

Julie Aurora Krogsrud

«Skolen er jo så mye mer enn å bare lære seg å snakke norsk».

En kvalitativ intervjustudie om fire læreres perspektiv og opplevelse av hvordan to norske mottaksskoler ivaretar nyankomne minoritetsspråklige elever.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sultana Ali Norozi

Mai 2020

Julie Aurora Krogsrud

«Skolen er jo så mye mer enn å bare lære seg å snakke norsk».

En kvalitativ intervjustudie om fire læreres perspektiv og opplevelse av hvordan to norske mottaksskoler ivaretar nyankomne minoritetsspråklige elever.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Sultana Ali Norozi
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få innsikt i og forståelse av hvordan et utvalg lærere erfarer og opplever ivaretagelsen av nyankomne minoritetsspråklige elever ved to norske mottaksskoler. I studien søker jeg lærernes perspektiver, og ønsker å løfte frem deres meninger. Dermed har jeg benyttet meg av kvalitativt tilnærming, med fenomenologisk vitenskapsteoretisk forankring. Datamaterialet baserer seg på intervju av fire lærere, hvor to er mottakslærere og to er lærere på ordinært trinn. Siden det er en fenomenologisk studie, vil jeg ikke presentere funn som kan generaliseres for å gjelde alle lærere eller mottaksskoler i Norge. Likevel opplevde jeg at informantene hadde mange felles tanker og erfaringer, og tror derfor at det er flere lærere som kan kjenne seg igjen i det informantene forteller.

Problemstillingen som undersøkes i denne studien er: *Hvilke perspektiver og erfaringer har fire lærere, fra to mottaksskoler i Norge, om hvordan det norske skolesystemet ivaretar nyankomne minoritetsspråklige elever?* Dette er en åpen problemstilling, som gir innblikk rundt flere aspekter ved ivaretagelsen av nyankomne i to norske mottaksskoler. De kvalitative intervjuene har gitt meg et unikt innblikk i hvordan ulike lærere opplever denne ivaretagelsen. Forskingen startet med at jeg ville finne ut av hva skolene prioriterer vedrørende ivaretagelsen av nyankomne. Dette førte til at det ble naturlig for meg å ta utgangspunkt i Maslow (1970) sin teori om mangelbehov og vekstbehov, og se om skolene ivaretar de nyankomne elevenes behov. Det var også relevant å se nærmere på hvilken påvirkningskraft læreren har i møte med nyankomne. Samtidig var det vesentlig å se på hvordan elever tilegner seg språk, hvor «The interdependence hypothesis» av Cummins (1986) blir presentert. I tillegg til teorier, tar også mye av funnene utgangspunkt i tidligere forskning.

Funnene i forskningsprosjektet viser hvor viktig kompetanse om mangfold og flerspråklighet blant lærere og i skolen er for ivaretagelse av denne elevgruppen. Graden av kompetanse ser ut til å ha en innvirkning på hvilken holdning de har til elevgruppen, noe som kan påvirke kvaliteten av opplæringen. Samtidig indikerer funnene på at språkopplæring og mangelbehov er gjensidige påvirkninger, noe som kan sette integreringsperspektivet i et annet lys. Funnene viser også at informantene har relativt like oppfatninger om hvordan ivaretagelsen av nyankomne er i de to mottaksskolene, og hvordan de ønsker at det skal være.

Denne studien rettes mot pedagoger og andre som er tilknyttet det norske skolesystemet, for å belyse de nyankomne minoritetsspråkliges situasjon i skolen. Dette er et område det er gjort lite forskning på, noe som gjør det enda viktigere å fremheve i det norske samfunn.

Abstract

The purpose of this study is to gain insight into and understanding of how a selection of teachers perceive and experience the accommodation of newly arrived minority language pupils at two Norwegian reception schools. In the study, I seek out the teacher's perceptions and wish to express their opinions. In doing so, I have used a qualitative and phenomenological approach. The data material is based on interview of four teachers, two of whom are reception teachers and two are teachers in mainstream classes. Since it is a phenomenological study, I will not present findings that can be generalized to all teachers or reception schools in Norway. Nevertheless, I found that the informants had many common thoughts and experiences, and I would like to think that there are several teachers that can relate to the thoughts that are represented in this study.

The research question I examine in this study is: *What perceptions and experiences do four teachers, from two reception schools in Norway, have about how newly arrived minority language pupils are accommodated in the Norwegian school system?* This is an open question, which provides insight into several aspects of the accommodation of new arrivals in two Norwegian reception schools. The qualitative interviews have given me a unique insight into how different teachers perceive and experience this phenomenon. The research started with the fact that I wanted to find out what the schools prioritize regarding the accommodation of newly arrived minority pupils. This led me to take Maslow's (1970) theory for deficiency needs and growth needs as a starting point, and to see if schools meet the needs of newly arrived pupils. It was also relevant to look more closely at what impact the teacher has regarding this group of pupils. At the same time, it was essential to look at how newly arrived minority pupils acquire language, where the "Interdependence hypothesis" by Cummins (1986) is presented. In addition to theories, many of the findings understood in relation to previous research.

The findings of the research project show how important competence about diversity and multilingualism among the teachers and in the schools is for the accommodation of new arrivals. The degree of competence seems to have an impact on the attitude they have towards this group of pupils, which can affect the quality of the education. At the same time, the findings indicate that language learning and deficiency needs are mutually influential, which may put the integration perspective in a different light. The findings also show that the informants have relatively similar perceptions of how the accommodation of new arrivals is progressed in the two reception schools, and how they want it to be.

This study is directed towards educators and other people that are connected to the Norwegian school system, in order to shed a light about newly arrived minority language pupils in schools. Limited research in the field urges more exploration.

Forord

Det ble tidlig klart for meg at jeg ønsket å forske på hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever blir ivaretatt i norsk skole, grunnet at dette er et område jeg kunne svært lite om før forskningen startet. Begrenset kunnskap på området, både hos meg og medstudenter, førte til at det ble viktig for meg å komme med et bidrag i forskningsfeltet som kan være med på å fremme denne elevgruppen. Kunnskapen jeg sitter igjen med gjør at jeg har en større forståelse for nyankomne, og jeg føler at jeg har virkelig blitt bedre rustet til å kunne ivareta disse elevene også.

Først og fremst vil jeg takke alle fire informantene for interessante og lærerike samtaler! Tusen takk for at dere tok dere tid til intervju til tross for den hektiske lærerhverdagen.

Jeg vil også rette en spesiell takk til min kjære veileder Sultana Ali Norozi, for gode råd, støtte og veiledning. Uten deg ville ikke oppgaven blitt til! Jeg må også takke Heidun Oldervik og Torill Moen for nyttige tips og tilbakemeldinger.

Takk til min kjære samboer Victor, for at du har motivert meg og holdt ut med meg under oppgaveskrivingen. Takk til pappa, for støttende telefonsamtaler og korrekturlesing. Jeg må også takke min gode venninne Sanna, for korrekturlesing og gode råd. Til slutt vil jeg takke venner og medstudenter for oppmuntringer!

Trondheim, mai 2020

Julie Aurora Krogsrud

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Forskningsfeltet og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 På hvilken måte har studien spesialpedagogisk relevans?	2
1.3 Begrepsavklaring	3
1.3.1 Hvem defineres som nyankomne minoritetsspråklige?	3
1.3.2 Innføringstilbud.....	3
1.3.3 Mottaksskole	4
1.4 Oppgavens oppbygning	4
2. Teori	5
2.1 Grunnleggende behov	5
2.1.1 Trygghet.....	6
2.1.2 Tilhørighet.....	6
2.1.3 Mestring og anerkjennelse	7
2.2 Læreren er nøkkelen.....	8
2.3 Språkopplæring	10
3. Metode	12
3.1 Kvalitativ metode	12
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	12
3.3 Semistrukturert intervju	13
3.4 Utvalg	14
3.5 Gjennomføring av intervjuer	15
3.6 Analyseprosesser	16
3.6.1 Transkripsjon.....	17
3.6.2 Analyse av transkripsjonen	18
3.7 Etske betraktninger	19
3.8 Kvalitet i forskningen	20
4. Funn og drøfting	23
4.1 Mangelbehov og språkopplæring – en sirkel.....	23
4.2 Integrering versus mangfold	27
4.3 Læreren er nøkkelen.....	30
4.4 Språkopplæring og innføringstilbud	34
4.5 Utfordringer som påvirker innføringstilbudet	38
5. Oppsummering	41
6. Referanseliste	44
Vedlegg 1: Intervjuguide for mottakslærere	48

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere på ordinært trinn	50
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	52
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	55

1. Innledning

I løpet av de siste tiårene har antall innvandrere i Norge økt betraktelig, og det har ført til at det har blitt flere minoritetsgrupper. Det startet med at det var mangel på arbeidskraft i Norge på 70-tallet, noe som førte til at flere tusen mannlige arbeidere fra land som Pakistan, India og Tyrkia innvandret til landet. Samtidig hadde Norge begynt å ta imot flyktninger. I perioden 1975-2010 steg antallet innvandrere som følge av familiegjenforeninger og flyktninger (Øzerk, 2013). Ifølge Statistisk sentralbyrå var det per 1. januar 2020 omtrent 979 254 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre som var bosatt i Norge, hvor 790 497 er innvandrere, og 188 757 er norskfødte med innvandrerforeldre. Dette utgjør altså 18,2 % av den norske befolkningen (SSB, 2020). Skolen gjenspeiler samfunnet, og som vi ser så har den blitt mer og mer flerkulturell.

Denne oppgaven omhandler temaet nyankomne minoritetsspråklige elever i norske mottaksskoler, og hvordan de blir tatt imot av det norske skolesystemet. For å aktualisere temaet vil jeg starte med å presentere tidligere forskning som er gjort på området og bakgrunnen for valg av tema. Grunnet at dette er en masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk, og at det ofte kan forekomme misforståelser rundt hvem som innlemmes av det spesialpedagogiske feltet, vil jeg begrunne hvorfor denne oppgaven har spesialpedagogisk relevans. Deretter vil jeg avklare noen begrep som vil være sentrale for å besvare oppgavens problemstilling. Her vil jeg forklare hvem som regnes som nyankomne minoritetsspråklige elever, hva deres rettigheter er innenfor opplæring i norsk skole og hva en mottaksskole er. Til slutt presenterer jeg oppgavens oppbygning.

1.1 Forskningsfeltet og bakgrunn for valg av tema

Det er gjort en del forskning på minoritetsspråklige elever i skolen, som blant annet diskuterer om skolen er tilpasset elevmangfoldet og om undervisningsinnholdet er tilpasset de minoritetsspråkliges diskurs (Skrefsrud 2015, Udir 2016a). Det blir blant annet fremhevet at skolen trolig er mer tilpasset majoriteten enn minoriteten, noe jeg fant interessant med tanke på skolens prinsipp om å ivareta mangfoldet. Derfor ble jeg nysgjerrig på hvordan skolene ivaretar nyankomne minoritetsspråklige elever. Det var overraskende å oppdage at det finnes lite forskning rettet direkte inn mot innføringstilbudene som tilbys denne elevgruppen i Norge. Da jeg undersøkte det begrensede forskningsområdet, fant jeg blant annet forskning som hentydet at det er mer fokus på norskopplæring når det kommer til nyankomne i norsk skole. En av de var Burner og Carlsen (2019), som fant i sin undersøkelse at målet om å lære norsk fortest mulig, hadde en tendens til å gjennomsyre all undervisning. Det kom også frem at de minoritetsspråklige sitt morsmål ble lite verdsatt og at flerspråklighet ble nedprioritert. Grunnet begrenset forskning i Norge, kommer mye av forskningen som er gjort på området fra utlandet (særlig USA). Den begrensede forskningen som er gjort i Norge kan anses som problematisk med tanke på økningen av innvandrere. Derfor vil jeg vite mer om hvordan vi tilrettelegger opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige i det norske skolesystemet. Målet med forskningen er at jeg som fremtidig pedagog skal bli bedre rustet til å ivareta både minoriteten og majoriteten.

Jeg er utdannet grunnskolelærer på 1.-7.trinn, og interessen for nyankomne startet allerede i praksis 3.året på lærerstudiet, hvor jeg ble utplassert på en mottaksskole. Dette var spennende fordi jeg hadde aldri hørt om mottaksskoler før. Senere i løpet av lærerstudiet pratet jeg med noen medstudenter om mottaksskoler og nyankomne minoritets elever. Det gikk opp for oss at vi visste svært lite om hvordan en skal ivareta

og tilrettelegge undervisning for nyankomne, eller minoritetsspråklige elever generelt. Vi hadde hatt lite om det på lærerstudiet utenom en og annen forelesning om temaet, og en «flerkulturell uke». Ifølge forskning fremhever lærerstudenter at de gjerne ikke føler seg tilstrekkelig forberedt til å kunne arbeide med flerspråklige elever og gi dem en opplæring tilpasset deres behov (Dyrnes, Johansen & Jónsdóttir, 2015; Thomassen, 2016). Det kommer også frem at de opplever flerspråklighet som en utfordring de må lære å håndtere (Iversen, 2019). Da jeg oppdaget at jeg ikke var alene med disse erfaringene, ble det fort klart for meg at jeg måtte undersøke dette temaet nærmere, da det er meget aktuelt i dagens samfunn. Med utgangspunkt i det, og at det er begrenset med forskning på feltet i Norge, tror jeg at dette vil være med på å sette fokus på nyankomne minoritetsspråklige elever og at vi må ivareta disse også i det mangfoldige skolefellesskapet.

Siden jeg er utdannet grunnskolelærer på 1. -7.trinn vil jeg fokusere på elever i grunnskolealder. Fokuset i oppgaven vil rettes mot elevenes grunnleggende behov fra informantenes perspektiv, basert på Maslow (1970) sin teori om behov, og om de blir innfridd i skolen. Bakgrunnen til at jeg vil se på dette er på grunn av formålet med innføringstilbudet, hvor elevene skal lære seg mest mulig norsk i løpet av kort tid. Hva er det skolen prioriterer når det kommer til opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever? Jeg vil også se nærmere på hvilken rolle læreren spiller for denne elevgruppen i møte med den norske skolen. Deretter vil jeg undersøke hvordan språktilegnelsen foregår og hva informantene mener om blant annet innføringstilbudet. Dette er for å få innblikk i de tiltakene skolene velger å gjøre.

Oppgavens problemstilling er som følgende: *Hvilke perspektiver og erfaringer har fire lærere, fra to mottaksskoler i Norge, om hvordan det norske skolesystemet ivaretar nyankomne minoritetsspråklige elever?*

1.2 På hvilken måte har studien spesialpedagogisk relevans?

Å ha innsikt i og kunnskap om opplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever er viktig for de som underviser og jobber med elevene det gjelder. I tillegg er det også viktig for det spesialpedagogiske feltet. Det er flere grunner til det. For det første vil noen nyankomne minoritetsspråklige elever kunne møte større eller mindre utfordringer i læringsprosessen. Spesialpedagogisk kompetanse kan være nyttig i slike tilfeller, da spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode læringsutviklings- og livsvilkår for *alle* elever som av ulike årsaker og på ulike måter utfordres i sin læring, utvikling og livsmestring (Uthus, 2017).

For det andre viser man ofte til diagnoser eller vanskegrupper når en vurderer hvem som skal få spesialpedagogisk hjelp eller undervisning. Det er en selvmotsigelse i dette, ved at det som nevnt ikke er vanskene individet måtte ha som er kriteriet for å få spesialpedagogisk hjelp. Det er avhengig av behovene og om de får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Haug, 2011). Det spesialpedagogiske feltet omfatter med andre ord alle elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Når det kommer til minoritetsspråklige elever må dermed spesialpedagoger blant annet forholde seg til migrasjonspedagogiske utfordringer og migrasjonsrelaterte lærevansker. Dette er fordi innvandrere ofte kan ha psykiske belastninger, enten på grunn av migrasjon eller andre traumer, i tillegg til språkvansker ved opplæring av andrespråk eller andre utfordringer (Morken, 2012). Minoritetsspråklige elever kan altså ha andre utfordringer som vansker med å tilegne seg språket, eller psykiske utfordringer knyttet til flukt eller flytting til et helt nytt land. For det tredje er det en del elever med

innvandrerbakgrunn som faller innenfor spesialpedagogikkens ansvarsområde enten det dreier seg om funksjonshemning, lærevansker eller de som har vært utsatt for betydelige psykiske belastninger (Morken, 2012). Det vil si at elevene ikke nødvendigvis trenger å ha en diagnose for å få spesialpedagogisk hjelp.

For det fjerde har spesialpedagogisk forskning som formål å utvikle kunnskap om vilkår som fremmer eller hemmer læring (Tangen, 2012). Det er nettopp det studien min skal forsøke å bidra med, ved at jeg vil belyse vilkår som fremmer og/eller hemmer læring. Formålet med studien er at jeg skal få frem hva to norske mottaksskoler gjør bra i møte med denne elevgruppen, og hva som eventuelt kan bli bedre. Dermed anser jeg denne oppgaven som et bidrag til kunnskapsproduksjon innenfor et forskningsfelt det burde rettes mer oppmerksomhet mot.

1.3 Begrepsavklaring

Før jeg presenterer oppgavens oppbygning, vil jeg avklare noen begreper som vil være sentrale for å besvare oppgavens problemstilling.

1.3.1 Hvem defineres som nyankomne minoritetsspråklige?

Ifølge Utdanningsdirektoratets (2012) veileder for innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever, har Kunnskapsdepartementet i Prop. 84 L (2011-2012) uttalt hvem som er å anse som nyankommen i henhold til opplæringsloven. Her forteller de at eleven kan regnes som nyankommen selv om hen har bodd i Norge en stund før opplæringspliktig alder, eller dersom eleven kom sent i grunnskoleløpet og skal begynne i videregående opplæring. Begrepet bør ikke tidfestes konkret, men det innebærer en viss avgrensning i tid. Å være minoritetsspråklig er å ha et annet morsmål enn samisk eller norsk (Udir, 2016b). Jeg velger å bruke begrepet minoritetsspråklige fordi det da er snakk om elever som kommer til Norge, og ikke kan det norske språket. De snakker da et annet språk enn det majoriteten snakker.

1.3.2 Innføringstilbud

Barn som er i grunnskolealder, har rett til grunnskoleopplæring hvis det er sannsynlig at barnet skal være i Norge i mer enn tre måneder. Når oppholdet har vart i tre måneder, inntreer plikten om grunnskoleopplæring. Videre forklarer Utdanningsdirektoratets (2012) veileder at det er kommunene eller fylkeskommunene selv som skal vurdere hvilke elever som har behov for et innføringstilbud. Her skal de vurdere hva som er best for eleven, og integreringshensynet skal vektlegges dersom eleven allerede har bodd i Norge en stund (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 33). Departementet mener at regelverket ikke skal være til hinder for et innføringstilbud dersom skoleeier, elev eller foresatte ønsker og mener at det er til elevens beste (Udir, 2012). Det betyr at hvis skolen, eleven selv eller foreldrene mener at det er behov for innføringstilbud, skal ikke regelverket hindre eleven i å få det. Kommunene kan bestemme selv hvordan de skal organisere innføringstilbudet, om de skal være i egne grupper, klasser eller skoler, men loven har likevel noen begrensninger for hvordan dette kan løses. De står også fritt til å avvike fra fag- og timefordeling eller læreplaner for fag for nyankomne elever som mottar innføringstilbud. Dette er fordi tilbudet skal ivareta individuelle behov og rettigheter for den enkelte elev, hvor organiseringen og innholdet i opplæringen sikrer inkludering og et godt læringsmiljø (Udir, 2012). Elevenes beste er med andre ord i fokus.

Målet for innføringstilbudet er at elevene så raskt som mulig skal lære seg norsk og bli i stand til å nå kompetansemålene i kunnskapsløftet og følge den ordinære opplæringen i

skolen (Udir, 2012). Elevenes ferdigheter skal kartlegges underveis (og før) for å avgjøre om eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Innføringstilbud for nyankomne kan være i inntil 2 år, hvis det anses som det beste for eleven. Et vedtak om opplæring i innføringstilbud kan fattes for maksimalt 1 år av gangen. Når det ikke lenger er til elevens beste å motta opplæringen i et innføringstilbud, skal eleven motta ordinær opplæring, selv om eleven har gått i en innføringsklasse eller innføringsskole i mindre enn 1 år. Av hensyn til integrering er det viktig å få denne elevgruppen så fort som mulig inn i ordinær skole og ordinær klasse etter et særskilt tilrettelagt tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.34). Innføringstilbudet skal derfor være et overgangstilbud, der målet er å lære eleven norsk så effektivt som mulig (Udir, 2012). Dette tilsier at eleven så raskt som mulig skal bli en del av den norske skolen.

1.3.3 Mottaksskole

Forhold som kommunistørrelse, skolestørrelse, elevantall og lærerkompetanse har innvirkning på hvordan skolene eller kommunene velger å organisere seg. Uansett hva de velger er det viktig at elevene får et helhetlig opplæringstilbud. Kommunene eller skolene kan dermed velge å opprette en mottaksskole, eller klasse, hvor nyankomne minoritetsspråklige elever får intensiv opplæring til de har tilstrekkelig kompetanse, og da blir de plassert på ordinært trinn eller på sin nærskole (NAFO, 2020). En nærskole, eller som informantene i denne studien kaller det, «hjemmeskole», er den skolen elevene tilhører geografisk. Den skolen de får innføringstilbud på trenger ikke nødvendigvis å være elevens nærskole. Minoritetsspråklige elever kan bli møtt av nokså ulike mottaksapparat i norsk skole. Årsaken til det er at systemet og regelverket omkring disse elevene på en god del punkter åpner for valgfrihet (Nygård, 2017). I kommunen jeg har gjort intervjuer er det organisert mottaksskoler eller -grupper på flere utvalgte barneskoler og ungdomsskoler for alle nyankomne minoritetsspråklige elever. Ifølge informantene har elevene, i tillegg til å være elev i mottaksklasse, enkelte fag sammen med sitt «aldersriktige» trinn. Jeg bruker begrepet ordinært trinn i stedet for «aldersriktige» trinn, fordi det er det informantene brukte under intervjuene.

1.4 Oppgavens oppbygning

For å besvare problemstillingen redegjøres det innledningsvis for bakgrunnen til hvorfor jeg vil undersøke dette temaet, hvem som defineres som nyankomne og andre begreper som vil være sentrale for å besvare oppgavens problemstilling. I kapittel 2 presenteres teoretiske perspektiver og tidligere forskning som vil ligge til grunn for drøfting av empirien som er samlet inn. Her tar jeg som nevnt utgangspunkt i Maslow (1970) sin teori om mangelbehov og vekstbehov, deretter hvilken rolle læreren spiller for ivaretagelsen av nyankomne og tilslutt ser jeg nærmere på språktilegnelsen, hvor jeg blant annet trekker frem teoriene til Cummins (1976, 1986). I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for metodiske valg, hvor jeg blant annet trekker frem muligheter og utfordringer ved forskningsprosessen. Hovedfokus på besvarelse av problemstillingen er i kapittel 4. Her presenteres og drøftes lærernes perspektiver og erfaringer med nyankomne elever, og deres syn på hvordan skolen arbeider med denne elevgruppen. Empirien vil dermed være basert på intervjukunnskap. Tilslutt vil jeg i kapittel 5 komme med en oppsummering av oppgaven, hvor jeg vil forsøke å svare på studiens problemstilling.

