

Kevin Andre Watt Gravdehaug

Sosial inkludering av nyankomne flyktningelever

Bacheloroppgave i GLU 5-10

Veileder: Gro Marte Strand

Mai 2019

Forord:

Denne oppgaven har vært utrolig lærerik. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema som jeg finner veldig interessant. I arbeidet med denne bacheloroppgaven har jeg forsket på et tema som er spennende, lærerikt og utfordrende. Med arbeidet med bachelor så har det vært mange ting jeg har vært usikker på og fått hjelp til, så derfor er det mange som jeg vil takke for bidrag, støtte og hjelp!

Takk til bachelorveileder for råd, hjelp og tips til bacheloroppgaven. Takk til informanten min til forskningsmetoden min som oppklarte og var veldig imøtekommende og hjelpsom på gjennomføring av intervju! Takk til NTNU Trondheim for å gi oss studenter muligheter til å forske på sosiale fenomener innenfor skolen. Tilslutt vil jeg takke alle medstudenter for støtte og tips som hjalp meg til å gjennomføre oppgaven.

Sammendrag:

Dette er en bacheloroppgave om hvordan læreren kan legge til rette for sosial inkludering av nyankomne flyktningelever i skolen. Her har jeg satt inkluderingen av nyankomne elever med flyktningbakgrunn i en samfunnskontekst og sett hvordan utvikling har vært. I teoridelen har jeg presentert relevant teori rundt emnene inkludering, mangfold, lærerprofesjon og tilpasset opplæring. Ved hjelp av forankret i teori har jeg skrevet om hva som legges i inkludereingsbegrepet, hva som menes med mangfold, hvordan læreren kan bruke sin profesjon til å legge rette til inkludering og hvilken rolle tilpasset opplæring har i inkluderingsprosessen.

Undersøkelsene har jeg brukt er et kvalitativt semi-strukturelt intervju hvor jeg intervjuet en informant som har lang erfaring innenfor læreryrket og ressurslærer for nyankomne elever med innvandrerbakgrunn. I starten av metoddelen presenterer jeg hvilken metode jeg har brukt og skrevet om teori kring et kvalitativt intervju. Videre fortsatte jeg med å skrive om hvorfor jeg valgte nettopp denne informanten og hvordan gjennomføringen av det kvalitative semi-strukturelle intervjuet var. Her skriver jeg litt om hvordan jeg som forsker opplevde møtet, konteksten og forholdet var mellom forsker og informant og hvordan selve gjennomføringen gikk for seg. Avslutningsvis i metoddelen har jeg skrevet om hvilke juridiske og etiske retningslinjer jeg som forsker må følge og har ansvar for. Til slutt skriver jeg om hvilke svakheter et slikt kvalitativt semi-strukturelt intervju har og hvordan jeg har prøvd å demme opp for disse.

Funnene jeg fant av denne type undersøkelse har valgt å presentere sammen med drøfting og refleksjonskapittelet i bacheloren. Dette gjorde fordi jeg som forsker følte det var lettere å drøfte, trekke linjer og se sammenhenger om funnene sto i denne delen. I lys av teori har jeg drøftet funnene mine og prøvd å sett om det er noe mønster i relevant teori og funnene jeg har gjort. I drøftingsdelen har jeg drøftet på bakgrunn av funnene og teori hvordan tilpasset opplæringen er med å bidra til inkludering, hvordan læreren/medelever kan bidra til inkludering, hvorfor en språkhjelp er avgjørende og hvordan respekt, tilhørighet og anerkjennelse i et mangfold har en viktig rolle i inkluderingsprosessen. Avslutningsvis har jeg skrevet en konklusjon som svarer på problemstillingen hvor jeg forteller hvilke faktorer som er avgjørende og hvordan læreren kan legge til rette for sosial inkludering av nyankomne elever med flyktningbakgrunn.

Summary:

This is a bachelor thesis on how teachers can facilitate the social inclusion of newly arrived refugee and migrant students in schools. At this time, I put the inclusion of newly arrived pupils with a refugee background into a social context to observe how their development has been. Firstly, in the theoretical part, I have presented a relevant theory using the topics of inclusion, diversity, and teacher profession along with adapted education. Anchored in theory, I have written about what is contained within the inclusion concept and what is meant by diversity. Secondly, how the teacher can facilitate inclusion in their professional capacity and further more, how the role of adapted education impacts the process of inclusion.

