og identitet, samt det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er tydelig at læreplanene er i tråd med en ressursorientert forståelse av mangfoldet i skolen. En ressursorientert forståelse har fokus på likeverd, og hele tiden fokuseres det på hvilke endringer som må gjøres for å imøtekomme elevenes behov. Hovedvekten legges på mangfold og individuell tilrettelegging, og skolen er opptatt av elevenes rettigheter både som gruppe og enkeltindivider (Hauge, 2014). Det at elevene skal få utvikle seg i et likeverdig fellesskap er også et mål innen kritisk pedagogikk (Freire, 1999). Videre er det viktig å utfordre, stille spørsmål og belyse sosiale ulikheter og strukturell rasisme (Möller, 2012). I den anledning vil jeg trekke frem Opplæringslovens § 2-8, og ordlyden i denne:

*§ 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*  
*Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.*  
(Opplæringsloven §2-8, 1998)

Om en trekker ut hovedinnholdet sier den her at de minoritetsspråklige elevene har rett til særskilt norskopplæring, og også morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Ved grundigere lesing sier den noe om at dette kun gjelder til elevene har tilstrekkelig kunnskap til å følge ordinær opplæring. Det står ingenting om hva som er tilstrekkelig kunnskap eller hvem som avgjør dette. Videre står det at slike elever, hvis det er nødvendig, har rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Ovenfor har jeg stilt spørsmål ved hva og hvem det er som skal vurdere nødvendigheten. Jeg ønsker også å trekke frem ordlyden «slike elevar». Denne ordlyden gir, i mine øyne, assosiasjoner om at dette er en gruppe elever som trenger noe ekstra. De skiller seg ut, har visse mangler, som gjør at de kan trenge morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Her synes jeg at Opplæringsloven signaliserer et mangelperspektiv (jfr. Hauge, 2014), og at de minoritetsspråklige elevene plasseres i en kategori som kan gi inntrykk av lav status og mindreverdighet (Chinga-Ramirez, 2015; Chinga-Ramirez, 2018). Slik jeg tolker Opplæringslovens §2-8, er den tvetydig. Hilt (2020) hevder at utdanningssystemet både kan muliggjøre og forhindre integrering. Innholdet i denne

paragrafen gir de minoritetsspråklige elevene kollektive rettigheter som gruppe i form av særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Gjennom det tilpasses opplæringen til deres språklige og kulturelle forutsetninger. Denne tilpasningen vil hjelpe elevene til å bli en del av fellesskapet, få tilpasset opplæring og på den måten både faglig og sosialt utbytte av opplæringen (NOU 2009:18). Om dette er tilfelle, så er det veldig bra. Innholdet som sier «om nødvendig» og «slike elever» kan både hindre tilpasset opplæring og stigmatisere de minoritetsspråklige elevene som en underordnet gruppe. Når læreplanene går langt i å fremheve en ressursorientert forståelse av mangfoldet bør også Opplæringsloven gjøre det samme.

Jeg har nå redegjort for elevenes innspill om temaet *språk* som kom frem i intervjuene, samt prøvd å belyse disse med et kritisk blikk. Et annet tema som elevene var opptatt av var *venner*. Dette vil jeg analysere i neste delkapittel om *sosial tilhørighet*. På spørsmål om hun hadde tips til elever som kommer til Norge og skal begynne i norsk skole svarte Samira dette:

*Prøve å lære norsk og få venner.  
Samira 7.klasse*

## 5.2 Sosial tilhørighet

Samira sitt utsagn peker på to store temaer, både det å lære norsk og det å få venner. Som det kom frem i forrige delkapittel, er det tydelig at disse to temaene både henger sammen og påvirker hverandre. Dette vil komme ytterligere frem her i analysen av elevenes opplevelse av sosial tilhørighet. Her er noen av kommentarene elevene hadde når det gjaldt vennskap i møte med norsk skole:

*Det var jo vanskelig å få venner da, for jeg kunne ikke norsk.  
Ibrahim 6.klasse*

*Jeg hadde det litt bra for at det var noen elever som var litt irriterende da ja. Ja, de sa stygge ting til meg, og som jeg ikke skjønnte helt, de norske på en måte. Og de som var på velkomstklassen. Så bare ble jeg bare liksom litt alene først, for at ingen ville spill med meg eller lek med meg på en måte.  
Asma 7.klasse*

*Nei, jeg fikk venner. Det var kjempegøy. Av og til så følte jeg meg litt alene, men jeg liksom tenkte på at jeg fortsatt hadde venner da, så gikk det over bare.  
Antoni 6.klasse*

*Ja, når jeg komt her til velkomstklassen, så jeg kjente ikke noen og jeg synes at det var kjedelig og at jeg ikke kjente noen. Så jeg bare spilte og jeg klarte ikke norsk. Så jeg prøvde å høre hva hun si, og forstår læreren. Så gikk det bra, etterpå jeg fikk litt venner.  
Hiba 5.klasse*

Disse fire utsagnene sier litt om kompleksiteten i elevenes historier. Det de har til felles er ønsket om sosial tilhørighet. Det stemmer overens med at jevnaldredes betydning er større enn før. Dette henger sammen med samfunnsutviklingen, ettersom barn i større grad enn tidligere tilbringer tid utenfor hjemmet, i barnehage og skole. Gjennom sosiale opplevelser utvikler barn tanker om seg selv, og denne prosessen er viktig for elevenes opplevelse av sosial tilhørighet (Frønes, 2006; Frønes, 2019). De minoritetsspråklige elevene jeg har snakket med forteller om behov for sosiale opplevelser med jevnaldrende, men de fleste av dem opplevde at språklige utfordringer hindret dem i begynnelsen. Dette kan forklares med at relasjoner er kommunikativt komplekse. I tillegg vises det til at barn som har et lite kommunikativt vokabular, ofte har problemer i kontakt med andre barn. Denne kontakten med jevnaldrende er en svært viktig del av barns tilværelse, og gjennom denne utvikles både språklig og sosial kompetanse. I

fortsettelsen vil dette være grunnleggende for barns sosiale identitet og selvforståelse (Frønes, 2006; Frønes, 2019).

De minoritetsspråklige elevene har til å begynne med ikke vokabular til å kommunisere på norsk. I leken med jevnaldrende får barn trening både i sosial kompetanse, språk og kommunikasjon (Frønes, 2019), og denne leken beskriver de fleste elevene i denne studien som vanskelig å delta i da de ikke kan norsk. De elevene som ikke opplevde denne utfordringen i sitt første møte med norsk skole var de elevene som fikk venner i velkomstklassen med samme morsmål som seg selv, og Antoni. Det kan være naturlig å stille spørsmål ved hva som kan hjelpe de nyankomne minoritetsspråklige elevene til å oppleve sosial tilhørighet på et tidligere tidspunkt. Er det noe skolen kan forandre og forbedre i tråd med kritisk pedagogikk (Freire, 1999), eller er dette en utfordring som elevene må gjennom frem til de kan nok norsk til å delta i leken? Det vil i så fall føre til at de elevene som opplever det norske språket som lett å lære, og de elevene som får sosial tilhørighet med venner som har samme morsmål, vil få et stort fortrinn fremfor elever som ikke oppnår dette. Sistnevnte vil da ikke være en del av fellesskapet som også innebærer sosialt utbytte av opplæringen (NOU 2009:18), og de vil heller ikke oppleve sosial- og psykisk inkludering (Nes & Nordahl, 2015). Skolen som system må jobbe for at alle elever blir inkludert i større grad. Dette kommer ikke nødvendigvis av seg selv, og skolen må bidra ved å fokusere på tilrettelegging for minoritetsspråklige elever.

