

Silje Kristine Hurum Trøen

Nyankomne minoritetsbarn i den norske grunnskolen

En kvalitativ studie om læreres erfaring med oppstart av minoritetsbarn i grunnskolen

Masteroppgave i Pedagogikk Utdanning og oppvekst
Veileder: Sultana Ali Norozi

Mai 2022

Silje Kristine Hurum Trøen

Nyankomne minoritetsbarn i den norske grunnskolen

En kvalitativ studie om læreres erfaring med oppstart av minoritetsbarn i grunnskolen

Masteroppgave i Pedagogikk Utdanning og oppvekst
Veileder: Sultana Ali Norozi
Mai 2022

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

Forord

To utrolig spennende og lærerike, men også utfordrende år med studier nærmer seg slutten, og jeg kjenner meg både glad, stolt og lettet.

Jeg er glad over å ha fått fordype meg i et tema som engasjerer meg, og stolt over å nå sitte her med en ferdig masteroppgave. Det har vært øyeblikk der jeg virkelig har vært i tvil på om det kommer til å gå. Og til slutt er jeg veldig lettet over å være ferdig og endelig kunne være mer til stede som mamma, kone og i jobben min.

Jeg vil takke engasjerte intervjupersoner som virkelig delte av sine erfaringer og ga meg ny innsikt i arbeidet med minoritetsbarn i skolen.

Takk til Sultana Ali Norozi, min veileder ved NTNU. Takk for gode ord og oppmuntring, men også for tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk.

Takk til Astrid, min gode sjef, som har vært fleksibel og forståelsesfull hele veien. Takk til alle kollegaer som har vært gode støttespillere, og som har latt meg lufte både tanker og frustrasjoner.

Takk til Kristian og Anne Linn for god hjelp med korrekturlesing, referanser og annet småplukk.

Takk til Hilde for alle lufteturene når jeg har trengt å tenke på noe annet.

Takk til Mikael, min kjære mann som alltid har troen på meg, og gir meg tid til å skrive akkurat når det passer meg. Tusen takk til Oliver og Rakel som alltid er så tålmodige og oppmuntrende. Dere er gull verdt alle tre!

Skaun, mai 2022

Silje Trøen

Sammendrag

Målet med denne studien er å se på hva lærere i skolen mener er viktig for å kunne inkludere minoritetsbarn i skolen på en måte som fremmer trygghet og trivsel. Hvert år kommer det mange nyankomne minoritetsbarn til Norge, og dette gjør at det er stort behov for mer kunnskap om disse barna, og hvordan skolene best kan jobbe for en god start for disse barna.

Problemstillingen for studien er: *Hvilke kompetanser og ressurser hos læreren er nødvendige for å sikre inkludering av nyankomne minoritets elever i den norske grunnskolen, på en måte som fremmer trygghet og trivsel hos eleven?*

Studien har en kvalitativ tilnærming og tar utgangspunkt i semistrukturerte intervju med tre lærere i grunnskolen med lang erfaring.

Funnene i denne studien gir innsikt i hvilke erfaringer lærerne har rundt temaet inkludering av nyankomne minoritetsbarn, og hvilke erfaringer som utpeker seg som sentrale. Den gir også innsikt i hvordan disse erfaringene kan være med på å belyse hva som fremmer trygghet og trivsel hos nyankomne minoritetsbarn i den Norske grunnskolen.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	2
1. Innledning.....	5
1.1 Valg av tema og problemstilling	6
1.2 Avgrensninger og begrepsavklaring.....	6
1.2.1 Avgrensninger	6
1.2.2 Trygghet og trivsel	7
1.2.3 Nyankomne minoritetselever.....	7
1.2.4 Inkludering	8
1.3 Temaets aktualitet.....	8
1.4 Disposisjon	8
2. Forskningsgjennomgang- Teori, tidligere forskning og styringsdokumenter.	10
2.1 Minoritetselever i den norske grunnskole	10
2.2 Dannelsesteori	11
2.3 Selvbestemmelsesteori	12
2.4 Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner	14
2.5 Inkludering	15
2.6 Et godt læringsmiljø	17
2.6.1 Betydningen av gode relasjoner for et godt læringsmiljø.....	17
2.7 Samarbeid.....	18
2.7.1 Tverrfaglig samarbeid	18
2.7.2 Foreldresamarbeid.....	19
2.8 Kulturforståelse	20
2.8.1 Kunnskap om språk.....	22
3 Forskningsmetode	25
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	25
3.1.1 Forforståelse	26
3.2 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen.....	26
3.2.1 Kvalitativ metode	27
3.2.2 Utvalg og presentasjon av intervjupersoner	27
3.2.3 Rekrutteringsprosessen.....	29
3.2.4 Semistrukturert dybdeintervju	29
3.2.5 Intervjuguide	30
3.2.6 Gjennomføring av intervju	31
3.2.7 Forskerrollen	33

3.3 Bearbeiding av datamaterialet	34
3.3.1 Transkriberingsprosessen	34
3.3.2 Koding, analyse og tolking	35
3.4 Etske hensyn	39
3.4.1 Søknad til NSD og informert samtykke	39
3.4.2 Konfidensialitet	39
3.4.3 Konsekvenser	40
3.5 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	40
4. Presentasjon og drøfting av intervjuene	42
4.1 Erfaringer med minoritetsbarn i den norske grunnskole; Lærers perspektiv	43
4.1.1 Kulturelle forskjeller	43
4.1.2 Foreldresamarbeid	44
4.1.3 Språklige utfordringer	46
4.1.4 Følelsen av å være annerledes/Utenforskap	47
4.1.5 Drøfting av lærers erfaringer med minoritetsbarn i den norske skolen	48
4.2 Behovet for flerkulturell forståelse	52
4.2.1 Lærers utdanning, veiledning og nyttige kompetanser	52
4.2.2 Drøfting rundt behovet for flerkulturell forståelse	54
4.3 Tverrfaglig samarbeid	56
4.3.1 Samarbeidsinstanser og erfaringer	56
4.3.2 Hjelp ved utfordringer	57
4.3.3 Drøfting rundt tverrfaglig samarbeid	58
4.4 Den første tiden i norsk grunnskole	59
4.4.1 Veiledere og oppstartsdokumenter	59
4.4.2 Retten til morsmålsopplæring	60
4.4.3 Viktige faktorer for trygghet og trivsel	61
4.4.4 Drøfting rundt den første tiden i norsk skole	62
5.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer	64
Referanseliste	68
Vedlegg	71
Vedlegg 1	72
Vedlegg 2	75
Vedlegg 3	76
Vedlegg 4	78

1. Innledning

I dette kapittelet redegjør jeg for min begrunnelse for valg av tema, og jeg skriver om problemstillingen til masteroppgaven min. I tillegg skriver jeg om valg jeg har gjort i oppgaven, begrensninger og begrepsavklaringer, før jeg avslutter med å redegjøre for temaets aktualitet.

I Norge bor det i dag nær 800 000 innvandrere (SSB, 2020), noe som tilsvarer 14,7 prosent av befolkningen. I følge Udir.no har det de siste årene vært noe nedgang i innvandrerbefolkningen, allikevel er det hvert år mange nyankomne flyktningfamilier med barn i skole- og barnehagealder som kommer til Norge av ulike grunner. Noen kommer grunnet familiegjennomføring, andre kommer grunnet krig eller arbeidsmuligheter. Det alle har til felles er at mye av grunnlaget for det videre livet i Norge kan bli lagt i relasjonene som dannes i grunnskolen og i barnehagen, og i graden av inkludering og trygghet de opplever i norske utdanningsinstitusjoner. Det vil derfor være et samfunnsansvar å sørge for kunnskap blant pedagoger i skole og barnehage. Det er disse som møter barna i de første årene i et nytt land, og det trengs kompetanse for å gi dem de beste mulighetene for trygghet og trivsel i møte med den norske skolen og barnehagen. Ifølge opplæringsloven har barn i grunnskolealder (6–16 år) rett og plikt til grunnskoleopplæring. Dersom det er sannsynlig at de skal være i Norge i mer enn tre måneder, har de rett til opplæring fra dag én. (Opplæringsloven, 1998, § 2–1).

Siden flyktningbarn er å regne i gruppen som Utdanningsdirektoratet beskriver som elever med særskilt sårbarhet vil de kunne ha behov for ekstra oppfølging de første skoleårene, og skolen har et skjerpet ansvar for å ivareta disse elevene (udir.no, 1998).

Utdanningsdirektoratet peker på at et godt læringsmiljø beskytter mot økt sårbarhet, og skriver at alle har rett til et godt læringsmiljø. De skriver at et godt læringsmiljø preget av gode relasjoner er med på å skape trygghet hos eleven (Opplæringsloven, 1998, § 9)

Opplæringsloven § 8-1 skriver at grunnskoleelever har rett til å gå på nærskolen sin, dette betyr at alle skolene må være klare til å ta imot nyankomne minoritetselever, noe som fører til mye ansvar for læreren som er ansvarlig for å ta imot barna (1998). Utdanningsdirektoratet har laget en veileder for innføringstilbud for nyankomne minoritetselever, men det står lite eller ingenting om hva som kan være med å bidra til at eleven føler seg trygg i en helt ny

situasjon i et helt nytt land (udir.no, 2022). Jeg stiller meg derfor spørrende til hvordan skolene sørger for å ivareta nyankomne minoritetslevers rett til et godt læringsmiljø som skaper trygghet hos eleven.

1.1 Valg av tema og problemstilling

Motivasjonen min for å utdanne meg innenfor barn og oppvekst var et oppriktig ønske om å bidra til at barn får en god start på livet. Jeg mener at alle barn har rett på at de voksne som arbeider med dem skal gjøre sitt ytterste for at de skal føle seg sett og verdifulle.

Min motivasjon for dette masterprosjektet er at gjennom egen erfaring med barn i barnehagen så er det svært ulikt hvordan mottak av minoritetsbarn foregår, og det er lite nedskrevet teori om det. Jeg har også gjennom samtale med lærere forstått at det i skolen ofte savnes kunnskap om hvordan man best kan inkludere nyankomne minoritetsfamilier. Det beskrives nærmest som at man bare føler seg frem, og prøver og feiler uten noen klar plan på hvordan man best mulig kan motta nyankomne minoritetsbarn i barnehage og skole. Dette fikk meg derfor til å sette spørsmålstegn ved hva lærere selv mener trengs for å kunne ta imot minoritetslever i skolen på best mulig måte.

Formålet med min studie er å finne ut av hva som skal til for at nyankomne minoritetsfamilier føler seg inkludert i den norske skolen, på en måte som fremmer trygghet og trivsel. Jeg ønsker å innhente empirisk kunnskap om læreres typiske opplevelser av mottak av minoritetslever i skolen.

Følgende problemstilling ble dannet:

Hvilke kompetanser og ressurser hos læreren er nødvendige for å sikre inkludering av nyankomne minoritetslever i den norske grunnskolen, på en måte som fremmer trygghet og trivsel hos eleven?

1.2 Avgrensninger og begrepsavklaring

1.2.1 Avgrensninger

I denne studien har jeg valg å avgrense studien til nyankomne minoritetsbarn. Altså den aller første tiden i norsk skole. En del av den tidligere forskningen jeg viser til, vil allikevel handle

om minoritetsbarn som har vært i Norge en stund. Mine funn vil fortsatt dreie seg om hva som er viktig for å oppleve trivsel den aller første tiden i norsk skole.

Jeg har også valgt å avgrense oppgaven til å handle om minoritetselever i grunnskolen, og har intervjuet lærere som arbeider i grunnskolen.

Jeg har valgt å skrive en del om morsmålsassistenter i min studie, som en del av ressursene lærerne trenger å inneha for å kunne inkludere nyankomne minoritetselever i den norske grunnskolen på en måte som fremmer trygghet og trivsel. Elever har rett til utdannede og kvalifiserte lærere, allikevel viser mine funn og egne erfaringer at det å kunne ha en tospråklig assistent, som har mulighet til å følge elevene gjennom hele skoledagen, også i skole fritidsordning (SFO) er av stor betydning. En morsmålsassistent vil fungere som barnets stemme før barnet har lært norsk, og den vil kunne oversette for barnet gjennom hele skoledagen så eleven har mulighet til å danne relasjoner og delta sosialt. Derfor har morsmålsassistenter fått en sentral plass i denne studien.

1.2.2 Trygghet og trivsel

Begrepet trygghet blir hyppig brukt i denne studien, og er også en sentral del av min problemstilling. Trygghet er et uttrykk som brukes mye i arbeid med barn, og som kan defineres forskjellig. Det alle definisjonene har til felles er at de handler om forhold mellom mennesker, og at man kan si at trygghet er noe som oppstår og utvikler seg i møte og samhandling med andre.

Det handler også om at barnet skal vite at det er bra nok uansett hvilke ferdigheter og mangler det skulle ha, og at de kan utvikle evne til å ikke la hva man har prestert definere hvem man er som person (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011).

Med trivsel mener jeg i denne oppgaven å se på om minoritetselevne har en god opplevelse av å være i den norske skolen, og om de har et ønske om å være i klasserommet.

1.2.3 Nyankomne minoritetselever

Det har vært viktig for meg i denne studien å ikke bruke begreper som bidrar til fremmedgjøring av mennesker. Jeg har valgt å bruke begrepet minoritetselever og ikke flerspråklige, da mange majoritetselever også kan være flerspråklige, og jeg ønsker at denne

studien skal handle om de elevene som er nyankommet i Norge fra et annet land, og som ikke snakker norsk.

1.2.4 Inkludering

Begrepet inkludering brukes mye i denne studien, og er også en sentral del av min problemstilling. Jeg gjør mer rede for begrepet i min teoridel. Jortveit (2017) beskriver inkludering som en likeverdig og rettferdig tilgang til kunnskap, og en skole der alle er aktivt deltakende. En inkluderende skole har elever som er med på å bidra til fellesskapet ut ifra egne forutsetninger.

1.3 Temaets aktualitet

For meg som pedagog og mine kollegaer som arbeider med barn vil kunnskap om og forståelse for minoritets elever være av betydning. Slik kan vi sørge for at minoritets elever opplever å bli tatt imot i den norske skolen på en god måte, som også bidrar til et ønske om å inkluderes og være en del av den norske skolen. Det er en enorm omstilling å skulle forholde seg til et nytt land, et nytt språk og nye mennesker. Ekstra vanskelig kan det være om man har med seg en balast fra tidligere i livet. Kunnskap gir lærerne trygget, og målet må være at denne tryggheten overføres til elevene.

I 2022 brøt det ut krig i Ukraina, og mange flyktninger ankom Norge, da jeg gjorde min studie kunne man lese at 14 500 mennesker så langt var flyktet til Norge, og at kommunene i Norge samlet hadde meldt om at de kunne bosette 33.375 personer i 2022. Det er derfor grunn til å tro at andelen minoritets elever i den norske skolen kommer til å øke også i fremtiden. Det er lærere som møter disse elevene hver dag, det trengs derfor kompetanse for å kunne gi disse elevene en best mulig start på livet i Norge, og for å kunne gi dem de beste forutsetningene for utvikling, trygghet og trivsel.

1.4 Disposisjon

I kapittel 1 presenterer jeg studiens tematikk og problemstilling, begrepsavklaringer og temaets aktualitet.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven presenteres i kapittel 2. Her går jeg inn på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, Ryan Og Deci sin selvbestemmelsesteori, og

dannelsesteori. Jeg vil presentere tidligere forskning og styringsdokumenter som har relevans for oppgaven om inkludering, læringsmiljø, kulturforskjeller og språk.

I kapittel 3 redegjør jeg for selve undersøkelsesprosessen, hvor egen forforståelse, metode og utvalg blir presentert. Jeg beskriver bearbeiding av empiri og skriver om etiske hensyn som har blitt tatt og egen vurdering av studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

Kapittel 4 består av presentasjon av funn og drøfting av funn. Hovedkategoriene *Erfaring med minoritetsbarn i den norske grunnskolen – lærernes perspektiv*, *Behovet for flerkulturell kompetanse*, *Samarbeid* og til slutt *Den første tiden i norsk grunnskole* blir presentert og drøftet, med påfølgende underkategorier.

En oppsummering kommer avslutningsvis i kapittel 5

2. Forskningsgjennomgang- Teori, tidligere forskning og styringsdokumenter.

I dette kapittelet vil jeg legge frem det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning for min studie. Først vil jeg skrive om minoritets elever i den norske grunnskolen for å skape et bilde av det. Videre vil jeg presentere tre teorier, dannelsesteori, selvbestemmelsesteori og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å skape en forståelse for hovedmålet med denne studien. Så viser jeg til tidligere forskning og styringsdokumenter rundt inkludering, læringsmiljøet og betydningen av relasjoner og tilknytning for et godt læringsmiljø, og samarbeid, både tverrfaglig og med foreldrene. Til slutt kommer jeg inn på kulturforståelse som understreker betydningen av at læreren har kunnskap om hver enkelt elev for å sikre at nyankomne minoritets elever inkluderes i den norske skolen på en måte som fremmer trivsel og trygghet, og kunnskap om språk.

2.1 Minoritets elever i den norske grunnskole

I stortingsmelding 6. (2019-2020) *tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole, barnehage og SFO* er det et viktig mål for regjeringens inkluderingspolitikk å løfte alle barn, uavhengig av bakgrunn, da dette er blant de viktigste bidragene for å skape et samfunn med like muligheter for alle og for å utjevne forskjellene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Opplæringsloven §2-8 understreker at dersom elever har et annet morsmål enn norsk eller samisk, har elevene rett til særskilt norskopplæring. Dette opplæringstilbudet gjelder frem til man har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære opplæringen. Nyankomne elever har også rett til å få grunnleggende norskopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Regjeringen har i sin NOU 2010: 7 Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet skrevet om innføringstilbud for nyankomne elever, og presiserer at det er viktig for nyankomne elever at opplæringen blir tilpasset den enkeltes bakgrunn og kompetanse (NOU 2010:7, 2010, s. 235). Utvalget mener det er momenter som taler for tydeligere nasjonale modeller når det kommer til opplæring av nyankomne minoritets elever, blant annet for å sikre et likeverdig tilbud over hele Norge.

2.2 Dannelsese teori

Danning kan sies å handle om å bli et subjekt i en kultur, og tilknytningen til kultur er sentral i dannelsesbegrepet, derfor er det relevant å ha med litt om danningsteori i min oppgave, da kulturforståelse og danning henger tett sammen, og kulturforståelse er viktig for å kunne bidra til danning av elever i den norske skolen. I tillegg skriver Skjervheim (1996) og betydningen av språk for å kunne dannes, og siden denne oppgaven handler om nyankomne minoritetsbarn sine forutsetninger for å kunne trygges og trives i den norske skolen, er språket og danningen en betydningsfull faktor. De gamle grekerne mente at alle mennesker har en mulig evne til danning, og at mennesker kan formes til noe annet enn tidligere, gjennom oppdragelse og utdanning. Den frie borgeren sto i fokus i den klassiske kulturen, og danning var en måte man målte seg opp mot andre på (Doseth, 2011).

Det er to dannelses teorier som er sentrale i moderne skolehistorie, og dette er det formale og det materiale (Steinsholt & Dobson, 2011). Materiale danningsteorier handler først og fremst om objektet og innholdet i det som skal formidles. I materiale danningsteorier skal elevene lære seg noe som allerede er forhåndsdefinert. Dette gjelder forhåndsdefinert kunnskap og kultur. Formale danningsteorier setter derimot søkelyset på enkeltindividet. Tanken er at enkeltindividet sine evner og ferdigheter skal utvikle seg, gjennom elevens behov for utfoldelse og selvrealisering. Her er det fokus på subjektet. (Steinsholt & Dobson, 2011).

Wolfgang Klafki (2001) kritiserer i Steinsholt og Dobson (2011) materiell danning for å la innholdet gå foran elevens betydning, og kom derfor med en teori om et dannelsesbegrep han kalte det kategoriale dannelsesbegrepet (2001). Med det kategoriale dannelsesbegrepet mener Klafki danning må ses på som en tosidig prosess mellom lærer og elev. Det som skal læres må åpne seg for eleven, samtidig må også eleven åpne seg for det som skal læres (Steinsholt & Dobson, 2011) For å dannes mente Klafki at man må tilegne seg kunnskap, men samtidig understreker han viktigheten av å tenke kritisk. Dette kalte Klafki å dannes gjennom historisk kunnskap (Steinsholt & Dobson, 2011). Altså må både lærer og elever ha kjennskap til hverandres kultur, og eventuelle kulturforskjeller, noe som vil være en forutsetning for å kunne tenke kritisk. Nettopp gjennom kritisk tenking mener Klafki at man blir et subjekt, man forstår verden og lar verden være med å definere oss som mennesker. (Steinsholt og Dobson, 2011).