The survey, I have used is a qualitatively semi-structural interview. I interviewed an informant who has extensive experience in the teaching profession and as resource teacher, for newly arrived pupils with migrant backgrounds. At the beginning of the method section, I will present the process I have used, plus the relevant theory in conjunction with a qualitative interview results.

In addition, I explained why I chose this informant and why the implementation of the qualitative semi-structural interview was important. At this point, I discussed how I, as a researcher, experienced the meeting. The context and relationship between the researcher and the informant was discussed; and furthermore how the actual implementation proceeded. At the conclusion of the method section, I examined the legal and ethical guidelines that must be followed together with the responsibilities of the researcher. Finally, I discussed the weaknesses, a qualitatively semi-structural interview might reveal and how I have attempted to reduce these.

This type of study was chosen to present the subjective findings together with the discussion and reflection chapter in the Bachelor. As the researcher, I felt it was a simpler way to discuss, draw lines and ascertain connections regarding the findings. In light of the theory, I have discussed my findings and tried to establish if there is a pattern with the relevant theory and findings. In the discussion section, I have examined the basis of the findings and theory and highlighted how adapted education can contribute to inclusion. This takes into account how the teacher and co-pupils can increase inclusion, and furthermore why a language aid is crucial; and lastly, how respect, belonging and recognition of diversity plays an important role in inclusion. In summary, I have written a conclusion that responds to the issues discussed together with factors that are decisive and how teachers can facilitate social inclusion of newly arrived refugee migrants in school.

Innholdsfortegnelse:

Forord.....	S.1
Sammendrag.....	S.2 & 3
Kapittel 1: Innledning.....	S.5 & 6
Kapittel 2: Teori.....	S.6
Samfunnskontekst og historieutvikling.....	S.6, S.7 & S.8
Inkludering.....	S.9 & S.10
Elevmangfold og flerkulturelt mangfold.	S.10 & S.11
Tilpasset opplæring.....	S.11
Læreren som profesjonsutøver.....	S.12
Kapittel 3: Metode.....	S.13
Kvalitativt intervju.....	S.13
Gjennomføring og valg av informant.....	S.14 & S.15
Forskerens etiske og juridiske ansvar.....	S.15 & S.16
Svakheter med et kvalitativt semi-strukturelt intervju.....	S.16 & S.17
Analyseprosess.....	S.17 & S.18
Kapittel 4: Analyse.....	S.19
Analyse/drøfting/refleksjon av funn.....	S.19
Tilpasset opplæring.....	S.19, S.20 & S.21
Inkludering og tilhørighet.....	S.21 & S.22
Lærerens rolle.....	S.23 & S.24
Konklusjon.....	S.25 & S.26
Litteraturliste.....	S.27
Vedlegg: Intervjuguide.....	S.28

Innledning

I Norge lever det mennesker med bakgrunn fra over 215 land. (Laugerud, Askeland & Aamotsbakken. 2014. S.16) Det vil si at Norge har blitt en nasjon hvor vi finner et stort kulturelt og språklig mangfold der vi finner stor ulikhet i tradisjoner, normer, kultur og språk. Menneskene som kommer til Norge kommer av mange ulike grunner, men hovedsakelig kommer de som jobbinnvandrere eller på grunn av krig og flukt. I 2019 har Norge 765 108 mennesker som er innvandrere (SSB, 2019) hvor 228 161 av dem er flyktninger eller har familietilknytning til flyktninger bosatt i Norge. Dette var en økning på over 10 000 fra i fjor noe som gjør at de også kommer flere barn med flyktningbakgrunn inn i skolen. (SSB, 2019) Mange mennesker i gruppen av de som innvandrer i sammenheng med krig og flukt er barn. Derfor får skolen et stort ansvar faglig og sosialt med å inkludere denne gruppen elever. I dagens samfunn finner vi elever med innvandrerbakgrunn og flyktningbakgrunn i alle Norges kommuner. (SSB, 2018) På grunn av den store strømmen av flyktninger, spesielt de siste årene på bakgrunn av den arabiske våren og konflikten i Syria, blir mange skoler tvunget til å ta i mot et enormt mangfold av nyankomne elever, uten å kanskje ha kapasitet og apparatet til å inkludere og tilrettelegge for den enkelte elev på best mulig måte.

Med tanke på at dette er en dagsaktuell utfordring alle lærere står ovenfor og som jeg kommer til å møte i min fremtidige jobb, fant jeg ut at dette var et tema jeg vil skrive om og var interessant. Derfor ble problemstillingen jeg valgte: *Hvordan kan lærere legge til rette for sosial inkludering av nyankomne elever med flyktningbakgrunn?* I denne oppgaven kommer det mange begreper som jeg vil definere og sette meg inn i slik at leseren skal få en større forståelse av oppgaven. Disse vil jeg definere i teoridelen der jeg vil ta for meg ulike begreper som er aktuell i forhold til problemstillingen.