2. Teori

Teorikapitlet presenterer ulike teorier og eksisterende forskning på området, som vil være med på å besvare oppgavens problemstilling, da med hovedfokus på nyankomne minoritetspråklige og det norske skolesystemet. Grunnet oppgavens problemstilling falt det naturlig å basere oppgaven på Maslow (1970) sin teori om mangelbehov og vekstbehov. Jeg starter dermed teorikapitlet med å presentere hans teori, hvor jeg går videre inn på tre av mangelbehovene som må tilfredsstilles for at elevene skal få tilstrekkelig læringsutbytte. Siden det er flere aspekter ved ivaretagelse av nyankomne, vil jeg deretter se på lærerens rolle, hvor jeg blant annet ser på viktigheten av relasjon og kompetanse. På grunn av innføringstilbudets formål anså jeg det som hensiktsmessig å se på språktilegnelse, hvor blant annet Cummins (1986, 1976) sine teorier også blir belyst.

2.1 Grunnleggende behov

I den overordnede delen av læreplanverket, som formidler grunnleggende verdier og prinsipper i den norske grunnskolen, fremheves det at skolen skal arbeide for å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø hvor mangfold skal anerkjennes som en ressurs. Elevene skal oppleve å bli anerkjent og verdsatt. Skolen skal respektere ulikhet, og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Skolen skal bidra til at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tilhørighet (Udir, 2017). Alle gode forutsetninger for læring. Men hva betyr det egentlig?

Alle mennesker har grunnleggende behov som må tilfredsstilles. Et behov kan defineres som mangler i mennesket, eller fravær av goder som en person trenger for å føle velvære (Kolesnik, 1978). Mennesker har dermed en motivasjon til å tilfredsstille sine behov for å redusere ubehaget som oppstår når en får et behov. Det er flere teorier om menneskets grunnleggende behov, hvor en av de mest kjente er utviklet av teoretikeren Abraham Maslow (1970). Han hadde som utgangspunkt at mennesket er aktivt, handlende, har en fri vilje og har behov for åndelig vekst. Han forsøkte å finne essensielle behov hos oss mennesker, som kunne forklare grunnleggende fellestrekk ved menneskelig atferd. I hans teori skiller han mellom mangelbehov og vekstbehov, som utgjør et slags hierarki. Mangelbehovene består av grunnleggende behov som alle mennesker trenger å få tilfredsstillt. Disse er kritiske for en persons fysiske og psykiske velvære, som betyr at alt fokus rettes mot å tilfredsstille disse behovene før oppmerksomheten kan rettes mot noe nytt. Når mangelbehovene er dekt, vil motivasjonen for å tilfredsstille disse behovene avta og gå over på vekstbehovene, som inkluderer behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvaktualisering (å utvikle sine muligheter). Disse behovene vil aldri tilfredsstillt, for jo mer kunnskap en får – desto sterkere blir behovet for å få mer kunnskap og mulighet for utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Behovene Maslow (1970) har kommet fram til, utgjør som nevnt et slags hierarki, og blir ofte fremstilt som en pyramide.

Nederst i hierarkiet har vi mangelbehovene og her er det fire hovedgrupper: fysiologiske behov (mat, drikke, oksygen, søvn og hvile), behov for sikkerhet og trygghet (forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet) behov for tilhørighet og kjærlighet og behov for å bli verdsatt og selvverd (mestringserfaringer og anerkjennelse). Øverst i hierarkiet har vi vekstbehovene som fremtrer etter at mangelbehovene er tilfredsstillt. Maslows teori har blitt kritisert og noen aspekter har blitt motbevist. Maslow (1970) mente blant annet at alle behovene bygde på hverandre, og at man først kunne bevege

seg oppover pyramiden når behovene på nivået under var dekt. Det samme gjelder for å nå selvaktualisering, som innebærer å oppnå sitt fulle potensial, eller finne en mening med livet som er viktig for vedkommende. Dette har senere blitt motbevist ved at rekkefølgen ikke er absolutt, for man kan tilfredsstille flere behov samtidig (McLeod, 2018). Vi kan for eksempel oppleve at behovet for anerkjennelse blir dekt selv om vi er sultne, og kunstnere som levde i fattigdom har til tross for begrenset tilfredsstillelse av mangelbehov, oppnådd selvaktualisering. Det er flere aspekter ved teorien som også er blitt kritisert, men jeg vil ikke gå noe mer inn på det grunnet at det ikke er av relevans for min studie. Det er likevel viktig å ha i bakhodet at Maslow sin behovsteori behøver ikke å stemme i alle situasjoner, grunnet at vi mennesker er forskjellige. Teorien har likevel viktige pedagogiske implikasjoner, hvor forståelsen av forholdet mellom mangelbehov og vekstbehov er særlig viktig. Elever som er sultne, utrygge eller har lavt selvverd, vil ha lite energi og oppmerksomhet til overs for å lære noe i skolen. Dette tilsier at tilfredsstillelse av mangelbehovene er en viktig forutsetning for utvikling av et godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Vi starter med å se nærmere på mangelbehovene, og beveger oss deretter oppover i «pyramiden».

2.1.1 Trygghet

Først har vi de fysiologiske behovene, som er nødvendige for at mennesket skal overleve. Etter de fysiologiske behovene, vil behovet for sikkerhet og trygghet overta oppmerksomheten til individet (Maslow, 1970). Elever som er utrygge, vil ikke ha mulighet til å fokusere på noe annet. Hvis en elev for eksempel aldri kan forutsi lærerens eller foreldrenes reaksjoner på det hen gjør, vil dette skape en utrygghet som kan overta elevens oppmerksomhet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forutsigbarhet og rutiner er med andre ord viktig i løpet av en skolehverdag. Rutiner gjør at barn lærer seg hva som forventes av dem i ulike situasjoner eller aktiviteter. Barna opplever trygghet ved at de venner seg til rutinenes struktur (Kvillo, 2011). Skolehverdagen oppleves da ikke som noe ukjent. Opplevelsen av å være trygg er knyttet til evnen til å kunne forutsi, forberede seg på eller kontrollere et gitt hendelsesforløp slik at det ikke lenger er (eller oppleves som) en tilfeldighet. Da blir det noe man "regner med kan skje", "vet at vil skje" eller på ulike måter er i stand til å forholde seg til. Å være trygg handler om å ha kontroll og på en eller annen måte styre utfallet (Hammer, 2006). Hvis en elev da er usikker på hva som kommer til å skje i fremtiden, vil all oppmerksomhet gå til usikkerheten og ikke skolearbeidet. Så kort oppsummert er rutiner i skolehverdagen et viktig virkemiddel for å skape trygghet hos elevene.

2.1.2 Tilhørighet

Etter trygghet kommer behovet for tilhørighet og kjærlighet. Her trekker Maslow (1970) frem vennskap, intimitet, tillit og aksept, å motta og gi kjærlighet, tilknytning og å være en del av en gruppe. En elev som er sosialt isolert, utstøtt eller mobbet på andre måter, kan bli så opptatt av de sosiale problemene at hen ikke greier å konsentrere seg om det faglige arbeidet i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ifølge Strand, Berge & Steen-Olsen (2017) handler tilhørighet i hovedsak om å føle seg trygg og hjemme, og er tilknyttet til opplevelsen av inkludering eller ekskludering. Dette tilsier at inkludering er en viktig forutsetning for opplevelse av tilhørighet. Studier viser at barn og unge med innvandrerbakgrunn kan streve med å bli inkludert (Fangen, 2009; Steen-Olsen, 2013), noe som tilsier at inkludering kan være særlig viktig for nyankomne minoritetsspråklige elever.

I studien til Strand, Berge & Steen-Olsen (2017) fant de blant annet at de minoritetsspråklige elevene som deltok i studien, anså det å beherske norsk som viktig for å oppleve tilhørighet og inkludering på skolen. Det var altså ikke deres landbakgrunn som påvirket opplevelsen av tilhørighet og inkludering, men språkkompetansen, alder og botid. Dette indikerer at kommunikasjon kan ha en innvirkning på hvor god inkluderingen er, og for å kunne kommunisere må man ha språk. For at man skal tilhøre og aktivt kunne bidra i et klassefelleskap, og samtidig få et best mulig faglig og sosialt utbytte, må kommunikasjonsmulighetene og -ferdighetene mellom deltakerne være likeverdige (Lund, 2017a). Dette tilsier at en av forutsetningene for at elevene skal være fullverdig inkludert og oppleve tilhørighet i det norske skolefelleskapet, er å kunne kommunisere på lik linje med medelever og lærere. Siden minoritetsspråklige elever ofte strever med å bli inkludert, hvor mangel på språk kan være en av årsakene, blir det dermed viktig at skolen arbeider for inkludering, noe skolen har som grunnleggende verdi og prinsipp. «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. [...] I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Udir, 2017, s.15). Inkludering kan altså forstås som at det er systemet som må tilpasses, ikke individet som må tilpasse seg skolen.

Før inkludering var det integrering, som i skolesammenheng handler om at alle får et skoletilbud der de har sin geografiske tilhørighet, og at eleven tilpasser seg eksisterende tilbud (Lund, 2017a). Integrerings-begrepet hadde en tendens til å vektlegge individet med særskilte behov og dermed fremheve skillet mellom dem og «de vanlige barna». Dermed kom inkluderings-begrepet inn som en slags respons på dette (Wendelborg, 2017). Inkluderingsbegrepet representerer derfor et perspektivskifte der man legger vekt på prosesser hvor skoler skal ta imot alle barn, uavhengig av forutsetninger, og motvirke ekskludering av barn som ikke tilhører majoriteten. Man legger dermed vekt på omgivelsene og ikke på det enkelte barnet (Tøssebro 2004). Dette er viktig for å ivareta de elevene som kan stå i fare for å skille seg ut fra majoriteten, deriblant nyankomne minoritetsspråklige elever. For at inkluderingsarbeidet skal fungere optimalt er det vesentlig at skolen står sammen om det. En lærer alene, uten aktiv støtte fra skolens ledelse og kolleger, vil ha vansker med å skape et inkluderende klima i klassen, fordi elevene stadig vil møte på andre kulturformidlere og verdier som ikke samsvarer med det kontaktlærer prøver å formidle i sin praksis (Garm, 2004). Dermed er det viktig at skolen har en inkluderende kultur.

2.1.3 Mestring og anerkjennelse

Øverst av mangelbehovene i «behovspyramiden» kommer behovet for positiv selvoppfatning, selvverd og anerkjennelse. Tilfredsstillelse av disse behovene krever at elevene får mestringserfaringer, og at det arbeidet de gjør blir anerkjent. Enda viktigere er det at eleven blir anerkjent uavhengig av hvor godt hen presterer i skolen. En elev som ikke føler seg anerkjent av læreren, vil heller ikke få høy motivasjon til skolearbeid (Maslow, 1970). Det samme gjelder hvis elevene får oppgaver de ikke mestrer. Ifølge Maslow har behovet for anerkjennelse og selvverd sterk sammenheng med selvoppfatning og motivasjon. Det vil si at hvis ikke eleven opplever anerkjennelse og mestring i skolehverdagen over tid, kan det påvirke selvbildet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvbildet blir sterkt påvirket av bekreftelser og mestringserfaringer. Bekreftelser kan være for eksempel anerkjennelse, ros, oppmuntringer, å oppleve seg sett og forstått. Mestringserfaringer handler om at utfordringene harmoniserer med de forutsetninger og behov man har. I skolen skal dette ivaretas gjennom tilpasset opplæring, og spesialpedagogisk bistand for de elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av tilpasset

undervisning (Kvello, 2011). Her kan man trekke inn innføringstilbud, og særskilt norskopplæring for de som trenger hjelp til å få tilstrekkelig kunnskap i norsk til å kunne følge ordinær undervisning. Disse tilbudene hjelper dermed de nyankomne elevene til å forstå den ordinære opplæringen, men gir også mulighet til å oppleve mestring senere i utdanningsløpet.

Når alle disse mangelbehovene er dekt, vil elevene søke å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Det er nå nysgjerrigheten, kunnskapstrangen og skapergleden - altså vekstbehovene, blir vekket (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Hvis vi ser denne teorien i skolesammenheng, er det først etter at man har tilfredsstilt mangelbehovene, at eleven er i posisjon til å lære og utvikle seg. Til tross for at tilfredsstillelse av mangelbehovene er en av forutsetningene for utvikling av faglige ferdigheter, er det ikke en tilstrekkelig forutsetning. Elevene må også få varierte utfordringer på sitt eget nivå og muligheten til å utvikle interessene sine i ulike retninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det vil si at selv om tilfredsstillelse av mangelbehovene gir gode forutsetninger for et godt læringsmiljø, må elevene utfordre sine faglige ferdigheter også for å få motivasjon til å lære mer. Siden hensikten med innføringstilbudet er at elevene skal lære seg mest mulig norsk, vil det tyde på at lærerne må tilrettelegge for at de grunnleggende behovene blir dekt slik at de har mulighet til å tilegne seg språket, og deretter tilegne seg ny kunnskap.

2.2 Læreren er nøkkelen

Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 231) fremhever at et økende antall studier (for eksempel Katz, Kaplan og Gueta 2010, Skinner, Marchand, Furrer og Kinderman 2008, E.M. Skaalvik og S. Skaalvik 2011a, Wentzel, Battle, Russell og Looney 2010) dokumenterer at et positivt forhold, med fokus på sosial støtte og følelse av tilhørighet mellom lærer og elev, har stor betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring. Dette tyder på at læreren spiller en viktig rolle vedrørende at elevene skal føle anerkjennelse og tilhørighet, noe som blir fremhevet av flere forskere. Nordahl (2002) hevder at en forutsetning for at elevene skal oppleve at de har en tilhørighet i skolen, er at de blir sett. Dette understrekes også av Strand, Berge og Steen-Olsen (2017), som hevder at læreren er den viktigste nøkkelen for at elevene skal oppleve tilhørighet og inkludering. Læreren har også mye å si for opplevelsen av trygghet. Her må læreren være en trygg voksen, som går ut på å være tydelig og en som elevene kan ha et forhold til. Lærere som tar ledelsen og kontrollen i klasserommet, vil lett oppleve trygghet i læringssituasjonen og et større engasjement for elevene og det faglige innholdet. Elevene vil også oppleve forutsigbarhet i læringssituasjonen, og kjennskap til hvilke forventninger det stilles til dem (Nordahl, 2002). Å være en trygg voksen vil dermed ikke bare bidra til økt trygghet, men kan også legge til rette for mestringserfaringer. En god lærer-elev-relasjon har ikke bare positive virkninger på opplæringen, men også på elevenes psykiske helse. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen. Samtidig ser det ut til at lærere med gode relasjoner til elevene, opplever mindre atferdsproblemer enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever (Nordahl, 2000). Siden opplevelse av trygghet, tilhørighet og anerkjennelse er en av forutsetningene for god opplæring, vil det tilsi at læreren kan være en avgjørende faktor på hvor god denne opplæringen blir.

Læreren er med andre ord en viktig person i elevenes liv, men særskilt viktig når det kommer til nyankomne minoritetsspråklige elever. Forskning viser at lærerens kompetanse og skolens støtteapparat i møte med barn med innvandrerbakgrunn kan ha betydning for hvordan elevene klarer seg i skolen (Persson & Persson, 2012; Pihl, 2010;

Aamodt, 2013). Dette gjelder særlig elever som har foreldre med lite eller ingen skolebakgrunn, da de blir helt avhengig av å få tilstrekkelig instrumentell støtte (læringshjelp) fra skolen når de ikke har mulighet til det hjemme (Strand, Berge og Steen-Olsen, 2017). Lærerens holdninger og innstilling til flerspråklighet har også noe å si for hvordan undervisningen og språkutviklingen blir. Å gjennomføre undervisning med minoritetsspråklige elever stiller krav til læreren om holdninger til inkludering, evne til å forstå barns ståsted, med en aksept for ulike kulturelle forutsetninger og didaktisk kunnskap (Cyvin & Febri, 2017). For at flerspråklige elever skal få utviklet språkkompetansen sin, bør de få tospråklig opplæring, for å sikre innlæring av begreper på begge språk. Her er det avgjørende at ansvaret for språkopplæringen ikke bare ligger hos norsklæreren og morsmåls læreren, men hos alle involverte lærere. Dette er fordi alle fag er arenaer for språklæring (Nygård, 2017). Bøyesen (2008) er en av de som løfter frem verdien av samarbeid mellom lærere i alle fag for god språkutvikling. For å støtte elevens bruk av morsmål, er dermed tospråklige lærere eller assistenter en god ressurs. Samarbeidet mellom lærerne er dermed en viktig forutsetning for at språkopplæringen skal bli tilstrekkelig, slik at elevene får nok språkkompetanse i begge eller flere språk. Elever som møter en skole hvor lærere har flerkulturell kompetanse der opplæringstilbudet er tilpasset deres behov, vil ha større sjanse til å oppleve inkludering og lykkes i skolen, uavhengig av bakgrunn (Persson & Persson, 2012). Det er dermed viktig at flere lærere har flerkulturell kompetanse slik at den klarer å få den minoritetsspråklige eleven til å føle seg sett og som en del av klassen.

Ifølge Honneth (2006) så er sosial verdsetting eller anerkjennelse spesielt viktig på områder der enkeltindivider eller grupper skiller seg ut fra majoriteten. I en klasse innebærer dette at læreren på en positiv og bekræftende måte trekker frem og synliggjør vedkommende sin bakgrunn og potensial på en måte som skaper aksept, også når dette i utgangspunktet er noe fremmed eller ukjent for andre (Lund, 2017b). Dette er særlig relevant for nyankomne minoritetsspråklige elever, siden de lett kan skille seg ut i en skole med nesten bare norsk etniske elever. For å få en skole hvor mangfold virkelig oppleves som en ressurs både av og for alle, må skolen ikke bare forholde seg til mangfoldet, men fremme ulikhet og tilrettelegge for dette både på systemnivå og innenfor praksisen som utøves av den enkelte lærer (Lund, 2017a). Dermed er det foruroligende at flere lærere etterspør mer kompetanse på området. I studien til Strand, Berge og Steen-Olsen (2017) viste det seg at de fleste av lærerne som deltok i studien fortalte at de manglet utdanning og formell opplæring i det å ha elever med innvandrerbakgrunn i klassen. På skoler som hadde liten erfaring med barn med innvandrerbakgrunn, fant de mer problemorienterte syn enn ressursorienterte syn på denne elevgruppen. En utslagsgivende faktor synes å være lærerens erfaring, forståelse og kunnskap knyttet til temaet flerkulturalitet (Strand, et al. 2017). I tillegg til disse funnene, viser undersøkelser at de færreste lærere som underviser i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, har formell kompetanse i andrespråksopplæring (Rambøll, 2016; Danbolt, mfl., 2010). I en nasjonal breddeundersøkelse fra 2008 oppga 40 % av lærerne at de i høy eller meget høy grad har behov for kompetanseheving på området språkopplæring (Rambøll, 2011). Dette fremhever at det er mangel på kompetanse vedrørende minoritetsspråklige elever i skolen, særlig språkopplæring. Systemet legger altså opp til vurderinger basert på faglig skjønn, hvor fagkompetansen er mangelfull i skoleverket (Nygård, 2017). Hvis det er mangel på kompetanse, er norske skoler i tilstrekkelig stand til å ta avgjørende vurderinger av nyankomne minoritetsspråklige da?

2.3 Språkopplæring

Som nevnt innledningsvis, har Norge i de siste tiårene opplevd økt innvandring, noe som har ført til økt språklig, etnisk og kulturelt mangfold ved flere av landets skoler. I overordnet del av læreplanen står det som følger: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. [...] Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Udir, 2017, s.6). Det vil si at skolen skal legge til rette for flere språk, ikke bare norsk i skolefelleskapet, og fremheve morsmål som en ressurs. Språk handler om så mye mer enn bare kommunikasjon. Språk er en del av kulturen og identiteten. Men hvordan blir det tilrettelagt for flerspråklighet i skolen?

Internasjonale og norske studier viser at lærere er forsiktige med å fokusere på kulturelt og språklig mangfold i klasserommet (Rydland og Aukrust, 2005). Hvis lærere ikke benytter seg av det språklige mangfoldet, kan de risikere å gå glipp av et nyttig pedagogisk hjelpemiddel. For til tross for at et stort språklig mangfold i elevgruppen kan skape pedagogiske utfordringer, er det også en stor ressurs. Det gir utgangspunkt for språkglede, lek med språk, fokus på språk og gode samtaler om språk. Et flerspråklig klasserom gir også en anledning til å se på ulike perspektiver rundt andre kulturer (Wagner & Walgermo, 2014). Samtidig fremhever Wagner & Walgermo (2014, s.101) flere studier (Lervåg og Melby-Lervåg 2009, Mullis, Martin, Kennedy og Foy 2007, Kjærnsli og Roe 2010) som viser at flerspråklige elever har mest utfordringer med leseforståelsen og at dette kan skyldes et redusert ordforråd. Elevenes mangelfulle ordforråd kan være en av årsakene til at ulike studier viser forskjellig vedrørende elever med innvandrerbakgrunn og deres prestasjon i skolen (karakterer og resultater på nasjonale prøver). Enkelte studier hevder at de får dårligere resultater enn norsk-etniske elever (Losnegard 2006, Rambøll 2016), andre viser at de får like gode eller bedre karakterer enn gjennomsnittet (Bakken & Elstad, 2012). Hvorfor studiene viser ulike utfall, kan ha flere årsaker.

Cummins (1986) har undersøkt hva som kan være årsaken til at minoritetsspråklige elever får dårlige resultater i skolen. Her så han blant annet på hvilken betydning morsmål har for skoleprestasjonene i andrespråket. Ifølge Cummins er det to sider vedrørende forståelse av tilegnelse av andrespråk. Den ene siden mener at bruk av morsmål er nødvendig for å kunne lære seg et nytt språk, fordi det er umulig for elever å lære i et språk de ikke forstår. Den andre siden hevder at bruk av morsmål er ulogisk, og fremhever at elevene lærer andrespråket best ved å kun bli eksponert for andrespråket i undervisningssammenheng. Forskning på dette området viste at minoritetsspråklige elever som får undervisning på morsmålet sitt i løpet av hele eller deler av skolehverdagen, hadde like gode ferdigheter i andrespråket som de elevene som kun hadde undervisning på andrespråket. Denne forskningen førte til at Cummins kom opp med «The interdependence hypothesis», som går ut på at faglig ferdighet i morsmål og andrespråk er avhengige av hverandre. Eleven må med andre ord ha tilstrekkelige ferdigheter i sitt morsmål, for at hen skal kunne overføre disse ferdighetene til andrespråket (Cummins, 1986). Hvis elevene utvikler kognitive ferdigheter gjennom bruk av morsmålet sitt før de begynner tilegnelsen av andrespråket, vil de utvikle disse ferdighetene i andrespråket raskere enn de som ikke har det.