Steinsholt (2011) skriver om Gadamer, som mener dannelse bare er noe som skjer, og at vi ikke kan dannes ved å følge bestemte metoder. Dannelse er for Gadamer nært knyttet til erfaring. Blant annet erfaring om at noe ikke er som vi først antok at det skulle være. Vi kan ikke bekrefte det vi allerede vet gjennom erfaringer, erfaringer trenger å være noe nytt som dukker opp, noe som overrasker oss. Vi utvikler en forståelse, ved erkjennelsen over at noe ikke var som forventet, og da kan vi rette opp forventningene våre. Gadamer mener at ved å forstå, betyr det at vi forstår noe annerledes. Subjektet må alltid være åpen for andre tolkninger og sannheter, Dialogen blir det aller viktigste når mennesker skal sette sine egne fordommer på prøve.

Hans Skjervheim (1996) skriver at danning er det som skiller oss fra dyr, blant annet ved at vi kan snakke, og at sentralt for å kunne dannes er dialogen. Han peker på betydningen av at læreren får eleven i dialog, selv om læreren i utgangspunktet sitter med mer kunnskap enn eleven. Skjervheim peker også på betydningen av å få med eleven som deltager, og ikke bare tilskuer, som en forutsetning for dannelse. Ved at eleven deltar aktivt i timene vil eleven ikke bare få en passiv rolle som tilskuer, der man objektiviserer andre, og forstår verden ut ifra hva man ser, men heller være deltager, og forsøke å forstå verden ut ifra hva man selv opplever. En instrumentell/overtalende pedagogikk vil raskt kunne føre til at elevene blir tilskuere, det samme vil kunne sies om eleven ikke har forutsetninger til å kunne delta aktivt gjennom bruk av språk. Skjervheim (1996) er opptatt av at livet skal mestres. Med dette mente han at man må delta i livet, ikke bare lære å håndtere medgang og motgang, og tilegne seg kunnskap. Skjervheim (1996) mente at man selv må få erfare hva som er rett og galt, ikke bare lære om det på skolen. Virkeligheten må erfares som et normativt rom (Steinsholt & Dobson, 2011). Verden skal være en retningsgivende kilde til mening. Skjervheim (1996) understreker at danning har med indre motivasjon å gjøre, det er ikke nok å bare lære gjennom teori, man må oppleve, og gjøre det til en del av seg selv. Klokskap kan ikke bare læres bort gjennom teoretisk tenkning. For å kunne være en deltagende verdensborger er altså danning et sentralt begrep, og det å være en aktivt deltagende verdensborger må kunne ses på som en forutsetning for å trives.

2.3 Selvbestemmelsesteori

Jeg velger å ha med selvbestemmelsesteori i dette studiet fordi jeg mener det er relevant for å kunne forstå hva som kan være med på å inkludere minoritetslever i skolen på en måte som fremmer trygghet og trivsel.

Ryan og Deci (2009) sin selvbestemmelsesteori er her sentral for å kunne forstå hvordan miljøet stimulerer til trivsel hos elever i skolen. Selvbestemmelsesteorien sitt hovedpoeng er at alle mennesker har en egen driv i seg med et ønske om å kunne forstå omgivelsene og seg selv. Ryan og Deci (2009) mener at det er denne driften som sørger for et ønske om å lære. Det sosiale miljøet kan enten legge til rette for positiv vekst og læring, eller være et forstyrrende element for læringen.

Federici og Skaalvik (2017) skriver om sosial støtte og Ryan og Deci (2009) sin selvbestemmelsesteori om de tre grunnleggende psykologiske behovene som må være tilfredsstillt for at elever skal bli engasjerte, motiverte og vise interesse. Disse tre grunnleggende behovene er tilhørighet, kompetanse og autonomi. Hvis ikke disse tre behovene er dekket mener Ryan og Deci (2009) at elevens opplevelse av trivsel vil være svekket.

Ryan og Deci mener at elever som føler stor grad av tilhørighet viser større innsats, utholdenhet og engasjement i skolen. Følelsen av å være en del av noe, og høre til noe mer enn bare seg selv, er en viktig motivasjon for ønsket om å lære. En av de viktigste grunnene til at mennesker deltar i aktiviteter de i utgangspunktet ikke finner interessante, er at de føler en relasjon til de andre menneskene som er med i aktiviteten. Ved å føle en relasjon til de andre menneskene som er med i aktiviteten føler man en tilhørighet, og denne tilhørigheten gjør at man ønsker å være med allikevel (Federici & Skaalvik, 2017). For å oppleve tilhørighet kreves det varme, omtanke og involvering fra de rundt (Ryan & Deci, 2009).

For at et menneske skal utføre en handling må man kjenne på selvtillit eller mestringstro. Mennesker trenger også emosjonell støtte for å våge å fortsette å prøve hvis man står fast. Ved at man får meningsfulle tilbakemeldinger, fra lærere, foreldre eller andre rundt seg, kan følelsen av kompetanse bli forsterket, og motivasjonen for å lære øker (Ryan & Deci, 2009). Autonomi handler om at elevene skal oppleve at de selv tar initiativ til egne handlinger. Når læreren får elever til å oppleve selvstendighet, og at de selv er årsaken til deres handlinger. Opplever eleven autonomi eller selvbestemmelse. Her trengs det en lærer som er opptatt av elevene og deres synspunkt og holdninger, og som forsøker og viser at de ønsker at elevene skal være med å diskutere og ta avgjørelser. Dette krever lærere som kjenner elevene, og vet hvilken grad av autonomi de ulike elevene kan mestre, slik at selvbestemmelsen er tilpasset elevens nivå (Ryan & Deci, 2009).

2.4 Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (1979) har utviklet teorien om den utviklingsøkologiske modell, som vektlegger miljøets betydning for barnets utvikling. Denne modellen mener jeg er relevant for min oppgave for å vise hvordan et godt samarbeid mellom hjem og skole, og forståelse for kulturforskjeller kan påvirke hvordan barn utvikler seg og lærer i skolen. Teorien til Bronfenbrenner er også relevant fordi den peker på nødvendigheten av å legge til rette i nærmiljøet, og i samfunnet ellers, for å sørge for trivsel.

I min studie har jeg skrevet om læringsmiljøet, foreldresamarbeid, språk, tverrfaglig samarbeid og kulturforståelse, noe som alt er deler av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og er faktorer rundt minoritetsspråklige barn som påvirker hverandre.

Bronfenbrenner ser barnet som sentrumet i en sirkel som består av fire nivåer. De fire nivåene består av mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Mikrosystemet er innerst, og makrosystemet ytterst. Påvirkningsprosessen mellom individ og miljø er gjensidig, ettersom både individet og miljøet påvirker hverandre. Teorien forklarer hvordan faktorer fra de ulike nivåene påvirker hverandre, som at samfunnsstrukturer som kultur og økonomi kan påvirke individets adferd. Bronfenbrenner (1979) mente at sammenhengen mellom de ulike nivåene i modellen har betydning for barnets vekst og utvikling. Mennesker påvirkes på mange nivåer, mellom nivåene og utenfor individets kontroll.

Mikrosystemet:

Mikrosystemet består av alle arenaer elevene er i til vanlig. Elev, foreldre og lærere er i mikrosystemet. Eleven påvirker selv mikrosystemet, og blir påvirket av det. Dette nivået handler om de nære relasjonene (Bronfenbrenner, 1979). I denne oppgaven handler mikrosystemet om minoritetsbarnas relasjon til foreldre, lærere og medelever.

Mesosystemet:

Mesosystemet er forholdet mellom mikrosystemet, for eksempel mellom lærer og elev, eller elev og foreldre. Det handler om samarbeid og relasjonene mellom de ulike arenaene elevene er en del av. Blant annet handler mesosystemet i denne oppgaven om skolens relasjon til hjemmet (Bronfenbrenner, 1979). Samspill mellom elevens hjem og skole vil påvirke minoritetsbarnene indirekte. Et godt samspill vil være med på å påvirke elevenes utvikling positivt.

Eksosystemet:

Eksosystemet er arenaer eleven sjelden befinner seg i, men som allikevel kan ha indirekte betydning for eleven, for eksempel ved ressurser som blir tildelt skolen, som påvirker eleven. Lærernes videreutdanning og media kan også være eksempler på eksosystem som har innvirkning på elevene indirekte (Bronfenbrenner, 1979). I denne oppgaven vil eksempler på eksosystem være ressurser skolen har tilgjengelig for å legge til rette for læring for minoritets elever, og lærernes muligheter for kurs og videreutdanning for å skaffe flerkulturell kompetanse, være eksempler på eksosystemer som er relevante.

Makrosystemet:

Makrosystemet er tradisjoner, verdier, lover og bestemmelser som finnes i en kultur og som påvirker elevene (Bronfenbrenner, 1979). I denne oppgaven blir makrosystemet kulturforskjeller, og samfunnets syn på minoritets elever.

Bronfenbrenner (1979) understreker nødvendigheten av at elever i skolen møter like forventninger hjemme og i skolen, og hvis det er store ulikheter i disse miljøene kan elevene oppleve en verdi, interesse og lojalitetskonflikt. Hjem og skole må arbeide mot samme mål, og kommunisere sammen til elevens beste.

Foreldrenes holdninger til skolen vil også påvirke elevene, og elevenes holdninger til skolen, noe som er av avgjørende betydning for om elevene trives og har et ønske om å lære. Det er tre ting som er viktige for at et godt samarbeid mellom hjem og skole, og det er felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon (Bronfenbrenner, 1979).

2.5 Inkludering

Kari Spernes (2012) skriver i sitt kapittel om innlemingsstrategier i samfunnet at de begrepene som oftest blir brukt er segregering, assimilering og integrering. «Integrering har siden 1973 vært den offisielt valgte strategien for samspill mellom innvandrere og den øvrige norske befolkningen» (Spernes, 2012, s. 157). Videre skriver (Spernes, 2012) at inkluderingsbegrepet de senere årene har erstattet integreringsbegrepet i dagligtale og i offentlige dokumenter. Inkludering har som hovedmål å motvirke ekskludering. I denne oppgaven kommer jeg i hovedsak til å bruke inkludering, ettersom det er inkludering som er nevnt i Salamanca statement (1994).

Når alle skal inkluderes i skolen, er det fordi alle har rett til opplæring. Dette handler om rettigheter og demokratiske prinsipper, og det relateres til behovet for likeverd, tilhørighet og myndiggjøring (Jortveit, 2017, s. 44).

Spernes (2012) peker videre på at en flerkulturell skole er nødt til å ha kunnskaper om ulike former for innlemming, og må iverksette tiltak som sikrer inkludering. Det må synliggjøres i skolens planer hvordan de skal tilrettelegge for at mangfoldet skal synliggjøres slik at alle elever føler på verdien av sin egen bakgrunn og tilhørighet. De er ifølge Spernes (2012) skolen sin oppgave å gi elevene og foreldrene kunnskap om hvordan de best kan innlemmes i et samfunn, slik at de selv kan bidra aktivt til inkluderingen.

Inkludering kan sies å være knyttet til et prinsipp om at alle skal ha like plikter og rettigheter innenfor det landet man bor i, men at minoriteter samtidig skal ha rett til å bevare sin egen kultur (Laugerud et.al., 2014). Det handler altså ikke om å bli lik de andre i det landet man er bosatt, men handler mer om plikter og rettigheter. (Laugerud et.al., 2014) peker videre på at inkludering handler mer om graden man opplever å være en del av fellesskapet, og at det må være dette som skal være målet med minoritets elever i den norske skolen. De peker på at elevene får tilbud om særskilt norskopplæring, men bare frem til de har gode nok forutsetninger for å følge den ordinære undervisningen. Dette fører til at minoritets elever får begrenset sine muligheter til å være aktive deltagere i storsamfunnet, de får også begrensede muligheter for å opprettholde og utvikle en egen identitet, eget språk og egen kultur. De får med andre ord ikke brukt sitt tospråklige potensiale. Ansvaret blir lagt på skolens ledelse, lærerne og foreldrene på grunn av at politikken som har vært ført de siste årene drives ut ifra prinsippet om desentralisering og individualisering (Laugerud et.al., 2014).

Spernes (2012) skriver i sin bok om *den flerkulturelle skolen i bevegelse*, at hovedkriteriet for å kunne kalles en flerkulturell skole først og fremst betyr at mangfoldet i skolen forstås som normaltilstand, og at dette mangfoldet utnyttes som en ressurs. Læreren må ha kjennskap til hvilke kunnskap og ressurser den enkelte elev har, og skolen må forstå at foreldrene er en ressurs for egne barn. Spernes (2012) setter her lys på viktigheten av at foreldrene tas med inn i en god dialog med skolen fra dag én, slik at elevene har mulighet til å trives og bli trygg på skolen fra første stund, gjennom at skolen gjør seg kjent med elevens ressurser.

Spernes (2012) understreker at ved at læreren har kjennskap til innvandringens historie vil læreren kunne forstå dagens innvandring i et videre perspektiv, og at ved kunnskap om ulike

minoritetsgrupper i skolen og i dagens samfunn generelt, vil læreren ha bedre mulighet for å nedre kunne legge til rette for den enkelte elev, ved å ha en større forståelse.

(Laugerud et.al., 2014) skriver om hvordan undersøkelser viser at minoritetsbarn har blitt feildiagnostisert og overrepresentert i segregert spesialundervisning. Videre skriver de at Joron Pihl som sto for disse dokumentasjonene hevder at slik praksis strider med menneskerettighetene, og kaller det for strukturell etnisk diskriminering.

2.6 Et godt læringsmiljø

Opplæringsloven (1998, §9a-2) sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Elever med minoritetsbakgrunn har akkurat de samme rettighetene som andre barn i den norske skolen, og det er viktig å sette søkelys på hva som fremmer helse, trivsel og læring for alle barn, uansett bakgrunn.

Stortingsmelding 6. (2019-2020) tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i skole, barnehage og SFO spesifiserer at barnehage og skole skal bidra til at barn og unge skal bli trygge og trives. Man må vite hva som fremmer trygghet og trivsel hos alle elever, og man må arbeide for at disse kravene blir oppfylt.

Lærere kan være med og bidra til at minoritets elever får bedret sitt læringsmiljø ved å utnytte deres fulle kognitive potensial, men dette krever mye fra læreren, både av kunnskap, mot, kreativitet og strategisk tenking, og ikke minst et godt samarbeid med eleven og familien. Kunnskapen handler blant annet om å vite hvordan tidligere assimileringsspolitikk har vært med og ødelagt for minoritets elevers muligheter for inkludering og identitet (Laugerud, et.al. 2014). Blant annet gikk denne assimileringsspolitikken ut på at det kun var det norske språket som ble undervist i på skolen, og det var et mål å få elevene så norske som mulig med både språk og væremåte. Som lærer bør man ha denne forforståelsen, for å kunne jobbe aktivt med å ikke begå de samme feilene som tidligere, men jobbe aktivt for inkludering og identitet.

2.6.1 Betydningen av gode relasjoner for et godt læringsmiljø

I stortingsmelding 6. (2019-2020) står det at ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle.

Kari Spernes (2012) skriver om språk som en mulig viktig del av egen identitet, men at hvorvidt språket er viktig for identiteten avhenger av situasjonen. Hun skriver at når et menneske mister muligheten til å bruke eget språk, kan det i høyeste grad ha betydning for identiteten. «Forskning viser at positiv relasjon mellom lærer og elev, skaper et godt læringsmiljø og gir motivasjon for å lære» (Spernes, 2012, s. 170). En positiv relasjon mellom lærer og elev skaper altså et godt læringsmiljø og er med på å gi motivasjon for å lære. Spernes skriver videre at læreren trenger å skaffe seg kunnskap om hva som kan være med på å danne identitet, og innsikt i ulike kulturforståelse for å kunne forstå hver enkelt elev. Dette vil være med på å danne en relasjon mellom lærer og elev, som igjen vil øke elevens trivsel. Dette krever en lærer som tør å være nysgjerrig, og som ønsker å bli kjent med elevens forhistorie og familie. En tidligere undersøkelse gjort av ungdomsskoleelever med innvandrerbakgrunn viser at læreren ikke alltid er en person elevene føler de kan betro seg til. Og nesten bare 25% av elevene følte de kunne snakke med læreren om personlige ting, og de opplever heller ikke læreren som interessert i deres liv. Her understreker Spernes (2012) viktigheten ved at læreren setter seg inn i hvordan barn og voksne kommuniserer innenfor kollektive samfunn, slik at læreren kan hjelpe til å unngå lojalitetskonflikter for elevene mellom hjem og skole. Eleven må kunne ha tillitt til at læreren forstår og anerkjenner foreldrenes kulturbakgrunn, slik at læreren kan hjelpe elevene å forstå hvorfor foreldrene tar de valgene de gjør.

I en undersøkelse som samlet data fra mer enn 800 studier, søkte forskeren John Hattie etter faktorer som virker inn på læring. Den viktigste faktoren som Hattie fant var læreren, og relasjonen eleven har til læreren. Lærerens evne til å forstå eleven innenfra er av stor betydning for elevens evne til å lære. (Hattie, 2009)

En norsk studie av 2346 elever fra ungdomstrinnet og videregående skole i Norge (Skaalvik & Federici, 2017) viser også at jo mer emosjonelt støttende elevene opplever lærerne, jo mindre rapporterer de av press, utmattelse, nedstemthet, psykosomatiske plager og angst.

2.7 Samarbeid

2.7.1 Tverrfaglig samarbeid

I stortingsmelding 6. (2019-2020) står det at barnehager og skoler skal være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever, i samarbeid med det lokale støttesystemet. Det lokale

støttesystemet vil kunne være et tverrfaglig team som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste, skolehelsetjenesten, barnevernet og flyktningetjenesten. Målet er å bringe kompetansen nærmere eleven. Johannessen og Skotheim (2018) skriver at samfunnet og skolen har blitt mer komplekst, og at lærerens kompetanse alene ikke alltid strekker til. Behovet for å tenke mer helhetlig rundt barn er stadig økende, og man trenger å samle ressursene for å kunne hjelpe barn best mulig.

Tverrfaglighet foreligger når flere faggrupper lager en felles forståelse av problemstillingen og blir enig om hvordan de i fellesskap kan bidra til en omforent løsning. Tverrfaglig tilnærming fordrer altså en grundig diskusjon av problemet og en omdefinering ut fra profesjonsfellesskapets forståelse (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 21).

Tverrfaglighet i skolen kan være en ressurs der man finner løsninger på utfordringer og som bidrar til å se sammenhenger. Bruk av tverrfaglighet rundt mottak av minoritets elever i skolen kan være nyttig da det finnes mange instanser som har kunnskap om barnet og familien som kommer, og som kan bidra til inkludering og identitetsbygging rundt barnet. Gjennom et slikt samarbeid vokser også skolen som organisasjon, og lærerne kan finne støtte og trygghet til å utføre sitt arbeid til barnets beste (regjeringen.no). Samarbeidet viser også at skolen jobber seriøst og grundig med sine faglige utfordringer (Johannessen & Skotheim, 2018). Videre skriver Johannessen og Skotheim (2018) at lærere har en profesjonell kompetanse som i hovedsak er rettet mot faglig formidling og kunnskapsbygging, og at dette har sørget for økt oppmerksomhet rundt tverrfaglig samarbeid i skolen. Et velfungerende tverrfaglig samarbeid kjennetegnes ifølge Johannessen og Skotheim (2018) ved at man har et tydelig felles mål, at man har en opplevelse av at det er nødvendig og nyttig, at man har respekt og tillit til hverandre og til slutt at man har et realistisk syn på samarbeidet.

2.7.2 Foreldresamarbeid

FNs menneskerettighetserklæring sier i artikkel 26 at «Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få». Også Kunnskapsløftet peker på nødvendigheten av at skole og hjem har et godt samarbeid, og at foreldrene skal få være med å forme verdimønsteret i skolen.

Spernes (2012) skriver at det er viktig at foreldre og skolen spiller på samme lag når det kommer til elevenes faglige og sosiale utvikling. Lærere og foreldre må ha tillitt til hverandre, og dette må ifølge Spernes (2012) skapes gjennom dialog.

Videre skriver Spernes (2012) at for å kunne forstå at innvandrerforeldre kan ha bakgrunn med ulik skole fra den norske, og ulik barneoppdragelse, må læreren ha kunnskap om det som er forskjellig i skolen i kollektive samfunn i forhold til den norske skolen. Nok en gang pekes det altså på viktigheten av at læreren innehar flerkulturell forståelse og kunnskap for å kunne gjøre en god jobb i arbeidet med å ta imot nyankomne minoritetsbarn i den norske skolen.