I Nes & Nordahl (2015) sin forskning opplevde minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige land større grad av sosial og psykisk inkludering enn majoritets elevene når det gjaldt relasjon til medelever og trivsel i elev-elev-fellesskapet. Elevene i undersøkelsen gikk i ordinære klasser, og de hadde dermed vært i norsk skole en stund. De fleste elevene i denne studien hevdet at de fikk venner etter hvert, men at det tok litt tid fordi de måtte lære seg språket først. Kommentarer som elevene hadde om sosial tilhørighet nå i dag, kan tyde på opplevelse av sosial- og psykisk inkludering som beskrevet av Nes og Nordahl (2015). Her er noen av elevenes kommentarer:

*Jeg har det veldig bra jeg. Ja, det er ja, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men det er jo litt bedre når du bare kjenner jo alle og når du skjønner hva læreren snakker om.*

*Asma 7.klasse*

*Mm, jeg har faktisk samme venner som jeg hadde i den klassen da. Dem vennene jeg ønsker meg.*

*Ahmed 8.klasse*

Her beskriver både Asma og Ahmed sosial tilhørighet og at de er en del av et sosialt fellesskap, til tross for at dette var utfordrende i begynnelsen. Det kan være interessant å fokusere på skolens rolle i dette første møtet. Gjennom elevenes historier får jeg inntrykk av at det er de som må lære seg språket og tilpasse seg skolen og det norske samfunnet for å fungere i den nye hverdagen. Da er det spørsmål om skolene er nærmere en problemorientert forståelse av mangfoldet (Hauge, 2014), og om elevene gjennom dette kjenner på en annerledeshet i forhold til majoritets elevene. Hvis dette er tilfelle vil de minoritetsspråklige elevene føle seg underordnet i møte med norsk kultur, og de vil havne utenfor likeverdighetsprinsippet (Chinga-Ramirez, 2015). Dette strider mot læreplanenes, K06 og LK20, verdigrunnlag som sier at elevene skal ha likeverdige muligheter, og at skolen skal ta hensyn til mangfoldet blant elevene slik at alle opplever tilhørighet i skole og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2020). Inkludering kan bli et problem når den blir individualisert til å gjelde elevene og den enkeltes måloppnåelse. Da er det elevene som ikke blir inkludert fordi de mangler språk. Det innebærer at de bør lære seg det norske språket og kulturen for å bli

inkludert. I et slikt tilfelle er det elevene selv som må jobbe med dette, og ikke skolen. Ved å arbeide med skolen som system gjennom rektorer og lærere, bør skolene ha muligheter til å etterstrebe en ressursorientert forståelse av mangfoldet (Hauge, 2014). På den måten kan de minoritetsspråklige elevene få muligheter til å være innenfor likeverdighetsprinsippet (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2020; Chinga-Ramirez, 2015).

Antoni fikk venner med en gang fordi han opplevde at det var lett å lære seg norsk, mens Zahra og Samira opplevde sosial tilhørighet fordi de fikk venner med samme morsmål. Det vil si at de seks andre elevene i studiens intervjuer ikke hadde den samme positive opplevelsen av sosial tilhørighet den første tiden i norsk skole. Et viktig spørsmål å stille seg er om det er sånn det må være, eller om skolen som system kan gjøre mer for å hjelpe de nyankomne minoritetsspråklige elevene i å oppleve sosial tilhørighet i større grad? Interkulturell pedagogikk omhandler læring og kommunikasjon på individnivå, men også skoleutvikling og forskning på systemnivå (Lahdenperä, 2004). Den interkulturelle pedagogikken skal, ifølge Portera & Grant, gjelde for hele befolkningen, og fokuset må være på dialog, interaksjon og utveksling av tanker (i Barstad & Saxe, 2016). Med dette vil jeg si at interkulturell pedagogikk har svært mange likhetstegn med en ressursorientert forståelse av mangfoldet (Hauge, 2014), og intensjonene i nasjonale føringer (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2007; Meld. St. 6, 2012; Meld. St. 6, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Til tross for snille lærere, kan en her lure på hvordan skolen som system kan ivareta minoritetsspråklige elever på en bedre måte i møte med norsk skole. En analyse av kjennetegn på interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse hadde vært interessant å gjennomføre ved skolene i denne studien. Som beskrevet i kapittel 4, forteller Zahra om svært gode opplevelser i velkomstklassen, mens overgangen til ordinær klasse ble vanskelig både faglig og sosialt. Ahmed opplevde både velkomstklassen og ordinær klasse som veldig positivt, til tross for at språk og fag var vanskelig i begynnelsen. Maryan opplevde både overgangen til norsk skole og overgangen til ordinær klasse som svært vanskelig. Dette viser kompleksiteten blant elevene. Elevene trenger å være en del av et trygt og godt læringsmiljø hvor de blir akseptert og inkludert (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Spørsmålet er om opplevelsene til Zahra, Ahmed og Maryan er tilfeldige, eller om de kan forstås og forklares ved hjelp av teoretiske betraktninger. Jeg vil derfor trekke frem interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse ytterligere. Interkulturell pedagogikk har fokus på utvikling av en *vi-identitet*, og det er et sterkt fokus på interaksjon og samspill mellom deltakerne (Barstad & Saxe, 2016; Helleve, 2016). Nieke (2008) viser til ulike mål som må oppfylles for at undervisningen skal være interkulturell. Noen av disse er aksept av annerledeshet og forskjellighet, toleranse og positive tanker om egen etnisitet (i Barstad & Saxe, 2016). Zahra og Ahmed sine historier vitner om at de i velkomstklassen opplevde dette. Ahmed erfarte dette også i ordinær klasse, mens Maryan gir tydelige beskrivelser på at hun følte seg ensom og annerledes i overgangene. Hun hadde ingen som snakket hennes språk, og det kan ha påvirket hennes tanker om egen etnisitet og følelsen av å være annerledes.

I klasserommet er det lærerne som planlegger og gjennomfører undervisningen. Slik jeg ser det, er det da lærerne som må tilpasse undervisningen til en interkulturell pedagogikk. Til dette trenger de interkulturell kompetanse. Ifølge Portera (2014)

synliggjøres denne kompetansen gjennom hvordan mangfoldet blir håndtert. Mangfoldet bør håndteres på en måte som beriker både den enkelte og samfunnet. Til det kreves det ferdigheter, kunnskaper og holdninger slik at mennesker kan mestre relasjoner med de som har ulik kulturell bakgrunn (i Solbu & Helleve, 2016). Interkulturell kompetanse hos lærere, vil forhåpentligvis føre til interkulturell kompetanse hos elevene. Lærere er gjerne viktige rollemodeller for elevene, og ved å vise god interkulturell kompetanse for elevene, vil jeg tro at dette kan smitte over på elevene. Lærerens kunnskap om og praktisering av interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse kan dermed påvirke hvordan de minoritetsspråklige elevene opplever møtet med norsk skole. Trolig vil systematisk arbeid og fokus på dette bidra til utvikling av elevenes interkulturelle kompetanse. Elevene i denne studien viser til ulike opplevelser. Noen historier tyder på interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse blant lærere og elever i velkomstklassen, men ikke i ordinær klasse. Andre historier vitner om at dette var tilstede både i velkomstklassen og i ordinær klasse. Det Maryan forteller, vitner derimot om at hun ikke ble favnet av en slik kompetanse ved noen av overgangene. Disse beskrivelsene kan gi et inntrykk av at interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse ikke gjennomsyrrer norsk skole, og at det ikke er gitt at alle minoritetsspråklige elever blir møtt med dette.

Selv om det er gode intensjoner i nasjonale føringer (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2007; Meld. St. 6, 2012; Meld. St. 6, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020), er det ingen av disse som nevner interkulturell pedagogikk. Det er heller ikke vist til arbeidsmetoder som skolene skal bruke for at mangfoldet skal bli sett på som en ressurs, og at dette i neste omgang oppleves slik av elevene selv. Om interkulturell pedagogikk skal gjelde hele befolkningen er det, slik jeg ser det, på tide at den kommer til syne i metoder, innhold og planer på systemnivå. Med det vil skolene kunne få ledere og lærere med interkulturell kompetanse, kjennetegnet ved at de mestrer å håndtere mangfoldet på en måte som beriker både den enkelte og samfunnet. Ved at interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse synliggjøres i skolens planer, vil det få større oppmerksomhet. Som et resultat av det vil det bli behov for kompetanseheving, i første omgang for ledere og lærere, og i neste omgang vil elevene dra nytte av denne. I beste fall har jeg tro på at en skole hvor både ledere, lærere og elever innehar interkulturell kompetanse, vil kunne ha gode forutsetninger for å se på mangfoldet som en ressurs og berikelse, og med det bidra til at flere elever føler sosial tilhørighet i møte med skolen. Jeg sier ikke at skoler i Norge ikke innehar denne kompetansen, men ut ifra elevenes historier undrer jeg meg på om enkelte skoler kanskje ikke har den i tilstrekkelig grad.