Et godt utviklet morsmål kan dermed gi "språknagger" og "erfaringsknagger" å henge neste språk på (Wagner & Walgermo, 2014). Flerspråklighet i skolen kan med andre ord hjelpe de nyankomne elevene med overgangen fra morsmål til det norske språk. Men

dette avhenger selvsagt om hvorvidt minoritetsspråklige barn får hjelp og støtte til å finne disse forskjellene og likhetene mellom morsmålet og norsk (Wagner & Walgermo, 2014). Til tross for at morsmålet kan bidra positivt på tilegnelsen av det nye språket, må man bruke og høre tilstrekkelig norsk hvis man skal lære språket (Wagner & Walgermo, 2014). For det er nemlig ikke slik at barnet plukker opp det norske språk på «en, to, tre» hvis de bare er nok sammen med norske barn. En skal heller ikke anta at eleven virkelig forstår ord som blir brukt, til tross for «perfekt» uttale og hverdagsspråk. De kan nemlig bruke ord de ikke forstår eller bare har en svært enkel forståelse av, og de kan ha "hull" i ordforrådet på områder der de mangler erfaring på norsk (Wagner & Walgermo, 2014). Her er det relevant å trekke inn Cummins (1976) sin «isfjellmetafor», som går ut på at det vi «ser» av et barns språkkompetanse er bare overflaten, altså uttale og dagligtale. Språkforståelse som går utover dagligspråket, for eksempel mestring av et situasjonsavhengig og mer abstrakt språk, ligger «under overflaten», og lærere eller andre voksne vil ikke se det hvis de ikke går spesielt inn for det. Dermed kan en lærer risikere å kun se "toppen av isfjellet" når de i dagligdagse situasjoner usystematisk vurderer barns språk (Wagner & Walgermo, 2014). Dette kan føre til en antakelse om at elevene har bedre norskspråklige ferdigheter enn det de egentlig har.

For å lære et nytt språk forutsetter det utstrakt og variert bruk av og input på nettopp dette språket, og det tar lang tid (Biemiller 2012, Read 2009). Samtidig handler det å lære seg et andrespråk om så mye mer enn å tilegne seg ord og uttrykk. Det handler om å tilegne seg en hel kultur. Har man ikke lest de samme bøkene, hatt de samme opplevelsene i feriene, sett de samme filmene eller deltatt på de samme sosiale arenaene som jevnaldrende, mangler man fort de felles referansene som gjør at man faktisk forstår språket, og kan bruke det på samme måte som nordmenn (Wagner & Walgermo, 2014). Derfor må nyankomne oppleve den norske naturen eller nærmiljøet, for å få viktige førstehåndsopplevelser og erfaringer om norsk kultur, som også er viktig for blant annet begrepsutviklingen. Det ligger uendelig mye viktig språk- og kulturlæring i dagligdagse rutiner som måltider, ukentlige tur-dager eller den daglige høytlesningsstunden. Sangleker, sanger, rim og regler er også en viktig del av barnekulturen, samtidig som de er gode metoder for språkopplæring (Wagner & Walgermo, 2014). For at nyankomne skal få erfaringer med språket, ikke bare lære seg ord og uttrykk, forutsetter det at læreren har kunnskap om hvordan språktilegnelsen foregår.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodiske valg i datainnsamlingen og hvilket vitenskapssyn oppgaven baseres på. Videre presenterer jeg utvalget, hvor jeg beskriver hvordan jeg tok kontakt med mottaksskolene og informantene jeg intervjuet, og gir opplysninger som er relevant for oppgaven. Deretter presenterer jeg hvilken teoretisk strategibruk jeg har benyttet meg av og hvordan jeg har analysert datamaterialet. Jeg vil også ta for meg noen etiske betraktninger rundt studien og reflektere over min rolle som forsker. Til slutt vil jeg drøfte oppgavens pålitelighet og gyldighet.

3.1 Kvalitativ metode

Forskningsmetoder er de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de forskningsspørsmål vi har stilt, eller for å få kunnskap. Det finnes flere ulike forskningsmetoder, hvor kvalitative metoder er en av dem som har fått stor oppmerksomhet, særlig de siste 40-50 årene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ifølge Denzin & Lincoln (2005) innebærer begrepet kvalitativ å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. I dette prosjektet ønsket jeg å få innsikt i hva den enkelte lærer opplevde og hvilke tanker hen har angående hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever blir ivaretatt i norsk skole. For å gå i dybden på dette var det viktig for meg å få god relasjon til informantene, slik at undersøkelsen undersøkte det den skulle med hensyn til både reliabilitet og validitet. Samtidig egner kvalitative metoder seg godt til studier av temaer som det er gjort lite forskning på fra før, og hvor det stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2013). Som nevnt i innledningen av denne oppgaven, er det gjort begrenset forskning på området, samtidig som jeg ville være åpen og fleksibel for å få så mye datamateriale som mulig. Derfor var det hensiktsmessig for meg å velge kvalitativ metode.

Jeg undersøker følgende problemstilling: Hvilke perspektiver og erfaringer har fire lærere, fra to mottaksskoler i Norge, om hvordan det norske skolesystemet ivaretar nyankomne minoritetsspråklige elever?

Formålet er å belyse hva de norske mottaksskolene prioriterer vedrørende nyankomne minoritetsspråklige elever, og hvordan jeg som fremtidig pedagog skal arbeide for å ivareta denne elevgruppen på best mulig måte. Over en periode på tre uker har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fire lærere på to forskjellige mottaksskoler i Norge.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva hen søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2013). I denne masteroppgaven er den vitenskapsteoretiske forankringen fenomenologisk. Det vil si at man tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i informantenes erfaringer (Thagaard, 2013). Grunnet oppgavens problemstilling, ville jeg få innblikk i lærernes erfaringer og meninger vedrørende hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever blir ivaretatt i norsk skole. Dermed anså jeg det som gunstig å velge en fenomenologisk tilnærming med individuelle intervjuer av et utvalg lærere for å få innblikk i hva skolen prioriterer i møte med denne elevgruppen. Målet med en fenomenologisk studie er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene en studerer og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2013). Siden det er informantene som sitter med denne kompetansen, blir dermed resultatene av denne studien sett ut ifra deres perspektiv. Jeg trekker også

frem de erfaringene informantene har til felles, noe som gir et grunnlag for at man kan utvikle en relativt generell forståelse av det fenomenet man forsker på (Thagaard, 2013). Oppgavens problemstilling kan tydelig sees i sammenheng med fenomenologi ved at den ønsker å undersøke utvalgte læreres subjektive opplevelser og meninger vedrørende ivaretagelsen av nyankomne minoritetsspråklige elever i norsk skole.

3.3 Semistrukturert intervju

Jeg valgte en delvis strukturert, eller semi-strukturert tilnæringsmåte til interjuvene fordi jeg da kunne følge informantenes «fortelling» samtidig som jeg sørget for at intervjuet holdt seg innenfor det temaet jeg skulle undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette gjør at jeg får en viss kontroll over intervjuene, samtidig som samtalen får et naturlig preg over seg. Her er det viktig at jeg som forsker er fleksibel og åpen for at informantene kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2013). Det kan gi meg mer datagrunnlag ved at det er en mer uformell samtale hvor det kan være lettere for informanten å åpne seg og ha en fortrolig samtale, og avdekke forhold som ikke ville kommet frem under et strukturert intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018). Sett ut ifra et fenomenologisk inspirert aspekt, hadde jeg et fokusert intervju. Det går ut på at intervjuet er fokusert på bestemte temaer, hvor det hverken er stramt strukturert med standardspørsmål eller «ikke-styrende». Her fokuseres det på forskningstemaet ved hjelp av åpne spørsmål. Intervjueren leder informanten til bestemte temaer, men ikke bestemte meninger om dem (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuene benyttet jeg meg dermed av to semi-strukturerte intervjuguider, hvor jeg lagde en for mottakslærerne og en for lærere på ordinært trinn (vedlegg 1 og 2). Det er dermed noen spørsmål jeg spurte mottakslærerne og motsatt, på grunn av de ulike stillingene og derav ulike erfaringer. Jeg spurte for eksempel lærere på ordinært trinn «Har du noe tidligere erfaring med nyankomne minoritetsspråklige elever?» (vedlegg 2), noe jeg ikke spurte mottakslærerne av naturlige årsaker. Her spurte jeg i stedet «Hvor mange år har du arbeidet med nyankomne minoritetsspråklige elever?» (vedlegg 1). Allikevel var flere av spørsmålene like, noe som ga rom til å kunne sammenligne uttalelser under analysen. Dette var ikke for å sammenligne lærerne eller mottaksskolene, men for å få et større bilde av hvordan to norske mottaksskoler velger å imøtekomme nyankomne minoritetsspråklige elever.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra informanten sin side (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av studiens hensikt, som er å få frem noen utvalgte læreres opplevelser og meninger om temaet, valgte jeg å gjennomføre fire individuelle semi-strukturerte intervju. Ved å velge individuelle intervju reduserte jeg risikoen for at informantene ble påvirket av andre deltakere, som kunne ha skjedd hvis jeg hadde valgt fokusgruppeintervju. Dette er fordi fokusgruppeintervjuer blir gjennomført med en gruppe personer, og da kan enkelte i fokusgruppen vegre seg for å presentere synspunkter som kan være avvikende fra det gruppen presenterer (Thagaard, 2013). Ved å velge individuelle intervju ble dermed informantens meninger kun påvirket av min tilstedeværelse som forsker og vår relasjon, noe som er til dels enklere å kontrollere. Grunnet at fokuset var å få frem den enkelte informantens opplevelser og meninger, anså jeg dette som et hensiktsmessig valg. I tillegg kunne jeg valgt å supplere intervjuene med observasjon, hvor jeg kunne fått relevant tilleggsinformasjon om informantene (Thagaard, 2013). Likevel valgte jeg bort observasjon fordi jeg ville ha innblikk i hvordan skolene velger å arbeide med nyankomne, og derfor er det mer relevant for problemstillingen å få innblikk gjennom en som arbeider i skolesystemet.

3.4 Utvalg

Ettersom formålet med studien var å få innblikk i hvordan skolene arbeider for å ivareta nyankomne elever var jeg interessert i å snakke med lærere. Jeg har valgt å intervjuere lærere fordi jeg vil se saken fra et synspunkt som befinner seg mellom elevene og skolesystemet. Ved å velge disse informantene får jeg erfaringer fra noen som arbeider i skolesystemet, som også er nær og ser hva elevene har behov for i møte med skolen. Jeg har dermed gjort et formålsutvalg, som er et strategisk utvalg hvor man velger deltakere som er tjenlige for forskningsspørsmålet en skal undersøke (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg kaller derfor deltakerne i dette prosjektet for informanter, fordi jeg har valgt de etter hvilken kunnskap og erfaring de sitter med (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg anser de dermed som eksperter på området. Jeg valgte å ikke intervjuere rektorer, skoleiere, eller andre ansatte i skolen fordi de har ikke den samme nærheten til elevene i løpet av en arbeidsdag som det lærerne har. Jeg kunne også ha valgt å intervjuere noen nyankomne minoritetsspråklige elever for å få innblikk i hvordan de opplever ivaretagelsen i skolen, men siden formålet med studien er å få innblikk i hvordan skolene arbeider, var det mer hensiktsmessig å intervjuere lærere.

Kriteriene til informantene i studien var representasjon av både mottakslærere og lærere på ordinært trinn, og hvordan to forskjellige mottaksskoler velger å arbeide med nyankomne elever. Årsaken til dette valget var for å få et større innblikk i hvordan skolen som helhet oppfatter og arbeider med nyankomne minoritetsspråklige elever, samt å få innblikk i hvordan to mottaksskoler velger å arbeide med denne elevgruppen. Å få tak i informantene var en mindre tidkrevende prosess enn jeg hadde forventet. Jeg kontaktet først kommunen for å få hjelp til å finne mottaksskoler som kunne være interessert i å delta i mitt prosjekt. Jeg fikk svar, men fikk senere høre at det var bedre å kontakte aktuelle skoler selv. Etter råd fra veileder, kontaktet jeg tidligere lærere jeg visste hadde kontakter på ulike mottaksskoler, via e-post. Ved Månestad skole fikk jeg raskt kontakt med rektor, også via e-post. Hen spurte noen lærere, og dagen etter sendte hen meg e-postadresser og beskjed om at jeg kunne kontakte de to lærerne for intervju. En mottakslærer og en kontaktlærer på ordinært trinn, hvor begge hadde erfaring med mottakselever. Innen en uke hadde jeg fått avtalt tidspunkt for intervju. Jeg brukte samme fremgangsmåte når jeg skulle kontakte Åborg skole. Det tok noe lenger tid før jeg fikk avtalt tidspunkt for intervju, men jeg hadde full forståelse for den hektiske hverdagen lærere ofte har og forventet ikke at de skulle ha tid til mitt prosjekt. Resultatet ble fire informanter på to mottaksskoler, med en mottakslærer og en lærer på ordinært trinn på hver skole.

For å sikre personvern har jeg konstruert fiktive navn på skolene og pseudonymer som representerer lærerne som har deltatt i dette prosjektet. Jeg har også valgt å ikke nevne hvilke kjønn informantene er, grunnet at det har ingen betydning for hverken analysen eller resultatet. Den ene mottaksskolen jeg besøkte var Månestad skole, hvor jeg intervjuet lærerne Alex og Chris. Månestad skole er både en barneskole og mottaksskole med rundt 460 elever. Både Alex og Chris har arbeidet på skolen i nærmere 20 år. Alex er kontaktlærer for 1.trinn, altså ordinært trinn, men har erfaring med nyankomne siden hen arbeidet i mottak for 14-15 år siden. Chris har også arbeidet både på ordinært trinn og i mottak, men har i de siste 10 årene kun arbeidet som kontaktlærer på mottak. Nå arbeider hen som kontaktlærer på mottak 2 som tilhører 3.-5.trinn. Chris forteller at mottaksgruppene på Månestad skole består av mottak 1 (1.-2.trinn), mottak 2 (3.-5.trinn) og mottak 3 (5.-7.trinn). I tillegg har de mottak A, som består av analfabete nyankomne elever. Dette er elever som har lite eller ingen skolebakgrunn, og som

trenger ekstra hjelp for å kunne klare å følge ordinær undervisning senere. Alle tilhører de tre mottaksgruppene jeg beskrev ovenfor, men tas ut rundt 5 timer i uken for ekstra oppfølging. Månestad skole har valgt å organisere mottaksgruppene annerledes enn den kommunale organiseringen. Chris forklarer at de har valgt å gjøre dette fordi de har erfart at det er mer hensiktsmessig å organisere elevene etter trinn i stedet for faglig nivå. Samtidig har de erfart at de får fulgt opp elevene bedre hvis de er i mindre elevgrupper.

Den andre mottaksskolen jeg besøkte var Åborg skole, hvor jeg intervjuet lærerne Noor og Kim. Åborg består av rundt 550 elever, og er også en barneskole og mottaksskole. Noor har arbeidet på Åborg i 3 år, hvor hen var mottakslærer i 2 år, men arbeider nå som kontaktlærer for 1.trinn på ordinært trinn. Kim har arbeidet på denne skolen i 4 år, og har arbeidet kun med mottakselever de årene hen har arbeidet på denne skolen. Grunnet at det ikke er like mange nyankomne på denne skolen, har de organisert seg slik at de har en mottaksgruppe for 1.-4.trinnselever, og en for 5.-7.trinnselever. Kim er kontaktlærer for mottaksgruppen som består av 1.-4.trinnselever. Ifølge informantene har Åborg skole en stor andel minoritetsspråklige elever i majoriteten.

3.5 Gjennomføring av intervjuer

Jeg gjennomførte som nevnt intervjuene i løpet av en periode på 3 uker i februar/mars 2020. Tre av intervjuene fant sted i et klasserom eller møterom på skolen de arbeidet på. Et av intervjuene fant sted på et av NTNU¹s campus, etter informantens ønske. Lokalene og tidspunkt for intervjuene lot jeg informantene bestemme selv, slik at de fikk mulighet til å få en viss kontroll over situasjonen og for å forsikre at de opplever råderett for sitt eget liv, som er et av prinsippene for etisk forskning (Thagaard, 2013). Hvert intervju hadde en varighet på rundt 1 time. Når jeg møtte informantene var det viktig for meg at jeg møtte de med respekt, og viste takknemlighet for at de tok seg tid til intervju. Det er tross alt informantenes deltakelse som har gjort det mulig for meg å utføre forskningen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) skapes det god kontakt mellom forsker og informant hvis intervjueren lytter oppmerksomt, og viser interesse, forståelse og respekt for det informanten forteller, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva hen ønsker å vite, noe jeg etterstrebet.

I forkant av intervjuet informerte jeg om formålet med prosjektet og ga informantene informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 3). Det som var utfordrende her var at jeg var fortsatt i en slags eksplorativ fase, hvor jeg ikke kunne fortelle informantene med sikkerhet hva jeg ville komme frem til under analysearbeidet, noe som ofte er tilfelle for en kvalitativ forsker (Mason, 2002). Likevel var de klar over problemstillingen min og formålet med oppgaven. Etter at vi hadde hatt en kort samtale rundt informasjonsskrivet og oppgaven, skrev informantene under på samtykkeskjemaet, hvor jeg deretter spurte om de ville ha en kopi av informasjonsskrivet hvis de hadde flere spørsmål angående prosjektet. Bare en informant ønsket en kopi. Jeg spurte deretter om det var i orden at jeg brukte en lydopptaker for å ta opp intervjuet, noe informantene samtykket til. I starten av intervjuet stilte jeg noen innledende spørsmål som var lette å svare på, for å få informantene til å slappe av. Dette kan bidra til at informanten stoler mer på forskeren, noe som er positivt for datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde at informantene hadde tillit til meg, og opplevde ingen utfordringer under intervjuene. I forkant av intervjuet var jeg bestemt på å stille åpne spørsmål, slik at informantene ikke ble ledet av spørsmålene og fikk mulighet til å formulere svar selv,

¹ Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

uten annen påvirkning. Allikevel ble det klart for meg underveis at det var mer utfordrende enn det jeg hadde forutsett. Særlig ved oppfølgingsspørsmål, hvor jeg enkelte ganger gjentok svaret stilt som et ja/nei spørsmål. Det var under transkriberingen av intervjuene jeg ble klar over dette. Likevel anså jeg disse oppfølgingsspørsmålene som nødvendige for å unngå at jeg tolket svarene i en annen retning enn det informanten egentlig mente. Et eksempel på dette er når en av informantene svarer at hen ikke opplever at skolen er mer fokusert på norskopplæring i møte med nyankomne, enn andre viktige aspekter i skolen. For å forsikre meg om at jeg forstod svaret korrekt spurte jeg: «Så du føler at de ulike behovene til de nyankomne elevene også blir dekket?» hvor hen da svarer «Ja, jeg føler det [...]».

Siden jeg benyttet en semi-strukturert tilnærming, trengte jeg ikke å stille nøyaktig de samme spørsmålene i hvert intervju (Bryman, 2008). Informantenes ulike svar og påfølgende oppfølgingsspørsmål, gjorde at spørsmålene varierte etter hvem jeg intervjuet. Allikevel stilte jeg en del like spørsmål, for å ha grunnlag til å sammenligne uttalelser i analysen. For hvert intervju jeg gjorde, jo mer ble jeg klar over hvilke oppfølgingsspørsmål som var relevante for oppgaven. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer at analysen starter allerede under intervjuene. Dette merket jeg når jeg blant annet kunne forutse svar på enkelte spørsmål, på grunn av lignende svar fra de andre informantene. Et eksempel på dette er når jeg spurte spørsmålet «Hva mener du er det viktigste behovet (eller behovene) elevene trenger å få dekket i skolen?». Her svarte samtlige at trygghet var det viktigste behovet, dermed kunne jeg forestille meg hva informanten kom til å si før hen svarte. Jeg merket også etter mitt andre intervju, at jeg kunne begynne å se en forbindelse mellom det de forskjellige informantene fortalte og det jeg hadde lest av tidligere forskning.

Jeg avrundet intervjuet med en debriefing, hvor jeg spurte informanten om hen ville tilføye noe mer. Her ga jeg informanten mulighet til å ta opp temaer hen har tenkt på eller bekymret seg for under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gir også informanten mulighet til å trekke tilbake eller komme med flere refleksjoner rundt temaer vi har vært innom i løpet av intervjuet. Det var kun en informant som fortalte mer om sine opplevelser etter at lydopptaket ble avsluttet. Informanten kan ha vært var på at det var en lydopptaker tilstede som tar opp alt som sies, noe som gjerne skjer ved kvalitative intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan hende at informanten følte seg tryggere uten lydopptaker tilstede, eller så hadde informanten bare mye på hjertet. Informanten kan også tro at det som sies etter lydopptakeren er slått av, ikke blir med videre i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ivareta tilliten mellom meg og informanten, samtidig som at det ikke var informasjon som kunne være avgjørende for oppgaven, valgte jeg å ikke ta det med i forskningen. Etter hvert intervju, tok jeg meg tid til å reflektere over hva slags informasjon jeg fikk ut av intervjuene. Jeg skrev opp punkter som samsvarte eller var avvikende fra teori og forskning som jeg hadde lest i forkant av intervjuene. Jeg skrev også opp refleksjoner som kunne være relevant under analysearbeidet.

3.6 Analyseprosesser

Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av dataene som går utover informantenes uttalelser om sine opplevelser og meninger (Thagaard, 2013). Derfor skal jeg nå belyse hvordan jeg har transkribert intervjuene, og hvordan jeg har gått frem når jeg har analysert datamaterialet.

3.6.1 Transkripsjon

Jeg tok opp intervjuene på en lånt lydopptaker fra IPL² ved NTNU. Jeg hørte på lydopptakene på opptakeren samtidig som jeg transkriberte i skriveprogrammet Word på min egen pc. Dette var for å sikre personvern ved at lydopptakene aldri kom over på min private pc. Transkripsjonene inneholdt ikke personopplysninger eller andre bakgrunnsopplysninger som kan være identifiserende. For å sikre reliabiliteten til transkripsjonene, hørte jeg igjennom intervjuene på nytt etter at jeg hadde skrevet de ferdig for å rette opp eventuelle feil og for å forsikre meg om at jeg hadde hørt riktig når jeg transkriberte første gang. Når jeg var sikker på at jeg hadde fått med meg alt, slettet jeg lydopptakene. Jeg sjekket opptakeren grundig, slik at jeg med sikkerhet kunne si at alle lydopptakene var slettet. Deretter leverte jeg lydopptakeren tilbake til NTNU.