Laugerud, Askeland og Aamotsbakken (2014) har skrevet om tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen, der viser de til en rapport om innvandrerforeldres oppfatning av norsk skole (Aarset & Sandbæk, 2009) der foreldre opplever seg satt på sidelinjen i den norske skolen, og at de føler seg umyndiggjort og mistenkeliggjort. Videre skriver de at de opplever manglende følelse av å bli sett på som en ressurs i arbeidet med eget barns læring. (Laugerud et.al., 2014) skriver at basert på denne undersøkelsen kan det se ut som den norske skolen har en noe underliggende negativ holdning ovenfor minoritetsforeldre.

(Laugerud et.al., 2014) kommer i sin bok med konkrete råd for hvordan læreren kan jobbe med blant annet samarbeid med foreldre i en flerkulturell skole, og peker der på viktigheten av åpen dialog med foreldrene. Ulike kulturer kan ha ulike syn på læring, og det understrekes at det er svært viktig at skolen informerer om eget syn på ulike innganger til læring for å få aksept for skolens tilnærminger. Man kan anta at jo før skolen legger opp til en åpen dialog med barn og familie, jo bedre er det for videre samarbeid, og det vil kunne være en viktig brikke for å sikre et godt samarbeid i oppstartsfasen til eleven, og også være med på å sikre at barnets trygghet ivaretas den første tiden

2.8 Kulturforståelse

Stortingsmelding nr. 49 vektlegger at alle elever bør få oppleve at deres erfaringer brukes som et grunnlag for videre opplæring i ulike fag. Dette innebærer at elevene bør møte kvalifiserte lærere i skolen som har flerkulturell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det vil være berikende for skolen med flerkulturelt personale som kan skaffe skolen en forståelse for andre kulturer, det er også svært viktig med lærere som har kompetanse i det flerkulturelle. Spesielt med tanke på tilrettelegging for minoritetsbarn, og deres behov.

Spernes (2012) skriver om de ulike begrepene kollektiv og individuell kulturforståelse, blant annet når det kommer til å vise ulikheten mellom norsk og pakistansk barneoppdragelse. «Oppdragelsen i Pakistan sammenfaller i stor grad med det som bestegnes som den kollektive kulturforståelsen, og oppdragelsen i Norge sammenfaller i stor grad av den individuelle kulturforståelsen» (Spernes 2012: s. 90). Det påpekes at disse beskrivelsene kan virke stigmatiserende for enkelte grupper, og at man må være forsiktig med å bruke de. Spernes (2012) argumenterer for at beskrivelsen kan virke svart-hvit, og at individer i alle samfunn kan finnes innenfor begge kulturforståelsene, samtidig mener hun det er viktig å kjenne til at mennesker kan ha ulik oppfatning om hva som er rett og galt perspektiv på familieinnordning, oppdragelse religionsforståelse og språksosialisering. Blant annet vil en individuell kulturforståelse mene at kjernefamilien og økonomisk uavhengighet er viktig, mens en kollektiv kulturforståelse ser på storfamilien og økonomisk uavhengighet som viktig. (Spernes 2012: s. 92). Spernes (2012) skriver videre at i den individuelle kulturforståelsen er tanken rundt oppdragelse at man får økt frihet med stigende alder, mens en kollektiv kulturforståelse gjerne har strengere grenser med stigende alder. Når det kommer til språksosialisering verdsetter den individuelle kulturforståelsen verbal kommunikasjon, barnesentrert kommunikasjon og skoleforberedende aktiviteter, mens det i den kollektive kulturforståelsen er vekt på non-verbal kommunikasjon, situasjonscentrert kommunikasjon og at undervisningen er skolens ansvar (Spernes 2012. s. 98).

Undersøkelser gjort av Bjørgen (2008) rundt minoritetsforeldres meninger og syn om den norske skolen viser bekymring rundt den norske skolens satsning på ansvar for egen læring og at den norske skole er for «snill», med for mye fri, ros, turer og uro i klasserommet. Her kommer det også frem at foreldrene etterlyser mer grammatikkundervisning i Norsk, og at denne undervisningen starter tidligere (Laugerud et.al., 2014). Et annet funn som trekkes frem er at naturfag ble oppfattet som vanskelig. Dette kan skyldes at i naturfag er det meste «fagspråk», og at en del ord i naturfag ikke betyr det samme som i dagligspråket. Ord som kraft, lys, lyd og bølge er eksempler på slike ord som betyr noe annet i naturfaglig sammenheng enn i dagligtale. Ved at lærerne har kjennskap og kunnskap om kulturens grunnleggende aspekter, og forsøker å forstå de, vil lærerne oppleve at de er bedre rustet til å kunne samarbeide med foreldrene og barna om tverrkulturelle spørsmål, og de er bedre rustet til å unngå misforståelser (Laugerud et.al., 2014).

2.8.1 Kunnskap om språk

«Pedagoger som arbeider med barns språkutvikling og språkmiljø bør ha kunnskap om de forskjellige komponentene som inngår i språket. De bør vite at språkferdigheter eller kommunikativ kompetanse består av ulike delferdigheter eller delkompetanser» (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 31).

Sandvik og Spurkland (2012) skriver at man må kunne skille mellom hva som inngår i barnets grammatiske ferdigheter, og hva som inngår i barnets pragmatiske ferdigheter. Med grammatiske ferdigheter menes blant annet hvordan barnet uttaler ord og ytringer, og om ord brukes i de riktige sammenhengene, og hvordan ord bøyes og brukes i setninger. Med de pragmatiske ferdighetene menes det å kunne forstå beskjeder, og utføre de, å kunne delta i samtaler og holde en samtale, uttrykke følelser og forstå og skape en tekst.

Uansett hvilke kultur et barn fødes inn i så skal det bli medlem av et språksamfunn, og språket definerer oss som mennesker, og gir oss erfaringer. Det er derfor svært viktig for vår identitet at vi har en mulighet til å kunne kommunisere og bli forstått. Som tidligere skrevet er dette vesentlig for et godt læringsmiljø i skolen, og viser viktigheten av at retten til morsmålsopplæring blir holdt. I tillegg kan det være aktuelt med en morsmålsassistent som kan hjelpe til med å oversette for barnet, og være barnets stemme inn i skolen.

Sandvik og Spurkland (2012) peker på at det er viktig at lærere som jobber med flerkulturelle barn å være bevisst at barn kan ha kompetanser som ikke er synlige, og at disse kompetansene må få utvikle seg. Et barn med god kompetanse på eget morsmål må få mulighet til å få brukt dette i sitt møte med de andre barna, en morsmålsassistent kan hjelpe barnet i kommunikasjon med andre, og videreformidle det barnet ønsker å si i sosialt samspill med andre. Samtidig er det viktig å skaffe tospråklige lærere og morsmålslærere som er kvalifiserte nok og har kompetanse. Sandvik og Spurkland (2012) påpeker hvor viktig det er for en lærer å ikke bare se på hva et barn er i stand til på et gitt tidspunkt, men også se på hva barnet er i stand til å kunne utføre ved hjelp av morsmålsassistenter, eller andre voksne som kan støtte barnet i sin kommunikasjon og sitt sosiale samspill. Lærernes oppgave vil være å planlegge for barnets utvikling. Videre vil det være viktig å legge til rette for mestring, der oppgaven eller utfordringen ikke er for stor, hjelpe til med å takle frustrasjon, og demonstrere hvordan en oppgave kan løses. Her vil det være vesentlig å bruke hjelpemidler så barna kan føle seg forstått, enten ved hjelp av digitale verktøy eller en lærer i morsmålsundervisning.

Sandvik og Sprukland (2012) skriver at lærere som arbeider med minoritetsbarn må ha kunnskap om språk av minst to grunner. For det første må de ha kunnskap om språk når de tenker gjennom språkmiljøet på skolen, og vurderer hvordan man bør jobbe med det, og når man skal vurdere barnas språklige ferdigheter og utvikling, altså når de skal kartlegge.

De som skal lære et nytt språk, må ha mulighet til å bruke det, og det er lærerens jobb å legge til rette for læring av språket i trygge omgivelser (Sandvik & Sprukland, 2012, s 40).

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven §2-8) sier følgende:

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

Opplæringsloven §2-8 sier også videre at «Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane» Dette vil si at skolen har plikt til å legge til rette for undervisning som er tilpasset elevens forutsetninger, og aller helst gi morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Dette vil gjelde alle minoritetsbarn som er nyankomne i norsk skole. Barn og unge på asylmottak har også rett til morsmålsopplæring, selv om det er uavklart hvor lang oppholdstid de skal ha i Norge.

Ifølge stortingsmelding nr.18 (Kunnskaps-departementet, 2011) er elever med minoritetsbakgrunn overrepresentert i spesialundervisning, men også underrepresentert. Det rapporteres om vanskeligheter med å skille mellom hva som er spesialpedagogiske vansker, og hva som skyldes språkvansker. Dette kan føre til at det tar alt for lang tid å få hjelp for enkelte elever, mens andre får spesialpedagogisk hjelp når det egentlig er språkvansker som ligger til grunn.

Hilt (2018) skriver i sin artikkel «Hvordan bedre undervisningssituasjonen for nyankomne minoritetsspråklige elever» at nyankomne elevers opplæringssituasjon må på dagsorden for å få bedret tilbudet, og peker på at opplæringslovens bestemmelser omfatter svært mange og ulike barn, så det er svært viktig at de ulike aktørene som arbeider med barn vet om disse rettighetene. Videre skriver Hilt (2018) at utdanningsdirektoratet anbefaler innføringsklasser på ordinære skoler, siden dette bedre sørger for inkludering blant norskspråklige. Hilt (2018) skriver at i sitt feltarbeid oppdaget hun at få elever fikk tilbud om morsmålsopplæring, til

tross for at de hadde behov for det, noe som tyder på at flere nyankomne elever ikke får den opplæringen de har bruk for, noe hun mener skyldes et uklart regelverk.

Anders Bakken forsker i NOVA skriver i sin artikkel, «Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritets elever» (2007) at minoritets elever får best læringsutbytte når de har kvalifiserte lærere, og at morsmålsopplæring ikke står i veien for god norskopplæring. Bakken (2007) har vist i sine undersøkelser at den flerspråklige opplæringen er den mest effektive strategi for tilpasset opplæring, og skriver at alle mindre undersøkelser viser at morsmålsopplæring er positivt for barns språkutvikling og faglige utvikling.

Bakken (2007) skriver at i Norge har det vært vanlig å undervise med tanke på at barna skal bli gode i majoritetsspråket, og at minoritets elever ofte får særskilt undervisning deler av dagen. Bakken (2007) peker på at denne modellen for undervisning ofte ikke har fungert etter hensikten, særlig ikke for barna som segregeres, og at det kan føre til sosial isolasjon, og at elevene stemples som faglig svake.

3 Forskningsmetode

Metode er hjelpemidlet man bruker for å tilegne seg ny kunnskap hvor målet er å komme frem til en besvarelse av den problemstilling man har tatt utgangspunkt i (Tjora, 2021).

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt valg av metode. Kapitlene vil presentere de ulike leddene i forskningsprosessen, og vil begrunne valgene jeg har tatt underveis. Det vil bli lagt frem hvordan innsamling av data har foregått. Reliabilitet og validitet vil begrunnes, samt vil jeg kort skrive om etiske hensyn, og hvordan etiske prinsipper har blitt fulgt opp.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Thagaard (2018) skriver om viktigheten ved et fleksibelt forskningsdesign for å kunne finne utfyllende svar på problemstillingen, da det gir muligheter for å tilpasse innsamling av nye data til resultater fra de første fasene av prosjektet. Ringdal (2018) påpeker at ved valg av forskningsmetode bør problemstillingene veie tungt, men også forskerens kompetanse vil påvirke valget.

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk forankring. En fenomenologisk tradisjon går ut på at forskeren tar utgangspunkt i informantens opplevelser og erfaringer, for å få en forståelse av hva lærerne opplever er viktig i mottak av nyankomne minoritetsbarn i skolen (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Fokuset på studien vil dreie seg om informanten, informantens opplevelser og hva som skjer i lærerens fenomenverden. Forskerens egne erfaringer og refleksjoner vil også påvirke forskningen, og de felles erfaringene til informantene vil gi et grunnlag for leser og forsker for å forstå fenomenet som studeres (Thagaard, 2018).

Thagaard (2018) peker på at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske grunnlag, og de funn som gjøres underveis i forskningsprosjektet. De spørsmålene man velger å stille vil være påvirket av kunnskap man sitter med fra før. Førforståelsen er sentral for forståelsesutvikling, og senere også tolkingen (Thagaard, 2018).

Med utgangspunkt i problemstillingen forsøkte jeg å belyse lærernes erfaringer. Da måtte jeg samtidig ta hensyn til at jeg selv har en forforståelse av fenomenet med faglig og privat bakgrunn. Også samtidens politiske og faglige verdier kan påvirke meg som forsker, men

også informantenes oppfatning av fenomenet som studeres, spørsmålene som stilles og svarene som gis.

3.1.1 Forforståelse

Thagaard (2018) peker på at teorigrunnet forskeren har fra før påvirker både problemstillingen, utforming av intervjuguiden og funnene. Teorigrunnet vil også være avgjørende for hvilken teori man velger å lese. Med bakgrunn som barnehagelærer og mor til to barn i skolealder har jeg mange tanker om hva som fremmer trygghet og trivsel når man starter i skolen, og jeg sitter med egne erfaringer om hvordan mottak av minoritetsbarn kan fungere godt. Jeg har førstehåndserfaring med hvordan barnehagehverdagen er, og mye av dette kan nok sammenlignes med skolehverdagen, noe som gjør det umulig for meg å være objektiv i forskerrollen. Det er viktig at jeg som forsker anerkjenner at jeg har denne forkunnskapen, og at det vil kunne påvirke meg i forskningsprosjektet.

Et av kjennetegnene ved kvalitativ forskning er ifølge Thagaard (2018) at datainnsamling og analyseprosessene forgår parallelt, med gjensidig påvirkning. Som forsker må jeg være klar over min subjektivitet og forforståelse, og denne bevisstheten brukes i min kritiske refleksjon. Dette har ifølge Thagaard (2018) konsekvenser for hvordan kvaliteten i kvalitative undersøkelser vurderes i henhold til objektivitet.

I møte med informantene ga min forforståelse meg muligheten til å sette meg inn i informantenes situasjon på en måte jeg mener jeg ikke kunne ha gjort uten forforståelsen. Jeg kunne lett relatere meg til egne erfaringer, samtidig som jeg forsto utfordringene. Jeg var på forhånd klar over at egne erfaringer kunne gjøre at jeg møtte erfaringene til informantene med et kritisk blikk, men jeg opplevde liten grad av dette i intervjusituasjonene, og kjente aldri på at egen forforståelse skapte en distanse til informantene.

3.2 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen

I forkant av masterprosjektet laget jeg en skisse som satte rammene for studiet mitt (Thagaard, 2018). Jeg forsøkte å gjøre problemstillingen tydelig for å gjøre datainnsamlingen enklere og mer målrettet, samtidig som jeg var bevisst Tjora (2021) som skriver at forskningsprosessen ikke er en lineær prosess, og det vil kunne være behov for å justere problemstilling underveis. Prosjektskissen måtte derfor gi rom for fleksibilitet.

I starten av dette kapitlet går jeg nærmere inn på planleggingen og gjennomføringen av prosjektet.

3.2.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning med bruk av intervju baserer seg på nærhet til et begrenset antall informanter, slik at all informasjon kan tolkes og forstås i kontekst (Thagaard, 2017).

«En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger» (Ringdal, 2018, s. 110). Dette betyr at sosiale fenomener stadig er i endring, og de endrer seg ut ifra hvilken kontekst de opptrer i. Synet på hvordan man best kan ta imot minoritetslever i skolen har kanskje endret seg de siste årene, med nye læreplanverk og mål i skolen, og det vil derfor være nyttig å se på min problemstilling ved hjelp av kvalitativ metode. I en kvalitativ forskningsmetode skriver Ringdal (2018) at forskeren benytter seg av små utvalg, og jobber med tekstdata, med utgangspunkt i en induktiv strategi. Også Tjora (2021) skriver at man ved bruk av induktiv metode jobber fra data til teori, mens ved bruk av deduktiv metode sjekker man teori opp mot empiri. I min studie tar jeg utgangspunkt i induktiv/deduktiv metode.

I mitt forskningsprosjekt startet jeg først med å skaffe meg oversikt over tilgjengelig forskning og teori som omhandlet mitt tema, så skrev jeg intervjuguiden ut ifra teori jeg fant, og kunnskap jeg tilegnet meg. Underveis i forskningsprosjektet dukket det stadig opp ny forskning som var relevant for min problemstilling, blant annet Sandvik og Spurkland (2012) og Jortveit (2017).

3.2.2 Utvalg og presentasjon av intervjupersoner

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at i kvalitative studier har utvalget ofte en tendens til å bli for lite eller for stort, men peker på at man må intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det man trenger å vite. Det var viktig for meg å kunne basere undersøkelsen min på et utvalg som gir god empiri, og ut ifra problemstillingen min så var det mest relevante for meg være at utvalget mitt består av lærere i grunnskolen, da det var deres perspektiver jeg ønsket å se på. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det kan se ut fra nyere intervjuundersøkelser at det ofte kan være en fordel å ha færre intervjuer, og at man heller bruker tid på å forberede og analysere intervjuene. Selv så jeg det som hensiktsmessig med tre

eller fire intervjuer i min studie, både av hensyn til tid og ressurser, men også for å ha mulighet til å gå i dybden med analyseringen av intervjuene.

Jeg tok i mitt prosjekt utgangspunkt i strategisk tilgjengelighetsutvalg, slik kvalitative forskningsmetoder ofte gjør, der deltagerne er tilgjengelige for forskeren, og har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante for forskeren og prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018). Kriteriene i min utvelgning var at intervjupersonene skulle jobbe som lærere i grunnskolen, og at de hadde erfaring med minoritetsbarn i skolen. Jeg valgte disse kriteriene fordi det er lærerne som er tette på hverdagen i skolen, og jeg mener det er interessant å se på hverdagen gjennom lærernes øyne, og at jeg da kan få et annet bilde av opplevelsen av å ta imot minoritets elever, i forhold til om jeg hadde valgt å intervju skoleledelsen. Grunnen til at jeg valgte å intervju i grunnskolen er fordi problemstillingen min ønsker å se på selve mottakssituasjonen, og hvordan man fremmer trygghet og trivsel. Jeg tror at dette er mer relevant å se på i grunnskolen enn på videregående, da elevene er yngre og lærerne er noe tettere på elevene. For å bevare intervjupersonenes konfidensialitet har de fått fiktive navn.

Jeg har valgt å bruke begrepet intervjupersoner om informantene mine, noe som også er et begrep Kvale og Brinkmann (2015) bruker i sin tidligere forskning, og som jeg mener er med på å menneskeliggjøre personene jeg har intervjuet, i motsetning til begrepet informanter som jeg anser som litt upersonlig.

Alle mine intervjupersoner er kvinner, og varierer i alder fra 37-65 år. De har alle arbeidet minst 8 år i grunnskolen.

Mine intervjupersoner er som følger:

Intervjuperson én har grunnutdanning som lærer, og har videreutdanning med norsk som andrespråk. Intervjuperson én har lang erfaring fra arbeid i voksenopplæringen. Jobber nå som fagansvarlig for særskilt norskopplæring på en barneskole. Intervjuperson én har fått følgende fiktive navn: Marit.

Intervjuperson to arbeider som kontaktlærer. Intervjuperson to er barnehagelærer i bunnen, er utdannet adjunkt, og har tatt videreutdanning i norsk som andrespråk. Intervjuperson to har lang erfaring fra skolen, både som leder for skole fritidsordning (SFO) og som kontaktlærer. Intervjuperson to har lang erfaring med minoritets elever i både skole og på SFO.

Intervjuperson to har fått følgende fiktive navn: Else.

Intervjuperson tre er utdannet allmennlærer og har arbeidet mange år i barneskole. Intervjuperson tre har mange års erfaring med å jobbe i klasser med høy andel minoritetsbarn, og var ferdig utdannet i 2011. Intervjuperson 3 har fått følgende fiktive navn: Anne.