I følgende elevutsagn forteller både Antoni og Ahmed om at de ble invitert med i leken av andre elever. Antoni, som opplevde at det var lett å lære seg norsk, ble gjerne med i leken. Ahmed valgte å ikke bli med i leken til å begynne med fordi han følte seg utenfor da han ikke kunne norsk:

*Eh, nei det var jo sånn at de inviterte meg til å leke med dem, og så spurte jeg om jeg kunne bli med, og så sa de ja.*  
Antoni 6.klasse

*Eh, ja faktisk, jeg skulle, første gangen når jeg skulle på den norske klassen, ja så var det følte jeg litt utenfor fordi jeg ikke kunne snakke, og så dem de andre ville komme og spille med dem og ja. Og så jeg ville ikke fordi jeg kunne ikke snakke eller noe da. Da føler jeg litt utenfor, men i tiden fikk jeg snakke og få nye venner.*  
Ahmed 8.klasse

Antoni og Ahmed viser her til ulike erfaringer, og det er derfor interessant med en betraktning av skolens rolle i disse erfaringene. Begge guttene ble her invitert med i

leken av medelevene. Det kan tyde på at skolens praksis er å oppfordre de andre elevene til å invitere nye elever med i leken. Dette er i seg selv en god intensjon, i alle fall for de elevene som har et felles språk. Antoni, som selv er fra et vestlig land, hadde ikke betenkeligheter med å bli med i leken fordi hverken kultur eller språk var så fremmed for ham. Ahmed som både kommer fra et ikke-vestlig land, har bodd i et transittland og har svært dårlige erfaringer med vennskap og skole, følte seg utenfor i begynnelsen. Han ville ikke være med i leken. Det gir grunn til å undre seg over på hvilken måte skolen tilrettelegger for inkludering av minoritetsspråklige elever. Om det er slik at en oppfordring til medelevene om å invitere dem med i leken er skolens løsning, overlates ansvaret i stor grad til elevene selv. Dette vil kunne resultere i at inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen, vil avhenge av medelevenes interkulturelle kompetanse fremfor skolens. Videre vil dette kunne føre til at minoritetsspråklige elevers muligheter til inkludering vil variere både innad i skoler og mellom skoler. Ingen elever kan mestre et nytt språk med en gang, men skolen kan likevel legge til rette for at inkludering kan finne sted. Ahmed sier i sin uttalelse at han følte seg utenfor fordi han ikke kunne snakke norsk. Dette var årsaken til at han ikke ville være med medelevene å leke. Skoler bør ha en plan for hva de kan gjøre for at elever skal få likeverdige muligheter og oppleve tilhørighet i møte med norsk skole. Her er det rom for forandring og forbedring (Freire, 1999). Som det kom frem i forrige delkapittel og i Ahmeds utsagn, er bruk av morsmål svært viktig for elevene (Hauge, 2014; Øzerk, 2016; Cummins, 2017). Det kan være grunn til å tro at Ahmed hadde blitt med medelevene i leken om tospråklig lærer eller medelever hadde støttet ham på morsmål. Morsmål kan med det være et redskap for at elevene også skal mestre det sosiale i møte med skolen.

Jeg har nå forsøkt å belyse de minoritetsspråklige elevens opplevelser av sosial tilhørighet med jevnaldrende i møte med norsk skole, og jeg har med et kritisk blikk presentert spørsmål og tanker om skolen som system ivaretar elevenes behov på dette området. Lærer-elev-relasjonen er også viktig for elevenes trivsel, motivasjon og læring (Aamodt, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Spernes, 2012), derfor vil jeg nå se nærmere på hvordan elevene i denne studien opplevde denne. Her er hva noen av elevene fortalte om lærerne de møtte da de startet i velkomstkasse:

*Den var veldig bra. Den har hjulpet meg kjempemye, å lære norsk og nesten alt.*  
Samira 7.klasse

*Dem var snill med oss. Hun, dem sa til meg at første dag til dem, at jeg må være med dem fordi dem er ny på (navn på skolen). Jeg må lære dem hvordan dem kan spille på det, og lære noe og få venner og spill.*

Hiba 5.klasse

*Eh, bra at dem ikke gir opp liksom. At hun, hvis jeg ikke skjønnte, da viste hun en annen måte helt til jeg skjønner det liksom. Hvis vi ikke skjønnte, da brukte vi google translate eller andre helt andre bilder eller ja. Jeg savner lærerne faktisk. Jeg savner at jeg går ut på tur med lærerne.*

Ahmed 8.klasse

*Jeg synes de var veldig greie. Pluss at de hadde bra læremåter, og at de gitt meg veldig støtte.*

Antoni 6.klasse

Noen av elevene jeg intervjuet visste om min lærerbakgrunn. Jeg må derfor ta forbehold om noen av elevene derfor tilpasset sine svar med tanke på dette. Under intervjuene hadde jeg likevel inntrykk av at elevene svarte raskt og spontant, og at de var ærlige. I tillegg virket alle de ni elevene å være enige i at lærerne de møtte var både snille og hjelpsomme, noe også utsagnene ovenfor viser. Elevene ga mer utfyllende svar når det gjaldt lærerne i velkomstklassen, og derfor er det relasjonen til disse jeg trekker frem

her. Når det gjelder lærerne i ordinær klasse, vil jeg kommentere dem noe i neste delkapittel om *overganger*.

Elevenes beskrivelser av lærerne vitner om at de følte seg verdsatt, akseptert og respektert. Dette er i tråd med emosjonell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når de også forteller om at lærerne gir god hjelp, forklarer på mange måter, lærer dem norsk og prøver å hjelpe til med vennskap, kan det tyde på at elevene også opplever instrumentell støtte fra lærerne. Denne kjennetegnes ved at elevene får råd, hjelp og veiledning i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevene ga inntrykk av positive lærer-elev-relasjoner mens de gikk i velkomstklasse, noe som er et viktig utgangspunkt for et godt læringsmiljø. Elevene i dette intervjumaterialet forteller om språk, vennskap og overganger som vanskelige, men ingen av dem beskrev kontakten med lærerne som vanskelig. Dette kan det være interessant å reflektere nærmere over. Begge læreplanene, både *K06* og *LK20*, viser til lærerens betydning for elevens trivsel på skolen, samt motivasjon og interesse for skolearbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2020). *LK20* viser videre til at varme relasjoner, innsikt i elevenes behov og profesjonell dømmekraft er tegn på god klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her kan en tenke seg at en snill lærer gjerne har en varm relasjon til elevene, og en lærer som gir god hjelp gjerne har innsikt i elevenes behov. Det kan virke som om elevene i denne studien opplevde akkurat dette, til tross for at oppstarten i et nytt land og i en ny kultur byr på utfordringer. Dette kan tyde på at lærerne som jobber i de ulike velkomstklassene mestrer relasjoner med elever som har ulik kulturell bakgrunn. Årsaker til det kan være at de er spesielt interessert i elevgruppen *minoritetsspråklige elever* og/eller at de har spesiell kompetanse i å undervise akkurat denne elevgruppen. Jeg har inntrykk av at de innehar kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør at elevene opplever at de får både emosjonell- og instrumentell. Ut ifra det jeg nå har beskrevet, har disse lærerne kjennetegn på interkulturell kompetanse slik Portera (2014) definerer den (i Solbu & Helleve, 2016). Ibrahim som går i 6.klasse hadde et godt tips til både lærere og elever som skal ta imot nyankomne minoritetsspråklige elever:

*Eh du må, du må velkomme dem som lærerne her velkommet meg, og så må jeg liksom vise dem rundt, leke med dem og lære dem noen ord.*

Jeg har nå sett nærmere på elevenes opplevelser av sosial tilhørighet både i forhold til jevnaldrende og lærere, og det kan virke som om elevene opplever større utfordringer med vennskap enn med relasjon til læreren den første tiden i Norge. Utfordringene som de minoritetsspråklige elevene beskriver, er gjerne knyttet til de to overgangene. Den første er overgangen til Norge, norsk skole og velkomstklassen, og den andre er overgangen fra velkomstklasse til ordinær klasse. I neste delkapittel vil jeg vise til elevenes historier knyttet til overgangen fra velkomstklasse til ordinær klasse, samt analysere denne ved hjelp av teori og et kritisk blikk.

### 5.3 Overganger

Både ovenfor og i kapittel 4 har jeg trukket frem overgangen til et nytt land og en ny skole. Med bakgrunn i det velger jeg i dette delkapitlet et hovedfokus på overgangen fra velkomstklasse til ordinær klasse.

De fleste elevene i studien opplevde en nedgang i trivsel ved overgangen til ordinær klasse. Overganger kan påvirke elevs sosialisering. Sosialiseringprosesser er kompliserte, og det vises ved at de kan være delprosesser som enten opptrer samtidig eller som avløser hverandre. Der en forsterket sosialisering vil gi elevene selvtillit,



selvrespekt og selvverd gjennom anerkjennelse, vil resosialisering og desosialisering være mer krevende. Disse vil stille større krav til lærerne gjennom tilrettelegging, og det er en forutsetning at elevene lykkes faglig. Re- og desosialisering opptrer ofte når elevene opplever en verdikonflikt. En verdikonflikt vil oppstå når elever opplever at deres kulturelle kapital enten blir oversett eller avvist av skolen (Hoëm, 2010). Slik jeg ser det, ser jeg ikke bort ifra at anerkjennelse av og økt bruk av morsmål i opplæringen må til for at forandring og forbedring skal finne sted i tråd med kritisk pedagogikk (Freire, 1999). Her er noen av elevenes kommentarer om overgangen til ordinær klasse:

*Det synes jeg var kjempespennende. De andre snakket selvfølgelig flytende norsk, så det var litt vanskelig for meg, men etter hvert som jeg lærte meg norsk da, så gikk det jo bedre og bedre da.*  
Antoni 6.klasse

*Det var litt vanskelig. Jeg lært meg litt norsk, men dem for eksempel jeg har ikke hatt norsk med dem. Jeg har bare hatt GNO (grunnleggende norskopplæring), så først det var litt vanskelige ord, for jeg hadde ikke lært helt norsk.*