Når man transkriberer fra et lydopptak oversetter man det muntlige språket til skriftlig. Dette kan føre til en rekke problemstillinger grunnet at skriftspråket og talespråket er svært ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å ikke gjengi alle ufullstendige setninger, eller transkribere dialekter grunnet at det ikke var av betydning for analysen og for å verne om informantens identitet. Jeg anså det som relevant for analysearbeidet å ta med pauser, stemmeleie, følelsesuttrykk og avbrytelser i transkripsjonen. Dette gjorde jeg slik at jeg kunne ta med alt som foregikk under intervjuene, slik at jeg hadde mer grunnlag for videre tolkning senere i analysearbeidet. Jeg tok også med bevegelser informanten gjorde hvis hen ikke fullførte setningen slik at det skulle gi mening i transkripsjonen. Det var under transkripsjonen jeg fikk mulighet til å reflektere over hvilke spørsmål jeg kunne ha fulgt opp med under intervjuet. Jeg tenkte blant annet på at jeg kunne ha spurt den ene informanten som er kontaktlærer på ordinært trinn om hen trivdes når hen arbeidet i mottak, og hvorfor hen ikke arbeider der lenger. Men etter mye refleksjon kom jeg frem til at det ikke hadde hatt noen innvirkning på analysen og resultatene i denne studien. Dette fordi hen virker positivt innstilt til nyankomne og ga uttrykk for at det ikke noen spesiell årsak til at hen ikke arbeider med nyankomne lenger. Samtidig fortalte den andre informanten som er kontaktlærer på ordinært trinn, årsaken til hvorfor hen ikke arbeider med nyankomne lenger, noe som ikke ble tatt med i analysen.

Det har vært viktig for meg å verne om informantene ved å tilse at personopplysninger, eller andre identifiserende bakgrunnsopplysninger ikke har vært tilgjengelig for andre enn meg. Under transkripsjonen skrev jeg ikke opp navn på steder eller lignende som kunne kobles til skolen eller informantene. Jeg har også ansett det som mer hensiktsmessig å gjengi enkelte utsagn på en mer sammenhengende måte. Dette må en kvalitativ forsker av og til gjøre, siden talt språk og skrevne tekster innebærer forskjellige språkstiler. Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og gjentakende når det transkriberes direkte, mens en velformulert artikkel kan høres kjedelig og langdrygt ut når den skal leses høyt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at hvis jeg transkriberte det informantene hadde fortalt akkurat slik de sa det, fremstår det ikke like velformulert som det gjorde når de sa det muntlig. Det har med andre ord ingenting med informantene å gjøre, men heller ulikheten på språkstilene mellom det muntlige og det skriftlige. Jeg har også måttet gjøre uttalelsene mer sammenhengende når jeg har fjernet deler av dem, for å trekke ut «hovedessensen» i det de har sagt. Dette har jeg måttet gjøre for å skape mer flyt i analyseteksten, i stedet for at jeg kun gjengir det informantene har sagt. Jeg har ikke levert transkripsjonene tilbake til

² Institutt for pedagogikk og livslang læring

informantene slik at de kunne lese over og godkjenne det. Det har ikke vært noen spesiell årsak til dette, men grunnet tiltakene som ble satt i gang når Covid-19 ankom Norge, ble det tilsidesatt. Allikevel har informantene vært fullt klar over sine rettigheter grunnet at de har lest og godtatt informasjonsskrivet. Samtidig fikk de tilbudet om å få en egen kopi av informasjonsskrivet, slik at de kunne kontakte meg dersom det var noe. De har også hatt tilgang til e-postadressen min etter intervjuene ble utført.

3.6.2 Analyse av transkripsjonen

Den analytiske prosessen innenfor kvalitativ forskning preges ofte av at forskeren skifter fokus mellom å utforske meningsinnholdet i empirien og å innarbeide teoretiske begreper (Thagaard, 2013). I arbeidet med analysen benyttet jeg meg av en abduktiv tilnærming, som innebærer at jeg under analysearbeidet fant kunnskapen i studien gjennom et samspill mellom teori og empiri (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har dermed lest teori og tidligere forskning på området i forkant av intervjuene, slik at jeg hadde mulighet til å stille gode spørsmål og utarbeide en gjennomtenkt intervjuguide. Etter intervjuene og under analysen av transkripsjonene, fant jeg teorier og forskning som samsvarte med informantenes uttalelser. I dette samspillet utviklet jeg denne oppgavens funn. Abduktiv tilnærming er gunstig å bruke når en skal forske på menneskelige fenomener, grunnet menneskenes uforutsigbare verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var dermed hensiktsmessig for oppgaven min å benytte meg av en abduktiv tilnærming, fordi jeg kunne altså ikke forutsi hvilke teorier og tidligere forskning som kom til å samsvare eller avvike fra det informantene kom til å fortelle.

Det finnes flere ulike metoder som kan gjøre analysen enklere, hvor de ulike teknikkene er verktøy som er nyttige for enkelte formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med metoden jeg har valgt er å synliggjøre lærernes meninger og opplevelser slik at en får et større innblikk i hvorfor skolene velger å arbeide slik de gjør i møte med nyankomne elever. Som framgangsmåte i min analyse benyttet jeg meg av bricolage. Dette er en type meningsgenerering, hvor en bruker forskjellige tilnærminger, som er en vanlig form for intervjuanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Når jeg skulle analysere datamaterialet leste jeg først igjennom alle transkripsjonene, dannet meg et overordnet bilde og gikk deretter tilbake til utsagn jeg fant interessante for oppgaven. Enkelte utsagn sammenlignet jeg for å få frem ulike holdninger rundt fenomenet. Her har jeg forsøkt å tolke hva informantene virkelig mener med uttalelsene sine, og ser etter en sammenheng eller ulikhet mellom disse. Thagaard (2013) skriver om temasentrert analyse, og jeg ser at min analyse faller innenfor denne betegnelsen. Dette fordi jeg har rettet oppmerksomheten mot temaer i materialet, og analysert uttalelsene fra informantene om hvert tema.

Etter at jeg hadde dannet meg et overordnet bilde av transkripsjonene, startet jeg en omfattende kodingsprosess av de fire intervjuene. En kodingsprosess innebærer ifølge Thagaard (2013) å koble utsnitt av datamaterialet til begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten. Jeg brukte blant annet koden «trygghet», som jeg koblet til de gangene informantene snakket om trygghet. Dette gjorde at jeg etter hvert fikk mer kontroll over datamaterialet, hvor jeg også fargekodet kodene slik at det var lettere å skille mellom dem. Jeg merket meg også uttalelser jeg synes var mer interessante eller var svært aktuell for oppgavens problemstilling. Deretter kategoriserte jeg kodene som omhandlet samme tema, til et overordnet tema. Jeg hadde som nevnt koden «trygghet», men jeg hadde også kodene «Tilhørighet» og «Anerkjennelse og mestring». Disse tre kodene klassifiserte jeg innenfor kategorien «Mangelbehov». Kategoriene bidrar til at forskeren lettere kan identifisere sentrale temaer og mønstre i datamaterialet (Thagaard,

2013), noe jeg selv erfarte under analysearbeidet. Her kunne jeg skille ut hva som var relevant for oppgavens problemstilling og ikke. Til tross for at informantene tok opp interessante aspekter rundt nyankomne, måtte jeg kutte blant annet temaet «Skole-hjem-samarbeid», grunnet oppgavens omfang.

Etter analysearbeidet satt jeg igjen med disse fire kategoriene:

- Mangelbehov
- Lærerens kompetanse og holdning
- Språkopplæring
- Utfordringer som påvirker innføringsstilbudet

Det var naturlig for meg å trekke frem mangelbehov som en kategori, med tanke på at en av hensiktene med oppgaven er å finne ut av hvordan skolene tar imot nyankomne minoritetsspråklige elever. Samtidig kom mangelbehovene stadig frem under intervjuene, særlig behovet for trygghet og tilhørighet. Neste kategori kom jeg frem til underveis i analysearbeidet. Dette fordi jeg hadde lest tidligere forskning om at det ofte forekommer en mer problemorientert holdning mot nyankomne hos lærere eller skoler som ikke har så mye kompetanse eller erfaring på området. Siden forskningen skal forsøke å finne ut av hvordan nyankomne elever blir ivaretatt i den norske skolen, var det høyst relevant å se på hvordan lærerne generelt møter disse elevene. Det er ikke kun mottakslærere de nyankomne skal møte, det er alle lærere på skolen. Og siden informantene hadde møtt ulike holdninger i løpet av sin «karriere», så jeg det som relevant for oppgavens problemstilling. Neste kategori omhandler språkopplæringen, og hvordan det blir ivaretatt i skolen. Denne kategorien ble naturlig å trekke frem siden formålet med innføringstilbudet er at elevene skal lære seg norsk for å kunne følge ordinær undervisning. Samtidig opplevde jeg det som svært relevant å se på hvordan de ulike skolene legger opp til det, med tanke på at det har kommet frem tidligere at norskopplæringen kan gjennomsyre alle fag i skolen (Burner & Carlsen, 2019). Den siste kategorien kom jeg også frem til under analysearbeidet, ved at alle informantene fremhevet de samme områdene som problematisk, noe som er relevant for forsøket på å svare på problemstillingen min.

3.7 Etiske betraktninger

Ved å benytte meg av kvalitativ metode hvor jeg har valgt å bruke intervju for å innhente data, vil forskningen handle om mennesker og innebære en viss nærhet mellom forsker og deltaker. Det betyr at det vil være viktig at jeg som forsker følger NESHS³ forskningsetiske retningslinjer, som pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Thagaard, 2013). Innenfor disse retningslinjene er det ulike etiske prinsipper forskeren burde reflektere over i løpet av og etter forskningsprosessen. Den nære kontakten som kan oppstå mellom forsker og deltaker innenfor den kvalitative forskningen stiller spesielle krav til forskerens etiske ansvar. Her kan det oppstå utfordringer knyttet til informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013).

Før jeg samlet inn datamateriale, ble prosjektet meldt inn og vurdert som meldepliktig av NSD⁴ (se vedlegg 4). Som nevnt tidligere fikk informantene tildelt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 3) i forkant av intervjuene, der de skrev under på at de samtykket til å delta i forskningsprosjektet. Informasjonsskrivet beskrev formålet med

³ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi

⁴ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

intervjuet og forklarte blant annet hvilke rettigheter de har angående personvern, og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Informert samtykke innebærer at deltakeren skal få informasjon om forskningen hen skal delta i og hva det å delta i prosjektet innebærer. Dette inngår under prinsippet som er basert på respekt for menneskets råderett over eget liv, og at personen har kontroll over de opplysninger om seg selv som deles med andre. Samtykket er fritt ved at det gis uten ytre press (Thagaard, 2013). Det var derfor viktig for meg at informantene forstod hva de takket ja til, før jeg startet intervjuet. Som nevnt støtte jeg på en utfordring ved at jeg ikke kunne gi all informasjon om studien på forhånd, fordi jeg ikke visste hva jeg ville komme frem til under analyse- og tolkningsarbeidet. Samtidig kan en risikere å svekke forskningens validitet hvis man gir for mye informasjon om forskningen på forhånd (Thagaard, 2013). Her kjente jeg på dilemmaet ved at jeg ønsket å informere informantene om hva de takket ja til før intervjuet, samtidig som at jeg ville sikre ærlige og spontane svar under intervjuet. Derfor informerte jeg kort hva vi kom til å snakke om før intervjuet startet, men jeg ga de ikke tilgang til spørsmålene/temaene på forhånd. Samtidig var intervjuet preget av en fleksibel struktur, som gjorde at det kom en del oppfølgingsspørsmål ettersom hva vi snakket om. Dermed følte jeg ikke at jeg kunne gi mer informasjon enn det jeg visste selv på det tidspunktet.

Konfidensialitet innebærer at deltakerne av forskningsprosjektet har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Det betyr at forskeren må ta hensyn til deltakerne og anonymisere dem slik at hun eller han ikke er identifiserbar gjennom forskningsprosjektet. Dette er for å opprettholde tillit til og beskytte deltakerne (Thagaard, 2013). Jeg har forklart hvordan jeg ivaretar konfidensialiteten under delkapittel 3.4 og 3.6.1. Konfidensialitet er også viktig for deltakerne sin sikkerhet, hvor forskeren må reflektere over hvilke konsekvenser forskningsprosjektet kan føre med seg for deltakerne dersom de velger å delta (Thagaard, 2013). Informantene har ikke delt noe informasjon som kan skape utfordringer for dem etter prosjektets publisering. Prinsippet om anonymitet har også blitt ivare tatt på en måte som gjør at de ikke kan identifiseres. Allikevel kan det være en sjanse for at informantene kan kjenne seg igjen i teksten. Siden jeg ikke har levert transkripsjonene eller analysen til informantene på forhånd, er det en risiko for at informasjonen som fremtrer bryter med den forståelsen informantene har. Hvis jeg skulle gjort forskningen på nytt, ville jeg ha levert transkripsjonene og analysen til informantene, slik at jeg kunne ha redusert denne risikoen. Allikevel har jeg forsøkt å kompensere for dette gjennom å få frem ulike synspunkt og at det er min fortolkning av deres uttalelser. I tillegg er det viktig å fremheve de ulike språkstilene mellom muntlig og skriftlig tekst, som jeg også har tatt for meg under delkapittel 3.6.1. Det har likevel vært viktig for meg at funnene blir fremstilt så nøyaktig og representativt som mulig, både for å sikre informantenes integritet, men også forskningens reliabilitet og validitet.

3.8 Kvalitet i forskningen

Forskningsresultater er alltid forbundet med en større eller mindre grad av usikkerhet. Dermed må alle forskningsresultater gå igjennom en kritisk vurdering og prøves i forhold til pålitelighets- og gyldighetskriterier (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er omdiskutert om begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet har relevans for kvalitative data, siden disse begrepene gjerne er nært knyttet til kvantitativ forskning. Derfor er begrepene troverdighet og bekreftbarhet ofte foretrukket framfor reliabilitet og validitet, og overførbarhet framfor generaliserbarhet. En undersøkelse er troverdig hvis den er utført på en tillitvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten i de tolkninger som

gjøres, og om den innsikt prosjektet gir støttes av andre undersøkelser. Resultater er overførbare hvis de kan gjelde i andre situasjoner eller andre steder (Ringdal, 2018). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er forskerens rolle avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som må tas i kvalitativ forskning. Dermed er det viktig at jeg som forsker beskriver forskningsprosessen og reflekterer over hvilke faktorer som kan påvirke resultatene forskningen min har ført til.

Reliabilitet går ut på om forskningen er pålitelig, hvor forskeren kan reflektere over hvorvidt en annen forsker hadde kommet fram til samme svar dersom samme metode ble anvendt (Thagaard, 2013). I lys av mitt forskningsprosjekt vil det være umulig å gjennomføre nøyaktig de samme intervjuene en gang til. Dette er fordi informantene kan ha utviklet sin forståelse og sine holdninger i samspill med meg. Derfor er det mer relevant for meg, siden jeg har benyttet meg av intervjuundersøkelser, å reflektere over om forskningen min er troverdig. Dermed har det vært viktig for meg å være så transparent som mulig ved å redegjøre for valg av metode, vitenskapsteoretisk forankring, min forforståelse, utvalg av informanter, tid og sted for intervjuene, hvordan transkripsjonen av intervjuene foregikk, min forskerrolle, min relasjon til informantene, etiske hensyn og hvordan jeg har analysert datamaterialet. Dette er for å gjøre rede for hvordan forskningens datamateriale har blitt utviklet (Thagaard, 2013). Min relasjon til informantene påvirket ikke forskningen i form av at vi ikke hadde noen relasjon fra før, noe som gjorde intervjusituasjonen så nøytral som mulig. Samtidig er det viktig at jeg som forsker er klar over hvilken innflytelse mitt nærvær har for hvordan datainnsamlingen foregikk (Thagaard, 2013). Derfor var det viktig for meg under intervjusituasjonen at informanten skulle få tillit til meg, slik at hen følte seg trygg nok til å dele sine opplevelser og holdninger. Min forforståelse bestod av inntrykket jeg fikk etter at jeg hadde lest tidligere forskning på området, som var noe begrenset. Dette fikk meg til å tro at dette er et område som gjerne blir nedprioritert. Samtidig var min forforståelse ikke påvirket i den grad at det gikk utover analysen, grunnet at dette var et felt jeg hadde lite kompetanse og erfaring med fra før. Siden jeg ikke hadde noen særlige forkunnskaper, utenom noe tidligere forskning, møtte jeg informantene med et åpent sinn, med et ønske om å komme frem til svaret med hjelp fra dem.

Som nevnt kan en heller se på forskningens «bekreftbarhet» i tilknytning til forskningens validitet i kvalitativ metode. Her ser man på kvaliteten i de tolkninger som gjøres, og om den innsikt prosjektet gir, støttes av andre undersøkelser (Ringdal, 2018). Som nevnt hadde jeg ingen forkunnskaper innenfor temaet jeg har tatt for meg i denne studien. Dette gjorde at jeg kun var påvirket av tidligere forskning når jeg utførte intervjuene. Likevel følte jeg at jeg møtte informantene og det jeg ble fortalt med et åpent sinn, siden jeg ikke hadde noen særlige erfaringer med nyankomne fra før. Til tross for at mine fortolkninger av dataene er basert på informantenes forståelse (Thagaard, 2013), kan min forståelse av det informantene fortalte være en annen enn deres, grunnet min manglende erfaring eller kompetanse på området fra før. Derfor er det viktig at jeg fremhever at det er mine fortolkninger av det informantene har fortalt som blir presentert i denne studien. Jeg anser likevel bekreftbarheten ved min forskning som høy, siden problemstillingen og det jeg ønsket å finne ut av var vidt. Jeg fikk også en større forståelse og flere svar på det jeg ønsket å forske på, enn jeg hadde før forskningen startet. Samtidig stemte mine funn til en viss grad med tidligere forskning som er gjort på området, særlig tendensen av læreres kompetanse på ivaretagelse av nyankomne minoritetsspråklige. Likevel er det viktig å fremheve at forskningsfeltet er begrenset, så alle sider ved temaet har ikke blitt belyst enda.

Formålet med forskningen er ikke å få et resultat som skal kunne overføres til å gjelde alle lærere og skoler i møte med nyankomne, men heller få et innblikk i hvordan to mottaksskoler i Norge arbeider med nyankomne elever. Informantene som jeg har intervjuet har redegjort for sine subjektive erfaringer om hvordan de opplever ivaretagelsen av nyankomne minoritetsspråklige elever og deres meninger rundt temaet, noe som gjør at det ikke kan overføres til å gjelde alle lærere i Norge. Samtidig opplevde jeg at informantene hadde mange felles tanker og erfaringer, og jeg vil dermed tro at det er flere lærere som kan kjenne seg igjen i det informantene forteller.

4. Funn og drøfting

I dette kapitlet skal jeg analysere og drøfte datamaterialet jeg har samlet inn, i lys av teorien som er nedfelt i teorigapitlet. Problemstillingen er som følgende:

Hvilke perspektiver og erfaringer har fire lærere, fra to mottaksskoler i Norge, om hvordan det norske skolesystemet ivaretar nyankomne minoritetsspråklige elever?

Jeg skal først presentere og analysere empiri som er tilknyttet de kategoriene jeg presenterte i kapittel 3.6.2. Deretter vil jeg drøfte funnene med utgangspunkt i både empiri og teori. Drøftingen tar utgangspunkt i studiens fenomenologiske vitenskapssyn, hvor jeg søker å belyse problemstillingen gjennom informantenes opplevelser og meninger, og bruke teori og tidligere forskning for å forme en forståelse av fenomenet. Kapitlet er strukturert slik at presentasjonen av funn og drøfting av hver kategori forekommer i samme delkapittel. Dette er for å få mer oversikt over datamaterialet og for å redusere gjentakelser. Samtidig kan det gjøre det lettere for leseren å følge tankegangen min. I de to første delkapitlene tar jeg for meg kategorien «mangelbehov». I det første delkapitlet, 4.1, ser jeg på informantenes syn om mangelbehov opp imot språkopplæringen. Dette er for å få innblikk i om skolene legger språkopplæringen først når det kommer til nyankomne minoritetsspråklige elever. I neste delkapittel, 4.2, ser jeg på hvordan skolene skal ivareta mangfoldet, når innføringstilbudets formål er å integrere disse elevene inn i den norske skolen. Her ser jeg på ulike sider ved opplevelsen av tilhørighet til ordinært trinn og i skolefellesskapet. I det tredje delkapitlet, 4.3, ser jeg på kategorien «Lærerens kompetanse og holdning». Her ser jeg på hvilken betydning læreren har for tilfredsstillelse av mangelbehovene, og på kompetansen blant lærerne. Hovedfokuset vil ligge på hvordan lærere på ordinært trinn ivaretar nyankomne når de skal inn på trinn. Nyankomne møter ikke bare mottakslærere i skolen, derfor er det aktuelt å se på hvordan de blir tatt imot på ordinært trinn også. I neste delkapittel, 4.4, ser jeg på kategorien «språkopplæring», og ser det opp imot innføringstilbudet. Til slutt, i delkapittel 4.5 ser jeg på «Utfordringer som påvirker innføringstilbudet», og veien videre.

4.1 Mangelbehov og språkopplæring – en sirkel

Alle informantene fremhever trygghet som en av de viktigste behovene elever trenger å få tilfredsstillt i skolen. Det kommer også frem at dette er spesielt viktig for nyankomne. Dette er fordi de går igjennom en stor overgang bare ved flytting, men enkelte kan også ha traumer som følge av å være flyktning. Informantenes uttalelser samsvarer dermed med Maslow (1970) sitt «behovshierarki», hvor de påpeker at læreren må sørge for at eleven er trygg, opplever tilhørighet og anerkjennelse, før en kan fokusere på opplæringen. Alex forklarte det kort og enkelt:

[...] du kan glemme alt som heter læring hvis ungen ikke er trygg. [...]det er det aller, aller viktigste. [...] og for å skape trygghet så vet du det er [...] forutsigbarhet, det er stabile voksne, det er...humor... at det er glede. [...] men trygghet, det er det viktigste. [...]

Alex sine uttalelser samsvarer med Maslow (1970) sin teori ved at elevene har ikke mulighet til å lære noe hvis de ikke er trygge. Samtidig fremhever hen at for å skape trygghet så innebærer det forutsigbarhet, trygge voksne, humor og glede. Dette samsvarer med teori som viser hvor viktig rutiner er for tryggheten (Kvillo, 2011), at forutsigbarhet er en forutsetning for å oppleve trygghet (Hammer, 2006) og det Nordahl (2002) forteller om å være en trygg voksen. Chris tar for seg alle aspektene av mangelbehovene, hvor hen først påpeker at trygghet og tilhørighet er viktig for at

elevene skal kunne lære noe. Dette samsvarer med Maslow (1970) ved at eleven ikke klarer å fokusere på skolearbeid hvis hen bekymrer seg over andre ting:

[...] Trygghet og tilhørighet. Kjenne på at de er en del av noe. Og at de vil være en del av det. [...] det er liksom [...] den basen for alt annet. [...] hvis du skal komme noe videre, hvis du skal lære noen ting, så må du slappe av. Du må legge bort alle bekymringene dine, du må klare å være mottakelig og åpne sinnet ditt for det som skal formidles til deg. Og hvis du går og bekymrer deg for [...] Altså alt sånt der som forstyrrer da, forstyrrende elementer [...] Når jeg har gjort det trygt og godt å være her, så kan jeg lære dem noen ting. [...] Men misjonen min som lærer er jo å lære bort noen ting, og det er også i forhold til det å gå på skolen, er jo å bli opplært i noe, å komme ut med ny kompetanse og nye kunnskaper. Og hvis jeg skal klare å legge til rette for det så må jeg gjøre det trygt og godt å være her [...]