3.2.3 Rekrutteringsprosessen

Den praktiske delen rundt innsamling av det empiriske materialet startet med at jeg sendte en epost ut til skoleledere med informasjon om forskningsprosjektet mitt. Denne måten å innhente data på kalles gjerne snøballmetoden. Thagaard (2018) bruker begrepet «snøballmetoden» om en metode der man tar kontakt med mulige intervjuobjekter som har de egenskaper og kvalifikasjoner som man trenger for å kunne få svar på problemstillingen man har valgt. Gjennom disse kan man be om kontaktinfo til andre med tilsvarende kunnskap. Videre kan disse bidra som intervjupersoner, eller hjelpe til med å sette deg i kontakt med andre som er relevante for forskningsprosjektet. Denne metoden har noen etiske hensyn man må tenke på. Thagaard (2018) skriver at de etiske problemene ved å velge snøballmetoden for å rekruttere informanter, blant annet er at det er viktig å være bevisst på at ved å få kontaktinfo via andre uten at de man får info om har gitt samtykke, kan føre til konflikter. For å unngå dette fikk kontaktpersonen til å få samtykke om at navn og telefonnummer blir gitt videre, og først da tok kontakt. I tillegg er det viktig å reflektere rundt hva slags intervjuobjekter man får tak i ved å bruke snøballmetoden. Det vil gjerne være mennesker som er positive til forskning, og man kan miste muligheten til å nå informanter som kanskje ser negative sider ved fenomenet man ønsker å studere.

Jeg har en del kontakter i skolen gjennom eget arbeid, og det var naturlig for meg å starte der med å be om et møte og få kontaktinfo til andre som kan være relevante for masterprosjektet mitt. Informasjonsskriv om prosjektet, godkjennelse fra NSD og samtykkeskjema ble sendt i forkant av intervjuene. Dette viste seg å være en nyttig metode for meg, da jeg ganske raskt fikk epost tilbake fra personer som var interessert i å delta på intervju.

3.2.4 Semistrukturert dybdeintervju

Min studies problemstilling fordret en semistrukturert intervjuguide. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ved at man søker deltagerens beskrivelser av et fenomen, samtidig som man har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og kan ha oppmerksomhet mot å fortolke betydningen av beskrivelsene.

Thagaard (2018) skriver at problemstillingen avgjør hvilken metode som er den foretrukne., og peker videre på at fenomenologisk forskning ofte henter empiri fra dybdeintervju fordi nettopp dybdeintervju er velegnet for å få kjennskap til forskningsdeltagernes opplevelser. For å få tak i lærernes erfaringer med temaet valgte jeg derfor semistrukturert dybdeintervju, der temaet for intervjuet er fastlagt, men med en fleksibel rekkefølge på svarene, med mulighet for oppfølgingsspørsmål. Semistrukturert dybdeintervju gir også mulighet for at forskningsdeltagerne inkluderer temaer jeg ikke har planlagt på forhånd, noe som kan gi interessante funn. Kvale og Brinkmann (2015) peker også på at forskeren i intervjusituasjonen har mulighet til å registrere og fortolke intervjupersonenes kroppsspråk og stemmeleie. Med denne tilnærmingen sørger jeg for at alle de viktige temaene rundt min problemstilling blir berørt, samtidig som at jeg kan justere meg etter intervjupersonenes svar, og ha mulighet til å gå i dybden rundt enkelte spørsmål, slik at vi kan produsere kunnskap i samspill.

3.2.5 Intervjuguide

Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) viktig at intervjuguiden utformes etter problemstillingen, og jeg valgte derfor å ha problemstillingen liggende foran meg hele tiden mens jeg skrev spørsmålene, dette for å unngå å glemme temaet for selve intervjuet. Jeg har i intervjuguiden min (se vedlegg 1) forsøkt å forme hovedspørsmål som berører problemstillingen min, men har også forsøkt å legge til rette for oppfølgingsspørsmål som gir intervjuobjektet mulighet til å utdype svarene sine, og gi mer nyanserte beskrivelser på fenomenet jeg undersøker, noe som bidrar til å produsere kunnskap i samspill med intervjuobjektet. Ifølge Tjora (2021) må intervjueren være oppmerksom på hvor det kan være hensiktsmessig å stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg vil en semistrukturert intervjuform legge til rette for at deltagerne selv kan snakke om de tema de selv synes er mest relevante for fenomenet jeg ønsker å studere. Tjora (2021) skriver at intervjuet består av tre faser, oppvarming, refleksjon og avrundingen, Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette som en traktmodell. Intervjuguiden må altså bestå av noen oppvarmende spørsmål, med tema som utdanning, yrkeserfaring og lignende, spørsmål som er enkle å svare på, og som får informanten til å slappe av. Refleksjonsdelen skal inneholde selve hoveddelen av intervjuet, og må ta tak i temaet som forskeren ønsker å få svar på. Avrundingen skal roe ned igjen, og gi intervjuobjektet mulighet til å legge til noe som hun/han mener er relevant. Dette har jeg lagt

til rette for i min intervjuguide. I tillegg skriver Tjora (2021) at det i dybdeintervjuer kan være lurt å dele opp intervjuguiden i ulike temaer, for at det skal være lettere for intervjuer og intervjuobjekt å holde orden på spørsmålene, og gi noen rammer for tematikken. Min intervjuguide er delt opp i 6 ulike temaer; Bakgrunnsinformasjon, kompetanse, mottak av minoritets elever, tverrfaglig samarbeid, foreldresamarbeid og avslutning.

Siden jeg har personlig erfaring med det som studeres var det viktig at jeg viste refleksivitet ved å dele av egne og forskningsdeltagernes opplevelser, jeg måtte hele tiden ta hensyn til bagasjen jeg hadde med meg inn i masterprosjektet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om viktigheten av å ikke stille ledende spørsmål, altså spørsmål hvor intervjueren leder intervjuobjektet til å si noe. Det var viktig å legge til rette i intervjuguiden for at spørsmålene er åpne for alle svar, og der intervjuobjektet selv kom med egne meninger. De skriver at om man underveis i intervjuet skulle komme til å stille et ikke-planlagt spørsmål som fremstår som ledende, er det svært viktig å reflektere over dette i analyseringsprosessen, og vise til at man har gjort det. Kunnskapen skal produseres i samspill, og det skal ikke være meg som forsker som produserer kunnskapen ved å stille ledende spørsmål.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver om kvalitetskriterier for et intervju, og skriver blant annet at jo kortere intervjuerens spørsmål er, og jo lengre intervjuobjektets svar er, jo bedre er det. Videre skriver de at intervjueren i løpet av intervjuet bør forsøke å verifisere sine fortolkninger av intervjuobjektets svar.

3.2.6 Gjennomføring av intervju

Alle forskningsprosjekter som inneholder innhenting av personopplysninger, skal på forhånd meldes inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Mitt prosjekt ble sendt inn og godkjent i god tid før jeg startet intervjuene. Mine intervjuer ble gjennomført i februar 2022 og alle intervjuene hadde en varighet på 45-60 minutter.

I alle kvalitative studier er det lurt å ha et prøveintervju der man får øvd seg selv som intervjuer og får testet ut egen intervjuguide. I tillegg er dette med på å øke forskningens gyldighet (Dalen, 2011). Dette opplevde jeg som svært nyttig, da jeg endte opp med å endre noen av spørsmålene, da jeg opplevde at de ikke hadde den hensikten jeg først hadde tenkt. Noen av spørsmålene kunne også lett misforstås. Slik ble intervjuguiden min tilpasset før de reelle intervjuene kunne starte.

«I dybdeintervjuer har vi mulighet til å bruke hva informantene forteller, som en vesentlig kilde til avgrensning av forskningen etter hvert som den skrider frem» (Tjora, 2021, s. 144). For å sikre at intervjuet føles mer som en samtale, der jeg som intervjuer slipper å sitte å notere, valgte jeg å bruke lydopptaker. Dette fungerte veldig godt, da jeg kunne konsentrere meg om å stille oppfølgings spørsmål og sikre at jeg forsto hva intervjupersonen forsøkte å fortelle meg.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver om intervjueren som en gruvearbeider, eller en reisende. Ved gruvearbeidermetaforen menes det at intervjueren graver frem gullkorn og leter etter kunnskap fra intervjuobjektet som venter på å bli avdekket, mens med reisemetaforen reiser man sammen med intervjuobjektet og dens fortolkninger. Reisen kan føre til mer enn ny kunnskap, og det kan skje en forandring med den reisende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72). Alle mine intervjupersoner hadde mye å fortelle, og jeg fikk utfyllende svar på alle spørsmål, så jeg opplevde meg selv mer som en reisende enn en gruvearbeider i alle intervjusituasjonene, og jeg kunne lett reise sammen med intervjuobjektene og høre på det de hadde å si.

Det er fire aspekter som er viktige i intervjukonteksten ifølge Kvale og Brinkmann (2015) og det er; intervjueren, intervjupersonene, kroppen og det materielle. Videre skriver de at det ikke er gitt hvordan en intervjuer skal agere, og ulike måter å utføre intervjuet på skaper ulike intervjukontekster. Intervjupersonen er også med og former intervjukonteksten, siden han/hun ikke er en passiv brikke, men kan gjøre og si uventede ting. Kroppsspråket vårt, og intervjuobjektets kroppsspråk påvirker også konteksten for intervjuet, hvordan vi sitter, og gester vi gjør. Materielle ting i rommet der vi intervjuer kan også påvirke konteksten, for eksempel lydopptageren, hvordan vi sitter og hvor stort rommet er.

Planen min var å intervju intervjuobjektene fysisk, men på grunn av koronapandemien, ble det ene intervjuet holdt på teams. Dette var et valg jeg i ettertid ser at fungerte helt fint, og det opplevdes veldig naturlig under hele intervjusituasjonen. Jeg opplevde intervjupersonen som veldig avslappet, og de kunne sitte i sitt eget hjem og ta intervjuet på et tidspunkt som passet de. Intervjuene som ble holdt fysisk ble holdt på intervjuobjektene arbeids plass, noe som intervjuobjektene selv valgte. Dette lot jeg de gjøre for at intervjusituasjonen skulle føles mer trygg, og ikke bli et stressmoment. Vi satt i store rom, uforstyrret, og jeg plasserte meg på skrå ved siden av, for at ikke det skulle oppleves invaderende for intervjuobjektene. Hele intervjusituasjonen opplevdes trygg og avslappet. Samtidig er det viktig å påpeke at ingen

intervjusituasjoner vil være helt naturlig, da det er jeg som forsker som har «kunstig fremstilt» hele situasjonen.

Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden på forhånd, da jeg ønsket å sikre kvaliteten på intervjuet ved at svarene i intervjuet kom spontant, og fordi jeg hadde planlagt et semi-strukturert intervju, der jeg skulle ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og endre rekkefølgen på spørsmålene ved behov. Guiden skulle fungere som en huskeliste for meg selv, og ikke som en ferdig mal.

Jeg avsluttet alle intervjuene med å gi intervjupersonene mulighet til å stille spørsmål rundt forskningsprosjektet mitt, og der jeg ga litt informasjon om mitt videre arbeid, og opplyste nok en gang, som i starten av intervjuet, om at de når som helst har mulighet til å trekke seg fra prosjektet. En såkalt debriefing ifølge Kvale og Brinkmann (2015).

3.2.7 Forskerrollen

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskerrollen har innvirkning på studiens kvalitet, fordi når forskeren forstår og samhandler med intervjupersonene på en god måte øker også forskerens forståelse av intervjupersonenes erfaringer og opplevelser. Dette er med på å forme forskeren sin forståelse av temaet. Dette krever at jeg som forsker er godt forberedt til alle faser av forskningsprosessen. Gjennom masterstudiet har jeg tidligere fått øvet meg på intervju, og dette viste seg å bli svært nyttig i intervjusituasjonen. Å gjennomføre selve intervjuet ble opplevd som en trygg situasjon for meg, og det opplevdes enkelt å bygge relasjon gjennom intervjuet, og fokusere på å stille gode oppfølgingsspørsmål.

I forhold til den kvalitative forskningen betegnes forskeren som det aller viktigste forskningsinstrumentet (Postholm & Jacobsen, 2018), og det var viktig for meg å reflektere over relasjonen mellom meg og deltageren underveis. Tjora (2021) skriver om hvor viktig det er med refleksivitet før under og etter feltarbeidet. Det kan være nyttig med refleksjonsnotater/logg underveis, der man reflekterer over forskerens nærhet og forskerens distanse i tillegg til betydningen i relasjonen underveis i prosjektet. Jeg valgte å skrive refleksjonsnotater etter hvert intervju, og opplevde dette som svært nyttig å ta med meg inn i neste intervju (Vedlegg 2).

På forhånd var jeg klar over at man bør tenke igjennom hvor mye man som forsker bør dele. I noen tilfeller kan deltageren reagere på et skjevt maktforhold mellom forsker og deltager med å holde tilbake informasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51). Informanter kan også holde

tilbake kunnskap da de antar at jeg med egen erfaring forstår hva intervjuobjektet mener, men det kan også gi god nyansert forståelse, da det er lettere å komme med oppfølgingsspørsmål fordi man forstår det som blir fortalt. Det er viktig å få frem den tause kunnskapen ifølge (Tjora, 2021), man må prøve å få intervjuobjektet til å artikulere det den mener selv, uten at man bruker ledende spørsmål. Dette forsøkte jeg som forsker å være bevisst på hele veien underveis i intervjuene. Jeg opplevde intervjupersonene som trygge i egen rolle, og det virket som om de på forhånd hadde klare meninger om temaet i intervjuet, og jeg opplevde at det var intervjupersonenes egen mening som kom frem hele veien. Dette er kanskje en av fordelene med å velge snøballmetoden som metode, at man får intervjupersoner som virkelig har tanker rundt temaet man ønsker å forske på.

Videre er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) svært viktig å ta hensyn til asymmetrien som oppstår ved bruk av intervju som forskningsmetode, da et intervju aldri kan regnes som en samtale mellom to likeverdige deltagere. Det er forskeren som planlegger og styrer intervjuet, og deler heller ikke like mye av seg selv som det intervjuobjektet gjør. Alder, kjønn og utdanning kan også være faktorer som spiller inn i intervjusituasjonen, og rører ved maktbalansen i intervjuet, enten i favør intervjuobjektet eller forskeren. Også Vähasantanen og Saarinen (2012) skriver om at de ulike interaksjonsstilene og maktforholdet i intervjuet påvirker hva slags kunnskap vi får ut av intervjuet, derfor er det viktig å ta hensyn til dette for å oppnå kunnskap i samspill. Jeg opplevde relasjonen til meg og intervjupersonene som trygg, og mine intervjupersoner var alle erfarne og virket trygge i intervjusituasjonen.

Ved bruk av semi-strukturel intervjustil kunne jeg ha fokus på å følge intervjupersonenes tankerekker, og jeg låste meg ikke til intervjuguiden, dette førte til et fellesskap rundt opplevelsen som intervjupersonene forsøkte å sette meg inn i.

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

3.3.1 Transkriberingsprosessen

Med transkribering mener Kvale og Brinkmann (2015) at man gjør intervjusituasjonen tilgjengelig for analyse, og det kan ofte regnes som studiens grunnleggende empiriske data., Som tidligere nevnt valgte jeg å bruke lydopptak til mine intervjuer, for å konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Så startet arbeidet med å gjøre det empiriske materialet fra intervju på opptak til skriftlig tekst. Til sammen fikk jeg omtrent 18 sider transkribert data.

Jeg gjorde transkripsjonen selv umiddelbart etter intervjuene. Dette gjorde at jeg ble bedre kjent med datamaterialet, siden selve transkripsjonen kan være en del av fortolkningen. Allerede i transkriberingen vil det være en påbegynt analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Å utføre transkripsjonen rett etter intervjuene gjorde at jeg bedre kunne omstille meg til neste intervju, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan være lurt. Jeg opplevde dette som svært hensiktsmessig, og bidro til at jeg var mer forberedt foran hvert intervju. Jeg opplevde det som nyttig å skrive en logg, med refleksjonene jeg gjorde meg under transkriberingsprosessen (Vedlegg 2). Tolkninger og kroppsspråk ble skrevet ned i loggen, og refleksjoner rundt hvor mye av dette jeg fikk med meg gjennom å bruke teams. Gjennom disse loggene så jeg raskt at i intervju en tolket jeg en god del av svarene som ble gitt, og stilte noen ledende spørsmål på grunn av disse tolkningene, dette kunne jeg justere til de neste intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er viktig å ha med i rapporten hvilke valg man har gjort under transkriberingen, og begrunne de. Som for eksempel om man skriver dialekt, tar med pauser, kroppsspråk, stemmeleie osv. Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at det ikke finnes regler for hvordan transkriberingen utføres, det viktigste er å vise til valgene som er tatt. Jeg valgte å ta med dialekt i transkriberingen av det første intervjuet, men merket fort at dette forstyrret meg når jeg skulle kode materialet, jeg valgte derfor å skrive på bokmål i de neste transkripsjonene. I tillegg peker Kvale og Brinkmann (2015) på at det å transkribere på bokmål kan være med på å anonymisere intervjuobjektene. Pauser tok jeg med, da jeg syntes det ga meg et nyttig innblikk i ettertid på om samtalen fløt godt. Kroppsspråk tok jeg ikke med, da jeg ikke merket meg noe som jeg mente var relevant å ta med, mens stemmeleie noterte jeg ned, da det ga meg et godt innblikk i om intervjupersonen var engasjert. Alle mine valg ble tatt ut ifra at det var de personlige erfaringene til intervjupersonene som skulle tolkes, og at det språklige ikke var like relevant.

Alle opplysninger som kom frem under intervjuene som kunne avsløre intervjupersonenes identitet ble anonymisert umiddelbart, blant annet arbeidssted og navn på kommune.

3.3.2 Koding, analyse og tolking

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er lurt å tenke igjennom hvordan man skal analysere et intervju før det skal gjennomføres. Tjora (2021) legger vekt på at målet med koding er å trekke ut essensen og redusere volumet av datamaterialet, og å skape ideer ut ifra materialet. Tjora (2021) sin stegvis – deduktiv induksjon metode (SDI) var best egnet for

mindre studier, og ble derfor min valgte analysemetode. Tjora (2021) skriver at metoden tar utgangspunkt i empirien, men samtidig har generalisering som mål. I empirisk forskning vil teori og empiri påvirke hverandre gjensidig gjennom hele forskningsprosessen. SDI-metoden fungerer godt for å sikre at det blir færre muligheter for å bli farget av forforståelsen, ved at man sørger for at teori og forskning ikke er det viktigste i oppgaven, men sørger for at oppmerksomheten blir rettet mot teksten i transkriberingen. Tjora (2021) skriver videre at koding er det første steget i analysen. SDI-metoden baserer seg på empirinær koding ved å forsøke å ha søkelys på det deltageren egentlig sier (Tjora, 2021 s. 220). Tjora (2021) skriver at man må lese gjennom transkriberingene sine, og notere koder man finner i tekstene underveis. De detaljerte stegene i SDI-kodingen gjør at prosessen oppleves mer transparent.

Mitt kodingsarbeid gikk ut på at jeg tok for meg intervjuene etter tur og opprettet koder i margen på transkripsjonene mine, og streket under relevante utsagn. Her valgte jeg koder ut ifra hvilke ord som var relevante for temaet i intervjuet, og utsagn som var relevante for problemstillingen min. Jeg gikk igjennom transkripsjonene grundig, og noterte egne refleksjoner rundt utsagnene. Så delte jeg inn transkripsjonene etter temaene i intervjuguiden, og gikk igjennom det flere ganger. Videre skriver Tjora (2021) at man må være nøye med å notere ned empirisk-analytiske referansepunkter (EAR) som oppstår mens man koder. Det kan oppstå idéer som er relevante for studiets retninger, disse noterer man ned og tar med seg videre i analyseprosessen.

Ved å bruke empirinære koder unngikk jeg premature konklusjoner utviklet fra teori. Man skal bruke begreper som er i teksten, såkalte «innfødte begreper» som Tjora (2021) beskriver det.

Etter at intervjuene var kodet gjennomførte jeg en deduktiv kodetest, der jeg laget mer empirinære koder om det viste seg at koden ble laget før kodingen og hvis koden ikke gjenspeilet konkret innhold. (Tjora, 2021). Dette gjøres for å sikre at kodene er gode. Hvis kodene var laget tidlig i prosessen, uten å ha lest innholdet i transkriberingen så var ikke koden empirinær nok. Ved å bruke deduktiv kodetest ble det lettere å legge fra seg teorien, og heller fokusere på det som faktisk ble sagt.

Neste steg er ifølge Tjora (2021, s. 229) å samle kodene i grupper som har en tematisk sammenheng, i tillegg til å skille ut koder som ikke er relevante.