Samira 7.klasse

*Det var litt skummelt først da. Ah, først så det var litt skummelt, og jeg ser de får mye lekser også. Så etterpå blir jeg litt bedre og bedre.*  
*Det var bra, men det var litt vanskelig for meg også, fordi det er nye språk også, det er litt vanskelig å forstå det. Og mye nye ord også til meg. Fordi da var det litt vanskelig å forstå det. Men jeg fikk lærere å hjelpe meg litt.*  
*Nei. Eller ja, venner litt. Jeg prøver å snakke med dem, med de vil ikke. Jeg tror de vil ikke snakke med meg.*

Zahra 7.klasse

*Det følte faktisk bra. Mm. Det var kanskje vanskelig med fagene da synes jeg, men ja sikkert det går bra. Ja, det var det eneste, for jeg har kjent vennene mine for lenge siden, før jeg begynte på norsk klasse. Da ble det sikkert letter for meg. De hjalp meg mer.*

Ahmed 8.klasse

Elevenes utsagn viser også her at selv om de har kollektive behov knyttet til deres etnisitet (Engen, 2014), så har hver enkelt sin historie og sin opplevelse rundt overgangen til ordinær klasse. I denne studien var det tre av elevene som var veldig positive både til overgangene og til tiden i henholdsvis velkomstklasse og ordinær klasse. Videre var det to elever som opplevde overgangen til ordinær klasse som bedre enn tiden i velkomstklassen. Det var Asma og Herman, de ga tydelige signaler på at de var klare for å få venner i klassen og faglige utfordringer sammen med klassen.

*Det var litt spennende. Og litt rart, sånn at vi hadde jo, jeg hadde jo noe vanskeligere å lære enn det jeg hadde i velkomstklassen. Og egentlig så var det bedre for meg.*  
*Ja, det var på en måte (ler), at det var litt bedre sånn at jeg fikk jo nye venner, og egentlig så var de litt snillere. Ja, og jeg fikk jo lære litt mer, og ja det vart jo litt bedre på en måte.*  
*Ja, sånn at det var ekstra bra at jeg ble med på klassen da, og ja jeg følte meg litt bedre.*

Asma 7.klasse

*Ja. Ja, det var liksom, her var det jo, jeg fikk venner nesten med en gang fordi da jeg kunne jo norsk, og da kunne jeg jo ha meg venner med en gang, nesten da. Hadde også morsomme fag og sånt.*

Herman 8.klasse

Som analysert i kapittel 4, kan det at Herman kommer fra et vestlig land ha gjort overgangene lettere for ham. Asma derimot kommer ikke fra et vestlig land. Hun beskriver at overgangen var bra for henne både faglig og sosialt. Årsaker til det kan være at hun i sine uttalelser ga inntrykk av å være en faglig sterk elev, i tillegg til at hun savnet venner mens hun gikk i velkomstklasse. Hun manglet med det opplevelsen av sosial og psykisk inkludering (Nes & Nordahl, 2015).

Fire av elevene opplevde overgangen til ordinær klasse som ekstra vanskelig. Utsagnene ovenfor viser likevel at språk og fag var felles tema som de fleste av elevene opplevde som vanskelig. Dette stemmer overens med funnene om inkludering i Nes & Nordahl (2015). Disse viste at minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige land opplevde lav grad av faglig inkludering i skolen sammenlignet med majoritets elever. Dette funnet ble styrket ved at de minoritetsspråklige elevene skåret langt dårligere enn majoritetsspråklige elever når det gjaldt psykisk inkludering, altså opplevd inkludering i fag. De minoritetsspråklige elevene opplevde undervisningen i skolen som mindre interessant og relevant. Dette gir grunn til at jeg, i likhet med Nes & Nordahl (2015), Hilt (2020) og Chinga-Ramirez (2015), ønsker å stille kritiske spørsmål rundt skolen som system. De minoritetsspråklige elevene møter barrierer i skolen som det er verdt å fokusere på (Hilt, 2020). Når elevene opplever undervisningen som mindre interessant og relevant, bør det være naturlig å se på innhold og arbeidsmåter i skolen. Det kan tyde på at de minoritetsspråklige elevene ikke får utnyttet læringspotensialet sitt, og at det derfor kan være snakk om en ekskluderende opplæring (Nes & Nordahl, 2015). Konsekvenser av dette kan bli at de minoritetsspråklige elevene vil føle seg som en underordnet gruppe i møte med norsk kultur. De vil føle seg annerledes, og dette vil bryte med samfunnets intensjoner om likeverd (Chinga-Ramirez, 2015). Folke (2019) viste også til at minoritetsspråklige elever opplevde overgangen til ordinær klasse som en stor omstilling, og at undervisningen ikke var tilpasset denne elevgruppens behov. Elever beskrev at lærere både snakket fort og brukte vanskelige ord. I denne studiens intervju materiale ga Asma et eksempel som samsvarer med dette:

*Ja, eh for eksempel forklaringer ja, noen ganger så skjønner jeg ikke helt, eller jeg skjønnte ikke, men nå så skjønner jeg ganske mye. Men før så var det noen lærere som dem bare forklarte så fort, sånn at jeg ikke fikk med meg det vi skulle lære, så ja noen lærere forklarer ganske sakte og ja. Sånn at jeg kan skjønne det dem sier. For at noen bare gidder ikke, bare sier hva vi skal gjøre, og så ikke forklare og noe sånt, det var litt dumt det da.*

Asma 7.klasse

Dette samsvarer ikke med kjennetegn på inkludering hvor elevene skal oppleve tilpasset opplæring, samt faglig og sosialt utbytte av opplæringen (NOU 2009:18). Det samsvarer heller ikke med et inkluderende læringsmiljø som hevder at de verdiene, erfaringene, kunnskapene og språk som elevene har med seg til skolen skal anerkjennes. Det skal være positive holdninger til mangfoldet, og elevenes ulikheter må ses på som ressurser (Aamodt, 2017).

Når det gjaldt sosial tilhørighet og vennskap var også opplevelsene ved overgangen til ordinær klasse ulike. Flere av elevene viste til positive erfaringer med venner i ordinær klasse. Noen få elever syntes det var vanskelig å få venner i ordinær klasse til å begynne med, men at dette ordnet seg etter hvert. Dette er Maryan sine beskrivelser et eksempel på. Det første utsagnet forteller hvordan hun hadde det helt i begynnelsen ved overgangen til ordinær klasse. Det andre utsagnet sier noe om hvordan hun har det i ordinær klasse nå:

*Fordi derfor jeg fikk ingen venner og sånn, og når vi skulle gå ut så var jeg alene og sitter alene, og når vi skulle spille så var jeg alene og alltid alene, og søstera mi fikk fort med venner.*

*Fordi det er skikkelig bra. Fordi da fikk jeg venner og leke med noen, og lærte meg å spille fotball og masse ting.*

Maryan var sprudlende i sin formidlingsmåte når hun fortalte om hvordan hun hadde det på skolen i dag. Hun var i intervjuet hele tiden opptatt av venner, mangel på venner, savnet av venner og tristhet over venner som måtte flytte eller bytte skole. Dette

bekrefter behovet for vennskap og jevnaldredes betydning (Frønes, 2006; Frønes, 2019). For Zahra var situasjonen helt motsatt, noe som er nærmere beskrevet i kapittel 4. Jeg mener det er grunn til å stille spørsmål ved om skolen bidrar til at enkelte minoritetsspråklige elever føler seg utenfor, annerledes og underordnet i møte med norsk kultur (Chinga-Ramirez, 2015; Chinga-Ramirez, 2018).

I dette delkapitlet har jeg hatt hovedvekt på en analyse av de minoritetsspråklige elevenes opplevelser knyttet til overgangen til ordinær klasse. Hver enkelt elev har sin historie, og jeg må si meg enig i Hilt (2020) sin uttalelse om at det er mer som skiller dem enn som forener dem. Likevel reflekterer de særtrekk ved skolen som system, og som det er viktig at samfunnet og skolen bevisstgjøres på.

Felles for elevene i denne studien er at alle har gått i en velkomstklasse. En slik opplæring kan være nødvendig i en periode (Hauge, 2014). Jeg er svært interessert i elevenes synspunkter på denne organiseringen, og derfor vil jeg i neste delkapittel analysere velkomstklasse som pedagogisk tilrettelegging.

#### 5.4 Velkomstklasse som pedagogisk tilrettelegging

Jeg har i delkapitlene ovenfor diskutert temaene *språk, sosial tilhørighet* og *overganger*. Nå vil jeg ved hjelp av et kritisk blikk se nærmere på hvordan elevene i denne studien opplevde det å gå i en velkomstklasse. I intervjuene var det seks av ni elever som beskrev tiden i velkomstklassen som *veldig bra*, de tre siste elevene beskrev tiden som *bra*. Jeg fikk inntrykk av at elevene i velkomstklassen opplevde et fellesskap i at de alle var nye i Norge og skulle lære seg norsk.