Denne oppgaven skal ta for seg inkludering av elever med flyktningsbakgrunn i skolen. For å gjøre dette aktuelt må temaet først settes inn i dagens samfunnskontekst. Derfor er det viktig å sette ting i et historisk perspektiv å se hvordan utviklingen har vært. Videre kommer det en teoridel hvor jeg vil presentere relevant teori som gjør det enklere for leser å sette seg inn i oppgaven og gi en større forståelse av problemstillingen. I og med at det kommer til å bli brukt begreper i teori, metode og analyse vil det bli en begrepsavvikling for å avklare hva som legges i de ulike sentrale begrepene. Deretter vil det komme en metodedel hvor jeg skriver om hvordan jeg som forsker jobbet for å finne empiri. Dette vil bli en konkret beskrivelse av hva som er gjort, hvordan det er gjort og hvorfor det er gjort. Her vil det også bli en analysedel

som forteller hvordan jeg kom frem til funnene mine. På bakgrunn av dataene jeg har funnet vil det tilslutt bli en drøftingsdel, hvor jeg drøfter funnene mine opp i mot noe av den teorien jeg har brukt i teoridelen. Her vil jeg tilslutt komme med en konklusjon og svare på problemstillingen min.

TEORI

Samfunnskontekst og historieutvikling:

Historisk startet innvandringen til Norge allerede rundt år 900. Her var det skogfinner, jøder og kjøpmenn til Norge og bosatte seg for å drive med handel og arbeide. (Kjeldstadli, 2010, S.15 ff.) På 1800-tallet kom og i sammenheng med den industrielle revolusjonen kom behovet for ingeniører og fagarbeidere og behovet ble større og økte utover 1900-tallet. Dette gjorde at det kom innvandrere fra Pakistan, India og Tyrkia til Norge. (Laugerud et al., 2014. S17) Mens mange kom som arbeidsinnvandrere har også Norge helt fra slutten av 1800-tallet tatt i mot flyktninger. Jøder som ble fordrevet kom allerede på starten av 1900-tallet. Flyktningebølgen startet for alvor på 80-tallet da mennesker måtte rømme fra borgerkriger, urettferdighet og strenge militærregimer fra Sør Amerikanske land, Balkan og Afrika. (Laugerud et al., 2014. S.17) Dette har gjort at dagens Norge har enormt mangfold på språk og kultur.

I ett historisk perspektiv har skolen hatt en lang og treig vei for å tilrettelegge for elever med minoritetsbakgrunn i inkluderingsprosessen i det sosiale læringsmiljøet på skolen. Aasen (2014, S.63) skriver at skolen hadde en tanke om hard assimilering i skolen.” Assimilasjon betyr å gjøre eller bli lik” (Laugerud et al., 2014, S.106). Dette bygde på at innvandrerelevne skulle tilpasse seg skolen og ikke motsatt. Derfor ble de plassert i klassen og undervist på lik linje som de andre i klassen. Det fantes lite tilbud for integrering og inkludering samtidig som det ikke var rom for myke overganger i inkludering/integreringsfasen. (Aasen, 2014, S.63) I 1973 skulle midlertidig innvandringspolitikken i Norge mjukes opp litt. Regjeringen mjuknet opp ved å velge et utvalg som skulle utgreie og opparbeide en politikk som skulle sørge for en lettere overgang for elever som kom til Norge som innvandrere. Her utarbeidet de det kalte for NOU 1973:17 (Norges offentlige utredelser) som var en politikk som bygde på fokus på assimilering og integrering. I denne planen var det mål og prosesser og tanke om å møte disse elevene med respekt for deres språk og kultur. Denne

mønsterplanen åpnet for at norskfaget som fremmedspråk for de elevene som ikke hadde norsk som morsmål. (Aasen, 2014, S.64)

I 1987 ble det derimot gjort endringer i politisk i inkludering/integreringsprosessen. Det ble gjort en grundig gjennomgang av minoritetselevens pedagogiske behov på minoritetens språkopplæring. Regjeringen kalte dette for mønsterplanen 87. Videre skulle det være lite fokus på minoritetens behov for å lære de andre fagene i skolen. Det ble utarbeidet to fagtilbud i M87 som skulle sørge for at eleven ble tospråklig funksjonell. Dette var at eleven skulle ha sin første lese og-skrive opplæring på det språket de behersket best. Dette revolusjonerte skolen på mange måter da det begynte å stille krav til skolen med tanke på organisering, tilbud og læringsarbeid i morsmålsopplæringen. Tanken var en funksjonell tospråklig elev hvor norsk var andrespråket med morsmålstøttet undervisning i andre fag. Det var det overordnede målet. (Aasen, 2014, S.65) I dette lå også en identitetsskapende tanke bak utredningen. Her skulle eleven få en trygg identitetsutvikling ved at eleven skulle være språklig forankret i to språk og kulturer og kunne snakke to språk.