Det handler om å finne koder i teksten som gir en beskrivelse av intervjuets innhold. Så går man videre til neste transkripsjon og finner de samme kodene, og oppretter nye, hvis de

finnes. Så må man finne en sammenheng mellom kodene og danne kategorier. Dette skal gjøre det enklere å skille ut relevante utsagn for videre analyse.

Tabellen nedenfor er et eksempel på hvordan jeg gjennomførte kodingen.

Tabell 1.1 tekstnær koding

I: Intervjuperson F: Forsker

Koding	Intervju
Mottak	I: Man tar ut elevene med en gang. Uten kartlegging blir de satt i innføringsklasse. For eksempel må søsken i samme klasse, selv om de er ulik alder, i samme rom med særskilt norsk. Når man egentlig trenger å bli kjent i klassen, med dem du skal være sammen med.
Erfaringer	F: Er det noen erfaringer du synes det er spesielt viktig å belyse? I: Det at de skal sloss om ressurser, vi vet at de kommer, da skal vi ha et system som sier at du skal ha norskassistent, også får vi vurdere hvor lenge det trengs. Før sa man at man skulle ha i 5 år, men når skal vi si at man ikke trenger det lengre? Det er så individuelt sant.

Jeg satt igjen med 75 ulike koder som skulle kategoriseres. Jeg opplevde det som en spennende prosess der jeg stadig oppdaget nye ting og sammenhenger. Jeg opplevde det også som svært givende å notere ned egne tanker underveis, og begrunnelse av valg. Etter hvert som alle kodene var skrevet ned ble det enklere å samle de i ulike undertemaer, mange av kodene handlet om det samme og de kunne kategoriseres. Etter hvert som jeg plasserte de ulike kodene i undertemaer så jeg sammenhengen mellom de ulike undertemaene og kunne plassere de i hovedtemaer. Før presentasjonen av funn satt jeg igjen med 4 ulike hovedtemaer som jeg ønsket å bruke i min videre drøfting. Eksempelet i tabell 1.2 er hentet fra temaet behovet for flerkulturell forståelse.

Helt til venstre i tabellen viser jeg hvilken kategori uttalelsen er fra, deretter kommer uttalelser fra de ulike intervjuene, her har jeg valgt å nummerere bak uttalelsen for å vise hvilket intervju det er hentet fra. Så viser jeg hvilke refleksjoner jeg gjorde rundt uttalelsene, før jeg viser hvilken forskning jeg ønsker å bruke i drøftingen.

Kategori	Intervju	Drøfting	Forskning/teori
Behovet for flerkulturell forståelse	<p>-Hvis ikke man får laget en relasjon med de, og blir tatt ut av klassen, da blir man stigmatisert, og det føler jeg egentlig at vi gjør (2)</p> <p>-Hun måtte jo sitte uten pølse. Ved skolestart er det jo tusen millioner ting som skjer, mange barn å ta hensyn til. De barna som kommer blir ofte litt avglemt...på en måte. (1)</p> <p>- Et par elever kjente på det å bli tatt ut, men det trengte ikke nødvendigvis å være elever med minoritetsbakgrunn. Vi jobbet mye i grupper hele tiden, og forsøkte å bytte på, så alle var ute i grupper av og til. (3)</p>	<p>- Hva er vi mest opptatt av? Læring eller trygghet?</p> <p>-Hvor mye forkunnskaper har vi?</p> <p>-Er dette noe som gjelder bare minoritetsbarn, eller kjenner også etnisk norske på det samme?</p>	<p>Selvbestemmelsesteori, Ryan og Deci (2009)</p> <p>Spernes (2012)</p> <p>Bakken (2007)</p>

Når man er ferdig med å gruppere kodene, finne underkategorier og hovedkategorier er den empirisk styrte analysedelen ferdig, og man kan starte med å finne teori, litteratur og forskning som er relevante for de temaene man har funnet. Kodegrupperingene går fra en induktiv til en abduktiv tilnærming. «SDI-metoden handler om alt annet enn å følge minste motstands vei, og dette bør også reflekteres i valget av datagenereringsmetode» (Tjora, 2021, s. 132).

3.4 Etiske hensyn

3.4.1 Søknad til NSD og informert samtykke

I forkant av studien er det viktig å sende inn melding til NSD for å forhøre seg om prosjektet er meldepliktig. Om personopplysninger skal benyttes skal prosjektet meldes til personvernombudet. Thagaard (2018) skriver at det skilles mellom personidentifiserende opplysninger, som navn, personnummer eller persontydelige kjennetegn, og indirekte personidentifiserende opplysninger, som bosted, studiested, arbeidssted kombinert med opplysninger som alder og kjønn. På forhånd må deltagerne i masterprosjektet informeres om hva masterprosjektet innebærer, hva som skal offentliggjøres, og signere samtykke.

Jeg meldte inn mitt prosjekt til NSD i forkant av intervjuene og la inn grovskisse for masterprosjektet mitt og intervjuguide, i tillegg til samtykkeskjema. (Vedlegg 3, 4 og 5).

For å overholde prinsippet om kontinuerlig samtykke kan også deltagerne samtykke ved ferdigstilling av masterprosjektet. Det er også svært viktig å informere deltagerne om at man når som helst kan trekke seg, og at dette ikke vil få konsekvenser (Kvale og Brinkmann, 2015). De skriver videre at man må overveie hvem som skal gi samtykket, i mitt tilfelle vil det være mest relevant at lærerne selv gir det, men kanskje også skoleleder om det kan komme frem negative funn, samtidig skriver Kvale og Brinkmann (2015) at det da er viktig å reflektere over om intervjuobjektene da føler ekstra press til å delta i prosjektet. Jeg sendte samtykkeskjema og informasjon om masterprosjektet kun til intervjuobjektene, da oppgaven uansett er anonymisert i den grad at det ikke kommer frem hvilke skoler det er snakk om i prosjektet.

3.4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskning handler om at forskeren og intervjuobjektene er enige og opplyste om hvordan forskningsdataene blir behandlet, og at forskningsdeltagerne har samtykket til dette. I min oppgave anonymiserte jeg deltagerne ved å bruke fiktive navn når jeg omtaler de, og jeg har utelatt arbeidssted. Dialekt er også fjernet ved transkribering.

Av etiske hensyn rundt transkriberingen så er det først og fremst svært viktig å ta hensyn til anonymisering av intervjuobjektet, av personvern hensyn (Tjora, 2021, s. 190). Alt som kan avsløre identiteten til intervjuobjektet bør fjernes i transkriberingsprosessen. Videre er det

viktig å beskytte intervjuobjektets konfidensialitet, ved å lagre opptakene trygt, og slette opptakene så fort som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Man må også ta vurderinger rundt å gjengi ordrett følsomme temaer som kan medføre uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Dataene legges i egen PC hvor bare jeg har tilgang, og slettes umiddelbart etter prosjektet er ferdig. Mine intervjupersoner er informert om at jeg kun skal benytte dataene til min masteroppgave, og ikke noe annet.

3.4.3 Konsekvenser

Forskningsdeltagelse kan ha konsekvenser, og dette må forskeren ha tenkt igjennom på forhånd. I min studie tar jeg ikke for meg private og personlige opplevelser, men kun de faglige, og studien er derfor rimelig harmløs.

Kvale og Brinkmann (2015) understreker hvor viktig det er at man på forhånd tenker gjennom mulige konsekvenser forskningsprosjektet kan ha for intervjupersonen. De skriver videre at det er viktig å anonymisere intervjuobjektet av etiske hensyn, men som forsker må man være bevisst på å ikke bruke anonymiteten som et påskudd til å fortolke meningen i intervjuet uten å bli motsagt.

Man bør også tenke igjennom hvor mye man som forsker bør dele. I noen tilfeller kan deltageren reagere på et skjevt maktforhold mellom forsker og deltager med å holde tilbake informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 51). Informanter kan også holde tilbake kunnskap da de antar at jeg med egen erfaring forstår hva intervjuobjektet mener, men det kan også gi god nyansert forståelse, da det er lettere å komme med oppfølgingsspørsmål fordi jeg forstår det som blir fortalt. Det er viktig å få frem den tause kunnskapen ifølge (Tjora, 2021), man må prøve å få intervjuobjektet til å artikulere det den mener selv, uten at man bruker ledende spørsmål.

3.5 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Det er viktig å kunne vise transparens gjennom hele oppgaven for å kunne sikre generaliserbarhet, pålitelighet og gyldighet, og hele forskningsprosessen må formidles så presist som mulig (Tjora, 2021). Jeg har gjennom hele dette kapittelet forsøkt å være så transparent som mulig ved å utdype prosessen min og grunnen til mine valg.

Tjora (2021) skriver at for å øke kodingens pålitelighet og gyldighet kan man blant annet utføre en valideringstest, der en utenfor prosjektet leser gjennom kodene og ser om de er enige. Jeg utførte dette sammen med en utenfor prosjektet, og jeg opplevde det som svært nyttig å ha noen å diskutere med, i tillegg til at det sikret at jeg ikke tok med meg for mye forforståelse inn i kodingen. Tjora (2021) peker på at det er viktig med et kritisk blikk på eget arbeid, og at man viser relabilitet ved å vise til intern logikk og sammenheng gjennom hele forskningsprosessen. Også i analyseprosessen må man være klar over at egen forforståelse og bagasje påvirker kodene man lager seg, og det er her det kan være nyttig å utføre en valideringstest.

Tjora (2021) skriver om hvor viktig det er med refleksivitet før under og etter feltarbeidet. Det kan være nyttig med refleksjonsnotater/logg underveis, der man reflekterer over forskerens nærhet og forskerens distanse i tillegg til betydningen i relasjonen underveis i prosjektet. Jeg skrev hele tiden logg i analyse og kodingsarbeidet, og noterte ned tanker underveis. Jeg opplevde dette som nyttig i arbeidet, da jeg hele tiden ble minnet på tidligere tanker som kunne være nyttig å ta med seg inn i transkriberingen, noe som også gjorde arbeidet mer effektivt.

I tillegg peker Kvale og Brinkmann (2015) på at for å sikre påliteligheten og gyldigheten til transkriberingen må man forsøke å gjengi så godt som mulig det som blir sagt, og gjerne gå gjennom opptaket flere ganger for å sikre at gjengivelsen blir så rett som mulig. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er umulig å besvare spørsmålet om hva som er en korrekt transkripsjon, men at det er mer nyttig å spørre seg hva som er en nyttig transkripsjon for min forskning. Tjora (2021) skriver at om opplysninger er uklare under transkriberingen så kan det være nyttig med en sitatsjekk fra intervjuobjektet, særlig og informanten kan komme til å bli gjenkjent, men også for å sikre validitet i prosjektet. Jeg opplevde ingen av sitatene som utydelige, og hadde ikke behov for noen sitatsjekk, men jeg hadde god nytte av å gå igjennom opptakene flere ganger, da jeg stadig oppdaget at jeg hadde mistet noe i transkriberingen min.

4. Presentasjon og drøfting av intervjuene

I dette kapitlet blir mine funn fra intervjuene presentert og drøftet i lys av teori presentert i kapittel 2.

Jeg har delt opp mine funn i følgende fire hovedtema gjennom analyse av datamaterialet mitt:

- **Erfaringer med minoritetsbarn fra lærerens perspektiv** med undertemaene kulturelle forskjeller, foreldresamarbeid, språklige utfordringer, følelsen av å være annerledes/utenforskap,
- **Behovet for flerkulturell forståelse** med undertemaet lærernes utdanning, veiledning og nyttige kompetanser
- **Tverrfaglig samarbeid** med undertemaene samarbeidsinstanser og erfaringer og hjelp ved utfordringer,
- **Den første tiden i norsk grunnskole** med undertemaene veiledere og oppstartsdokumenter, retten til morsmålsopplæring og viktige faktorer for trygghet og trivsel.

Det vil følge en drøfting etter hvert hovedtema.

Funnene blir presentert via disse temaene som overskrifter, med bakgrunn i problemstillingen. Problemstillingen som drøftes er som nevnt:

Hvilke kompetanser og ressurser hos lærere er nødvendige for å sikre inkludering av nyankomne minoritets elever i den norske grunnskolen, på en måte som fremmer trygghet og trivsel hos eleven?

Hva inkludering av minoritets elever vil si, og hva som er kjennetegnet på en skole som er inkluderende, er ikke entydig ut ifra tidligere forskning jeg har funnet eller intervjuene jeg har gjort. Fellesnevneren ser ut til å være at alle skal ha rett til opplæring, og at om skolen legger til rette så minoritets elever har forutsetninger til å delta på lik linje med andre, så vil det være en viktig brikke for å oppnå inkludering, og det er dette jeg forsøker å si noe om i funnene mine.

På grunn av studiens størrelse vil jeg presentere alle funn med egne ord og ved bruk av sitater fra intervjuobjektene som jeg anser som spesielt dekkende for funnet. Dette er en liten

undersøkelse og har ikke som mål å generalisere arbeidet med minoritetsbarn i den norske skolen, men heller få en forståelse for de erfaringene lærere har gjort seg om minoritetsbarn som skal starte opp i den norske skolen, og hva som eventuelt skal til for å kunne møte minoritetsbarnas behov bedre. Presentasjonene er fremstilt fenomenologiske (kapittel 3.3) noe som betyr at jeg tar utgangspunkt i informantenes egne opplevelser av sin livsverden.

Intervjuobjektene er kodet på følgende måte:

Marit: Fagansvarlig særskilt norskopplæring

Else: Kontaktlærer barneskole

Anne: Kontaktlærer barneskole

4.1 Erfaringer med minoritetsbarn i den norske grunnskole; Lærerens perspektiv

Erfaringene man kan gjøre seg ved oppstart av minoritetsbarn i den norske skolen er individuelle og det er ulike faktorer som spiller inn, både med tanke på forhistorie og de ulike skolene barna kan starte i. Noen erfaringer kan bli sett på som utfordringer, mens andre erfaringer ser man på som en styrke. I dette kapittelet skriver jeg om funnene jeg fant som var felles til tross for alle de individuelle forskjellene som finnes. Mine intervjupersoner peker spesielt på erfaringer de har gjort seg om kulturelle forskjeller mellom hjem og skole, foreldresamarbeid, språklige utfordringer og følelsen av å være annerledes/utenforskap. Det er viktig å understreke at disse funnene viser lærernes erfaringer, og ikke nødvendigvis trenger å samsvare med erfaringer elevene selv sitter med.

4.1.1 Kulturelle forskjeller

Med kulturelle forskjeller mener jeg de ulikhetene man kan se i barnets hjem og på skolen, være seg tilnærming til skolen, oppdragerkultur, språk, mat og lignende. Det er forskjeller på levemåter mellom kontinenter, men også forskjeller på levemåter innenfor samme distrikt (Spernes, 2012). Her ønsker jeg å se på de forskjellene som intervjupersonene mine valgte å trekke frem i intervjuene jeg gjorde, og erfaringene de hadde rundt disse forskjellene når det kom til muligheter og begrensninger for en god oppstart for minoritetselever i den Norske skolen.

Et gjennomgangstema hos alle intervjupersonene mine er de kulturelle forskjellene barna opplever hjemme og på skolen. Marit uttaler at «Språk og kultur henger nøye sammen, det er vanskelig å skulle kunne lære noen språk uten å dra inn kulturen de befinner seg i samtidig». Videre sier Marit at «Ved skolestart er det jo tusen millioner ting som skjer, mange barn å ta hensyn til. De barna som kommer blir ofte litt avglemt...på en måte». Her viser Marit til en historie om et barn som startet i skolen der de ansatte ikke var satt inn i hennes kultur og matvaner, det jenta endte opp med å ikke ha noe mat å spise på en markering ved skolen.

Else uttaler «Vi må lære om kulturen og språket før de kommer» og peker på at skolen har et ansvar for å vite om kulturforskjellene mellom hjem og skole, og hva som blir sett på som viktig i barnets kultur. Videre uttaler Else «Vi har jo de argumenterende barna i Norge, det er jo det vanskeligste, mens mange minoritetsbarn er så takknemlige, nærmest selvutslettende». Og understreker det Spernes (2012) skriver om kulturforskjellene når det kommer til synet på skolen, og språksosialisering.

Anne har i hovedsak jobbet i skoler med størst andel minoritetsbarn, og trekker frem kulturforskjeller som svært positivt. «Alle kulturer gir et positivt tilskudd, eller ungene var ofte veldig engasjert rundt å lære om andres kultur. Det var alltid et positivt tilskudd til klassen». Spernes (2012) påpeker også at det er skolens oppgave å legge til rette for at mangfoldet synliggjøres, og blir brukt som en ressurs i skolen. Ingen av mine intervjupersoner opplevde kulturforskjeller som en utfordring, og påpekte gjentatte ganger på dette som en styrke, særlig for de andre barna som var heldige å få lære om mangfold.

4.1.2 Foreldresamarbeid

Med foreldresamarbeid menes hvordan læreren evner å få med foreldrene i dialog rundt eget barn, og se på foreldrene som ressurs for barnets læring og trivsel i skolen. Det er svært individuelt om foreldre engasjerer seg i stor eller liten grad rundt eget barn, og jeg ønsker her å se på hva slags tanker intervjupersonene hadde rundt det å samarbeide med familiene til minoritetsbarn, for å sikre at barna fikk et trygt møte med den norske skolen, som fremmet trivsel.

Lærernes erfaringer med hvordan det er å samarbeide med familiene til nye minoritetsbarn er noe ulik, men samtidig går det igjen i alle intervjuene at foreldrene gir uttrykk for at det er mye å sette seg inn i. Marit uttrykker det slik «Det de sier at det er mye informasjon, skjemaer underskrifter og tjo og hei, enn de er vant til fra sitt land. Mye å sette seg inn i, og mye de

skulle forstå». Også Else har erfaring med at foresatte kan synes det er overveldende med alt man må sette seg inn i når man starter i norsk skole, og forteller om en far: «Han synes det er mye. Selv om han er veldig på, god på det teknologiske, og vil gjerne lære. Han har ikke sagt så mye, men jeg ser det jo på han. At det er mye å forholde seg til».

Videre understreker Else dette med å fortelle hvor viktig det er at vi sørger for at foreldrene forstår alt som blir gitt av informasjon. «Informasjon er også viktig, vi oversetter tekster. Kjenner de ikke til hva vi holder på med, har de ikke sjans til å hjelpe barna heller». Skolen har ansvar for å sørge for at barnas foresatte forstår hva som foregår på skolen, og til å hjelpe de med å vite hvordan de best kan støtte barna sine i skolearbeidet, og også det sosiale livet utenfor skolen. Anne forteller om god erfaring med å koble på mødrene, og forteller dette:

Vi hadde stort fokus på å inkludere mødrene. Vi hadde frokoster med mødrene, der de laget frokostene og møtte opp på skolen. Vi opplevde vel, ikke for å dele inn i kategorier. Ofte ble mødrene værende hjemme og ikke var en stor del av skolen, mens fedrene var de som møtte opp. Vi så på det som viktig at de også fikk et nettverk.

Anne kommer her med et konkret eksempel på tiltak som kan gjøres for å sikre at barnas foresatte får mulighet til å sette seg inn i hva som foregår på skolen, og til å kunne aktivt inkluderes i skolehverdagen, samtidig som man blir kjent med andre foresatte, og får muligheten til å skaffe et nettverk.

I intervjuene kom det også frem erfaringer rundt at foreldrene av og til har et annet syn på hva som er viktig i skolen, enn det lærerne hadde, og at lærerne ofte brukte mye tid på å forklare hvor viktig det er med trygghet, trivsel og sosialisering for å kunne lære best mulig. Enkelte foreldre var opptatt av språklæring og ønsket at barna skulle begynne med grammatikk tidlig, noe både Marit og Else kunne fortelle om. I tillegg opplevde de at det kunne være ulikt syn på kjønn, guttene skulle gjerne sosialiseres, mens jentene skulle ha fokus på læring. Dette uttrykker Else med denne setningen:

«De sliter vi med å få gå ut på ettermiddagen, for der er det utdanning i fokus».

Anne påpeker at det var variasjoner, akkurat som med etnisk norske barn, og at forskjellene ikke opplevdes store.

«En del barn var stresset av lekser, og noen var helt opphengt i det. Mens andre knapt engasjerte seg i det hele tatt».