En velkomstklasse er en atskilt klasse hvor elevene tilbringer det meste av tiden. Det vil innebære en midlertidig segregering, men med unntak i enkelte fag eller enkelte dager hvor elevene deltar sammen med sin ordinære klasse. Jeg var i forkant av intervjuene interessert i om elevene gjennom en slik organisering følte seg ekskludert fra fellesskapet. Her er noen av elevenes utsagn om det å gå i en velkomstklasse:

*Bra. Ja, at jeg var med dem sånn hele tiden. Fordi jeg ville leke med dem og sånt. Og lære bedre norsk.*  
Ibrahim 6.klasse

*Nei at man, de ikke kan norsk da, så burde de virkelig gå der. For man må jo lære seg norsk og sånne grunnleggende regler og sånt. Det er liksom at velkomstklassen er på en måte en sånn instruksjon som du bare, eller informasjon som du får, som du skal liksom bruke i fremtida da.*

Antoni 6.klasse

*Det var en fin år og var veldig bra.*  
Hiba 5.klasse

*Nei, det blir vanskelig at dem starte med vanlig klasse med en gang. Hvis dem går som en dag på uka kanskje det blir bedre.*

Hiba 5.klasse

*Det er bra å gå velkomstklasse først, da lære du deg noe.*  
Maryan 5.klasse

*Jeg tenker at på starten prøve å lære dem litt sånn språket, lære dem norsk. Og så få nye norske venner, da tror jeg dem lærer fort.*

Ahmed 8.klasse

*Eh for at det er litt vanskelig når det bare starter med klassen din på måte. Da kommer du aldri til å skjønne noe, du må lære deg språket først, sånn at du skjønner hva de sier. Og ja, det er det eneste som er litt lurt å gjøre. Ja, så det blir jo litt komplisert når du bare starter med en gang med klassen din, så det blir litt vanskelig.*

Asma 7.klasse

Disse utsagnene vitner om at elevene er modne i sine uttalelser. De anser språk som en svært viktig kompetanse, og nesten viktigere sosial tilhørighet. I møte med norsk skole beskriver de språk som nøkkelen til og en forutsetning for vennskap. Nettopp av den grunn virker elevene svært motiverte for å lære seg norsk. Det virker som om velkomstkasse som pedagogisk tilrettelegging bidrar til at minoritetsspråklige elever får erfaringer med mestring og anerkjennelse i møte med den norske skolen. Elevene sine utsagn viser at de tenker frem i tid, og at de opplever at opplæringen i en velkomstkasse skal gjøre dem bedre i stand til å mestre livet i ordinær klasse, både faglig og sosialt. Når det gjelder elevers erfaringer med velkomstkasse er resultatene i denne studien i stor grad sammenfallende med Folke (2019) sine forskningsresultater. Elevene gir inntrykk av at de trives i velkomstkassen, og at undervisningen der er tilpasset deres behov. De får med det høy grad av støtte fra lærerne. De opplever trygghet og mestring, og relasjoner mellom elever og lærere er gode. Dette kan tyde på at interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse eksisterer i disse velkomstkassene, og bidrar til at minoritetsspråklige elever opplever trygghet, mestring, anerkjennelse og identitetsbekreftelse.

Det eksisterer i forskning og teori delte meninger om en slik organiseringsform for minoritetsspråklige elever. Noen mener at et slikt segregert tilbud både kan være nødvendig og positivt i en begrenset periode (Hauge, 2014; Hilt, 2020). Andre hevder at dette er en organisatorisk differensiering som er lite hensiktsmessig da det er viktig med ett og samme læringsfellesskap (Engen, 2014). I tråd med inkluderings-tendensen i dagens samfunn mener Engen (2014) at skolene må ta hensyn til minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle forutsetninger uten å ty til organisatorisk differensiering. Jeg stiller meg kritisk til at det er svært lite av forskning og teori som viser til elevenes erfaringer i denne sammenhengen. Innføringstilbud i velkomstkasser blir både kritisert og problematisert, til tross for at elevenes stemmer sier noe annet. De minoritetsspråklige elevene i denne studien gir beskrivelser av sosial tilhørighet på tvers av landegrensener og språk. I velkomstkasse råder fellesskap, anerkjennelse og mestring. Gjennom det er det grunn til å tro at mulighetene for tilpasset opplæring (Haug, 2012) og inkludering (Nes & Nordahl, 2015) er mulig å oppnå gjennom en slik pedagogisk tilrettelegging. Alle elevene i denne studien er gjennomgående positive til tilbudet i velkomstkasse. Ut ifra det, og med støtte i Folke (2019) sin studie, vil jeg anbefale at dette opprettholdes.

Både lærerkompetansen og opplæringstilbudet har betydning for om de minoritetsspråklige elevene lykkes i den norske skolen. Det har også positiv effekt om skoler anerkjenner de minoritetsspråklige elevenes kollektive behov (Engen, 2014). Alle elever, både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige kan ha kollektive behov. Kollektive behov kan blant annet ha utgangspunkt i elevenes bakgrunn, etnisitet og språk. Disse kan videre si noe om hvilke tiltak som kan utløses for elevene (Engen, 2014). Ifølge Pihl (2010) kan kollektive behov utløse rettigheter enten gjennom en rettighetsbasert modell eller en behovsprøvd modell. Den rettighetsbaserte modellen vil anerkjenne de minoritetsspråklige elevenes kollektive behov ved å gi dem en kollektiv rettighet til tospråklig undervisning. En behovsprøvd modell bruker den tospråklige undervisningen som et kompensatorisk virkemiddel. De minoritetsspråklige elevene blir sett på gjennom et mangelperspektiv tilsvarende en problemorientert forståelse (Hauge, 2014), og elevenes manglende kompetanse på majoritetsspråket må dokumenteres for at tiltak kan iverksettes (Pihl, 2010). Slik jeg ser det er det stor grunn til å trekke inn kritisk pedagogikk i norsk skole. Minoritetsspråklige elevers historier bør være utgangspunkt for refleksjoner om forandring og forbedring (Freire, 1999).

Opplæringsloven (§1-1 og §1-3) fremhever likeverd og elevenes rett på tilpasset opplæring. Dette, sammen med læreplanene *K06* og *LK20*, passer den rettighetsbaserte modellen som gir de minoritetsspråklige elevene en kollektiv rettighet til tospråklig undervisning (Pihl, 2010). Pedagogisk tilrettelegging i velkomstklasse kan være en måte å anerkjenne minoritetsspråklige elevers kollektive behov på. I velkomstklassen beskrev elevene i studien mestring, og med det opplevelsen av tilpasset opplæring. Noen av elevene fortalte også om støtte fra tospråklig lærer. Et undervisningstilbud med morsmålet som redskap for å nå målet om funksjonell tospråklighet (Cummins, 2017; Hauge, 2014; Øzerk, 2016) vil både være likeverdig og gi tilpasset opplæring. Det at skolene gjennom Opplæringslovens §2-8 bare skal gi særskilt norskopplæring til elevene kan følge ordinær læreplan, og tospråklig opplæring bare hvis det er nødvendig, kan gi inntrykk av at dette er det Pihl (2010) beskriver som en behovsprøvd modell. Elevenes manglende norskkompetanse må dokumenteres, og den tospråklige undervisningen blir et kompensatorisk virkemiddel. Opplæringsloven, læreplaner og teori gir motstridende signaler, og en gjennomgang av disse bør være nødvendig for at flerspråklighet skal ses på som en ressurs i dagens samfunn.

I dette kapitlet har jeg rettet et kritisk blikk på skolen som system i møte med minoritetsspråklige elever. En overgang til et nytt land, en ny kultur og et nytt språk, er vanskelig. Dette kan aksepteres som normalt. Likevel er det viktig å reflektere over skolens evne til tilrettelegging og inkludering. Det er ikke nødvendigvis slik at det er elevene som må tilpasse seg uten at skolen har et visst ansvar.

Mitt inntrykk er at elevene i større grad opplever anerkjennelse og mestring i velkomstklassen enn i ordinær klasse. Jeg undrer meg derfor på om interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse er mer til stede i velkomstklassene enn i de ordinære klassene. Overgangen til ordinær klasse er faglig tøff for de fleste elevene, og sosialt utfordrende for noen av dem. De fleste beskriver at alt går bedre etter hvert. I intervjuene var alle elevene samstemt i at organisering i form av velkomstklasser er viktig og nødvendig. Det gir dem trygghet, mestring og tilpasset opplæring, og på den måten tilfredsstillende velkomstklassen elevenes behov den første tiden i et nytt land.

Neste kapittel vil inneholde avsluttende refleksjoner. Hovedfunnene i studien vil kobles mot problemstilling og forskningsspørsmål, og jeg vil presentere tanker om fremtidig forskning.