Her tolker jeg det slik at selv om en elev opplever trygghet, hvis hen ikke opplever tilhørighet, vil det være en like stor «distraksjon» fra opplæringen. Denne sammenhengen mellom trygghet og tilhørighet samsvarer med uttalelsen til Strand, Berge & Steen-Olsen (2017), som forklarer at en del av tilhørigheten går ut på at man føler seg trygg. Videre samsvarer Chris sin uttalelse om mangelbehov, hvor hen fremhever at etter trygghet og tilhørighet, kommer anerkjennelse og mestring:

[...] når alt det er på plass, DA kan jeg begynne å snakke om hva vi skal gjøre og fylle disse timene med... Og når jeg begynner å fylle disse timene her, da må jeg begynne å anerkjenne det du gjør. [...] Så det er liksom... det er de to «basepilarene» da. At når jeg klarer å få de to på plass, da kan jeg lære de hva som helst. Liker jeg å tenke da.

Mangelbehovene trygghet, tilhørighet og anerkjennelse er med andre ord en forutsetning for at elevene skal kunne lære noe. Dette kan virke motstridende når en ser på innføringstilbudets formål. Her skal de nyankomne minoritetsspråklige elevene lære norsk så raskt som mulig for å kunne følge ordinær opplæring. På grunn av dette formålet, kan norskopplæringen gjennomsyre alle fag i skolen (Burner & Carlsen, 2019). For å få en oppklaring i dette, spurte jeg derfor informantene om de hadde opplevd at skolene var mer opptatt av at elevene skulle lære norsk, noe de ikke kjente seg igjen i. De mente at til tross for formålet med innføringstilbudet, må de også ta hensyn til elevenes ulike behov for at de skal få mulighet til å lære noe. Alex forteller at det ikke er mulig å sette språkopplæring før mangelbehovene:

[...] det viktigste skolen skal gjøre er jo å lage «gangs mennesker». For å bli det så må du ha språk. [...] språkinnlæringen er jo en del av det å lære selvregulering [...] på skolen vår så er språkopplæringen en del av det å lære å bli et samfunnsnyttig menneske. Så jeg tenker at fremdeles så er det de menneskelige aspektene [...] som står fremst. For hvis du ikke tar hensyn til de, så får du ikke til språkopplæring. Så [...] det blir umulig å sette språkopplæring først, også la det andre komme i andre rekke. For den rekkefølgen går ikke an. [...] du må først satse på relasjon og på... sosial kompetanse også kommer språk. [...] Eller så kommer læringslysten da. [...]

Her påpeker hen at det ikke er mulig å sette språkopplæringen først, for man må ha dekket mangelbehovene for at elevene i det hele tatt skal lære noe. Hvis vi tar utgangspunkt i Maslow (1970) sin teori, kan en se på språkopplæringen som et vekstbehov. Samtidig kommer det frem at språk også innebærer å bli en del av det norske samfunnet, så det kan tolkes som at mangelbehov og språkopplæring er gjensidige påvirkninger. Noor virker enig med Alex, men innrømmer at lærerne kan kjenne på «presset» ved at elevene skal kunne mest mulig norsk så de kan følge ordinær undervisning best mulig faglig:

[...] Man har jo den der, ikke presset, men man vil jo at elevene skal lære seg språket, sånn at man fokuserer veldig mye på det. Og at de på en måte ikke skal falle av så mye faglig, så vi har jo veldig mye fokus på det. Men samtidig så ser vi de elevene som... trenger det ekstremt den tryggheten. De har jo på en måte lagt bort mye av det og heller fått... helt andre skoledager [...]

Her forteller Noor at de ønsker at elevene skal lære seg språket slik at de ikke skal «falle av» faglig. Dette understreker viktigheten av at hvis elevene skal kunne lære noe i den norske skolen, må de kunne norsk. Her kan man altså se på språkopplæring som et vekstbehov, men også som et mangelbehov. For hvis man skal kunne klare å lære noe, må elevene kunne språket. Samtidig er en av forutsetningene for at elevene skal kunne klare å rette oppmerksomheten mot å lære norsk, at mangelbehovene har blitt tilfredsstillt. Det kan altså virke som at det er flere hensikter ved språkopplæringen enn å bare lære norsk.

Forutsigbarhet og rutiner er noen av forutsetningene for å føle på en trygghet (Hammer, 2006), noe særlig nyankomne har behov for. Hvis de nyankomne elevene ikke kan det norske språk, vil de ikke ha mulighet til å forstå hva som skal skje hvis de ikke har en tospråklig lærer, eller medelever som snakker deres språk og som kan forklare situasjonen. For å fremme forutsigbarhet, nevner informantene at de gjerne starter med praktisk estetiske fag når elevene skal over på trinn. Dette er fordi det er fag de kan forstå uavhengig om de kan tilstrekkelig norsk, og dermed har de en større mulighet for mestring. Til tross for dette forteller Alex at kroppsøving ikke nødvendigvis er det beste faget å starte med for nyankomne. Senere i intervjuet forklarer hen hvorfor det er gunstig å ha med tospråklige assistenter når de nyankomne elevene skal ha fag på trinn:

[...] Altså i en sånn setting som gym [...] det er duket for mye konflikter iblant alle [...] du skal være tydelig [...] Så der må det være nok voksne. [...] at de har med en kjent, det er nødvendig. [...] For jeg har jo hatt gym der vi har hatt med barn fra mottak og det har vært vanskelig. Men da har en jo prøvd å jobbe med det på forhånd at «i gymmen så skal vi ha kanonball [...] kan du sørge for at han kan reglene før han kommer til gymtimen?». Da må en være på forskudd. En trenger ikke det i så stor grad nå, for at han(assistent) kan forklare underveis [...] det er veldig godt at det er en der som eleven er trygg på, for ellers [...] gym kan jo være en veldig sånn utrygg arena. Mye lyd og ting skjer fort, og du får ikke med deg [...]

Her kommer det frem at på grunn av høyt tempo i kroppsøvingsfaget, kan det være en utrygg arena for nyankomne som ikke har språket på plass og som allerede er utrygg. Faget gir rom for flere misforståelser hvis den nyankomne ikke er forberedt på hva som skal skje på forhånd. Dermed kan kroppsøving være en arena som påvirker opplevelsen av trygghet, tilhørighet og mestring. Trygghetsopplevelsen kan trues ved at du ikke forstår og klarer dermed ikke å forutse hva som skal skje. Tilhørighetsopplevelsen kan også trues ved at du føler deg annerledes og utenfor fordi de andre forstår hva som skal skje og ikke du. Samtidig kan det true mestringserfaringene fordi du ikke får mulighet til å mestre noe hvis du ikke forstår hva du skal gjøre. Dette kan tyde på at det er ikke nødvendigvis best å starte med kroppsøving når en nyankommen elev skal gradvis over på trinn, til tross for at dette er et fag eleven kan forstå uavhengig av språket. Likevel kan bruk av en tospråklig lærer eller assistent bidra til økt trygghet, ved at eleven kan få forklaringer på ting hen ikke forstår (Bøyesen, 2008). Dette tilsier at det å ha noen som snakker det samme språket som deg, kan bidra til opplevelsen av trygghet, noe som også har en påvirkning på opplevelsen av tilhørighet.

Som nevnt i teorikapittelet, spiller språkkompetanse og kommunikasjon en viktig rolle når det kommer til inkludering (Lund 2017a). Dette understrekes av Alex, som fortalte at de nyankomne elevene er ofte mer med hverandre, og at det er på grunn av språk og trygghet. Hvis de nyankomne elevene ikke kan språket majoriteten snakker, blir det vanskeligere å kommunisere med dem, som igjen kan gjøre det vanskeligere å oppnå tilhørighet. Dette samsvarer med Alex sin uttalelse om inkluderingsprosessen, og at elevene må velge hverandre som lekekamerater på lik linje:

[...] det er jo klart at det er en prosess. [...] målet er jo at de skal føle seg inkludert, [...] klart de er jo ikke inkludert i det de kommer første dag på skolen og er i sine egne grupper, og de andre ungene vet heller ikke hvem de er. Så målet er at de må bli introdusert... ofte nok, sant. Til at de andre elevene vet om de, at de har en mulighet for å velge de som lekekamerater. Så jeg tenker, det er en prosess som vokser seg fram, etter hvert som ungene er trygge og de har mer språk. [...] når de da har nok språk, så velger ungene de på lik linje [...]

Skolen må legge til rette for at elevene skal kunne ha muligheten til å bygge relasjon til hverandre. De nyankomne blir ofte sosialisert innad i mottaket først, noe som ofte fører til at de ikke kjenner de andre elevene på skolen. I tillegg kommer det frem at når elevene har nok språk, velger de hvem de vil leke med på lik linje som de andre. Språket kan med andre ord bidra til at det skjer en fullverdig inkludering, som igjen bidrar til opplevelsen av tilhørighet (Strand, Berge & Steen-Olsen, 2017). Dette kan også bidra til færre konflikter som skjer grunnet dårlig språk, noe Noor nevner som en utfordring ved Åborg skole:

[...] Det er generelt sett på hele huset her, altså ikke mottakselever. Men det er mye minoriteter, mye dårlig språk, mye misforståelser. I tillegg til at skolegården er så liten. [...] derfor så blir det nok en del konflikter, fordi at det er ikke så mye å gjøre. [...] det er en fotballbane der, hvor veldig mange spiller [...] og da blir det naturlig nok flere konflikter. [...]

Det er med andre ord flere av konfliktene som skyldes dårlig språk og misforståelser, samt at det er liten plass å bevege seg på ute i skolegården. Dette understreker at språkkompetanse er en viktig faktor for å oppnå fellesskap og tilhørighet. Med bedre språk, kan det bli mindre misforståelser og deretter mindre konflikter. Det er likevel viktig å påpeke at språket kan bidra til flere konflikter grunnet misforståelser, men er neppe hovedårsaken til konfliktnivået på Åborg skole. Elever som snakker samme språk kan ha like mange konflikter, hvor da misforståelser grunnet en språkbarriere ikke er årsaken. Dårlig språk kan altså være en påvirkende faktor til misforståelser som kan ende i konflikter. Økt norskkompetanse kan derfor redusere enkelte konflikter, men ikke alle.

Når en tar alle disse fenomenene til betraktning, ser man at norskopplæring handler om så mye mer enn at elevene skal lære seg språket. En trenger derfor ikke å se på det som «svart og hvitt» når det kommer til språkopplæring og mangelbehov som trygghet, tilhørighet, mestring og anerkjennelse. For det kan nemlig virke som at de er gjensidige påvirkninger. Funnene og analysen tyder på at det er, som Alex fortalte, umulig å sette språkopplæringen først. Elevene har ikke mulighet til å rette oppmerksomheten mot språkopplæringen hvis de ikke føler seg trygge, ikke føler seg som en del av skolen eller ikke opplever anerkjennelse og mestring. Samtidig vil elevene ikke føle seg trygge eller oppleve anerkjennelse og mestring hvis de ikke forstår hva som skal skje eller hva læreren sier til dem. De vil heller ikke oppleve tilhørighet til den norske skolen, hvis de

ikke kan kommunisere med norsk etniske elever. Dette tilsier at språkopplæringen handler om mer enn å bare kunne tilstrekkelig norsk for å følge ordinær undervisning.

4.2 Integrering versus mangfold

I den overordnede delen av læreplanen står det at skolen skal arbeide for et inkluderende fellesskap, hvor mangfold skal anerkjennes som en ressurs (Udir, 2017). Det vil si at skolen skal anse elever fra andre kulturer og land som en ressurs til det norske læringsfellesskapet. Uttalelsene til informantene tyder på at dette er noe de har god kompetanse på og at de arbeider for å ivareta dette til tross for en hektisk skolehverdag. Chris forteller blant annet om standarder de har fastsatt på skolen, hvor de har fokus på at elevene skal oppleve identitetsbekreftelse og at de skal få et mangfoldsperspektiv:

[...] det som vi er opptatt av, som er på en måte hovedmålet for «inkludering og mangfold» det er jo det at... minoritetsspråklige elevene, skal gjennom vår praksis da, oppleve å få finne identitetsbekreftelse. Og for eksempel å bli hilst på sitt språk i døra, eller se flagget sitt eller det spilles en ukas låt av en artist fra ditt hjemland for eksempel. [...]

Chris nevner også at det å få et mangfoldsperspektiv gjelder alle elevene på skolen, slik at alle får en større forståelse for hva det vil si å være fra et annet land og en annen kultur. Dette er noe Wagner og Walgermo (2014) fremhever som en pedagogisk ressurs. Dette vil kunne bidra til et positivt selvbilde hos de nyankomne, gjennom at de føler seg sett og anerkjent (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette kan også bidra til at de norsk etniske elevene blir bedre kjent med mottak, gjennom informasjon og fokus på mangfold i skolen. Til tross for dette forteller informantene at de nyankomne blir sett på som en ressurs, men at de er usikre på hvor gode de er på å få det frem. Dette kan bli problematisk, med tanke på hvor viktig det er for elever som lett kan skille seg ut, å bli fremhevet som en ressurs for majoriteten (Honneth, 2006). Hvor lett elevene opplever at de skiller seg ut kan også påvirkes av hvor stort antall minoritetsspråklige elever det finnes på skolen. Både Noor og Kim har en oppfatning av at de nyankomne ikke skiller seg like lett ut på Åborg skole som de kanskje gjør på andre mottaksskoler. Dette er fordi det er en stor andel minoritetsspråklige elever på skolen generelt. Dermed er det ikke like lett å skille ut hvem som går på mottak og ikke. Dette er noe Kim fremhever som positivt for integreringen av nyankomne:

[...] det som er fint her er det at jeg tror hvis du hadde bedt de som for eksempel ikke har (de nyankomne) elevene på trinnet sitt, og pekt de ut, så hadde de vært usikker på hvem de skulle peke ut. [...] de er såpass inn i fellesskapet at de som ikke kjenner til dem...[...] de som har dem på trinnet ville ha kjent de igjen, fordi at de vet [...] Men de andre trinnene tror jeg ikke er... sikker på om de hadde klart å peke ut hvem som er mottakselever... Og det gjør nok også at det blir... lettere for dem å føle seg som en del av fellesskapet.

De nyankomne kan altså lettere «gli inn i mengden» på grunn av antallet minoritetsspråklige på skolen, noe som kan gjøre det lettere for dem å føle en tilhørighet til sitt ordinære trinn og skolen generelt. Det kan dermed tyde på at det er lettere for nyankomne å passe inn på en skole som har en stor andel minoritetsspråklige elever i skolen, som Åborg skole, i forhold til andre mottaksskoler hvor en stor andel av elevantalet består av norsk etniske elever. Selv om dette kan ha en fordel for opplevelsen av tilhørighet og inkluderingen, kan det ha negative virkninger på språkopplæringen.

Både Chris og Noor har erfart at hvis det er flere elever som snakker samme språk, kan det ofte føre til mindre språkutvikling. Chris forteller at de nyankomne kan få en

oppfatning om at de ikke trenger å lære seg norsk, for de har alltid noen som kan oversette for dem. Noor forteller blant annet at: «[...] ofte så ser jeg at de elevene som snakker et språk som ingen andre kan, lærer mye fortere. Fordi at... du får ikke hjelp av noen som kan oversette til deg. [...]». Dette er interessant fordi bruk av morsmål har blitt fremhevet som en vei inn til tilegnelsen av andrespråk (Wagner og Walgermo, 2014), hvor bruk av tospråklige lærere kan gi trygghet gjennom forklaringer (Bøyesen, 2008). Noor fremhever at de lærer norsk fortere hvis elevene ikke har noen som kan oversette for dem. Eleven har dermed ingen å «lene» seg på, så hen må klare å forstå norsk selv. Dette samsvarer med Cummins (1986) sin teori om språktilegnelse. Han kom frem til at de elevene som hadde tilegnet seg tilstrekkelige ferdigheter på morsmålet sitt, hadde større mulighet til å lære seg andrespråket raskere dersom elevene fikk nok eksponering av andrespråket og motivasjon for å gjøre det. Chris forteller at til tross for at de ser på morsmål som en ressurs, må de av og til være strenge vedrørende bruk av morsmål på skolen:

[...] samtidig kan vi også være streng da hvis vi får store språkgrupper og det er mange arabiske elever i en gruppe, så kan vi for eksempel si at «nå skal det ikke snakkes arabisk, nå får dere vente til friminuttet eller dere får vente til dere kommer hjem, for nå har vi behov for å bare bruke norsk». Fordi at vi mister dem rett og slett, [...]vi har arabiske voksne, vi har andre arabiske barn som har vært her lengre som forstår og som oversetter, også plutselig så har man ikke noe behov for å lære seg norsk. Og det har man, det må man. [...]

Her fremhever Chris at det kan være negativt at flere snakker samme språk, for det kan hindre norskinnlæringen. Dette kan tyde på at til tross for at bruk av morsmål og tospråklige lærere hjelper eleven i overgangen fra morsmål til norsk, kan det også gjøre at eleven arbeider mindre for å forstå og kunne norsk. Motivasjonen til å lære norsk blir borte, noe som fremheves som en forutsetning til å lære et nytt språk av Cummins (1986). Høy eksponering av norsk kan altså være positivt for språkutviklingen, men det kan også true identitetsbekreftelsen og opplevelsen av anerkjennelse, noe som kan bidra til et negativt selvilde (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette tyder på at en stor andel minoritetsspråklige elever på skolen kan gi økt opplevelse av tilhørighet og trygghet for de nyankomne, samt fremme identitetsbekreftelse og mangfold. Likevel kan det ha negative innvirkninger på språkopplæringen, som igjen kan gå utover utviklingen av faglige ferdigheter. Dette er fordi de har behov for å kunne norsk for å få noe utbytte av den ordinære undervisningen. Opplevelsen av tilhørighet til resten av majoriteten på skolen kan også trues, på grunn av redusert mulighet for likeverdig kommunikasjon med norsk etniske elever.

Til tross for disse uttalelsene om redusert opplevelse av annerledeshet på grunn av stor andel minoritetsspråklige elever på skolen, forteller Noor og Kim også at mottak kan anses som noe ukjent blant de andre elevene. Opplevelsen av tilhørighet er som nevnt tidligere særs viktig for nyankomne, siden de allerede skiller seg ut fra majoriteten. Noor fremhever tilhørighet som noe av det viktigste disse elevene kan oppleve og forklarer videre at de andre elevene kan se på mottak som noe ukjent:

[...] Å være en del av mottak er ikke nok. Som mottakselev, så er ikke det nok. Du må være en del av klassen også. Fordi at mottak... det blir ikke sett ned på, men [...] man vet ikke helt hva det er, også kommer det mange som ikke kan norsk også... det blir så ukjent for mange av elevene. At jeg tror eleven merker det og, så derfor må de føle at de er en del av klassen [...] jeg tror det å være del av... føle seg som en del av klassen da, er det viktigste [...]

Dette understreker hvor viktig det er at nyankomne opplever tilhørighet på ordinært trinn, fordi de allerede er «utenfor» skolefelleskapet. Kim forklarer at utfordringen handler mer om usikkerhet enn mangel på vilje når de andre elevene vil kommunisere med nyankomne:

[...] Og mange blir jo veldig usikker «Kan vi bare snakke norsk til dem? Må vi snakke et annet språk?». Så de blir... noen ganger så er det ikke fordi de ønsker å utelukke dem, men de er bare usikker på hvordan de skal møte disse elevene.

Her kommer det frem at majoriteten, eller de elevene som ikke er så godt kjent med mottak, er usikre på hvordan de skal gå frem når de skal kommunisere med nyankomne. Kim forklarer senere at hen og lærerne generelt på skolen forsøker å forklare disse elevene at det er ikke komplisert å kommunisere med de nyankomne. Til tross for dette, virker ikke kommunikasjonen mellom nyankomne og de andre elevene optimal, siden Kim tar det opp under intervjuet, noe som kan indikere at elevene fortsatt ser på det som utfordrende. Samtidig kommer det frem at det er flere som ikke forstår helt hva mottak er. Dette kan hindre at de nyankomne blir fullverdig inkludert. Her kan språkbarrieren trekkes frem som en faktor, og hvor viktig språk er for at elevene skal kunne kommunisere med hverandre (Lund, 2017a). Men mangel på kunnskap kan også være en avgjørende faktor her. Det at de andre elevene ser på mottak som noe ukjent, kan fremme opplevelsen av annerledeshet hos de nyankomne. Ifølge Kim kan flere elever på mottak oppleve at de er i en slags «spesialklasse», noe som fører til at enkelte vil være mer på trinn:

[...] når du kommer i mottaksklassen, du kan ikke ta bort den følelsen av at du kjenner at du er i en spesialklasse. Og for mange elever, så synes de ikke noe særlig om det. Enkelte elever synes det er topp [...] Mens andre vil nesten gjøre hva som helst for å komme seg over i det vanlige trinnet, fordi at de vil ha bort den følelsen av... at de er i en spesialklasse. [...] det er veldig individuelt fra elev til elev hvor godt de klarer å... integrere seg selv inn i undervisningen. [...]

Jeg ba hen utdype hvorfor elevene kunne føle på at de var en del av en spesialklasse, og da svarer hen at de andre elevene ikke anså mottak som en spesialklasse på en negativ måte, men heller som en nødvendig spesialklasse. Hen fremhever at hen har aldri opplevd at de andre elevene har sett ned på de nyankomne eller mottak. Det kan dermed virke som om det er de nyankomne elevene som tenker at de går i en «spesialklasse», og betrakter det som noe negativt, i forhold til de andre elevene på skolen. Dette kan bunne i at alle har et behov om å høre til, og de nyankomne føler trolig mer på en annerledeshet ved at de går på mottak. Dette understreker Noor sin uttalelse om hvor viktig det er at de nyankomne opplever tilhørighet til skolen, for de føler seg annerledes allerede fra skolestart. Det vil si at i tillegg til å skille seg ut ved å være en minoritetsspråklig elev, kan også innføringstilbudet fremheve at de nyankomne elevene ikke er som majoriteten i skolefelleskapet. Grunnet innføringstilbudets formål hvor integrering er sentralt, vil det automatisk bli en slags «segregering» (Wendelborg, 2017). Derfor er det viktig at de nyankomne føler seg som en del av ordinært trinn også. Siden Noor og Kim fremhever at majoriteten ser på mottak som noe ukjent, og at de er usikre på hvordan de skal kommunisere med nyankomne, kan det tyde på at det er lite fokus på å informere dem om nyankomne.