4.1.3 Språklige utfordringer

I intervjuene jeg gjorde fikk det språklige stort fokus. Språk ble omtalt som utfordringer i inkluderingsarbeidet, og i arbeidet med å sikre et godt læringsmiljø for de nyankomne barna. Sentralt i disse utfordringene sto det som ble omtalt som en kamp for å få morsmålsassistenter og mangelen på morsmålsopplæring. Det ble også nevnt vanskeligheter med å få spesialpedagogisk hjelp til minoritetsspråklige barn, fordi man lenge brukte språkforståelse som en grunn til å vente med å søke hjelp. Forskjellen på morsmålslærer og morsmålsassistent er at morsmålslæreren er en lærer som har utdanning til å kunne undervise i barnas morsmål, mens en morsmålsassistent er en person ansatt i skolen som mestrer både norsk og barnets språk, og skal hjelpe til med å oversette og være barnets stemme inn i klasserommet. En morsmålsassistent underviser ikke. I dette kapittelet vil jeg skrive litt om morsmålsassistenten, som jeg tenker er en viktig ressurs for læreren og en støttespiller som «barnets stemme» den første tiden i Norsk grunnskole, når barnet enda ikke har noe norsk språk, mens jeg i kapittel 4.4.2 vil skrive om morsmålsundervisning, og retten minoritetsbarn har til undervisning i eget språk.

Marit, som arbeider som lærer i særskilt norsk forteller at skolen ikke har innføringsklasser, men har morsmålsassistent i klassen, og tas ut av undervisning noen timer i uka. Også Else forteller om norsk 2 undervisning, løsrevet fra klassen, og ingen morsmålslærer annet enn morsmålsassistent i klasserommet. Anne forteller at de ikke hadde morsmålsassistenter etter at barna var ferdige i mottaksklasser, videre sier Anne følgende «Vi hadde ikke morsmålsopplæring, men vi tok jo ut elever på kryss og tvers». Altså hadde ingen av intervjupersonene i mitt forskningsprosjekt arbeidet i klasser der de tilbyr morsmålsopplæring.

Marit uttrykker frustrasjon rundt det at det tar tid å få tak i en morsmålsassistent, og at det gjør oppstartsfasen vanskelig når det kommer nyankomne minoritetsbarn. «Men det er klart at det som jeg ser som den største utfordringen, det er å få på plass morsmålsassistenter».

Også Else uttrykker det som svært utfordrende at det kan ta tid å få tak i morsmålsassistent.

Det første som møter deg er kampen for tilværelsen, altså kampen for ressurser. Og sånn skal det ikke være. Man skal ikke vente et halvår på morsmålsassistent i det språket som er det eneste du forstår, da har man ikke respekt for at det kommer folk med annen kultur og annet språk.

Alle intervjupersonene uttrykker altså at det ikke er en selvfølge at skolen har skaffet morsmålsassistent før barna starter opp på skolen, og det kan også se ut som det enkelte ganger kan ta lang tid.

Anne kom med en del konkrete fortellinger om hvordan det ble arbeidet med språk i klassen. Blant annet ble det arbeidet mye med begrepslæring, både praktisk og skriftlig, og Anne nevnte Ipad som et svært godt verktøy til å bruke i undervisningen, ved å lage opplegg som sørget for mestring for alle barna, uavhengig av hvilket språk de snakket. «Ordinære begreper man tar for gitt at barna forstår, det kunne være en utfordring. Det var mitt hovedfokus, å snakke rundt disse begrepene».

Anne arbeidet i en skole med høy grad av minoritetsspråklige, så de hadde lærere som snakket ulike språk, og det var ofte ikke det samme behovet for morsmålsassistenter som de andre intervjupersonene fortalte om.

Intervjupersonene forteller at det kan være utfordrende å vite om et barn skal få spesialpedagogisk hjelp, når man ikke vet om det skyldes språklige utfordringer, traumer fra tidligere opplevelser, eller faktiske utviklingsforstyrrelser. Else sier at man må bli kjent med barna før man melder opp til PP-tjenesten. «Men jeg kunne ikke tenkt meg å bruke det før det har gått noen år, før de har fått en sjangs».

4.1.4 Følelsen av å være annerledes/Utenforskap

Else nevner stadig ordet stigmatisering, og refererer til at minoritetsbarna blir annerledesgjort i den norske skolen, blant annet ved å stadig bli tatt ut av klasserommet. Else sier følgende

Man tar ut elevene med en gang. Uten kartlegging blir de satt i innføringsklasse. For eksempel må søsken i samme klasse, selv om de er ulik alder, i samme rom med særskilt norsk. Når man egentlig trenger å bli kjent i klassen, med dem du skal være sammen med. Og hvis ikke man får laget en relasjon med dem, og blir tatt ut av klassen, da blir man stigmatisert, og det føler jeg egentlig at vi gjør.

Else peker videre på at minoritets elever har samme krav til tilpasset opplæring som alle andre, og at det da må tilpasses i klasserommet, der relasjonsbygging foregår.

Marit forteller at klasselærerne er dyktige på å gjøre aktiviteter der barna føler seg inkludert, og forteller om mange turer og relasjonsbygging i starten.

Også Anne forteller om at barna blir tatt med ut av klasserommet, men forteller at det er snakk om mange barn og at de bytter på hvem som blir tatt med ut. «Et par elever kjente på det å bli tatt ut, men det trengte ikke nødvendigvis å være elever med minoritetsbakgrunn».

Alle intervjupersonene hadde altså til felles at de hadde praksis der minoritetsbarna ble tatt ut av klasserommet for egen undervisning, men det var litt ulik praksis og syn på dette. Noen av elevene ble tatt ut sammen med elever med majoritetsspråk, og skolen hadde praksis for mye arbeid i små grupper uansett forutsetninger, og det ble dermed ikke så stort fokus annerledesgjøring.

4.1.5 Drøfting av lærerens erfaringer med minoritetsbarn i den norske skolen

Mine funn viser at lærerne har varierte erfaringer med minoritetsbarn i den norske skolen, men at det som går igjen hos alle er en undring over hvor lite man vet om de ulike kulturene, og hvorfor man ikke har fått mer kunnskap av dette i forkant av at man har tatt imot minoritetsbarn i den norske skolen. Alle intervjupersonene har lang erfaring med å arbeide med minoritetsbarn og uttrykker stort engasjement rundt dette arbeidet, men har klare meninger om at de ville hatt bedre forutsetninger for å gjøre en god jobb om de hadde mer kunnskap. Blant annet forteller Marit om hendelser der barn har gått glipp av de samme opplevelsene som andre fordi lærerne ikke har hatt kunnskap om blant annet kosthold. Hva er det som gjør at vi ikke har kunnskap om kulturen barna og familien kommer fra? Er det tid og ressurser, eller er det manglende opplæring i grunnutdanningen?

Spernes (2012) skriver om forskjellene i individuell og kollektiv kulturforståelse, der hun blant annet peker på at forskjeller i språkforståelse kan skape misforståelser og vanskeligheter, og at dette er det lite fokus på, all den tid det snakkes om at minoritetsspråklige må lære norsk skriftlig og muntlig for å kunne fungere i den norske skolen. Selv om beskrivelsen av den individuelle og kollektive kulturforståelsen kan oppleves noe svart-hvit, er det allikevel ikke til å komme bort i fra at hva vi mennesker ser på som rett og galt kan være svært ulikt, ikke bare fra kultur til kultur, men også fra menneske til menneske. Hva som blir sett på som viktig i den kulturen barna kommer fra vil ha betydning for hvordan barnet lærer og sosialiseres i den norske skolen. Det er gjort undersøkelser som viser at minoritetsforeldre ofte opplever norsk skole som for snill, og at synet på læreren som en autoritetsperson var mer fremtredende blant minoritetsfamilier (Laugerud et.al., 2014). Dette kan forklare hvorfor Else opplevde en del minoritetsbarn som mer takknemlige, det

skyldes kulturforskjeller og synet på læreren, samtidig er jo dette noe som er viktig for alle, og burde også være noe man opplever fra alle barn, uavhengig av opprinnelse.

For å sikre en god start for minoritets elever i den norske grunnskolen viser som tidligere påpekt mine funn at det er svært viktig at skolen innehar kunnskap om ulike kulturer, både for å kunne sette seg inn i eventuelle kulturforskjeller i hjemmet og på skolen, men også for å klare å benytte kulturforskjellene og mangfoldet som en ressurs. Elever som opplever sin egen bakgrunn og tilhørighet som noe av verdi, vil ha forutsetninger for å trives bedre og oppleve et bedre læringsmiljø, noe som ifølge Spernes (2012) fører til økt grad av inkludering i det norske samfunnet.

Det er mye informasjon som gis ved oppstart i den norske skolen, og mine funn viser viktigheten av at vi sikrer oss at alt dette blir forstått. Mine funn viser at samarbeidet mellom hjem og skole kunne oppleves som en utfordring grunnet mye info ut til foreldrene, som kunne være vanskelig å forstå. For å sikre barn et trygt og godt skolemiljø, må foreldrene kobles på. Spernes (2012) understreker også viktigheten av at foreldrene kobles på fra dag én, gjennom dialog. På den måten vil det gå raskere for elevene å trygges i den nye skolehverdagen. Også Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell viser betydningen av at hjem og skole har et samarbeid, siden alle nivåene i modellen påvirker hverandre, og både hjemmet og læreren er i mikrosystemet. Mesosystemet viser forholdet mellom de ulike mikrosystemene, blant annet forholdet mellom hjemmet og læreren, og hvordan dette forholdet er påvirket eleven. I tillegg vil forhold i eksosystemet, som ressurser skolen få tildelt, og forhold i makrosystemet som tradisjoner, verdier og kultur påvirke alle de andre nivåene i modellen, der minoritets eleven er i sentrum. Derfor viser mine funn og teorien jeg har innhentet at det er viktig med et godt samarbeid mellom lærer og hjemmet, fra dag én, for å sikre god inkludering som fremmer trygghet og trivsel for minoritets eleven.

Kunnskapsløftet 2020 (LK20) peker på at foreldre må få være med å påvirke elevenes skolehverdag, og at det er skolens oppgave å forstå nødvendigheten av dette. Et konkret eksempel som kom frem gjennom mine funn, var å involvere foreldrene. I eksempelet i mine funn var dette mødrene som ble invitert til skolefrokoster, der foresatte fikk bidra med sin kultur, ved å ta med mat. Samtidig fikk de da et innblikk i skolehverdagen og mulighet til å skaffe et nettverk. Dette vil også kunne være med på å sikre kulturforståelse begge veier, både minoritetsforeldre sin forståelse for den norske skolen, men også skolen sin forståelse for minoritetsbarna sin kultur. Anne forteller at de brukte mye tid på å «koble på» nettopp mødrene, og inviterte de inn til skolen fordi det ofte var bare fedrene som møtte opp på

skolens arrangementer og skaffet seg et nettverk. Skolen opplevde det som svært positivt for foreldresamarbeidet om de også fikk mødrene mer inkludert i skolens hverdag.

Alle mine intervjupersoner uttrykker at de opplever at samarbeidet mellom hjem og skole er godt, men at de samtidig har følelsen av at det kan være svært overveldende for foreldrene å sette seg inn i all informasjon om skolen den første tiden. De uttrykker at foreldrene stort sett gjerne vil lære, og uttrykker at de fleste foreldrene er engasjerte i barna sine. Selv om det kommer frem at her er det store individuelle forskjeller, som det vil være med alle barn uansett opprinnelse. Det var stor variasjon på hvor stor vekt foreldrene la på skolen, og hva som er viktig, og som Anne uttrykte det, «litt som med norske barn». Det vil være individuelle forskjeller på nyankomne minoritetsbarn, akkurat som det vil være med etnisk norske barn, og noe av det viktigste er å trygge lærere i dette, slik at man kan sørge for at man tar imot nyankomne minoritetsbarn på best mulig vis. Trygghet hos læreren vil være med på å fremme trygghet og trivsel, og bedre barnas læringsmiljø.

Skjervheim (1996) skriver om viktigheten av å kunne få elevene til å delta aktivt i klasserommet for å kunne dannes. Blant annet ved bruk av instrumentell pedagogikk der elevene blir passive tilskuere. Om elevene er minoritets elever uten forutsetninger for å kunne delta aktivt i klassen på grunn av manglende språk, og støtte fra morsmålsassistent, vil de automatisk bli passive tilskuere, og ikke ha den samme muligheten for dannelse som etnisk norske barn, som forstår språket og kan forstå verden ved å selv delta aktivt i dialog med læreren i klasserommet. Spernes (2012) skriver om språk som en mulig viktig del av egen identitet, men at hvorvidt språket er viktig for identiteten avhenger av situasjonen. Hun skriver at når et menneske mister muligheten til å bruke eget språk, kan det i høyeste grad ha betydning for identiteten. Dette viser nødvendigheten av å ha på plass en tolk eller morsmålsassistent når minoritets elever skal starte opp og bli kjent i den norske skolen. Mister eleven muligheten til å uttrykke seg på sitt eget språk vil det kunne påvirke følelsen av å ha en egen identitet, noe som igjen påvirker elevens læringsmiljø og muligheten til å oppleve trygghet og trivsel den første tiden i den norske skolen.

Altså vil mangelen på morsmålsassistent være en betydningsfull faktor som spiller inn på elevenes mulighet til trygghet og trivsel i den norske skolen den første tiden. Om ikke elevene har mulighet til å delta aktivt i klassen, og heller ikke har mulighet til å sosialisere seg med alle barna, vil det være mye mer utfordrende å kunne trives i den norske skolen. Ut ifra funnene i min oppgave, og teorien om dannelse og språk, vil det være rimelig å kunne si at det å få på plass en morsmålsassistent for å kunne støtte nyankomne minoritets elever i å kunne

delta aktivt i timene, og ha dialog med lærer og elever, vil være en av de aller viktigste forutsetningene for å kunne trives og være trygg i den norske skolen, for nyankomne minoritets elever.

Det å være en deltagende verdensborger henger tett sammen med danning, og det å ha mulighet til å dannes og være en deltagende elev i den norske skolen spiller en stor rolle for å kunne trives. En elev som ikke har mulighet til å uttrykke seg med språk vil miste muligheten til å være en deltagende verdensborger.

Mine funn viser at intervjupersonene i intervjuene jeg har gjort forteller om hvordan minoritets elever raskt blir «annerledesgjort» ved å bli tatt ut av klasserommet, og ha undervisningen separat fra de andre elevene. Dette skriver også (Laugerud et.al., 2014) om, der de referer til undersøkelser gjort av Joron Pihl, som viser hvordan minoritets barn er overrepresentert i spesialundervisning. Pihl kaller det strukturell etnisk diskriminering, og mener menneskerettighetene brytes. Et inkluderende miljø vil kunne bidra til følt mestring og tilhørighet for minoritets barn, og for at nyankomne minoritets barn skal kunne føle at de blir inkludert i den norske skolen på en måte som fremmer trygget og trivsel anser jeg ut ifra mine funn det som svært viktig at de føler seg som en del av klassen. Mine intervju personer trekker tilhørighet og samhørighet med klassen frem gjentatte ganger som noe av det aller viktigste for at minoritets barn skal inkluderes i klassen, og kunne føle trygghet og trivsel. Også Bakken (2007) understreker dette, og sier at den norske modellen der man lærer majoritetsspråket, men tas ut deler av dagen for særskilt undervisning raskt kan føre til sosial isolasjon, og stempling fra de andre elevene. Ut ifra dette undres jeg på om det kanskje kan virke som det er mer fokus på å lære språk i skolen, og «ta igjen» de andre elevene språklig, enn å faktisk ha fokus på inkludering og elevenes trivsel sammen med de andre barna. Her tenker jeg det er både fordeler og ulemper med denne modellen for språkopplæring, og det vil være viktig med en refleksjon rundt hva som best skaper inkludering, trygghet og trivsel. Kan det å raskt lære språk være med å øke graden av inkludering, og veie opp for følelsen av annerledesgjøring? Jeg tenker at hvert enkelt barns behov må være med i betraktningen når man avgjør hva som er den beste løsningen, og samtidig er det viktig å reflektere rundt hvilke ulike måter man har for å undervise i språk, og om det er mulig å få til særskilt norskundervisning og samtidig unngå segregering. Funnene fra Anne viser at ved å ta ut elevene hyppig i mindre grupper, uavhengig av elevenes forutsetninger og språk, og ved å variere på hvilke elever som ble tatt ut, opplevde læreren at elevene ikke kjente på annerledesgjøring. Dette er en metode å ha særskilt undervisning på som kan hindre følelsen av utenforskap, men som kanskje kan hindre

læreren i å nå målene i særskilt norskundervisning. Dette spurte jeg ikke om i min studie, og har ikke forutsetning for å si noe om, men jeg gjør meg allikevel noen tanker om at det kan være utfordrende å være lærer og sikre både norskundervisning og samtidig sørge for god inkludering i form av at ingen kjenner på annerledesgjøring.

4.2 Behovet for flerkulturell forståelse

Med flerkulturell forståelse mener jeg det å inneha en bredere kunnskap om viktige kulturforskjeller, og ulike kulturer, og det å kunne ha en forståelse for ulikhetene, noe som gjør kommunikasjonen mennesker imellom enklere.

Jeg ønsket å finne ut om mine intervjupersoner opplevde selv at de hadde en flerkulturell forståelse, og hva slags muligheter de hadde hatt til å skaffe seg denne forståelsen. Jeg ønsket også å se på om intervjupersonene selv opplevde at de hadde hatt nytte av økt flerkulturell forståelse i sitt arbeid, og hva de selv vektla som viktig for å kunne gjøre en god jobb ved mottak av minoritetsbarn i den norske skolen.

En faktor mange lærere jeg har snakket med i forkant av oppgaven min peker på, er det å kunne inneha nok kunnskap om flerkulturelle, til å kunne være trygg i arbeidet sitt. Særlig når elevene er nyankomne, og mangler kunnskap om den norske skolen. Også intervjupersonene mine peker på viktigheten av dette, og snakket også om mangelen på kunnskap om dette. Intervjupersonene forteller om et savn av kompetanse rundt ulike kulturforskjeller, og også kompetanse på barn og traumer. Relasjonskompetanser og kompetanse om språklæring blir også nevnt av intervjupersonene, som noe som er nyttig i mottak av minoritets elever.

Funn rundt kulturelle forskjeller ble drøftet i kapittel 4.1.

4.2.1 Lærernes utdanning, veiledning og nyttige kompetanser

Med utdanning og veiledning mener jeg de mulighetene intervjupersonene mine har hatt til å lære om minoritetsbarn i den norske skolen, ved utdanning eller kurs og hvilke støttespillere de har hatt om det har vært behov for å diskutere og søke råd.

Både intervjuperson Marit og Anne sier at de ikke har hatt flerkulturell forståelse i grunnutdanningen, mens Else, som tok barnehagelærerutdanning først, har hatt litt. Else forteller at det oppleves merkelig at det er så lite om det i lærerutdanningen og sier «Det ville

jo vært naturlig å ha om det i lærerutdanningen, den grunnleggende forståelsen for behovet disse barnet har. Det er mye viktigere det, enn å kunne de rette metodene i særskilt norsk».

Marit forteller at det er lite kurs, og videreutdanning, men at kontaktlærerne oppsøker Marit når det er behov for veiledning, siden intervjuperson 1 har arbeidet i mange år med minoritets elever og voksne, og har mye erfaring som kan deles. «Ja jeg går jo rundt som en liten potet i alle klassene, og jeg er innom mange klasser og er tilgjengelig for lærerne for spørsmål da».

Anne forteller også om lite muligheter for videreutdanning, og uttaler «Det ville ha vært hensiktsmessig med kurs, men man blir jo liksom kastet inn i det. Jeg er jo engasjert i barn med utfordringer, ikke nødvendigvis bare minoritetsspråklige». Videre forteller Anne at det krever en engasjert lærer, som ønsker å lære å kjenne hver enkelt elev for å kunne gjøre en så god jobb som mulig.

Else forteller om hvorfor det er så viktig at lærerne har mulighet til å skaffe seg flerkulturell forståelse, enten gjennom utdanning eller ved kurs og etterutdanning. «Jeg har jo lest meg opp selv, men jeg har veldig lite kunnskap om barna som kommer. De fortjener jo at jeg har kunnskap om det. Vi må lære om kulturen og språket før de kommer».

Alle mine intervjupersoner uttrykker at det er ulike kompetanser som er nyttige å ha når man skal inkludere nyankomne minoritetsbarn i skolen på en måte som sikrer trygghet og trivsel. Som tidligere beskrevet er kompetanse om ulike kulturer en av disse kompetansene.

Marit forteller om hvor viktig det er å ha kunnskap om ulike måter å lære språk på, og forteller at hun selv har mye erfaring med dette, og sånn sett innehar en kompetanse som er svært viktig for god inkludering. «Den ene gutten da, han kunne jo ikke det latinske alfabetet da han kom, og kunne ikke lese. Så vi må ha masse masse masse bokstav og lesetrening».