## 6. Avsluttende refleksjoner

Denne studiens aktualitet er forankret i en stadig økning i innvandrerbefolkningen i Norge (Steinkellner, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2007). Minoritetsspråklige elever utgjør en større del av elevene i grunnskolen, og det er et stort behov for forskning med utgangspunkt i elevperspektivet (Pihl, 2010; Chinga-Ramirez, 2015; Jortveit, 2017). Behovet for forskning på minoritetsspråklige elever og eget engasjement innen dette fagfeltet, har vært mitt utgangspunkt for studien. Jeg har undret meg over hvorfor det finnes så lite forskning med utgangspunkt i elevenes egne stemmer. For det første er det de som best kan beskrive hvordan overgangen til norsk skole faktisk var, og hvordan skolens tilrettelegging oppleves. For det andre har de rett til å få gitt uttrykk for sine synspunkter og bli hørt (FNs barnekonvensjon, 1989).

Jeg har anvendt kvalitativ metode og en narrativ tilnærming til forskningsprosessen for å løfte frem ni minoritetsspråklige elevers historier. Historiene er presentert og analysert i håp om at de kan bidra til å svare på studiens problemstilling:

*Hvilke tanker og erfaringer har minoritetsspråklige elever om sitt møte med norsk skole?*

For å svare på denne problemstillingen har jeg brukt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever minoritetsspråklige elever møtet med norsk skole?
- Hvilke tanker og erfaringer har minoritetsspråklige elever om språklæring i norsk skole?
- Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige elever om inkludering i velkomstklassen og i overgangen til ordinær klasse?

Jeg har hele tiden etterstrebet en abduktiv tilnærming til datamaterialet og analysen. Jeg vekslet mellom empiri og teori, og måtte gjøre endringer underveis for å finne riktig teori til elevenes initiativ. I denne studien har jeg vært bevisst egen nærhet til forskningsfeltet, både som lærer og forelder i skolen. Det å bruke teorien aktivt for å betrakte empirien har hjulpet meg til å holde en viss distanse (Moen, 2011).

I studiens empiriske datamateriale ble jeg slått av ulikhetene i elevhistoriene. Der jeg trodde det skulle komme frem flere likhetstrekk, ble heller kompleksiteten enda tydeligere. Mangfoldet blant elevene både i bakgrunn, erfaringer og opplevelser kom frem i deres beskrivelser av møtet med norsk skole. Min forforståelse bar preg av en bevissthet rundt elevenes bakgrunn og behov for tilpasninger. At forskjellene i elevenes erfaringer med norsk skole skulle være så store, åpnet øynene mine for et enda større bilde av minoritetsspråklige elever i skolen. Både individuelle og strukturelle særtrekk blir synlige i studier av enkeltelevers historier, og disse kommer ikke frem om man kun ser på minoritetsspråklige elever som gruppe (Hilt, 2020). I presentasjonen av fem elevhistorier i kapittel 4, har jeg trukket frem individuelle særtrekk ved elevenes opplevelser. Særtrekkene som kommer frem sier noe om hva skolen bør ta hensyn til og ivareta i møte med de minoritetsspråklige elevene. Det elevene har til felles er at de har hatt sosialiseringprosesser i andre land og i andre kulturer, og at de har det samme kollektive behovet for norskopplæring. I etterkant av forskningsprosessen har jeg sett at min forforståelse bar preg av et mer individrettet blikk. Det empiriske materialet har gjort meg bevisst på strukturenes betydning. Den stadige vekslingen mellom empiri og teori resulterte i lesing om interkulturell- og kritisk pedagogikk. Dette gjorde at strukturene i skolen som system, ble tydelig for meg. Min forforståelse er derfor endret, og jeg har fattet stor interesse for strukturelle særtrekk i dette komplekse bildet.

Et av hovedfunnene i denne studien er derfor kompleksiteten blant de minoritetsspråklige elevene. Elevene opplever overgangene som vanskelige, men i ulik grad og av ulike årsaker. Overgangen til norsk skole og velkomstkasse ble sett på som vanskelig fordi elevene manglet det norske språket. Dette resulterte i at det også var vanskelig å få venner, ettersom kommunikasjon med jevnaldrende krever språklig kompetanse. Noe som lettet denne overgangen var tilgang til tospråklig lærer eller medelever med samme morsmål. Det å bruke morsmålet sitt i møte med norsk skole bidrar til å gi elevene mestringsopplevelser, anerkjennelse og identitetsbekreftelse. Med dette blir sjansene større for at elevene opplever å bli møtt ut ifra en ressursorientert forståelse av mangfoldet. I tillegg kan anerkjennelse og identitetsbekreftelse bidra til færre interesse- og verdikonflikter, noe som er positivt for sosialiseringprosessen. I sosialiseringsteori oppfordres nemlig utdanningsmyndighetene og pedagogene til å utvikle et skolesystem hvor innhold og praksis legger til rette for verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole (Hoëm, 2010).

I tillegg til kompleksiteten blant de minoritetsspråklige elevene som gruppe, sitter jeg igjen med funn som kan betraktes som motstridende. Opplæringslovens likeverdighetsperspektiv samsvarer ikke med at tospråklig opplæring bare skal gis hvis det er nødvendig. Når elevene ønsker å bruke morsmålet sitt, og når forskning sier at dette er svært viktig i opplæringen, er det et paradoks når forskning også viser at andelen som får støtte på morsmål er synkende. Når minoritetsspråklige elever får opplæring i et språk som de ikke mestrer godt nok, vil de ikke ha de samme mulighetene til forståelse som de elevene som får opplæring på morsmålet sitt. Dette kan tyde på at målet om en likeverdig opplæring i norsk skole er truet. Læreplanene, K06 og LK20, sier at opplæringen skal ta utgangspunkt i en ressursorientert forståelse av mangfoldet, og at morsmålet skal brukes som redskap i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er ikke alle elevene i denne studien som har fått bruke morsmålet sitt i opplæringen, og det er ikke alle elevene som gir beskrivelser av at de har blitt møtt med en ressursorientert forståelse av mangfoldet. Dette resulterer i at jeg stiller spørsmålsteget ved skolenes systematiske arbeid for å oppnå likeverdighetsprinsippet gjennom å ta utgangspunkt i de kunnskaper og erfaringer de minoritetsspråklige elevene har med seg. Hvis ikke skolene som system jobber med dette, vil tilbudet til de minoritetsspråklige elevene avhenge av hvilke skoler de går på og hvilke lærere de får. Alle skolene er forpliktet gjennom den samme Opplæringsloven og den samme læreplanen. Læreplanene går langt i å fremme en ressursorientert forståelse av mangfoldet, mens Opplæringsloven beskriver likeverdig opplæring samtidig som den benevner minoritetsspråklige elever særskilt som *slike elever*. I tillegg åpner den for at tospråklige opplæring vurderes ut ifra nødvendighet. Elevhistoriene som er grunnlaget for denne studien viser viktigheten ved bruk av morsmål. Morsmålet gir elevene muligheter til både mestring og anerkjennelse, i tillegg til at de gjennom morsmålet kan finne rollemodeller og få identitetsbekreftelse.

Det er spørsmål om skolene mestrer å bruke elevenes ressurser i tilstrekkelig grad. Når noen av elevene kjenner på annerledeshet og mangler, kan det bety at det er elevene som må ta ansvar for å tilpasse seg i skolen, i tråd med kompensatorisk pedagogikk. I stedet bør skolene reflektere over hvordan de best mulig kan forstå elevene og løfte dem frem. Tanker og ønsker om forandring og forbedring er kjennetegn på kritisk pedagogikk. Et større fokus på dette kan føre til bedre tilrettelegging for minoritetsspråklige elever, noe som stemmer overens med intensjonen i nasjonale føringer. Kritisk pedagogikk har målsettinger om å gjennomføre kritiske analyser av erfaringer og praksis i klasserommet, fremme demokratiske prinsipper, sosial rettferdighet, motvirke diskriminering og

marginalisering av minoritetsspråklige elever. På denne måten er det et ønske om å endre samfunnet i positiv retning. Skolen må hjelpe elevene til å utvikle et positivt bilde av seg selv. Undervisningen må da bygge på kunnskaper, historier og kulturer som elevene har med seg til skolen (Westrheim, 2014).