Hvis skolen fremhever de nyankomne som en ressurs i læringsfelleskapet, og informerer de norsk etniske elevene om hva mottak er, kan dette føre til at majoriteten ikke blir like usikre på hvordan de skal bidra til å inkludere de nyankomne. Dette støttes av forskning som tilsier at sosial verdsetting eller anerkjennelse er særs viktig for enkeltelever eller

grupper som kan skille seg ut fra majoriteten (Honneth, 2006). Og at læreren må på en positiv måte trekke frem og synliggjøre dens bakgrunn og potensial. Dette skaper aksept, også når det anses som noe ukjent for andre (Lund, 2017b). Det tilsier at hvis de nyankomne elevene får tilstrekkelig kompetanse i norsk til å kunne kommunisere med norsk etniske elever, og hvis norsk etniske elever får tilstrekkelig kunnskap fra læreren om nyankomne, kan det til sammen bidra til en fullverdig inkludering av mottakselevne. Dermed kan det å få tilstrekkelig norskkompetanse ikke bare knyttes til det å få mulighet til å lære og mestre det faglige, men også til å få oppleve tilhørighet til det norske skolefellesskapet. Dette forutsetter at skolen har en kultur for ivaretagelse av mangfold, for en lærer alene er ikke nok for at det skal skje inkludering (Garm, 2004, Lund, 2017a). Dette vil si at skolens og lærernes holdninger og kompetanse om mangfold, har mye å si for hvor inkludert og anerkjent de nyankomne blir.

4.3 Læreren er nøkkelen

Ifølge forskning har et positivt forhold mellom lærer og elev, som er basert på sosial støtte og følelse av tilhørighet, stor betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.231). Dette understrekes med studier som sier at læreren er den viktigste nøkkelen for elevenes opplevelse av tilhørighet og inkludering (Strand, Berge og Steen-Olsen, 2017). Dette er noe Noor blant annet tar opp, hvor hen forteller om en situasjon hvor en elev fra mottak utagerte hver gang han skulle inn på ordinært trinn:

[...] Jeg har jo hatt en elev som nektet å gå inn på trinn i fjor. Og da når han gjorde det så bare utagerte han, hele tiden. [...] jeg tror ikke han følte seg så inkludert som han skulle, fordi at han [...] han følte nok sikkert på at han ikke var en del av gruppen, derfor så gjorde han mer ting som ikke var bra. Mens nå i år... han går på ordinært trinn da. Og da kom han til meg og sa at «Oi, jeg har fått min egen pult det står navnet mitt på». Fordi at da så han sikkert at «jeg er en del av dem». [...]

Her er det flere ting som er verdt å merke seg. For det første forteller Noor at han utagerte hver gang han skulle på trinn. Etter at eleven var ferdig i mottak, forteller han begeistret til Noor at han blant annet hadde fått en egen pult med navnet sitt på. Dette kan tyde på at eleven ikke fikk tilsvarende velkomst på trinn tidligere, noe som kan ha forårsaket utagerende atferd. Årsaker til dette kan være at han ikke følte seg trygg, ikke følte tilhørighet til trinnet eller ikke fikk tilstrekkelig anerkjennelse fra læreren. Dette samsvarer med funnene til Nordahl (2000) som tilsier at lærere med gode relasjoner til elevene opplever mindre atferdsutfordringer, sammenlignet med lærere som har et dårligere forhold til elevene sine. Det understreker hvor viktig det er med god relasjon mellom lærer og elev, og hvor viktig det er at læreren ser elevene. Chris forteller blant annet om at en god velkomst spiller en stor rolle når elevene skal inn på trinn:

[...] Også er det jo klart at det handler mye (!) om hvordan de blir tatt imot. Er det en pult klar til deg hvor det står navnet ditt på? Står læreren og tar imot deg i døra med et smil og... «Velkommen. I dag skal vi holde på med det her, og det vet jeg at du kan». Eller er det en sånn «Åja, bare kom inn du. Vi er midt i et eller annet her, det er noe ledige bord borte der...». Det blir et dårlig mottak.

Her påpeker hen at det blir et dårlig mottak hvis læreren ikke ser og er forberedt på å ta imot eleven. Dette er noe Noor virker enig i, som forklarer at velkomsten har mye å si for om elevene opplever tilhørighet til trinnet:

[...] elevene bør ha alt på plass før de starter – sånn med utstyr og klær og sånne ting og, fordi at det er lettere å bli en del av gruppa når alt sånn grunnleggende er på plass. Også

er det jo det å... trygge dem. Og det ser jeg mange av lærerne, spesielt ene trinnet var veldig flink på [...] hilse på elevene, ta godt imot dem. [...] altså det trinnet som kanskje har følt seg mest som en del av skolen eller klassen sin, er den der lærerne var veldig sånn varm og... ja, ga dem en god velkomst da. [...] hvis du legger til den ekstra lille varmen, så tror jeg elevene føler seg mye mer velkommen [...]

Her kommer Maslow (1970) sine mangelbehov inn igjen, hvor viktig det er at læreren skal bidra til trygghet og se elevene. Denne uttalelsen tyder også på at anerkjennelse og tilhørighet har en sterk sammenheng, for hvis læreren ser eleven, føler eleven seg mer som en del av klassen. Dette samsvarer med McLeod (2018) med at rekkefølgen på mangelbehovene ikke er absolutt, hvor tilfredsstillelse av mangelbehovet anerkjennelse kan bidra til tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet. For at læreren skal kunne gi de nyankomne elevene en god velkomst på ordinært trinn, forutsetter det at læreren har tilstrekkelig kompetanse på området og en positiv holdning til flerspråklighet. Det har som nevnt tidligere, noe å si for hvordan undervisningen med minoritetsspråklige elevene blir (Cyvin & Febri, 2017). Dette tyder på at lærerens holdninger og kompetanse har mye å si for elevens motivasjon til skolearbeid, som igjen kan gå utover elevenes utdanning. For å få innblikk i lærernes kompetanse og holdninger mot nyankomne, valgte jeg å se nærmere på hvordan informantene opplever samarbeidet mellom mottak og ordinært trinn.

Under intervjuene kommer det frem at informantene opplever forskjellige holdninger mot nyankomne blant lærerne på ordinært trinn. De forteller at alle har en intensjon om å samarbeide og at de ellers kommuniserer godt. Likevel kommer det frem at det er ikke alltid kommunikasjonen er like optimal. Tre av informantene forteller at de har opplevd at enkelte lærere på ordinært trinn kan se på det å få mottakselever inn på trinn som mer arbeid. Her trekker alle den hektiske lærerhverdagen inn som en årsaksfaktor, hvor det å få inn en mottakselev vil bety mer tilrettelegging, flere utfordringer og lignende. Alex forteller at hen har opplevd at enkelte lærere kan se på nyankomne som utfordrende, men at det har endret seg med tiden. Denne endringen kan ha noe med de standardene som er satt ved Månestad skole, som blant annet tar opp hvordan lærere skal ta imot nyankomne på trinn. Til tross for disse standardene har Chris opplevd forskjellig. Hen fremhever at selv om lærerhverdagen er hektisk, og at det å få nyankomne ofte kan oppfattes som mer arbeid, er likevel alle klar over at det er en del av jobben deres. Chris fremhever også at samarbeidet må være gjensidig. Selv om mottakslæreren mest sannsynlig sitter på mer kunnskap om ivaretagelse av nyankomne, så kan ikke hen vite hva lærer på ordinært trinn trenger hjelp til hvis de ikke sier ifra. Her er det med andre ord viktig at ansvarsoppgavene mellom de ansatte er tydelige og at kommunikasjonen er optimal, slik at elevenes beste blir ivaretatt. Kim forteller at i tillegg til den hektiske lærerhverdagen, er også skolehverdagen uforutsigbar:

[...] det er bestandig vanskelig. Fordi i enkelte situasjoner så vet ikke trinnet engang, helt sikkert hva de skal gjøre. Så det er dumt å gi meg en beskjed om ting de er litt usikker på om de kommer til å gjennomføre. [...] også har du tusen ting om morgenen, og da er det lett at du glemmer. Men det er jo samme med oss på mottak og, at vi glemmer at «mottakselevne kommer ikke til dere i den og den timen, for vi skal for eksempel gå oss en tur». [...] men jeg føler sånn generelt så prøver vi å ha et godt samarbeid. [...]

Skolehverdagene er varierende og uforutsigbare hendelser kan skje. Dette kan bli særlig utfordrende med tanke på de nyankomnes behov for å oppleve forutsigbarhet og trygghet. Dette understreker hvor viktig god kommunikasjon mellom lærerne er, slik at de kan opprettholde en så forutsigbar skolehverdag som mulig for å ivareta tryggheten, som igjen bidrar til gunstigere læringsmiljø og opplevelsen av tilhørighet. Ifølge Noor kan

dårlig kommunikasjon mellom lærerne på mottak og ordinært trinn være en årsak til at enkelte lærere har en mer problemorientert holdning mot det å ha nyankomne på trinn. Her sikter hen til hvis læreren på ordinært trinn ikke er forberedt på at eleven skal komme til en spesifikk time, eller om eleven kommer uforberedt til det de skal gjøre på trinn. Dette kan forklare det Kim forteller, om at nyankomne ofte foretrekker å være på trinn, fordi da slipper de å gjøre like mye som de gjør på mottak:

[...] mange (nyankomne elever) kan også... synes at det er bedre på...trinnet sitt, fordi de slipper å gjøre noe. Fordi at lærerne skjønner at «åja, du forstår ikke, derfor får du bare sitte og tegne, eller...» sånn. Så slipper de... å gjøre arbeid. Men inne på mottak, så får de en forklaring på hva de skal gjøre, og da må de gjøre oppgavene. [...]

Hvis mottakslærer og lærer på ordinært trinn ikke har kommunisert godt nok, vil det være vanskelig for begge parter å vite om de skal lage et eget opplegg til eleven eller ikke. En annen årsak til at slike situasjoner oppstår kan være at enkelte lærere på ordinært trinn ikke har tilstrekkelig kompetanse til å ta imot nyankomne. Hvis det er tilfelle, er det særs viktig at kommunikasjonen mellom mottakslærer og lærer på ordinært trinn er optimal, da de mest sannsynlig trenger veiledning på hvordan de ivaretar nyankomne på trinn. Dette kan være utfordrende siden mottakslærerne har en like hektisk lærerhverdag som andre lærere, noe som kan tilsi liten tid til å gi veiledning. Alt dette kan tyde på at den problemorienterte holdningen heller er forårsaket av begrenset kompetanse til å ivareta nyankomne enn dårlig kommunikasjon. Studien til Strand, Berge og Steen-Olsen (2017) har tilsvarende funn, hvor de fant mer problemorienterte enn ressursorienterte syn på skoler som hadde liten erfaring med barn med innvandrerbakgrunn. Noor forteller blant annet at hen merket forskjell på lærere som hadde erfaring med nyankomne og ikke når hen var mottakslærer.

[...] det var ganske stor forskjell på... fra trinn til trinn [...] med hvordan man arbeider med det da, og hvor åpen man er for å ta imot det. Og det igjen kommer nok litt an på hvordan gruppen er ellers, og hvordan elevene er. Men det var ganske stor forskjell, på om det var sånn [...] at det blir mye mer arbeid [...] mens noen er sånn «Ja vær så god, bare send dem inn». [...] Ja, så jeg vil si at det er forskjell og at noen synes det er vanskeligere enn andre.

Noor forteller videre at i tillegg til lærerens tidligere erfaringer med nyankomne, kan elevene og størrelsen på elevgruppen også ha en innvirkning. Dette kan være fordi nyankomne ofte trenger mer oppfølging på grunn av dårlig språk. Hvis læreren har lite kompetanse på området og en stor elevgruppe, vil det være vanskelig for læreren å ivareta den nyankomne på en tilstrekkelig måte. Begrenset kompetanse kan også føre til at læreren blir mer usikker, noe som truer læreren sin rolle som en trygg voksen, som igjen kan redusere tryggheten i klasserommet (Nordahl, 2002). Det at lite kompetanse kan være en årsak til en mer problemorientert holdning mot nyankomne, er noe Alex også fremhever. Hen forteller at de nyankomne kommer for tidlig på trinn, noe som krever at lærerne på ordinært trinn må tilpasse «undervisning som er i grenseland av det spesialpedagogiske». Dette tilsier at lærerne må tilrettelegge og tilpasse undervisning som muligens er utenfor deres kunnskapsfelt, noe som også samsvarer med funnene til Strand, Berge & Steen-Olsen, 2017). Hen hevder at hvis de nyankomne hadde gått 1 år til på mottak, så hadde de vært mye bedre rustet til å møte den faglige hverdagen. Samtidig kommer det frem at de nyankomne kan føle på en slags annerledeshet ved at de andre på trinnet arbeider med noe annet, som følge av det språklige og faglige spriket mellom mottak og ordinært trinn. Dette kan være «et forstyrrende element», som Chris kalte det, noe som går utover læringsutbyttet (Maslow, 1970). Alt dette kan bidra til at lærerne oppfatter det som mer arbeid når de skal ha nyankomne på trinn. Dette kan

være en av hovedårsakene til at det er få lærere som ønsker å arbeide på mottak, noe Chris forteller:

[...] vi har få lærere som har den kompetansen på huset. Så det er ikke sånn at det står folk i kø og ønsker å ha mottaksklassene. Det andre er at jeg er en av de få som ønsker å ha [...]

I sammenheng med dette tolker jeg det slik at skolene i denne studien, Månestad skole og Åborg skole, generelt har mye erfaring og kompetanse vedrørende nyankomne og minoritetsspråklige elever. Likevel kan det virke som at det er en tendens til at enkelte lærere på skolene har mindre erfaring og begrenset kompetanse på området sammenlignet med mottakslærerne. Chris sin uttalelse ovenfor, er med på å fremheve at det mest sannsynlig ikke er mange ansatte på skolen som har kompetansen til å ivareta denne elevgruppen tilstrekkelig, og dermed ikke ønsker å være lærer på mottak. Dette kan bety at enkelte lærere føler ikke selv at de har nok kompetanse eller erfaring til å ta godt nok vare på disse elevene, og dermed tar «avstand». For det er nok ikke intensjonen til disse lærerne å ha en litt mer problemorientert holdning, siden informantene fremhever at de har en «vi-kultur» ved skolene. Dette betyr at alle har ansvar for alle elever. De fremhever også at de har en god skolekultur både på Månestad skole og Åborg skole i sammenheng med ivaretagelse av mangfold. Dermed ser jeg på det som at enkelte lærere ubevisst har en litt mer problemorientert holdning mot nyankomne, hvor usikkerhet til egen kompetanse muligens står i veien for en fullkommen ivaretagelse i møte med nyankomne. For til tross for disse uttalelsene, fremhevet Chris også at:

[...] i og med at vi er en mottaksskole, så [...] er det ikke bare vi mottakslærerne som sitter på den kompetansen. Det er jo godt drilla lærere også på trinn som er veldig vant og rutinerne på å ha minoritetsspråklige elever på trinn og kunne [...] tilpasse til de der også. [...]

Dermed vil jeg ikke påstå at alle lærere på ordinært trinn har begrenset kompetanse på området, og at det bare er mottakslærerne som har den kompetansen på disse skolene. Dette er ikke noe jeg tror heller, siden det er mange lærere, hvor flere har arbeidet på mottaksskoler i mange år. Allikevel er det interessant å se at samtlige informanter forteller om hendelser hvor enkelte lærere ser på det å ha inn nyankomne på trinn som mer arbeid, og at denne holdningen ofte bunner i mangel på tilstrekkelig kompetanse (Strand, Berge & Steen- Olsen, 2017). Det er også interessant å se at alle informantene fremhever at de ansatte på mottak har lang erfaring og mye kompetanse på området, men fremstiller ikke lærerne på ordinært trinn på lik linje. Dette er likevel naturlig, siden man gjerne arbeider med det man er mest interessert i og er kompetent nok til å gjøre. Samtidig arbeider de på en mottaksskole, som tilsier at de nyankomne elevene ikke bare møter mottakslærere i løpet av sin utdanning. Ifølge Nygård (2017) er ikke språkopplæringen kun mottakslærerens eller norsklærerens ansvar, men alle lærere som minoritetsspråklige møter. Hvis flere lærere har kompetanse på språkopplæring og mangfold, kan det bidra til minoritetsspråklige elevers utvikling av språkkompetanse. Dette vil igjen bidra til faglig utvikling, siden språkkompetanse er en forutsetning for god opplæring. Dermed vil kompetanse blant ansatte ikke bare ivareta elevene sosialt, men også faglig.

Forskning viser at lærerens kompetanse og skolens støtteapparat i møte med barn med innvandrerbakgrunn kan ha betydning for deres fremtid i utdanningen (Persson & Persson, 2012; Pihl, 2010; Aamodt, 2013). Særlig for de elevene som har foreldre med liten eller ingen skolebakgrunn, for da er de avhengige av at skolene gir de muligheter

for god opplæring (Strand, Berge & Steen-Olsen, 2017). I studien til Strand, et al. (2017) fortalte de fleste lærerne som deltok, at de manglet utdanning og formell opplæring i det å ha elever med innvandrerbakgrunn i klassen. Dette samsvarer med funnene som blir presentert her ved at informantene forteller at de har lite kursing og opplæring for de ansatte. Informantene ved Månestad skole forklarer at de har et kurs for nyansatte, for å forberede dem på hvordan de skal ta imot nyankomne minoritetsspråklige elever og hvordan de skal kunne skape et godt læringsmiljø, men hevder at det er for lite. Chris forteller at det er usikkert hvor forberedt den nyansatte læreren egentlig blir på å ta imot nyankomne, siden kurset holdes kun en gang på høsten når den nyansatte nettopp har startet. Informantene ved Åborg skole forklarer at de ikke har noe spesiell opplæring, men heller en kultur for «deling av kompetanse» blant ansatte. De fremhever også at siden det er en stor andel minoritetsspråklige generelt på skolen, så er alle ansatte klar over hvordan de skal ivareta elever med blant annet dårlig språk. Det kan da virke som at flere lærere er avhengig av deres erfaringer med nyankomne i stedet for offisiell kompetanse. Til tross for at informantene virker tilfreds med skolens kompetanse på området, fremhever Noor at hen skulle ønske det var mer kursing og veiledning på dette området. Dette er med på å forsterke tolkningen av at det er lærere som har kompetanse og erfaring med nyankomne, men at ikke alle har tilstrekkelig kompetanse. Hvis det er begrenset kompetanse blant ansatte, vil samarbeidet mellom mottak og ordinært trinn være avgjørende. Dette er foruroligende ettersom informantene fortalte at samarbeidet ikke alltid blir like lett grunnet hektiske skolehverdager. Hvis det er slik at de som har kunnskap om det skal veilede de andre, kan den hektiske lærerhverdagen hindre god veiledning. Dette vil si at det er mer optimalt hvis lærere generelt får grundigere opplæring om hvordan de skal ivareta nyankomne. Hvis det er slik mangel på kompetanse og usikkerhet blant lærere, hvorfor er det ikke mer satsning på kurs eller opplæring på dette området?

4.4 Språkopplæring og innføringstilbud

Formålet med innføringstilbudet er at elevene så raskt som mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i norsk skole (Udir, 2012). De har rett på å motta innføringstilbud i opptil 2 år, men bare så lenge det er til elevens beste. Når det ikke lenger er til elevens beste å være på mottak, skal eleven motta ordinær opplæring, selv om eleven har gått i en innføringsklasse i mindre enn 1 år (Udir, 2012). Informantene forteller at hvor lenge nyankomne er i mottak varierer fra elev til elev, og at de har opplevd både å sende elever over på trinn før det har gått 1 år, og at enkelte trenger mer enn 1 år i mottak. Hvis en ser dette opp imot hvor lang tid det faktisk tar å lære seg et nytt språk, kan en spørre seg hvorfor elevene kun har rett til 2 år i mottak? Dette er noe blant annet Chris også tar opp, hvor hen fremhever forskjellen mellom akademisk språk og dagligtale:

[...] Også er det jo stor forskjell da på [...] dagligtale [...] til å faktisk faglig fordype seg i et stoff [...] et akademisk språk er noe helt annet enn dagligtalen vi lærer oss. [...] dagligtalen, den kan de kanskje lære i løpet av 1 års tid sammen med oss, men det akademiske språket det tar jo [...] rundt 5-7 år å lære seg. Så det er jo klart at når de går fra oss, så er de jo aldri utlært. Språkmessig sett da. Så målet vårt er jo å komme så langt på vei i den språklige utviklingen som mulig [...] men så samtidig skal de ha inn fagene. [...] Og der er det jo en utfordring fordi at de vil alltid valse etter, de vil aldri klare å ta igjen det gapet [...] så målet vårt er å prøve å gjøre de mest mulig rusta for det da. Men hvor mye rekker vi da? [...]

Her kommer det tydelig frem at det er stor forskjell på hverdagspråk og akademisk språk. Dette er noe Wagner og Walgermo (2014) tar opp ved at lærere ofte kan misforstå og tro at eleven kan mer enn hen egentlig kan på grunn av «perfekt» uttale. Hvis vi ser for oss «isfjellmetaforen» av Cummins (1976), så er dagligtalen isfjellet som er over vann, det er det lærerne kan «se» av språkkompetanse. Mens resten av fjellet under vann, er det akademiske språket og alle de egenskapene som gjør at vi virkelig forstår språket. Når det kommer til innføringstilbudet, så rekker de ikke å lære seg noe mer enn dagligtalen før de skal følge ordinær undervisning. Dermed påpeker Chris at de blir aldri ferdig utlært i mottak, hvor målet blir derfor å få elevene så godt rustet som mulig til å kunne følge ordinær undervisning på trinn. Hen fremhever også at det er en utfordring at de alltid vil «valse etter» de norsk etniske elevene på grunn av et dårligere språklig utgangspunkt. Dermed er det viktig at mottak ikke skaper «hull», som kan påvirke de nyankomne elevene senere i utdanningsløpet. Chris virker frustrert over tidsrommet de har vedrørende disse elevene. Dette tilsier at elevene trolig har for liten tid i mottak. Samtidig har det kommet frem tidligere at enkelte elever vil heller være på trinn, fordi de føler seg annerledes når de er i mottak. Dette kan som nevnt påvirke opplevelsen av tilhørighet, noe som kan gå utover læringsutbyttet (Maslow, 1970). Hva er best for elevene, mer tid i mottak eller mer tid på trinn?

Alex hevder som nevnt at de nyankomne kommer for tidlig inn på trinn og at det er en av årsakene til at lærere på ordinært trinn kan ha en mer problemorientert holdning mot nyankomne. Hen hentyder at elevene har for liten tid i mottak og er mindre rustet til å følge ordinær opplæring nå enn før. Hen forklarer videre at dette er fordi skolene tidligere hadde mer midler. Jeg ba Alex utdype dette:

[...] så vet en hvor lang tid det tar å lære et språk.[...] da er det jo som det er med... elever som er født i Norge. Det er det vokabularet du har når du begynner på skolen, det predikerer suksessen din egentlig. Så elever som har... dårlig muntlig forutsetning har mindre sjanse for å klare seg blant norskfødte. Men... Så da kan du tenke deg hvis du da kommer [...] og har mangelfull skolebakgrunn også kommer du når du er 11 år. Hvilken mulighet har du etter 2 år og skal på ungdomsskolen da? Så... nei. [...] vi tar ikke godt imot dem. På systemnivå. [...]