Else forteller om relasjonskompetansen som var tema i barnehagelærerutdanningen som intervjuperson først tok. «Å kunne se behovet for å bygge en relasjon tror jeg man har mer fokus på i barnehagelærerutdanningen, og det har jeg tatt med meg».

Videre forteller Else om hvor viktig det er å jobbe med relasjoner, og ha kompetanse om det. «Det er viktig at vi skaper trygghet og trivsel i den naturlige gruppa di, at du bruker tid på å skape relasjoner mellom ungene, og forstår hvor viktig det er».

Også Anne forteller om hvordan det har blitt jobbet med språk, og gir uttrykk for at det å jobbe godt med språk, og å ha kompetanse om dette sikrer god inkludering.

«Det var mitt hovedfokus, å snakke rundt disse begrepene. Å være superlydhør og obs på at ikke alle begreper forstås likt. Det er ikke så lett å avdekke».

Alle mine intervjupersoner snakker om usikkerheten de opplever når det kommer til å møte barn og familier som kommer med en balast, i form av traumer og vanskelige opplevelser. De beskriver det som vanskelig å vite hva som skyldes tidligere opplevelser, og hva som skyldes adferdsvansker og barn, og de forteller at de har hatt mangelfull opplæring i traumer, og kjenner på å ha lite kunnskap om dette.

4.2.2 Drøfting rundt behovet for flerkulturell forståelse

Mine funn viser tydelig at lærerne mener forståelse og kompetanse rundt minoritetsspråklige barn er svært viktig for å kunne gjøre en god jobb som lærer for å sikre at nyankomne minoritetsbarn blir inkludert på en måte som skaper trygghet og trivsel. Dette understrekes også i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell som viser hvordan alle arenaene barn deltar på påvirker hverandre. Lærerens kompetanse om elevens kultur, hjem og tidligere erfaringer vil være av stor betydning for elevens trivsel i skolen. Makrosystemet, som er det ytterste laget i Bronfenbrenners modell, er blant annet tradisjoner og verdier i en kultur, og disse påvirker elevens mesosystem. Ulikheter i de ulike miljøene til elevene, som skole og hjem, kan skape en verdi, interesse og lojalitetskonflikt hos elevene. Forhold på eksnivå, som politiske vedtak vil påvirke lærernes muligheter til å styrke egen kompetanse ved blant annet videreutdanning og kurs som omhandler flerkulturell kompetanse. Lærere med flerkulturell kompetanse vil ha større mulighet for å kunne legge til rette for inkludering av minoritetsbarn på en måte som fremmer trygghet og trivsel. Samtidig er ikke flerkulturell forståelse i seg selv nok, men lærerne må også inneha kunnskap om pedagogikk for å kunne gjøre en god jobb med elevene.

Videre viser mine funn at det er svært lite om minoritetsbarn i grunnutdanningen til lærere, og at dette er et savn og noe mine intervjupersoner synes hadde vært svært nyttig. Det er ingen av mine intervjupersoner som har fått videreutdanning, og ingen tilbud om kurs for å lære mer om minoritetsbarn. Intervjupersonene kan også fortelle at de har hatt studenter i lærerutdanningen, som også forteller at det er liten grad av flerkulturell forståelse i utdanningen de tar. Noe som kan tyde på at dette fortsatt er mangelvare i lærerutdanningen, og ikke bare var det for noen år tilbake når mine intervjupersoner tok utdanning. Dette viser

også OECD (2009), hvor det kommer frem at lærerne selv opplever at de ikke har nok kompetanse til å jobbe med minoritets elever.

Funnene fra min intervjustudie viser at det finnes kontaktpersoner på skolen, med kunnskap om minoritets elever, som det er mulig å spørre om råd om man trenger en støttespiller. Jeg vet lite om dette er representativt for alle skoler, men om det er tilfelle viser det at lærere kan ha støttespillere internt som hjelper til med å sikre at nyankomne minoritets barn inkluderes på en måte i skolen som skaper trygghet og trivsel hos elevene.

Ryan og Deci (2009) påpeker i sin selvbestemmelsesteori at relasjonen til læreren er av stor betydning for at de tre grunnleggende behovene, tilhørighet, kompetanse og autonomi skal være på plass. Det er derfor svært viktig at læreren jobber aktiv med å danne relasjon til elevene fra dag én i mottak av nyankomne minoritets elever, både fordi de trenger å kjenne på tilhørighet for å kunne trives i den norske skolen, men også fordi veien til å kunne danne en god relasjon er lengre når man ikke snakker samme språk, og har dette som hinder i kommunikasjonen. Også mine intervju personer forteller om behovet for god relasjonskompetanse for å kunne gjøre en god jobb i inkluderingen av nyankomne minoritets elever, men peker på at det ikke har vært så mye av dette i grunnutdanningen for lærere, men at dette er noe de selv har skaffet seg gjennom mange års arbeid, i tillegg til at en av intervju personene forteller å ha lært om det i barnehagelærerutdanningen.

Alle mine intervju personer forteller om arbeid med språk, og gir uttrykk for at dette er svært viktig for å sikre at inkluderingen av nyankomne minoritets barn i den norske skolen skjer på en måte som sikrer trygghet og trivsel. Denne kompetansen kan det se ut som de har skaffet seg gjennom grunnutdanningen som lærer, og gjennom erfaring selv. Sandvik og Spurkland (2012) understreker viktigheten av å ha kunnskap om språklæring ved å skrive at læreren må være bevisst på at barn kan ha kompetanser som ikke er synlige, og at det er viktig at læreren klarer å legge til rette så barnet føler mestring, og ikke får så store og vanskelige oppgaver at de minster motivasjonen. Læreren må altså ha kompetanser om hva barnet er i stand til å kunne få til, ved språklig støtte, ikke bare se hva barnet klarer her og nå. Ut ifra mine funn kan det se ut som dette er noe alle intervju personene hadde stort fokus på, og dette vil være med på å skape en god start i den norske skolen for minoritets elever.

I tillegg krever det svært mye av kontaktlærerne i klassen, som er nødt til å tilrettelegge undervisningen så alle føler mestring. Mine funn viser imidlertid at språk er noe som arbeides mye med, og det er kunnskap lærerne ser ut til å ha mye av, og er trygge på.

Av konkrete metoder for å arbeide med språk og inkludering kunne intervjuperson Anne fortelle om Ipad-opplæring som et godt verktøy for de som slet med språk. Dette ble brukt hyppig i tverrfaglige temaer, og sikret at alle fikk vist frem kompetansen sin uten å måtte mestre språket. Det ble sagt at dette ga en følelse av motivasjon til de som kanskje opplevde at de slet faglig, og skolen tilrettela med ekstra midler for å kjøpe inn utstyr til dette.

4.3 Tverrfaglig samarbeid

Da jeg spurte informantene mine om hvilke muligheter de hadde for samarbeid med ulike etater var svarene litt ulike. Flyktningtjenesten, voksenopplæringen, samarbeid med andre skoler, skolehelsetjenesten, psykisk helse og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) var instanser som ble nevnt, men det var varierende grad av hvor godt samarbeidet fungerte. Lærerne opplevde det også som ulikt hvor lett det var å få hjelp ved ulike utfordringer, og hvem som hadde ansvar for samarbeidet.

I det følgende kapitlet tar jeg for meg det tverrfaglige samarbeidet rundt minoritetsbarn.

4.3.1 Samarbeidsinstanser og erfaringer

Marit trakk frem samarbeid med voksenopplæringen og flyktningtjenesten som de samarbeidspartnerne de brukte mest. Marit understreket også at dette samarbeidet fungerte veldig godt, men at en av faktorene til dette var at skolen delte en stilling med voksenopplæringen, slik at det var enkelt å samarbeide. Marit uttaler «Jeg har etterlyst samarbeid på tvers av skolene» og viser med dette at de ulike skolene i kommunene ikke samarbeider særlig godt, og ikke har tid til å hjelpe hverandre, til tross for at de arbeider med det samme, og kunne ha god nytte av samarbeid. I tillegg etterlyser Marit mer tid til samarbeid med lærerne på skolen;

«Det er null tid til samarbeidsmøte med de andre lærerne, det er ikke noe tid i min arbeidsplan. Jeg må løpe i gangene».

Når Else blir spurt om hvilke instanser man har samarbeid med i forkant av mottak av nyankomne minoritetsbarn er svaret «det er vel sannsynligvis flyktningkontoret, jeg som lærer har ingen andre i hvert fall».

Videre forteller Else at det er et savn å kunne samarbeide mer med voksenopplæringen, da Else synes det er viktig å kunne få til et godt samarbeid med foreldrene for å få med barna på fritidsaktiviteter på ettermiddagstid siden Else ser på det som en svært viktig del av inkluderingen.

Anne hadde svært gode erfaringer med tverretattlig samarbeid i forkant av oppstart av minoritetslever, og dro frem mange samarbeidspartnere.

Bup, de var tilgjengelig hos oss, og psykisk helse hadde åpen dør. PPT jobbet vi jo mye med, både i enkeltsaker og hvordan skape trygge rammer. De var gode på skolen på å involvere ulike instanser.

Alle tre intervjupersonene påpekte at når samarbeidet fungerte, så var tverrfaglig samarbeid en svært viktig ressurs i arbeidet med inkludering den første tiden, og at det skapte en trygghet når man skulle bli kjent med barnet og familiene, og hjelpe de med å få en god start i møte med den norske skolen.

Funnene mine viser at det er ulikt om kontaktlærer er med i tverrfaglige samarbeidsmøter i forkant av oppstart av minoritetsbarn og ikke. Anne forteller at kontaktlærer er med, mens intervjuperson Marit og Else forteller at det i hovedsak er skoleledelsen.

4.3.2 Hjelp ved utfordringer

Marit forteller om samarbeid med helsetjenester, som helsesykepleier, tannlege og lege, og har god erfaring med dette. Det er ofte kontaktlærer som etterspør samarbeid og bistand om det er noe. Det oppleves som et godt samarbeid, og det er lett å få hjelp. Intervjuperson påpeker at det kan være litt ulikt fra skole til skole i kommunen.

Der er ikke de andre skolene like heldige, det har jo med lokalisering å gjøre.

Else forteller at det er PPT som i hovedsak brukes om det oppstår utfordringer, men peker på viktigheten av å vite hva utfordringene skyldes før man melder opp til PPT. Else forteller at det kan være ulike traumer eller opplevelser som er årsaken til utfordringene, og at det da er viktig å finne ut av dette først, så man ikke gir feil type hjelp.

«Men jeg kunne ikke tenkt meg å bruke det før det har gått noen år, før de har fått en sjangs. Så vi har ingen til å veilede oss».

Anne forteller at oppfølgingen fra de andre etatene var svært god, og forteller at de sammen satte i gang miniprojekter om de opplevde utfordringer med enkeltbarn eller i hele klassen.

4.3.3 Drøfting rundt tverrfaglig samarbeid

Johannessen og Skotheim (2018) skriver om nødvendigheten av å samle ressursene for å kunne hjelpe barn best mulig, og at lærernes kompetanse alene ikke strekker til. Dette understrekes i mine funn som viser at lærerne selv opplever at de har manglende kompetanse rundt det flerkulturelle, og eventuelle traumer barna som kommer kan ha. Et godt tverrfaglig samarbeid, der de ulike ressursene samles vil kunne sikre at nyankomne minoritetsbarn får en trygg start i den norske skolen, og har større mulighet for å trives. Dette vil kunne trygge lærerne i sin rolle, noe som igjen sørger for trygghet hos elevene.

Det er mange instanser som sitter med kunnskap om minoritetsbarn som starter i skolen, og ved erfaringsdeling vil alle kunne sitte med lik kunnskap, og dette hjelper til med inkludering og identitetsbygging rundt barnet (Johannessen & Skotheim, 2018). Mine funn viser at det finnes samarbeid på tvers av etatene i forkant av at minoritetsbarn starter i skolen, men at det er ulikt hvor godt dette samarbeidet fungerer, og i hvilken grad lærerne blir tatt med inn i samarbeidet. Med tanke på at det er lærerne som er tettest på barna vil det være av stor betydning for inkluderingen av minoritetsbarna at lærerne også får mulighet til å være med på tverrfaglig samarbeid med andre instanser. Alle mine intervjupersoner var opptatt av og så absolutt verdien i et godt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, men de hadde noe ulike oppfatninger av egen rolle inn i dette samarbeidet.

Mine funn viser at det er kontaktlærerne som tar kontakt med aktuelle instanser om det er behov for oppfølging rundt minoritetsbarna etter de har startet i skolen, og at det er litt ulikt hvor mye hjelp de opplever at det er å få. I NOU 2010:7 Mangfold og mestring står det blant annet at utvalget var bekymret for at kommunal frihet sto i fare for å gå på bekostning av et likeverdig opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Det ble begrunnet med identifiserte mangler og store forskjeller mellom kommunene når det gjaldt håndtering av minoritetsspråklige elever i opplæringssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Jeg tenker at dette ikke bare er ulikt fra kommune til kommune, og at det også kan være noe personavhengig. Her burde det kanskje være tydeligere retningslinjer, slik at alle har mulighet til lik hjelp.

Det har vært økt fokus de siste årene på tverrfaglig samarbeid, noe som kommer av at lærernes kompetanse i hovedsak går på faglig formidling og kunnskapsbygging, og at de derfor har et behov for andre instanser å samarbeide med for å kunne sørge for å være best mulig rustet til å inkludere nyankomne minoritetsbarn på en trygg måte som fordrer trivsel (Johannessen & Skotheim, 2018). Dette understrekes i mine funn ved at lærerne selv opplever manglende kunnskap om en rekke forhold rundt minoritetsbarn, mens selve språkopplæringen uttrykker de trygghet ved, og kommer med en rekke forslag til hvordan den kan gjøres.

En av mine informanter pekte også på nødvendigheten av et samarbeid med foreldrene, voksenopplæring og skole, der man fikk frem viktigheten av å delta i fritidsaktiviteter utenom skolen for å danne relasjoner som kunne bidra i en god inkluderingsprosess. I følge Bronfenbrenners (1979) sin utviklingsøkologiske modell befinner både lærere og hjemmet seg i elevenes mikronivå, og det er nødvendig å legge til rette i nærmiljøet og samfunnet for å sørge for trivsel. Dette viser hvor viktig det er å samarbeide tverrfaglig og tverretattlig for å sørge for at alle ressurser slås sammen til barnets beste. Bronfenbrenner (1979) påpeker også at hjem og skole må arbeide mot samme mål, og det er her det kan være nødvendig å trekke inn andre etater for å kunne sikre dette samarbeidet til barnets beste.

4.4 Den første tiden i norsk grunnskole

Hovedfokuset mitt i dette studiet var å se på minoritetselevens aller første tid i den norske skolen. Jeg ønsket å finne ut hva som fantes av nedskrevne rutiner, veiledere og oppstartsdokumenter. Jeg ønsket også å se på hvor mye av praksisen ved oppstart av minoritetsbarn i den norske skolen som var basert på taus kunnskap og erfaring hos enkeltlærere. Jeg hadde som mål å finne ut hvordan rutinene var på å få tak i morsmålsassistent og om elevene hadde morsmålsopplæring. Til slutt ønsket jeg også å se på hva skolene så på som viktig for at elevene skulle føle seg trygge og trives den aller første tiden i skolen.

4.4.1 Veiledere og oppstartsdokumenter

Jeg stilte alle informantene spørsmål om hva slags nedskrevne rutiner skolene hadde i forkant av at det skulle komme minoritetslever til skolen, og alle hadde til felles at de mente at dette ikke fantes. De hadde skjemaer for førstegangssamtale med foreldrene, og hadde rutine for samtale med flykningtjenesten i forkant av at elevene startet på skolen.

Marit forteller «ja oppstartmøte og sånt ja. Ellers har vi ingen andre rutiner, utenom utviklingssamtaler. Men det er klart om foreldrene ønsker det og vi har noe spesielt så gjør vi det så klart».

Else bekrefter akkurat det samme ved å uttale «Vi har ingen skriftlige rutiner vet jeg, det skulle vi ha hatt. Skrekk og gru for nyutdannede som kommer».

Videre uttaler Else at dette slettes ikke fungerer godt, da det plutselig skjer utskiftninger på skolen, og det kan komme inn nye personer som ikke har erfaring med å jobbe med minoritetsbarn, og ikke aner hva som har foregått tidligere. Det blir omtalt som en slags privat praksis i offentlig forvaltning, som ikke er heldig for noen.

Anne sa at det ikke fantes nedskrevne regler for når elevene startet i klassene hun hadde hatt, men at en del av elevene ofte var i mottaksklasser aller først, og at det da kunne være andre rutiner som hun var ukjent med.

4.4.2 Retten til morsmålsopplæring

Ingen av mine intervjupersoner hadde tilbud om morsmålsopplæring på skolen der de jobbet. Intervjupersonene uttrykte frustrasjon i forbindelse med dette, og en følelse av at de ikke ga barna det de har rett på. Else uttaler følgende

I mottak, her i kommunen er det kritikkverdig hvordan vi driver det. Det første som møter deg er kampen for tilværelsen, altså kampen for ressurser.

Anne følger opp med å si at de ikke hadde morsmålsundervisning, og at det helt sikkert var frustrasjon rundt det hos barna. Ingen av intervjupersonene kunne fortelle om frustrasjon hos foreldrene for det samme.

Det var ulikt hva slags innføringstilbud de ulike skolene hadde, men stort sett kom elevene raskt inn i vanlige klasser, uten å mestre språket. Det kom frem at det opplevdes mye frustrasjon rundt vanskeligheter med å få tak i tospråklige lærere eller assistenter. Både intervjuperson Marit og Else hadde mest erfaring med å bruke tolk og morsmålsassistenter, mens Anne arbeidet på en skole med stor grad av flerkulturelle, der de hadde lærere som snakket ulikt språk, men ingen av de hadde morsmålsundervisning, de fungerte bare som oversettere ved behov. Det ble beskrevet som utfordrende å få tak i tospråklige lærere.

Marit sier følgende om mangelen på morsmåslærere «Det er klart at det er ingen av de her barna som får egen morsmålsundervisning for eksempel, for vi har ikke morsmåslærere..... så der tenker jeg kommunen har en jobb å gjøre».

På slutten av intervjuet spurte jeg Else om hva som opplevdes som mest positivt og hva som opplevdes som mer utfordrende ved mottak av minoritetsbarn. Som svar på utfordringene svarer hun nok en gang «Det at de skal sloss om ressurser, vi vet jo at de kommer», og understreker her nok en gang frustrasjonen ved at man opplever at barna ikke får det de har krav på.

4.4.3 Viktige faktorer for trygghet og trivsel

Som tidligere skrevet var noe av motivasjonen min for dette forskningsprosjektet å undersøke hvordan den første tiden i den norske skolen kunne gjøres på en måte som oppleves trygg for minoritetselevne, og fremmer trivsel. Hva som fremmer trygghet og trivsel, og hva som skal til for å oppleve dette vil være ulikt, og jeg så det derfor som nyttig å spørre mine intervjupersoner om deres tanker rundt disse begrepene. Dette er lærernes syn, og trenger derfor ikke nødvendigvis å representere elevenes syn.

Felles for alle intervjupersoner var synet på at det sosiale var viktig for at minoritetselevne skal føle seg trygge og trives. Det å føle tilhørighet til jevngamle barn, og kunne ha det gøy og le sammen med andre. Motvekten til å det å være trygg og trives den første tiden ble beskrevet ved frustrasjonen for å ikke kunne forstå hva de andre sa, og ved å ikke kunne uttrykke seg selv. Marit forteller «At du skal inn i en klasse med 20-30 andre og sitte der 20 timer i uka uten å forstå noen ting. Klart det er frustrerende». Når jeg videre spør om hva som gjøres for å hjelpe til med å øke elevenes trygghet og trivsel er svaret:

De bruker blant annet mye tid ute på tur, gjør aktiviteter som gjør at barna blir inkludert da. At de ikke sitter stille foran en skolepult og må se i bøker de ikke forstår noe av, men får være ute og samhandle med andre barn. For det vet vi jo at er viktig i starten.

Dette med å bruke mye tid på lek og tur er noe som går igjen hos alle informantene mine, og viser tydelig at lærerne vektlegger trivsel og trygghet, og forstår hvor viktig dette er for læring.

Det er viktig at vi skaper trygghet og trivsel i den naturlige gruppa di, at du bruker tid på å skape relasjoner mellom ungene, og forstår hvor viktig det er, da føler man trygghet og trivsel at man hører til et navn. At du har et navn, og at navnet blir uttalt riktig, det er viktig å ha fokus på det (Else).