Minoritetsspråklige elever som ikke får brukt sine tidligere erfaringer og kunnskaper, og som ikke får brukt det språket de behersker best i en opplærings situasjon, vil ikke ha et likeverdig opplæringstilbud. Om dette er en gjentakende praksis i samfunnet, kan en si at de minoritetsspråklige elevene systematisk får et dårligere opplæringstilbud enn de elevene som har norsk som morsmål. Dette kan også forstås som strukturell diskriminering. Når minoritetsspråklige elever ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper, vil de bare forstå bruddstykker av undervisningen. Det vil resultere i et dårligere undervisningstilbud og på sikt føre til manglende kunnskap i fagene. I fremtiden kan dette ha store konsekvenser for utdanning og yrkesvalg (Spernes, 2012). For å fremme likeverd, må elevene få et likeverdig tilbud. Det å få opplæring på et språk en ikke behersker, er ikke et likeverdig tilbud. Lærere må ta hensyn både til dette og til elevenes erfaringsbakgrunn (Spernes, 2012). Til det kreves det dialog og ferdigheter i arbeid med mangfoldet i dagens skole. Det er en stor tankevekker at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning (Pihl, 2010). Om det er slik at minoritetsspråklige elever ikke får et likeverdig opplæringstilbud, og at mange elever får opplæring på et språk de ikke forstår, er det kanskje ikke så rart at noen utvikler spesialpedagogiske behov. Jeg sier meg enig i Pihl (2010) sin uttalelse om at det både er pedagogiske og demokratiske grunner til at dagens skoleutvikling må revurderes i lys av det etniske mangfoldet. Hvis det er sånn at minoritetsspråklige elever får spesialundervisning på sviktende grunnlag, er det på høy tid å se nærmere på opplæringen og skolen som system. Med bakgrunn i denne studiens ni elevhistorier, samt forskning og teori, har jeg tro på at interkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse bør innføres i skoler og lærerutdanning. Det vil kunne fremme en ressursorientert forståelse av mangfoldet, og gjennom det støtte intensjonene i læreplanen. Man skal ikke se bort ifra at dette også kan gi utslag på tallene for spesialundervisning i skolen. Funnene i denne studien kan med det være viktige bidrag til det spesialpedagogiske feltet.

Et hovedfunn som også utmerker seg i denne studien, er de minoritetsspråklige elevenes tanker og meninger om organisering av opplæringstilbudet den første tiden i norsk skole. Elevene er enstemmig positive til velkomstklasse som organiseringsform. Velkomstklasse gir dem tilpasset opplæring, anerkjennelse, trygghet og mestring. I tillegg får de begynneropplæring i det norske språket, slik at de skal mestre både faglig- og sosial inkludering i ordinær klasse. Selv om fagmiljøet har ulike meninger om dette, mener jeg at elevenes stemmer bør høres og tas hensyn til i denne debatten.

Dette forskningsprosjektet har vært spennende og lærerikt. Elevenes historier har berørt meg både som forsker, lærer, mor og medmenneske. Gjennom historiene og analysene har det åpnet seg en større virkelighet i beskrivelsene av hvordan minoritetsspråklige elever opplever møtet med norsk skole. Elevenes tanker og erfaringer om språklæring har kommet frem gjennom deres beskrivelser av morsmålets betydning, og ønsket om å lære seg norsk for å få venner. Jeg trodde på forhånd at elevene også hadde tanker om metoder for språklæring, men det viste seg at de ikke var så opptatt av det. De hadde størst fokus på nytteverdien i å lære seg norsk så fort som mulig, og jeg ble overrasket over deres modne refleksjoner. Deres erfaringer med inkludering både i velkomstklasse og ordinær klasse har kommet frem. Elevene har svært ulike erfaringer med inkludering. Noen opplevde det som vanskelig å bli sosialt og psykisk inkludert før de hadde lært seg



norsk, mens andre syntes det var vanskeligere å bli sosialt og psykisk inkludert i ordinær klasse. Alle elevene opplevde språk og fag som vanskelig ved overgangen til ordinær klasse, noe som kan stemme med resultatene til Nes & Nordahl (2015). Jeg har gjennom hele studien forsøkt å ha et åpent sinn og vært åpen for endringer underveis. Dette har resultert i noen endringer, samt noen bekreftelser av egen forforståelse. De største endingene omhandler kompleksiteten og de strukturelle særtrekkene. Min forforståelse når det gjaldt velkomstkasse som pedagogisk tilrettelegging ble bekreftet av samtlige av elevene. Jeg må likevel ta høyde for om jeg har mestret en nøytral holdning og tolket historiene riktig.

Underveis i studien har jeg stadig fått tanker om nye forskningsprosjekter, fortsatt med utgangspunkt i elevperspektivet. Det hadde vært av stor interesse med flere og utdypende intervjuer med elevene da det hadde vært interessant å se nærmere på overgangen til ordinær klasse. I tillegg kunne jeg ha tenkt meg et større fokus på elevenes beskrivelser av kjennetegn på skoler når det gjelder problem- og ressursorientert forståelse av mangfoldet. En kvalitativ studie med utgangspunkt i Nes & Nordahl (2015) sine beskrivelser og funn når det gjelder faglig-, sosial- og psykisk inkludering kunne også vært aktuelt.

Det er elevenes stemmer som utgjør og rammer inn denne studien. Funnene er ikke generaliserbare da de representerer enkeltelevers historier. Likevel er det en del særtrekk ved historiene som sammenfaller med tidligere forskning (Chinga-Ramirez, 2015; Chinga-Ramirez, 2018; Folke, 2019; Hilt, 2020; Nes & Nordahl, 2015), og som alle står fritt til å ha tanker om. Både historiene og temaene kan være aktuelle og gjenkjennbare for skoleledere, lærere og andre som enten jobber med eller er interessert i minoritetsspråklige elever.

*Vær deg selv og lær deg fort!* Denne studiens tittel har blitt til over tid. Ahmed skulle ha visst at dette egentlig er veldig kloke ord. Slik jeg tolker utsagnet, og slik jeg tolket møtet med Ahmed, sier disse ordene noe om anerkjennelse, identitetsbekreftelse og behovet for språklæring. Selv om Ahmed ikke fikk støtte på morsmålet sitt, opplevde han i møte med norsk skole at han kunne være seg selv. Ahmed var heldig og fikk en lærer med interkulturell kompetanse, og han hadde en stor motivasjon for å lære seg norsk raskt slik at han kunne kommunisere med venner på norsk.

I skolen skal alle elever bli møtt, sett og anerkjent. Når målet er et likeverdig tilbud for alle, er det nødvendig med kontinuerlig refleksjon og samtidig ha tanker om forbedringer. Når enkelte minoritetsspråklige elever ikke føler seg anerkjent, ikke opplever at deres kultur og morsmål har verdi, ikke får et likeverdig tilbud, men heller føler seg annerledes i møte med norsk kultur, må skolen som system ta ansvar. Det er også mye positivt som kommer frem i elevenes historier, og det er det viktig å bygge videre på. Skolens arbeid gir elevene næring, slik at de lærer og utvikler seg.

*Når barn med bakgrunn fra ulike verdensdeler møtes i en barnehage eller skole, får vi en bukett med roser og lotusblomster i den samme vasen. Det blir et møtested hvor det vakreste i øst og vest møtes. Nemlig barna, vår fremtid. Barnehagen og skolen blir et sted hvor duften av de vakre blomstene, deres farger og form og deres skjønnhet gjør den pedagogiske institusjonen til en prydhage (Brenna, 2008, s. 12).*

## Referanser

- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I Lunde, M. & Aamodt, S. (red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3.utgave). Lund: Studentlitteratur
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks & C. A. M. Banks, *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. (7. utg., s. 3-32). Hoboken: J. Wiley
- Barstad, S. H. & Saxe, C. O. (2016). Fargespill, et interkulturelt pedagogisk verktøy? I V. Solbue & Y. Bakken (Red.). *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (Kap.8, s. 163-184). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brenna, L.R. (2008). *Manzil - mangfoldig ledelse og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være annerledes*. (Doktorgradsavhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim: NTNU.
- Chinga-Ramirez, C. (2018). Om å være farget. I C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 153-171). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T.O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I Westrheim, K. & Tolo, A. (Red.). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- FN. (2019). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Folke, J. N. (2019). *Nyanländ i den svenska skolan. Elevperspektiv på inkludering och skolövergångar*. Malmö: Gleerups.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2.utgave). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (2019). *Den krevende barndommen. Om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode – grunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (red.). (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Volda: Caspar Forlag A/S.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helleve, I. (Red.). (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utgave s. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering – Kunnskap – Identitet*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Karlsdóttir, R. (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kleven, T. A. (Red.). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. (Rev. utg). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lahdenperä, P. (Red.). (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Malmö: Studentlitteratur.
- Lovdata. (2019). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3. utgave). London: Sage
- Miles, M.B., Huberman, M & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. (3. utgave). Thousand Oaks, California: Sage
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess (Kap. 5, s.87-102). I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Möller, Å. (2012). What is compensatory pedagogy trying to compensate for? Compensatory strategies and the ethnic «other». *Issues in Educational Research*, 22(1), 60-78.
- Nes, K. & Nordahl, T. (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn? I Dobson, S., Kulbrandstad, L.A., Sand, S & Skrefsrud, T-A. (red.). *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 151-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009:18 (2019). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management. (2016). *Kasusundersøkelse innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. København: Rambøll management.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. USA: Sage Publications Inc.
- Selj, E. og Ryen, E. (2019). *Med språklige minoriteter i klassen – Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbue, V. & Helleve, I. (2016). Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1.klasse på videregående skole (Kap. 2, s. 31-44). I Helleve, I. (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Steinkellner, A. (2017, Juni 26.). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

St.meld. nr 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>

St.meld. nr 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder (5.utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3.utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv I Westrheim, K. & Tolo, A. (Red.). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27-55). Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

## Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering



### **Prosjekttittel**

Mitt første møte med norsk skole

### **Referansenummer**

848001

### **Registrert**

25.06.2019 av Rita Helene Aarø - ritaheaa@stud.ntnu.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Carla Chinga-Ramirez, carla.chinga@ntnu.no, tl/f: 73591995

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Rita Helene Aarø, ritaheaa@stud.ntnu.no, tlf: 41261321

### **Prosjektperiode**

01.08.2019 - 01.08.2020

### **Status**

05.07.2019 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

#### **05.07.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.07.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

#### **Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet:**

##### **«Mitt første møte med norsk skole».**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, og skal nå skrive masteroppgave. Jeg er utdannet lærer, og jobber ved en mottaksskole i Levanger. I mitt arbeid er jeg opptatt av at minoritetsspråklige elever skal få en god opplæring både i norsk og andre fag, og at de skal trives på skolen. Jeg er interessert i at elever med minoritetsbakgrunn skal ha det bra på skolen.