Her kommer det frem at de nyankomne får en dårligere forutsetning for å klare seg i ordinær undervisning i forhold til etnisk norske elever. De nyankomne vil alltid henge etter språklig, som igjen kan føre til at de henger etter faglig, noe som også samsvarer med uttalelsen til Chris ovenfor. En kan også spørre seg hvor godt forberedt eleven blir på ordinær undervisning, hvis hen må begynne på en annen skole etter at innføringstilbudet er over. Dette kan være en betydelig utfordring grunnet nyankomne elever sitt behov for trygghet og forutsigbarhet. Det er foruroligende å tenke på de elevene som har hatt innføringstilbud på en annen skole enn nærskolens sin, der de mest sannsynlig har bygd opp et nettverk med venner og føler seg trygg ved at de kjenner skolens rutiner, hvor skolehverdagen da blir forutsigbar (Hammer 2006, Kvello 2011). På den nye skolen er det nye regler, rutiner, og medelever. En slik overgang kan dermed påvirke disse nyankomne elevenes læringsutbytte i en negativ retning. Samtidig er det relevant å stille spørsmål ved hvor godt elevene blir ivaretatt på trinn etter innføringstilbudet. For at eleven skal få en god utvikling videre på trinn, forutsetter dette som nevnt at lærere på ordinært trinn også har tilstrekkelig kompetanse til å gi de nyankomne elevene den muligheten. Dette kan være en utfordring hvis det er slik at enkelte lærere har begrenset kompetanse og har en mer problemorientert holdning mot nyankomne.

Informantene forteller at de ofte har sendt elever over på trinn før det har gått 1 år. En årsak til dette kan være at det har oppstått et stort spenn innad i mottaksgruppen på grunn av elevenes ulike forutsetninger. Chris og Kim forteller at elever som har kommet langt i språkopplæringen, lenger enn de andre på mottak, ofte blir sendt over på trinn tidligere. Dette er for å gi elevene nok utfordringer slik at de får den utviklingen de skal ha (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette blir også fremhevet i veilederen for innføringstilbud i skolen, hvor de fremhever at når det ikke lenger er til elevens beste å være i mottak, skal eleven motta ordinær opplæring, til tross for at eleven har gått i en innføringsklasse i mindre enn 1 år (Udir, 2012). Allikevel kan det være en fare for at det blir for store utfordringer språkmessig på trinn. I mottak er undervisningen tilpasset elevens språklige forutsetninger. Nyankomne kan dermed ha større mulighet for mestring i mottak, noe mottakslærerne Chris og Kim fremhever. Dette er fordi de har større mulighet til å blant annet senke tempoet i undervisningen, noe en ofte ikke har mulighet til på ordinært trinn på grunn av et høyere språklig nivå. Chris forteller blant annet at:

[...] skolen er jo så mye mer enn bare å lære seg å snakke norsk eller å lese og skrive. [...] og få noen erfaringer av «hva betyr det?» [...] det å få kjenne og lære en norsk skole sånn som den er da. Mottaket er jo veldig tilpasset, vi er få elever, vi er lærere med høy kompetanse på å ta imot elever uten språk eller med utfordringer utover det vi er vant til i ordinære klasser. [...] vi forenkler veldig språket vårt i mottak, og vi tar det hele litt ned og... vi vet akkurat hvor utfordringene kanskje ligger, sånn at vi er spesielt oppmerksomme når det er en overgangssituasjon eller når det er noen nøkkelbegrep som kan være vanskelig å forstå men som er viktig for å kunne fullføre oppgaven da. Og det mister man kanskje litt på trinn. [...]

Dette tyder på at det er kanskje mer rom for mestring i mottaket, fordi det er tilpasset på et nivå elevene har mulighet til å mestre. Det kommer også frem at det å lære seg et nytt språk handler om mye mer enn bare begrepsavklaringer. Dette samsvarer med uttalelsene til Wagner og Walgermo (2014) som fremhever at felles referanser gjør at man faktisk skjønner språket og kan bruke det på lik linje som norsk etniske elever. I tillegg ser og kjenner mottakslærerne de nyankomne elevene godt, hvor de kan legge til rette for opplæring som er overkommelig slik at de får mestringserfaringer, noe som er en av forutsetningene for godt læringsutbytte (Maslow, 1970). I tillegg påpeker hen at dette med tydelige og grundige forklaringer, er kanskje noe man mister på trinn. Dette fremhever også Kim:

Vi tar få emner, men vi går veldig dypt inn i det da. [...] forberedelsene våre er veldig mye i forbindelse med at de har veldig mye bilder knyttet til det [...] andre uttrykk sånn som for eksempel «altså, akkurat». [...] det er... ofte det du glemmer at elevene ikke forstår. Så vi... sier «altså sånn og sånn». For dem så kan «altså» være et viktig ord, mens vi bruker det bare som en, egentlig et bindeord i setningen vår... og for dem så lurer de på «hva er det jeg har gått glipp av? Det «altså», hva er «altså»?». Så derfor prøver vi å... og det høres noen ganger litt dumt ut, men vi forenkler setningene våre veldig. Gjør de veldig enkle, så det ikke kommer mange småord og... bindeord og sånn inn i [...]

Her fremheves det at det finnes små ting som vi nordmenn ofte tar for gitt ved språket vårt, som nyankomne lett kan misforstå. De kan dermed bruke mye tid og oppmerksomhet på å forstå hva for eksempel små bindeord er, selv om det ikke er avgjørende for å kunne forstå hva vi sier. Det kan med andre ord flytte fokuset bort fra det de egentlig skal lære. Dette er noe trolig mottakslærere er mer klar over, noe som kommer frem ved at det er kun mottakslærerne i denne studien, Chris og Kim, som har tatt opp dette temaet. Samtidig kan en lure på om det virkelig er mer gunstig for de nyankomne å være på mottak i mer enn 1 år. Hvis de er lenger på mottak, kan det føre

til at de blir vant til en forenklet og tilpasset undervisning. Dette kan gjøre at overgangen fra mottak til trinn blir like utfordrende som hvis elevene hadde vært i mottak i under 1 år, for det vil fortsatt være et språk mellom det språklige og faglige nivået mellom mottak og ordinært trinn.

Det er vanskelig å komme frem til hva som er best, siden alle elever er forskjellige med ulike forutsetninger og behov. På den ene siden kan man se problematikken med at elevene ikke har mer enn opptil 2 år i mottak, når det i teorien tar flere år før en har virkelig lært språket (Biemiller 2012, Read 2009, Cummins 1976). Samtidig kan en forstå at elever blir sendt over på trinn for å få den utviklingen de trenger, hvis de er på et høyere nivå enn resten av gruppen. Hvis de ikke får nok utfordringer, kan dette føre til at elevene mister motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018), noe Cummins (1986) fremhever som en forutsetning for å lære andrespråket. Dermed vil det være riktig å sende elevene over på trinn, hvis de ikke har mulighet til ytterligere utvikling i mottak. For at utviklingen ikke skal stagnere på trinn, forutsetter det at læreren har kompetanse om språkopplæring. Forskning tilsier at bruk av morsmålet kan gi en unik inngang til å lære seg et nytt språk (Wagner & Walgermo, 2014). Ifølge Cummins (1986) lærer elever som har utviklet tilstrekkelig med ferdigheter i morsmålet sitt, raskere andrespråket. Dette tilsier at læreren må være klar over hvilken verdi morsmålet kan ha for innlæringen av andrespråk og hvordan språktilegnelse skjer. Hvis det er slik at det er begrenset kompetanse om nyankomne og deres språkutvikling på ordinært trinn, vil dette gå utover læringsutbyttet.

Samtidig kom det frem i uttalelsene til Chris og Noor i delkapittel 4.1, at elever som snakker et språk ikke alle kan, lærer ofte det nye språket mye raskere. En grunn til dette kan være som nevnt at de får mer motivasjon til å lære språket, fordi de er mer avhengig av å kunne det når ingen andre kan oversette for dem. Dette støttes av Cummins (1986), som hevder at god språkutvikling forutsetter at eleven blir eksponert nok for andrespråket og har nok motivasjon for å lære det. Dette tilsier at nyankomne trenger ikke nødvendigvis bruk av morsmål for å kunne lære seg et nytt språk. Samtidig hevder Cummins (1986) at elever som har tilstrekkelige språkferdigheter i morsmålet sitt, har større mulighet til å lære seg andrespråket raskere enn de som ikke har det. Dermed kan bruk av morsmål hjelpe elevene i overgangen fra mottak til ordinært trinn, grunnet innføringstilbudets formål om å lære norsk fortst mulig. Samtidig kan bruk av tospråklig lærer, som snakker det samme språket som eleven, bidra til trygghet. Dette er som nevnt flere ganger tidligere en av forutsetningene for god opplæring (Maslow, 1970). Dermed vil kompetanse blant ansatte vedrørende språkopplæring, og bruk av morsmål være en av forutsetningene for at elevene er mottakelige for det som blir formidlet til dem. Hvis det er slik at det er manglende kompetanse blant ansatte, er det også verdt å merke seg at disse lærerne kan misforstå og tro at elevene kan mer norsk enn det de egentlig kan. Lærerne jeg har snakket med forteller om god kompetanse blant ansatte på mottak, med mye erfaring. Dermed er jeg trygg på at vurderingene deres om elevene er klar for trinn, er noe de har nok grunnlag til å ta. Likevel er det interessant å merke seg at informantene fremhever at de ønsker mer kompetanse, særlig blant lærere på ordinært trinn. Siden disse lærerne skal opprettholde språkutviklingen til de nyankomne etter at de har blitt overført på trinn, er det vesentlig at de har kompetanse på språkopplæring de også. Alex forklarer som nevnt at dette er et sammensatt problem som i all hovedsak handler om ressurser. Og manglende ressurser ser ut til å være en gjenganger når informantene forklarer hvilke forbedringspotensial skolene har vedrørende nyankomne.

4.5 utfordringer som påvirker innføringstilbudet

En utfordring som alle informantene har trukket frem i løpet av intervjuene, er at det blir færre og færre nyankomne. Når det blir færre elever, må skolene organisere seg annerledes, noe som tilsier at de av og til må organisere seg på måter som ikke nødvendigvis er til det beste for elevenes læringsutbytte. Som nevnt hevder Alex at innføringstilbudet var bedre tidligere, og at dette er på grunn av dagens politikk. Hen nevner også senere i intervjuet at det er på grunn av det politiske systemet vi har i dag, som gjør at det kommer færre nyankomne:

[...] det er egentlig litt spesielt i... år. [...] 1.trinn har alltid hatt eget mottak. [...] har jo friminutt sammen og tur sammen også blander vi gruppene. [...] Sånn at de er alltid med på turer, de er med på sånn... det er veldig sånn inkluderende da. Men i og med at vi har et politisk system som [...] gjør det veldig vanskelig å komme til Norge, så er det få elever. Og det er så få elever at skolen kan ikke ha et eget mottak for 1. trinn, så de er flyttet opp for å være sammen med 2. trinn, så de er fysisk ute... altså de kommer ned til SFO [...] og er med på tur... Men jeg kjenner ikke de ungene. Altså... de har forsvunnet helt for meg, for de er ikke en del av hverdagen. [...] den gode inkluderingen som har vært på 1.trinn, den har vært... litt spesiell. [...] Og det er på grunn av plassering [...]

Mottak for 1.trinn har altså blitt slått sammen med 2.trinn fordi det er for få elever til å ha et eget mottak på 1.trinn. Dette fører med seg utfordringer for inkluderingen med det ordinære trinnet, for de får mindre møtepunkt enn tidligere. Dette kan gå utover opplevelsen av tilhørighet, trygghet og anerkjennelse på trinn, noe som nevnt tidligere er en av forutsetningene for at elevene skal være rustet til å lære noe (Maslow, 1970). Plasseringen av 1.trinn er noe som også går utover anerkjennelsen. Omorganiseringen av 1.trinn mottak har ført til at Alex flere ganger «glemmer» at de tilhører 1.trinn, noe hen virker frustrert over. Det er tydelig at hen er klar over viktigheten med lærer-elevrelasjonen og at de føler seg sett. For som nevnt har anerkjennelse og selvbilde en sterk sammenheng (Maslow, 1970), hvor da graden av anerkjennelse kan påvirke hvor godt selvbilde eleven får. Chris virker også bekymret over det reduserte antallet av nyankomne og er redd de må organisere seg annerledes til neste år:

[...] Så vi har en sånn diskusjon gående nå, fordi at det er så mye nedskjæringer i kommunen, og det blir færre og færre minoritetsspråklige familier som kommer til kommunen vår, og hvordan skal vi da organisere oss når elevtallet blir mindre. Så vi står på randen til å... bli mindre grupper til høsten mest sannsynlig, så det er litt sånn spennende akkurat nå. Hva skjer med oss til høsten? [...] Det er ikke helsemessig forsvarlig og det er heller ikke utdanningsmessig forsvarlig, opplæringsmessig forsvarlig for de barna. Så det kan jeg ikke gå god for. Jeg har en «dignity» som lærer, som jeg må ivareta. Også fordi at min lojalitet som lærer ligger hos barna, og det å organisere det sånn, det er ikke forsvarlig. Det vil aldri være forsvarlig [...]

Månestad skole har som nevnt i delkapittel 3.4, organisert seg annerledes enn det kommunen har foreslått, fordi mottakslærerne synes det ikke er forsvarlig hverken for elevene eller lærerne å ha store elevgrupper med stort aldersspenn. Chris og de andre mottakslærerne har erfart at å ha store elevgrupper på mottak fungerer dårlig. Dette kan være på grunn av de nyankomne elevenes behov for tett oppfølging og trygghet. De må også oppleve tilhørighet, anerkjennelse og mestring. Når alt dette er sikret, har de mulighet til å konsentrere seg om den faglige utviklingen (Maslow, 1970). Hvis elevgruppen er stor får heller ikke lærerne den samme muligheten til å se og bli kjent med elevene når de er så mange. Anerkjennelse påvirker som nevnt selvbildet til elevene, men det påvirker også motivasjonen til å lære. Hvis elevene ikke har motivasjonen til å lære, vil ikke elevene effektivt tilegne seg språket (Cummins, 1986).

Hvis elevene ikke kan språket, vil det gå utover den faglige utviklingen og tilhørigheten til majoriteten. En slik utvikling vil man unngå, og dermed er det problematisk at det blir færre elever, som kan føre til en organisering som ikke er optimal for de nyankomne elevene.

Kim opplever også utfordringer med organiseringen grunnet færre elever på Åborg skole. Her forteller hen om utfordringer med at de må ta inn elever fra trinn for å ha nok elever til enkelte aktiviteter, siden kommunikasjon er en av de viktigste delene av undervisningen i mottak. Noor forklarer at de har blitt så få nyankomne at en mottakslærer har i enkelte tilfeller blitt satt der det er vikarbehov i stedet for å være på mottak:

Ja, men nå... det er så få elever. Og nå... ser jeg at [...] mottakslærer [...] blir... ofte hentet inn der det er vikarbehov, og elevene blir sendt på trinn. Fordi at det er så få elever. Så da blir det nok litt nedprioritert, dessverre. Uten at jeg...men det er på en måte det jeg har observert da. Når jeg var der, så hadde vi nok elever, så jeg ble ikke tatt bort fordi at vi...altså jeg hadde elevene der, men nå er det så få. Så jeg tror på en måte at det er litt sånn...kanskje forsvinner det etter hvert. Ja [...]

Det at de nyankomne elevene er mer på trinnet sitt, kan føre til utfordringer med tanke på det språklige og faglige spriket mellom mottak og trinn. Her vil læreren på ordinært trinn sin kompetanse være avgjørende for den nyankomne eleven sin utvikling, både faglig og sosialt. Læreren må ha nok kompetanse om språkopplæring til at de nyankomne sin språkutvikling går i en positiv retning. Som nevnt kan morsmålet bli brukt som en vei inn til tilegnelse av andrespråket, men det avhenger av at elevene får hjelp til å finne disse sammenhengene mellom språkene (Wagner & Walgermo, 2014). Elevene må som nevnt tidligere få nok eksponering av andrespråket, men de som har tilstrekkelige ferdigheter i morsmålet lærer seg andrespråket raskere enn de som ikke har det (Cummins, 1986). Dermed vil morsmålet uansett være behjelpelig når elevene skal tilegne seg andrespråket. Læreren må også ha kompetanse om mangfold, slik at elevene får dekt mangelbehovene. Her tenker jeg særlig på anerkjennelse, siden det er særlig viktig for elever som kan skille seg ut (Honnet, 2006). Det kan dermed gå utover elevenes utvikling, både faglig og sosialt, hvis de skal rett inn på trinn, hvor det trolig er mindre mulighet til tilrettelegging sammenlignet med mottak. Samtidig kan mer tid på ordinært trinn bidra til opplevelse av tilhørighet, hvor elevene får flere møtepunkt. Likevel vil opplevelsen av tilhørighet avhenge av hvordan læreren tar imot de nyankomne på trinnet, og om de får utviklet andrespråket sitt slik at de kan kommunisere på lik linje med de norsk etniske elevene. Læreren på ordinært trinn vil dermed være avgjørende for hvordan de nyankomne elevene blir ivaretatt, hvis denne tendensen med færre nyankomne elever fortsetter.

I tillegg til fremhever også informantene nedskjæringer i kommunen, som fører til mindre ressurser. Ved spørsmål om hva skolene kunne gjøre bedre i møte med nyankomne, svarer alle at de har behov for mer ressurser. Alex fremhever at de kunne ha mer individuell oppfølging og inkludert de nyankomne tidligere på ordinært trinn, men for å kunne gjøre det trenger de flere ansatte. Likevel avslutter hen med å si at skolen er flink til å utnytte de ressursene de har fått tildelt. Kim fremhever også lærertetthet som et forbedringspotensial vedrørende nyankomne:

[...] det som kunne vært bedre på mange måter, det er jo det at vi...hadde hatt muligheten til [...] når det kommer nye elever, at du kunne ha en tolk inne, kanskje de 2 første månedene. [...] det hadde vært veldig gunstig, for det hadde gjort at det hadde blitt [...] enda mer trygghet. [...] men...altså la oss si at vi hadde vært 10 elever her nå også hadde

det vært 6 forskjellige språk, det er en stor ressurs i skolen å ha så mange voksne som skulle ha vært inne. Men et forbedringspotensial, det hadde kunne vært det. At vi hadde hatt tilgang til flere språk i klasserommet, mottaksklasserommet. Men sånn ellers så syns jeg ledelsen har gjort en veldig god jobb, og jeg syns...skolen her har et godt mottakstilbud til elevene når de kommer.

Her kommer det frem at flere tospråklige lærere som kan trygge og hjelpe de nyankomne elevene i starten er noe som kunne gjort skolehverdagen enklere. Dette samsvarer med det Bøyesen (2008) fremhever om bruk av tospråklige lærere og assistenter som kan ha positive virkninger på språkutviklingen. Samtidig kan det bidra til trygghet gjennom forutsigbarhet fordi elevene får det forklart hva som skal skje (Hammer, 2006). Til tross for at mer lærerressurser kunne vært gunstig, virker Kim fornøyd, og fremhever det samme som Alex at skolen gjør en god jobb. Noor fremhever at hen ønsker mer kursing av ansatte og mer læremateriell som er tilpasset nyankomne elever:

Kanskje ha mer fokus på samarbeidet på en måte mellom mottak og trinn, kunne vi vært flinkere på. Kanskje mer kursing, mer materiell. Vi har jo materiell som noen har utarbeidet for mange år siden, men det begynner å bli litt utdatert. Det merker jeg, noe er jo bra, men noe er sånn...[...] Og jeg vet ikke om skolen kommer til å gjøre det, men at vi kanskje kunne investert i noe sånt da. Eller investert i mer bøker som kanskje passer bedre for mottakselever. [...] Men at man kanskje har mer sånn...rettigheter til mottakslærere at...det her er materialet du kan bestille for eksempel. Velg mellom det her, prøv og se om det fungerer. Kanskje mer veiledning av mottakslærere. Det kunne vi vært bedre på. [...]

Her fremhever hen at lærematerialet for de nyankomne er utdatert, og etterspør mer kompetanse på området. Dette er med på å understreke at nyankomne er trolig en elevgruppe som blir nedprioritert. Og dette er kanskje en følge av at det kommer færre nyankomne til skolene. Det kommer også frem at det burde være mer kompetanse om nyankomne blant ansatte. Mangel på tilstrekkelig med kurs og lignende kan også være et resultat av at det kommer færre og færre nyankomne. Likevel tyder føringerne i «Overordnet del av læreplanen», som ikke har trådd i kraft enda, på at det har blitt mer fokus på nyankomne og minoritetsspråklige, og hvordan skolen skal ivareta de best mulig (Udir, 2017). Det har også skjedd en endring i lærerutdanningen hvor den nye rammeplanen for femårig grunnskolelærerutdanning understreker at utdanningen har et ansvar for å forberede morgendagens lærere på en mangfoldig og flerkulturell elevgruppe (Kunnskapsdepartementet, 2016; Skrefsrud & Østberg, 2015). Dermed kan en se at systemet beveger seg i en positiv retning, noe som kan ta tid. For funnene i denne studien tilsier at det fortsatt ikke er optimalt med tanke på at skolene ikke har nok ressurser. Og til tross for at jeg og mine medstudenter har erfart lite opplæring angående ivaretagelse av minoritetsspråklige elever, særlig nyankomne, betyr ikke det at det ikke er fokus på det i lærerutdanningen nå. Selv om det er nytt fokus, med flere føringer og prinsipper som fremmer ivaretagelse av mangfold og minoritetsspråklige elever, betyr ikke det at ivaretagelsen er optimal i skolen. I tillegg er det viktig for meg å fremheve at etter samtalene med informantene, sitter jeg igjen med en tro på at skolene gjør det beste de kan med de ressursene de har fått tildelt.

5. Oppsummering

Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens mest sentrale funn og veien videre. Grunnet at jeg har benyttet meg av en fenomenologisk forskningsmetode, vil jeg ikke komme med en avsluttende konklusjon som kan generaliseres for å gjelde alle lærere eller mottaksskoler i Norge. Formålet med undersøkelsen har vært å få innsikt i perspektiv og erfaringer lærere i skolen har om nyankomne minoritetsspråklige elever, ikke finne hva som er riktig og galt. Derfor vil jeg heller avslutte med en oppfordring. Problemstillingen gjennom studien har vært:

Hvilke perspektiver og erfaringer har fire lærere, fra to mottaksskoler i Norge, om hvordan det norske skolesystemet ivaretar nyankomne minoritetsspråklige elever?