Intervjupersonene trekker frem det at klassen ser på mangfold som noe positivt som viktig for at elvene skal trives i klassen. Anne forteller at også foreldrene til minoritetsbarna så på det med trygghet som det aller viktigste, og at barna hadde venner. Videre understreker Anne behovet for å skape gode relasjoner i klassen, slik at miljøet oppleves trygt nok til at alle tør å delta. «Hvis ikke miljøet er trygt tør man ikke å si at man ikke forstår. Jeg brukte tid på ord og begreper og leker for å forstå ord».

4.4.4 Drøfting rundt den første tiden i norsk skole

Forskrift til opplæringslova § 1-1, femte ledd: «Elevar som har rett til særskild norskopplæring etter opplæringslova § 2-8 skal få opplæring etter ei tilpassing til læreplan i norsk eller opplæring etter Læreplan i norsk som andrespråk». Fylkesmannen er klageinstans og har ansvar for å føre tilsyn med at opplæringa blir gjennomført i samsvar med opplæringsloven.

Stortingsmelding nr.16 (2007) viser at fagfolk er enige om at minoritetsspråklige har behov for opp mot syv års erfaring med språket det undervises i, for å kunne ha like mye nytte av opplæringen som det majoritetsspråklige har, og derfor trenger minoritets elever morsmålsundervisning parallelt. Som tidligere skrevet vil også det å få bruke eget språk være med på å bygge opp under barnas identitetsfølelse. Ved å ikke oppfylle kravene i opplæringsloven vil altså minoritets elevene ikke bare risikere å miste en del av sin identitetsfølelse, men de vil også miste sine forutsetninger for å lære på lik linje med andre barn. Som tidligere skrevet under kapittel 4.1.3 om språklige utfordringer, så er det svært utfordrende og ikke minst uheldig at elevene ikke får morsmålsopplæring, som de egentlig har rett til, og det er med på å gjøre inkluderingen av nyankomne minoritetsbarn vanskeligere. Også Bakken (2007) påpeker dette ved å skrive at alle studier har til felles at ingen av de viser at morsmålsundervisning har negativ effekt på majoritetsspråket, og viser dermed at det ikke er noen grunn til å ikke ha det, selv om enkelte kan frykte at man lærer majoritetsspråket saktere om man undervises i morsmålet. Dette vil være med på kunne hemme inkludering av nyankomne minoritetsbarn på en måte som fremmer trygghet og trivsel, ved å både frata

barna en identitetsfølelse, men også hindre de i å lære likt med andre jevnaldrende barn som snakker norsk, og vil dermed være med på å bidra til annerledesgjøring.

Et godt læringsmiljø vektlegges i stortingsmelding 6. (2019-2020) der det blant annet står at ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle. Mine funn viser at lærerne bruker god tid på å la minoritetselevne få bli kjent både med lærerne og medelevene, og dette er en metode jeg støtter fullt ut, da betydningen trygghet og trivsel har for læringsmiljøet støttes i en rekke forskning, blant annet Hattie (2009). Et godt læringsmiljø vil gjøre at minoritetselevne har bedre forutsetninger for å lære og til å bli en inkludert del av klassen, noe som igjen vil øke trivselen og graden av trygghet.

Det viktigste for å sikre trygghet og trivsel ifølge mine funn er nettopp det å få muligheten til å danne seg en relasjon til andre, det å kunne være sosial, leke og samhandle med andre.

5.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Det er ingen tvil om at med økende grad av minoritets elever i skolen stilles det økende krav til skolene og lærerne spesielt.

Innledningsvis stilte jeg meg undrende til hva som skal til for at nyankomne minoritetsbarn skal oppleve å bli tatt imot i den norske skolen på en trygg måte, der de opplever at de trives og inkluderes. Jeg utformet problemstillingen *Hvilke kompetanser og ressurser hos læreren er nødvendige for å sikre inkludering av nyankomne minoritets elever i den norske grunnskolen, på en måte som fremmer trygghet og trivsel hos eleven?*

Gjennom denne oppgaven har jeg redegjort for hva inkludering er, og viktige faktorer i inkluderingsarbeid med nyankomne minoritetsbarn i skolen. Jeg har forsøkt å redegjøre for ulike faktorer som er viktige å ta hensyn til når det starter barn i skolen fra en annen kultur, med liten grad av norsk språk. Jeg har vist til forskning og ulik teori som viser betydningen av at hjem og skole samarbeider godt, og betydningen av å ha muligheten til å få uttrykke seg språklig, ved hjelp av en tolk eller en morsmålsassistent i skolen. Jeg har også vist til styringsdokumenter som påpeker betydningen av å få undervisning i morsmål, både for identiteten og for læring.

Mye av forskningen som er gjort om minoritetsbarn i den norske skolen handler om språk, og hvordan minoritetsbarn kan lære best mulig, mens det er mindre grad av forskning som går på den aller første tiden i norsk skole. Forskningen som er gjort handler også lite om hva som fremmer trygghet og trivsel. Jeg har derfor vist til forskning og teori som viser sammenhengen mellom et godt læringsmiljø, identitet og språk og det å trives i skolen. Økt grad av inkludering skaper økt grad av trivsel, som igjen fremmer trygget.

Jeg har gjennomført en liten undersøkelse der målet var å få innsikt i hva lærerne selv tenker om minoritetsbarn i skolen, og hvordan de arbeider for å sikre inkludering, trygghet og trivsel, og hva de mener skal til for å gjøre det enda bedre for minoritetsbarna. Mine funn tyder på at teorien og forskningen jeg har funnet i stor grad er i samsvar med hva intervjupersonene fortalte.

I intervjuene jeg gjorde med Marit, Else og Anne kom erfaringene lærerne hadde med minoritetsbarn i skolen til syne som viktige elementer. Alle intervjupersonene hadde klare

tanker om at det var svært viktig for en lærer å inneha noe kunnskap om ulike kulturer for å kunne sikre inkludering av nyankomne minoritetsbarn på en trygg måte som sikrer trivsel. Tidligere forskning viser også dette, og også teorien jeg har funnet kan vise til betydningen av å kunne forstå de ulike arenaene barnet deltar i. Her pekte også intervjupersonene på betydningen av å tidlig koble på familien, så man sikret en felles forståelse hos skolen og familien, til barnets beste. Funn, teori og tidligere forskning viser altså at også barnets familie må inkluderes for å sikre at nyankomne minoritetsbarn opplever at de er trygge og trives når de skal inkluderes i den norske skolen. Dette sier meg at større grad av flerkulturell forståelse i grunnutdanningen til lærere kan være av stor betydning for en god inkludering av minoritetsbarn, da dette sørger for økt forståelse hos lærerne, og også trygghet i eget arbeid. En trygg lærer skaper trygge barn.

Betydningen av språk kom også frem som et viktig funn i mine undersøkelser, og alle intervjupersonene kunne fortelle om frustrasjon rundt vanskeligheter ved å forstå hverandre den første tiden, og barnas vansker med å lage sosiale relasjoner i klassen om ikke de hadde tospråklige ansatte i skolen til å hjelpe de med å forstå og gjøre seg forstått. Tidligere forskning viser også til språkets betydning for barns identitet, og betydningen av å kunne gjøre seg forstått. I tillegg viser styringsdokumenter i min studie at barn har rett på undervisning i eget morsmål, og tidligere forskning viser at dette har stor betydning for at barna skal kunne lære likt med jevnaldrende. Alle mine intervjupersoner forteller om manglende morsmålsundervisning. Dette gjør at jeg sitter med et inntrykk av at det kan være svært ulikt fra skole til skole, og kommune til kommune om barna får den undervisningen de har rett på. Jeg vil anta ut ifra tidligere forskning at dette er med på å påvirke om inkludering av minoritetsbarn skjer på en måte som fremmer trygghet og trivsel, da også teori viser at graden av mestring påvirker hvor godt man trives i skolen. Om minoritetselever ikke har de samme mulighetene for læring som andre barn vil det påvirke graden av trivsel og trygghet i den norske skolen.

Tidligere forskning viser at det er viktig å samle ressursene rundt minoritetsspråklige barn for å sikre god inkludering i den norske skolen, lærerens kompetanse alene strekker gjerne ikke til. Dette viser også funnene i min undersøkelse, og intervjupersonene forteller om god nytte i et godt tverrfaglig samarbeid, men også et savn etter økt samarbeid. Funnene mine tyder også på at det kan være ulikt fra skole til skole hvor stor grad av tverrfaglig samarbeid man har, og hvilke etater man samarbeider med. Et godt samarbeid mellom ulike fagetater vil kunne være av stor betydning for god inkludering av nyankomne minoritetsbarn, da ulike etater sitter med

ulik kunnskap som til sammen samler alle ressursene som skal til for å sørge for trygghet og trivsel hos barnet.

Lærernes erfaringer i mine undersøkelser viser at de ser på det som svært viktig å bruke mye tid på at barna skal få bli kjent i klassen. De viser til mye lek, og tur den første tiden, og prioriterer lek og relasjoner foran læring. De forteller også om viktigheten av å legge til rette for tilhørighet i en klasse, og ikke bidra til annerledesgjøring ved å ta ut elevene fra klassen for egen undervisning. Dette viser også tidligere forskning, peker på viktigheten av et inkluderende miljø, som legger til rette for tilhørighet. Samtidig forteller intervjupersonene om at nettopp lek og gode relasjoner fører til et bedre læringsmiljø, dette gjenspeiles også mine funn av tidligere forskning, som peker spesielt på relasjoner som betydningsfullt.

Til sist var mangelen på nedskrevne rutiner fremtredende i min studie. Ingen av intervjupersonene kunne fortelle om oppstartsdokumenter eller veiledere som kunne hjelpe de i arbeidet med å ta imot nyankomne minoritetsbarn i den norske skolen. Dette får meg til å tenke at det er stor grad av ulik praksis i de ulike skolene, noe som kan være med på å påvirke lærerens trygghet i eget arbeid.

Ut ifra mine funn tenker jeg at svaret på min problemstilling vil være:

- Større grad av flerkulturell forståelse hos lærerne, med økt kunnskap om kulturforskjeller og hvordan arbeide med språk og å benytte mangfoldet som en resurs. Dette vil også trygge læreren i sin rolle, og vil gi et bedre grunnlag for samarbeid mellom hjem og skole, noe mine funn viser at er viktig.
- Relasjonskompetanse hos lærerne vil være viktig for å sikre trygghet.
- Et godt tverrfaglig samarbeid vil være med på å sikre god inkludering, der ressursene samles til elevens beste.
- Morsmålsassistent er en viktig ressurs for lærerne, som kan hjelpe til med å være barnets stemme og også bidra i foreldresamarbeidet og sikre foreldrenes forståelse.
- Nedskrevne rutiner som gir økt trygghet i arbeidet med inkludering av nyankomne minoritets elever i grunnskolen.

Veien videre:

Det har vært en svært givende prosess å få skrive denne masteroppgaven, og jeg har virkelig satt pris på å kunne fordype meg i et tema som engasjerer meg så mye.

For min del fører dette til et ønske om å jobbe med minoritetsbarn i skole og barnehage, og kunne være med på å synliggjøre betydningen av mottak som fremmer trygghet og trivsel i skole og barnehage for minoritetsbarn. Jeg ønsker å kunne formidle betydningen av å ha nedskrevne rutiner som sørger for trygghet hos lærerne, og sørger for en likere praksis som sikrer et godt mottak uavhengig av skole og kommune.

Som videre forskning ser jeg at det kunne ha vært spennende å se på minoritetslevenes egne erfaringer med å være nye i norsk skole, og hva de selv mener kunne ha gjort den første tiden bedre. Til syvende og sist er det jo nettopp barna som er det viktige, og dette ville ha gitt nyttige funn som kunne vært med å ytterligere synliggjøre hvordan man inkluderer minoritetsbarn i skolen på en måte som fremmer trygghet og trivsel. Lærernes erfaring trenger ikke nødvendigvis å gjenspeile elevens erfaringer. Det ville også ha vært spennende å se på foreldrenes erfaringer, og kanskje samarbeidsinstansenes erfaringer.

Referanseliste

- Bakken, A (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever- En kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 10/07
- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner: tilknytning og behandling*. Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg). Universitetsforlaget
- Doseth, M. (2011). Paideia-selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Fagbokforlaget
- Federici, R.A., & Skaalvik, E.M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I: Uthus, M. (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre eget liv*. Gyldendal
- FN sambandet (2018, 4. januar) *Barnekonvensjonen*, Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hilt, T. (2018). *Hvordan bedre undervisningssituasjonen for nyankomne minoritetsspråklige elever?* Publisert I utdanningsnytt. Hentet 07.04.22 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/hvordan-bedre-undervisningssituasjonen-for-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/110198>
- Johannesen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten- tverrfaglig og tverretatlig arbeid I barn og unges oppvekst*. Gyldendal akademisk
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *OECD-rapport om opplæring for minoritetsspråklige i Norge*. Rapport. Hentet 10.05.22 fra: <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/Rapportar-ogplanar/Rapportar/2009/oecd-rapport-om-opplaring-for-minoritets.html?id=588821>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-forståelse- en fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper.for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)), Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Laugerud, S., Askleland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring- tilpasset oppløring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Universitetsforlaget
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Norsk senter for forskningsdata. (2022, 14. April). *Melding om endringer*. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov av 17.08.2016*. Kunnskapsdepartementet
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utgave). Fagbokforlaget
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). *Promoting Self- Determined School Engagement- Motivation, Learning, and Well- Being. I: K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of Motivation at School (ss. 170-195). Routledge.*
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart- Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. (2.utgave). Cappelen damm
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar i Deltakar Og Tilskodar Og Andre Essays*. Aschehoug

- Skoug (1999) i Gjervan, M (red.) (2006): *Temahefte for språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse – teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal akademisk
- Statistisk sentralbyrå (2020, 04 mars) *Innvandrere i Norge*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I Steinsholt, K., og Dobson, S. (Red.), *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk
- UNESCO. (1994). *Salmancaerklæringen*. Hentet fra https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salmanca_statement_1994.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetspråklige elever*. Utdanningsdirektoratet
- Vähäsantanen K, Saarinen J, (2012) *The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness* *Qualitative Research* 13(5)

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Utdrag fra logg

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Svar fra NSD

Intervjuguide lærer i grunnskolen

Bakgrunnsinformasjon

1. Hva slags utdanning har du, og hva er din nåværende stilling?
 - Grunnutdanning og eventuell videreutdanning
2. Hva er din yrkeserfaring?
 - Erfaring med minoritets elever?

Kompetanse:

3. I din grunnutdanning, hadde dere undervisning i flerkulturell forståelse?
 - Hvis ja, kan du fortelle litt om hva slags nytte du har hatt av dette i ditt yrke?
 - Hvis nei, er dette noe du kjenner på at du har savnet i ditt yrke?
4. Har du hatt kurs eller etterutdanning som omhandler flerkulturell kompetanse?
 - Hvis ja, kan du utdype nytteverdien av dette i ditt yrke?
 - Hvis nei, hva slags tema tenker du det kunne vært nyttig å ha i et eventuelt kurs eller etterutdanning som omhandler flerkulturell kompetanse?
5. Får du veiledning i ditt arbeid med minoritets elever?
 - På hvilken måte og av hvem?

Mottak av minoritets elever:

I forkant av dette intervjuet har jeg lest litt om ulike erfaringer lærere opplever rundt det å inkludere minoritets elever i den norske skolen. Deriblant familiesamarbeid, kulturforskjeller, manglende kompetanse, få støttespillere og manglende morsmålsassistenter.

6. Er det noen av de overnevnte erfaringene du har gjort deg i arbeidet med minoritets barn og deres familier?
7. Kan du si noe om barnas egne erfaringer med dette?
8. Kan du si noe om foreldrenes egne erfaringer med nevnte punkter?
9. Fortell om dine profesjonelle erfaringer med mottak av minoritets barn i skolen?
10. Kan du si noe om hvilke tanker du har om å ha undervise i klasse med minoritets elever opp mot det å undervise i en klasse med majoritet av «etnisk norske» barn?

11. Er det noe du opplever som spesielt utfordrende når det kommer til inkludering av nyankomne minoritetsbarn i din klasse?
12. Hva vil du trekke frem som positivt når det kommer til mottak av minoritets elever i din klasse?
13. Hva legger du i begrepet trygghet?
14. Hva legger du vekt på for at minoritetsbarn skal oppleve trygghet når de starter i din klasse?
15. Hva legger du i begrepet trivsel?
16. Hva legger du vekt på for at minoritetsbarn skal oppleve trivsel når de starter i din klasse?

Tverrfaglig samarbeid:

17. Hva slags instanser samarbeider skolen med i forkant av oppstart for minoritetsbarn på skolen der du arbeider?
 - Er det du som lærer som er med på møter med andre instanser, eller er det skoleledelsen?
 - Kan du si noe om hvordan dette samarbeidet oppleves?
18. Har skolen instanser de kan kontakte etter barna har startet på skolen om de opplever utfordringer?
 - Hvis ja, kan du si noe om dine erfaringer med dette?
19. Hvordan opplever du oppfølgingen fra andre instanser?
20. Hvilket ansvar har du som lærer for å få til et godt fungerende samarbeid?

Foreldresamarbeid:

21. Hvilke erfaringer har du rundt samarbeid med foreldrene i oppstart av minoritets elever i skolen?
22. Hvordan tror du foreldrene oppfatter samarbeidet rundt eget barn?
23. Hva har du inntrykk av at foreldrene til nyankomne minoritetsbarn synes er viktig når barna deres skal starte på skolen?

24. Har dere egne rutiner for foreldresamarbeid rundt nyankomne minoritetsbarn?

Avslutning:

25. Er det noe du ønsker å tilføre rundt egne tanker og refleksjoner rundt temaet?

Utdrag fra logg underveis i prosessen

21.02.22:

Huskeliste før neste intervju: Ta en test av lyden før intervjuet starter. Deler av opptaket er vanskelig å lytte til og informantens stemme kom litt bort. Jeg sparer meg for mye jobb om jeg sørger for at lyden blir god nok.

Spør opp igjen rundt trygghet og trivsel, det er viktig for problemstillingen min, be om utdyping.

Sett av 1.5 time istedenfor 1 t. Klokka gikk fort, og jeg kjenner på at det stresset meg og gjorde kanskje at jeg droppet utdyping av spørsmålene.

Husk penn og papir i tillegg, fint å notere ned stikkord før transkribering

22.02.22:

Viktig å høre igjennom opptaket flere ganger, jeg oppdager stadig nye ting.

Det høres ut som noen av spørsmålene mine er litt ledende, husk å se på det til neste intervju. Ikke anta at intervjuobjektene synes det er utfordrende. Kanskje spør om hva som fungerer godt først?

.....

Vil du delta i forskningsprosjektet ***Mottak av minoritetsbarn i den norske skolen?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hva som kan bidra til å fremme trygghet og trivsel i mottak av nyankomne minoritetsbarn i den norske skolen.

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å innhente kunnskap om læreres typiske opplevelser av mottak av minoritetslever i skolen. Problemstillingen jeg skal analysere lyder slik: *Hvilke kompetanser og ressurser hos læreren er nødvendige for å sikre inkludering av nyankomne minoritetslever i den norske skolen, på en måte som fremmer trygghet og trivsel hos barnet?*

Dette er en del av min masterstudie ved NTNU, pedagogikk, utdanning og oppvekst.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju 3-4 lærere i skolen, og har derfor sendt mail til ledelsen ved din skole og bedt de om å viderefordre min forespørsel ut til de ansatte om noen kan tenke seg å delta i min studie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer du at du stiller til et dybdeintervju med meg der jeg bruker lydopptak for å registrere opplysningene. Intervjuet vil ta opp mot 60 minutter. Spørsmålene jeg ville stille deg omhandler informasjon om dine opplevelser ved mottak av minoritetslever.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg som vil ha tilgang til lydopptaket, og navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode. Datamaterialet vil bli kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022. Alle opptak vil bli slettet ved prosjektslutt. [

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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:

- NTNU ved *Sultana Ali Norozi*.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sultana Ali Norozi
(veileder)

Silje Trøen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *mottak av minoritetsbarn i den Norske skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

03.05.2022, 10:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**Vurdering****Referansenummer**

355336

Prosjekttittel

Mottak av minoritetsbarn i den norske skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sultana Ali Norozi, sultana.a.norozi@ntnu.no, tlf: 73598165

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Kristine Hurum Troen, silje.troen@skaun.kommune.no, tlf: 97682613

Prosjektperiode

06.01.2022 - 13.05.2022

Vurdering (1)**14.01.2022 - 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 den 14.01.2022. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet er lærere har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/81d6dc2e-b80c-4483-ab8c-c901f8cc9fc2>

1/2

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

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