Mitt formål med forskningsprosjektet er å få innsikt i erfaringene til minoritetsspråklige elever om det å gå i en velkomstklasse den første tiden i Norge. Jeg er også interessert i å vite mer om hvordan de opplevde overgangen til vanlig klasse med norske elever.

Ditt barn er en minoritetsspråklig elev i norsk skole som har gått i velkomstklasse. Derfor har ditt barn akkurat de kunnskaper og erfaringer jeg ser etter. Jeg håper derfor at ditt barn kan få lov til å være med i mitt forskningsprosjekt. Jeg har snakket med rektor ved skolen, og rektor har godkjent prosjektet og er positiv til dette.

Deltakelse i dette forskningsprosjektet innebærer at jeg kommer til skolen og har en samtale med ditt barn. Jeg kommer til å stille forskjellige spørsmål om hvordan det var å gå i velkomstklasse og hvordan overgangen til ordinær klasse var. Jeg vil også stille spørsmål om foreldres bakgrunn og arbeid, da dette er med på å gi et bilde av elevens historie. Under samtalen vil jeg bruke lydopptaker, og også ta notater underveis. Personopplysningene til ditt barn vil behandles konfidensielt. Dette betyr at det bare er meg og min veileder som har tilgang til samtalen. Forskningsprosjektet vil avsluttes innen august 2020, og da vil alt av personopplysninger og datamateriale slettes. Inntil da vil både lydopptak og notater fra samtaler vil lagres trygt på min jobb-pc som er beskyttet med passord. Noe av det barnet sier kan bli brukt i masteroppgaven min. Jeg vil da være nøye med anonymisering. Dette betyr at de barna som deltar ikke skal kunne kjennes igjen. Studien er meldt til og godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg vil sette stor pris på om ditt barn kan være med i dette forskningsprosjektet. Det er frivillig å delta, og det er lov å trekke seg hvis man ombestemmer seg. Hvis du velger å trekke ditt barn fra dette forskningsprosjektet, vil alle opplysninger om ditt barn bli anonymisert.

Om du har spørsmål som gjelder dette forskningsprosjektet, må du gjerne ta kontakt med meg på telefon 41 26 13 21, eller på epost [ritaheaa@stud.ntnu.no](mailto:ritaheaa@stud.ntnu.no). Min veileder er Carla Chinga-Ramirez, hun kan nåes på epost: [carla.chinga@ntnu.no](mailto:carla.chinga@ntnu.no). Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet eller slettet personopplysninger om deg, få utlevert kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet) og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger. Personvernombud ved NTNU er Thomas Helgesen. Han kan nås på epost [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) og på telefon 93 07 90 38.

På forhånd tusen takk ☺

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

---

Dato/signatur **elev/prosjektdeltaker**

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at mitt/vårt barn deltar.

---

Dato/signatur **foresatt** til elev/prosjektdeltaker

Med vennlig hilsen,

Rita Helene Aarø



### **1. BAKGRUNNSINFORMASJON**

Tusen takk for at du er villig til å delta i dette intervjuet ☺.

- Hvilket land kommer du fra?
- Har du gått på skole i hjemlandet ditt eller et annet land du har bodd i? Hvor lenge?
- Hva gjorde mamma og pappa i hjemlandet ditt, og hva gjør de nå?
- Har du bodd i andre land før du kom til Norge?
- Når kom du til Norge?
- Hvem kom du sammen med? Foreldre? Søsken?
- Vet du hvorfor familien din kom til Norge?
- Når begynte du på denne skolen?
- Hvor lenge gikk du i Velkomstklasse?
- Hvor lenge har du nå gått i vanlig klasse? Hvilken klasse går du i?

### **2. MØTET MED VELKOMSTKLASSEN/ OVERGANGEN TIL NORSK SKOLE**

Nå skal vi gå over til spørsmål om Velkomstklassen.

- Husker du godt tiden i Velkomstklassen?
- Kan du beskrive den første dagen og tiden i Velkomstklassen?
- Har du noen tips eller gode råd til elever som kommer til Norge og skal gå i velkomstklasse?
- Har du noen tips eller gode råd til lærere som jobber i velkomstklasse?

#### **VENNER OG TRIVSEL**

- Hvordan var det å bli kjent med norsk skole, skolen, rutiner, regler, medelever og språk? Fortell.
- Var det noe som var spesielt bra?
- Var det noe som var vanskelig?
- Hva var den største forandringen fra skolen i hjemlandet ditt og til norsk skole?
- Var det noe som var spesielt likt eller ulikt det du var vant til? Beskriv.

- Fikk du venner med en gang? Har du tanker om hvorfor/hvorfor ikke?
- Greide du å skaffe deg venner på egenhånd? Hvem var de?
- Tok andre elever kontakt med deg når du kom? Hvem var de?
- Er det noe du har opplevd som vanskelig i velkomstklassen?
- Er det noe du skulle ønske du hadde gjort annerledes?
- Er det noe du skulle ønske medelever eller lærere hadde gjort annerledes?

### **TILPASSET OPPLÆRING OG MESTRING**

- Hvordan var det å skulle begynne å lære i et nytt land og på en ny skole? Hvordan lærte du i begynnelsen?
- Kan du si noe om hvordan du lærte norsk? I hvilke situasjoner lærte du best?
- Hvordan opplevde du støtten og hjelpen fra lærerne?
- Var det enkelte lærere du likte bedre enn andre? Hvorfor?
- Hadde lærerne måter å undervise på som du likte bedre enn andre? Hvorfor?
- Da du startet i velkomstklassen, hadde du kontakt med norske elever eller norske klasser? Hvordan opplevde du det?
- Hvordan synes du det var å gå i klasse med andre minoritetsspråklige elever i velkomstklassen?
- Er det noe du synes var spesielt bra?
- Er du noe du savnet eller hadde ønsket var annerledes?

### **3. OVERGANGEN TIL ORDINÆR KLASSE**

**Nå skal vi gå over til spørsmål om da du begynte i ordinær/norsk klasse.**

- Kan du forklare overgangen, hvordan var det for deg å begynne i ordinær klasse?
- Måtte du bytte skole eller fortsatte du på samme skole?
- Hvordan var den første tiden i klassen?
- Hvordan fungerte overgangen språklig, faglig og sosialt?
- Var det noe med overgangen du opplevde som vanskelig eller problematisk?
- Var det noe med overgangen som fungerte ekstra bra?
- Hvordan har du det i klassen din nå, både språklig, faglig og sosialt?
- Hadde du eller fikk du venner i klassen? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvem er de? Norske venner?
- Hvordan opplever du skolearbeidet nå sammenliknet med da du gikk i velkomstklassen?
- Har du noen gode tips til lærere i ordinære klasser som skal ta imot elever fra velkomstklasser?

### **4. AVRUNDINGSSPØRSMÅL**

- Hvordan har du det på skolen nå?
- Er det noe som burde vært annerledes? Fortell.
- Er det noe du tenker skolen skulle ha gjort annerledes?
- Er det noe annet enn det jeg har spurt om som du synes er viktig å få frem?
- Hvordan synes du det har vært å være med på dette intervjuet?
- Kan jeg kontakte deg om det skulle dukke opp noen flere spørsmål?
- Tusen takk for at du ville delta!

Vedlegg 4 Tidslinje

Min tidslinje

Hvordan hadde du det og hvordan trivdes du?

Veldig bra

Bra

Ikke så bra

Fødsel og opprøstelse

Familie og hjemland

Tidligere skolegang

Møtet med norsk skole og velkomstklassen

Tiden i velkomstklassen

Overgangen til norsk klasse

Tiden i norsk klasse

Hvordan har du det på skolen i dag?