Opgavens funn har blitt belyst med utgangspunkt av Maslow (1970) sin teori om grunnleggende behov hos oss mennesker, Cummins (1986, 1976) teorier om språktilegnelse og annen tidligere forskning. Det informantene forteller samsvarer med Maslow (1970) sin teori, hvor mangelbehov som trygghet, tilhørighet, anerkjennelse og mestring må tilfredsstilles for at elevene skal være mottakelige til å lære ny kunnskap. Dermed vil det være umulig å sette norskopplæringen først, grunnet at det er flere behov som må på plass før de kan lære noe. Det første inntrykket jeg sitter igjen med er at ivaretagelse av disse mangelbehovene er særlig viktig for nyankomne minoritetsspråklige elever. Dette fordi de har opplevd mye, enten ved å være en flyktning eller bare det å migrere til et nytt land. Alt er ukjent, noe som kan virke distraherende. Informantene i denne studien virker klar over dette, og forklarer en hverdag hvor de legger til rette for et godt læringsmiljø. Samtidig har jeg fått en ny oppfatning vedrørende norskopplæring i skolen. Det kan virke som at språkopplæring og mangelbehov er gjensidige påvirkninger. Elevene må kunne norsk for å få noe utbytte av opplæringen, noe som bidrar til økt trygghet ved at elevene forstår mer av det som skjer og skal skje i skolen. Skolehverdagene blir altså mer forutsigbare. Samtidig kan det bidra til økt opplevelse av tilhørighet, hvor elevene får større mulighet til å velge hverandre, noe som igjen blir beskrevet som en forutsetning for at det skal skje en fullverdig inkludering. Språket kan også påvirke opplevelsen av mestring og anerkjennelse, for hvis elevene ikke forstår hva læreren mener, har de ikke muligheten til å forstå når de får ros eller andre positive bemerkninger. Språkopplæring handler dermed om så mye mer enn bare å kunne norsk for å følge ordinær opplæring.

Det andre inntrykket jeg har fått er at det er viktig å fremheve mangfoldet som en ressurs. Siden det er vanskelig å komme unna en integrering når elever fra andre land skal inn i en norsk skole, kan en «dempe» følelsen av å være annerledes ved å anerkjenne elevene. Det kommer frem at nyankomne kan føle på en økt opplevelse av tilhørighet hvis det er flere minoritetsspråklige elever blant majoriteten. Likevel vil ikke det hjelpe for inkluderingsarbeidet mellom mottakselever og norsk etniske elever. Det kan også gå ut over motivasjonen til å lære seg norsk, noe som er en av forutsetningene for å lære et andrespråk (Cummins, 1986), hvis det er flere som snakker samme språk. For da har de ikke behov for å kunne norsk for å forstå hva som foregår på skolen. Derfor kan informasjon og økt bevissthet om de nyankomne minoritetsspråklige elevene hjelpe på å avmystifisere denne elevgruppen for de andre elevene. Dette kan hjelpe på inkluderingen ved at de andre elevene trolig ikke blir like usikre når de skal kommunisere med nyankomne. Samtidig kan det også føre til økt anerkjennelse hos de nyankomne, noe som kan redusere følelsen av at de er noe annerledes som må tilpasse seg for å kunne ta del i det norske skolefellesskapet. For at mangfoldet skal bli ansett som en ressurs i skolen, er det viktig at samtlige lærere har kompetanse om mangfold (Honneth

2006, Lund 2017a). Og da er vi over på det tredje inntrykket jeg sitter igjen med etter forskningen; at alle lærere på skolen bør ha kompetanse om mangfold og flerspråklighet. Det kommer frem både i denne studien og i tidligere forskning at de nyankomne minoritetsspråklige elevene ikke blir ferdig utlært språklig i mottak. Dette tilsier at læreren på ordinært trinn burde ha tilstrekkelig kompetanse på området slik at den språklige kompetansen kan bli opprettholdt og videreutviklet på trinn. Hvordan læreren tar imot den nyankomne har også mye å si for opplevelsen av anerkjennelse og tilhørighet til trinnet. Dette gjør at mangel på tilstrekkelig kompetanse generelt på skolen, kan gå utover de nyankomne elevenes utvikling både faglig og sosialt.

Både informantene i denne studien og lærere i andre forskningsprosjekter, indikerer at det er mangel på tilstrekkelig offisiell kompetanse vedrørende nyankomne i den norske skolen. Mottakslærerne blir fremhevet som de med mest kompetanse. Det kommer også frem at lærere som ikke har tilstrekkelig kompetanse, har en tendens til å anse det å ha nyankomne inn på trinn som mer arbeid. En av informantene fremhevet at den problemorienterte holdningen skyldtes at de nyankomne kommer for tidlig inn på ordinært trinn, noe som førte til at disse lærerne kunne oppleve å måtte tilrettelegge undervisning som er utenfor deres kunnskapsfelt. Dette ville læreren ha opplevd uavhengig av hvor lenge elevene er i mottak, grunnet det språklige og faglige spriket mellom mottak og ordinært trinn. Siden det er enklere undervisning på mottak, vil læreren på ordinært trinn uansett måtte tilrettelegge særskilt for den nyankomne. Varigheten på innføringstilbudet vil dermed ha lite å si, det er heller kompetansen blant de ansatte det kommer an på her. Dermed er det foruroligende at flere etterspør mer kompetanse. Hvis det er mangel på kompetanse, vil kommunikasjonen mellom mottakslærerne og ordinært trinn være avgjørende. Dette kan bli en utfordring hvis det er slik at mottakslærerne må veilede lærerne på ordinært trinn. Deling av kompetanse og erfaringer bidrar til en mer samkjørt skolekultur, men mottakslærere har en like hektisk lærerhverdag som andre lærere. Dermed kan det være mer optimalt å ha grundigere opplæring av lærere generelt på området, noe som kan ha en gunstig innvirkning på samarbeidet mellom mottak og ordinært trinn også. Dermed burde det gjøres en endring i systemet, hvor blant annet lærere burde få mer opplæring i hvordan de skal ta imot nyankomne minoritetsspråklige elever.

Det siste inntrykket jeg sitter igjen med etter forskningen er at det er lite fokus på nyankomne minoritetsspråklige elever i Norge. Dette vises gjennom det begrensede forskningsfeltet, men også gjennom mangel på ressurser i skolen og tilstrekkelig kompetanse blant lærere. Informantene forteller også om nedskjæringer i kommunen, noe som gjør at de må organisere mottaksgruppene annerledes. Samtlige forteller at det kommer færre og færre nyankomne elever til Norge, noe som kan føre til at mottak blir nedprioritert. Hvis denne tendensen fortsetter, kan det føre til at elevene må ha innføringstilbud på en annen skole. Dette kan som nevnt true opplevelsen av trygghet, hvis elevene må bytte skole etter endt innføringstilbud. De nyankomne kan også risikere å ikke få noe innføringstilbud i det hele tatt. Da vil kompetanse blant de ansatte være mer avgjørende enn det allerede er. Alle disse utfordringene som har blitt presentert, er tilknyttet det politiske, og jeg sitter igjen med en opplevelse av at skolene gjør så godt de kan med de ressursene og midlene de er tildelt. Dette indikerer at det må skje en endring i politikken og skolesystemet. Derfor er det positivt å se at blant annet overordnet del av læreplanen, som jeg har trukket frem flere ganger i løpet av studien, har mer fokus på ivaretagelse av mangfold i skolen. Siden overordnet del skal beskrive grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i opplæringen, er det en fin utvikling at de har inkludert prinsipper om ivaretagelse av mangfold og ser på mangfold

som en ressurs (Udir, 2017). Selv om den ikke har trådd i kraft enda, har det skjedd en endring hvor de har inkludert de minoritetsspråklige elevene i større grad enn tidligere. Det er også positivt at det har skjedd en endring i lærerutdanningen, hvor de skal ha mer fokus på ivaretagelse av mangfold og flerkulturalitet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Skreftsrud & Østberg, 2015). Dermed kan en se på det som en positiv utvikling, men det betyr ikke at denne utviklingen kan stoppe her. Funnene i denne studien og i tidligere forskning indikerer at denne endringen ikke har nådd skolene tilstrekkelig enda. For at det skal skje en endring i skolene, må det forskes mer på nyankomne i møte med skolen. Min studie er som nevnt et bidrag til kunnskapsproduksjon innenfor et forskningsfelt det burde rettes mer oppmerksomhet mot. Samfunnet har blitt mangfoldig, noe den norske skolen gjenspeiler. Derfor skal ikke de nyankomne minoritetsspråklige elevene bare integreres i skolen. For skolen er jo så mye mer enn å bare lære seg å snakke norsk.

6. Referanseliste

- Aamodt, S. (2013). Likeverdig dialog og medbestemmelse – en forutsetning for samarbeid. I: S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red.). *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: NOVA-rapport 7/2012.
- Biemiller, A. (2012). Teaching Vocabulary in the Primary Grades. I: Kame'enui, E.J. & Baumann, J.F. (Red.). *Vocabulary instruction. Research to practice*. (2.utg.). New York: Guilford Press.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2019, 18. november). Vi må tenke annerledes om språkopplæring for nyankomne. *Dagsavisen*.
- Bøyesen, L. (2008). Systematisk lærersamarbeid om fagopplæring og lese- og skriveopplæring. I: S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red.). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth. A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Paper on Bilingualism*, 9: (1-43).
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), (s. 18-37).
- Cyvin, J. & Febri, M.I.M. (2017). Mangfold i naturen, mangfold i skolen. I: A.B. Lund. (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s.151-169). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danbolt, A.M.V., Engen, T.O., Hagen, A., Kulbrandstad, L.A., Sand, S., Speitz, H., Straume, I. & Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnsopplæring*. Rapport 01/2010. Notodden: Telemarksforskning.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (Red.). (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dyrnes, E.M., Johansen, G., & Jónsdóttir, G. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3), (s. 220-232).
- Fangen, K. (2009). Sosial ekskludering av barn og unge med innvandrerbakgrunn – den relasjonelle, stedlige og politiske dimensjonen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2), (s. 91-112).
- Garm, N. (2004). Den vanskelige inkluderingen. I: T. Petterson & M.B. Postholm, *Klasseledelse* (s.39-54). (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammer, E. (2006). Individualisering og trygghet i det senmoderne samfunn. I: T.H. Eriksen (Red.). *Trygghet*. (s. 33- 52). Oslo: Universitetsforlaget.

- Haug, P. (2011). Elever med særskilte behov. I: M.B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.). *Elevmangfold i skolen 1-7*. (s. 85-106). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Reitzels Forlag.
- Iversen, J.Y. (2019). Hvordan lærere møter det språklige mangfoldet, er avgjørende for elevenes læring. *Bedre skole*. Hentet 06.mars 2020 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-flerspraklig-sprak/fagartikkel-hvordan-laerere-moter-det-spraklige-mangfoldet-er-avgjorende-for-elevenes-laering/220998>
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolesnik, W.B. (1978). *Motivation: Understanding and influencing human behavior*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7.trinn og 5.-10.trinn*. Hentet 11.mai 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (undervisningskompetanse m.m)*. (Prop.84L (2011-2012)). Hentet 11.mai 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop-84-l-20112012/id678176/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvelling, Ø. (2011). Selvbilde og selvregulering som sentrale utviklingsprosesser i barneskolealder. I: M.B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.). *Elevmangfold i skolen 1-7*. (s. 157-177). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Losnegard, G. (2006). *Etnisk sammensetning og skoleprestasjoner: en flernivåanalyse av 48 ungdomsskoler i Oslo*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lund, A.B. (2017a). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A.B. Lund (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 11-27). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, A.B. (2017b). Mangfold I skolen. En ressurs? I: A.B. Lund (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 28-47). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (2.utg.). New York: Harper & Row.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (2.utg.). London: Sage.
- McLeod, S. (2018). Maslow's Hierarchy of Needs. SimplyPsychology. Lastet ned 28.05.2020 fra: <https://www.simplypsychology.org/simplypsychology.org-Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf>
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte læreverser. I: E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 522-539). (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2020). *Organisering*. Hentet 11.05.2020, fra <https://nafo.oslomet.no/grunnskole/organisering/>
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2002). Klasseledelse og relasjonen mellom elev og lærer. I T. Nordahl, *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skole* (s. 132 -170). (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, M. (2017). Språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Hva krever det av læreren? I: A.B. Lund (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 188-211). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen – det sakkyndige blikket*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Rambøll (2011). *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter. Sluttrapport*. Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 20.april 2020 fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/4/lareplaner_minoritetspraklige.pdf
- Rambøll (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 20.april 2020 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Read, J. (2009). *Vocabulary assessment*. Cambridge, Storbritannia: Cambridge University Press.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rydland, V. & Aukrust, V. (2005). Lexical Repetition in Second Language Learners' Peer Play Interaction. *Language learning*, 55(2), (s. 229-274).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skrefsrud, T.-A. & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene - bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 03-04/2015. Volum 99.
- Skrefsrud, T.-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Bedre skole*. Hentet 11. nov. 2019 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tilpasset-opplaring-i-det-flerkulturelle-klasserommet/>
- SSB (2020). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 16.mai 2020 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Steen-Olsen, T. (2013). Cultural belonging and peer relations among young people in multi-ethnic Norwegian suburbs. *Nordic Studies in Education*, 33(4), (s. 314-328).

- Strand, G.M., Berge, Å.D. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møte mellom kulturer. I: A.B. Lund (Red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 116-134). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2012a). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 17-30). (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, W.E. (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1-18. doi:10.5617/adno.2340. Lastet ned 06.mars 2020 fra: <file:///C:/Users/Julie/Downloads/2340-%23%23default.genres.article%23%23-8196-1-10-20160126.pdf>
- Tøssebro, J. (2004). Introduksjon. I: Tøssebro, J. (Red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder – Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet 25. februar 2020, fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Minoritetsspraklige/Veileder-Innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* Hentet 20.april 2020 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Hvem er de minoritetsspråklige elevene?* Hentet 30.mars fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverksom-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hvem-er-de-minoritetsspraklige-elevene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra 25. februar 2020: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I: M. Uthus. (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Å. K. H. & Walgermo, B.R. (2014). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I: K. Lundtræ & F.E. Tønnessen (Red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 98-114). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. I: M. Uthus. (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 110-129). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Øzerk, K. (2013). The Norwegian Educational system, the linguistic diversity in the country and the education of different minority groups. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), (s. 43-60).

Vedlegg 1: Intervjuguide for mottakslærere

Intervjuguide

Forskningsspørsmål: Hvordan arbeider norske skoler for å ivareta nyankomne minoritetsspråklige elever?

Vil minne om taushetsplikten til lærer, hvor vedkommende ikke bør nevne enkeltelever ved navn (eller identifiserende bakgrunnsopplysninger som f.eks. alder, kjønn, navn på skole, opprinnelsesland og eventuelle spesielle hendelser) eller annen opplysning som kan identifisere andre.

1. Hva er din utdannings- og arbeidsbakgrunn?

2. Hvor mange år har du arbeidet på denne skolen?

- Har du hatt forskjellige stillinger i løpet av disse årene? (kontaktlærer, faglærer, mottakslærer, spesialpedagog, osv.)
- Hvor mange år har du arbeidet med nyankomne minoritetsspråklige elever?

3. Mottaksavdelingen/klassen

- Kunne du fortalt meg litt om hva dere gjør i skolehverdagen?
 - + Hvordan er dagene planlagt/lagt opp?
- Får elevene morsmålsopplæring i tillegg til norskopplæring?
 - + Opplever du mer fokus på språkopplæring i forhold til andre ting elevene skal lære i skolen?

4. Hvordan opplever du miljøet på skolen?

- Opplever du at de nyankomne elevene ofte er for seg selv?
 - + I så fall, har du noen ide om hvorfor det er sånn?
- Hvor er mottaksavdelingen/klassen plassert i skolebygget?
 - + (Er det en spesiell årsak til at den er plassert der?)
- Tror du plasseringen har noe å si for de nyankomne elevene eller samholdet i skolen?

5. Hvordan vil du definere begrepet inkludering?

- Opplever du at de nyankomne elevene blir inkludert her på skolen?

6. Hva er din opplevelse av nyankomne sitt møte med ordinære klasserom?

- I forhold til ordinært klasserom, opplever du at de blir inkludert? (fysisk og psykisk)
- Hvor ofte er de i det ordinære klasserommet?
- Hvilke fag har de med den ordinære klassen?

- + Hvorfor akkurat de fagene?
- Etter din erfaring, hva mener du er best; mer tid med mottaksklassen eller med den ordinære klassen?

7. Hva er din prioritet i møte med nyankomne elever?

- Hva mener du er det viktigste behovet (eller behovene) elevene trenger å få dekket i skolen?
- Hvordan arbeider dere for å innfri disse behovene?

8. Hvordan opplever du skolekulturen ved din skole? - i møte med nyankomne minoritetsspråklige elever?

- Benytter dere en interkulturell praksis -> arbeid for å utvikle både elevenes og de ansattes evne til gjensidig respekt og toleranse gjennom dialogisk arbeid.
- Opplever du at skolen inkluderer nyankomne elever og ansatte som arbeider med mottak?
- Hvordan føler du samarbeidet mellom ansatte er på skolen? (mottakslærere og andre lærere)

9. Hva er det du mener skolen gjør som er bra i møte med denne elevgruppen?

- Har dere noen tiltak som fungerer godt?
- Er det noe som kan bli bedre?

10. Er det noe mer du har lyst til å tilføye?

11. Har du noen spørsmål? – til intervjuet eller prosjektet?

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere på ordinært trinn

Intervjuguide

Forskningsspørsmål: Hvordan arbeider norske skoler for å ivareta nyankomne minoritetsspråklige elever?

Vil minne om taushetsplikten til lærer, hvor vedkommende ikke bør nevne enkeltelever ved navn (eller identifiserende bakgrunnsopplysninger som f.eks. alder, kjønn, navn på skole, opprinnelsesland og eventuelle spesielle hendelser) eller annen opplysning som kan identifisere andre.

12. Hva er din utdannings- og arbeidsbakgrunn?

13. Hvor mange år har du arbeidet på denne skolen?

- Har du hatt forskjellige stillinger i løpet av disse årene? (kontaktlærer, faglærer, spesialpedagog, osv.)
- Har du noe tidligere erfaring med nyankomne elever?

14. Hvordan opplever du miljøet på skolen?

- Opplever du at de nyankomne ofte er for seg selv?
- Tror du plasseringen til mottaksavdelingen i skolebygget påvirker de nyankomne elevene eller miljøet på skolen?
- + Hvorfor/hvorfor ikke?

15. Hvordan vil du definere begrepet inkludering?

- Hvordan inkluderer dere mottak i planlegging av skolehverdagen?

16. Har du hatt nyankomne minoritetsspråklige elever i din klasse tidligere?

- Hvordan opplevde du det?
- Oppstod det noen utfordringer? – misforståelser o.l.
- Ressurs/utfordring - Kunne eleven(e) fungere som en ressurs i læringssituasjonen?

17. Hvilke fag har de nyankomne med sin ordinære klasse?

- Hvorfor har dere valgt å inkludere nyankomne i akkurat de fagene?
+ Opplever du at de forstår hva de skal gjøre/hva som blir sagt?
- Hvilke tiltak gjør dere i møte med nyankomne elever i klasserommet/undervisningen?
+ Hva prioriterer dere?

18. Hva er din prioritet i møte med elevene dine (generelt)?

- Hva mener du er det viktigste behovet elever generelt trenger å få dekket?
- Hva tror du er det viktigste behovet nyankomne elever trenger å få dekket?
+ Hvordan arbeider dere for å dekke disse behovene?

- Har du opplevd at lærere/dere prioriterer forskjellige tiltak i møte med majoriteten og minoriteten?
- Opplever du at skolen prioriterer språkopplæring og grunnleggende behov likt?

19. Hvordan opplever du skolekulturen ved din skole? - i møte med nyankomne minoritetsspråklige elever?

- Benytter dere en interkulturell praksis -> arbeid for å utvikle både elevenes og de ansattes evne til gjensidig respekt og toleranse gjennom dialogisk arbeid.
- Hvordan samarbeider dere med ansatte på mottak?
- Opplever du at skolen inkluderer nyankomne elever og ansatte som arbeider med mottak?

20. Hva er det du mener skolen gjør som er bra i møte med denne elevgruppen?

- Har dere noen tiltak som fungerer godt?
- Er det noe skolen kunne gjort bedre?

21. Er det noe mer du har lyst til å tilføye?

22. Har du noen spørsmål? – til intervjuet eller prosjektet?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ***”Nyankomne minoritetsspråklige elever i møte med den norske skolen”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever blir møtt og ivaretatt i norsk skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å belyse hvordan norske skoler tar imot nyankomne minoritetsspråklige elever, fremheve det som er bra og det som eventuelt kan forbedres. Hovedfokuset i denne oppgaven vil være å få innblikk i hvilke tiltak og fokusområder lærere prioriterer imøte med disse elevene, og om det eventuelt er noe forskjell mellom en lærer i det ordinære klasserommet og en lærer i en mottaksklasse. Jeg vil også se på hvordan skolene løser opplæringen med tanke på at flere av de nyankomne elevene ikke behersker det norske språk enda. Jeg ønsker informasjon om årsaken bak de tiltakene skolene har valgt. Dette er en masteroppgave innenfor pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk. Opplysningene skal kun brukes i denne oppgaven, ikke til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er forespurt om å delta fordi du arbeider på en mottaksskole, enten som lærer i det ordinære klasserom eller som lærer i en mottaksklasse, og har dermed informasjon som kan hjelpe oppgaven min.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du er med på et individuelt intervju. Intervjuet vil avholdes på et valgfritt sted når du har tid. Intervjuet kommer til å handle om dine meninger og opplevelser med nyankomne minoritetsspråklige elever. Her vil som nevnt hovedfokuset være på hva du mener er viktig i møte med disse elevene. Disse opplysningene registreres gjennom en lydopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg (og eventuelt min veileder) som vil ha tilgang. Navnet ditt og andre eventuelle opplysninger som kan spores tilbake til deg, vil jeg anonymisere og erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Vil påminne lærer om taushetsplikten, og ikke nevne enkeltelever eller andre identifiserende personopplysninger under intervjuet. Det er kun jeg (Julie Aurora Krogsrud) som skal samle inn, bearbeide og lagre data. Etter intervjuet vil jeg transkribere intervjuet på min datamaskin som er sikret med passord, som kun jeg har adgang til. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2020. Alt av personopplysninger anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Julie Aurora Krogsrud, e-post: [REDACTED] . tlf.nr: [REDACTED] og/eller NTNU ved Sultana Ali Norozi, e-post: [REDACTED] (veileder).

Du kan også kontakte NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Veileder

Julie Aurora Krogsrud
Sultana Ali Norozi

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om nyankomne elever i norsk skole, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i ett individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Nyankomne minoritetspråklige elever i møte med den norske skolen

Referansenummer

701963

Registrert

06.01.2020 av Julie Aurora Krogsrud [REDACTED]

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)

Sultana Ali Norozi, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julie Aurora Krogsrud, [REDACTED]

Prosjektperiode

02.01.2020 - 15.05.2020

Status

27.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 27.01.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