Dette funket dårlig da skolene i alle landets hjørner hadde problemer med å skaffe kvalifiserte mennesker og skolen og kommunen kunne velge selv om de ville benytte tilbudet i M87 eller ikke. Samtidig fikk elevene og hjemmet selv velge om de ville benytte tilbudet eller ikke. (Aasen, 2014, S.66)

Denne politiske ideen om å forankre eleven i to språk og ha norsk som andrespråk skapte debatt. Folk mente at elevene måtte lære seg språket fortrest mulig på bekostning av morsmålet. Samtidig mente folk at å ha norsk som andrespråk ville gå utover kommunikasjon og samarbeid i samfunnet når disse elevene skulle begynne å jobbe. Samtidig som det stiller krav til gode norskkunnskaper i arbeidslivet, krever det også gode norskkunnskaper ved høyere universitet. Folk mente at norskopplæringen disse minoritetselevne fikk ikke var god nok til å tilfredsstille disse kravene. På bakgrunn av dette og svake skoleprestasjoner, laget regjeringen og et utvalg en ny utredelse som de kalte for NOU95:12 *Opplæringen i et flerkulturelt Norge*. (Aasen, 2014, S.68) I motsetning til tidligere utredelser og tilbud, var dette en lovfestet rett til morsmålsopplæring for alle to språklige elever som skulle være et ledd i integreringslinjen i utdanningssystemet. Det ble gjort en utredning i alle skolefagene og skolene var pliktet til å ha intergreringslærere som støttet opp under og hjalp eleven med morsmål. Med tanke på at dette var et lovpålagt fagtilbud kunne ikke kommune kutte og redusere som de ville slik som tidligere. Denne utredelsen var på mange måter en videreføring av Mønsterplanen 87 der eleven hadde mulighet til å velge norsk andrespråk, men at

morsmålsopplæringen var lovpålagt fra regjeringen. Det overordnet målet skulle være at elevene skulle ha norskopplæring slik at de kunne få de ferdighetene de trenger for å kunne bruke norsk som redskap for læring og utfoldelse i alle fag. Samtidig som dette var den faglige begrunnelsen skulle norskopplæring bidra til identitetsutvikling. Dette ved at eleven skulle tilegne seg norskferdigheter som gjorde at han/hun kunne sette ord på følelser. Hovedtanken bak denne planen var at undervisningen ligger i elevens behov, men at elev og hjemmet selv kan få velge, i råd med lærer. (Aasen, 2014, S.71-72)

Inkludering:

Inkluderingsbegrepet er sentralt i skolen. Arnesen (2004, S.270) viser til Befring (2002, S.270) at inkluderingsbegrepet må stå i lys av demokratiske verdier og idealer. Med dette mener Befring (2002) at disse verdiene og idealene er knyttet sammen med samfunnsperspektiver og perspektiver som tar hensyn til elevenes liv og deres erfaringer av å høre til og bli akseptert. Videre skriver Arnesen hva som kjennetegner en inkluderende skole. Disse kategoriserer hun i tre: Hvordan noe presenteres for aktørene, avstand og nærhet og arbeidsdeling. Hun skriver at en skole der det er fokus på klassemiljøene hvor de arbeider med å fjerne det som hindrer at elever får utfolde seg faglig og sosialt. Samtidig som det vektlegges at pluralitet er viktig for å utvikle evnen til å ta hensyn til hverandre og utvikle omsorgsevne og gjensidig respekt. Når det gjelder nærhet og avstand skriver Arnesen at det må legges vekt på nærvær, oppmerksomhet og innlevelse for å ta beslutninger for andre. I arbeidsdelingen skriver hun at alle elever har ansvar for hverandres situasjon på skolen og at ingen kan fraskrive seg ansvar. (Arnesen, 2004, S.272)

Når mange barn kommer til skolen, kommer mange med at de kun behersker morsmålet sitt og norsk i større og mindre grad. Dette byr på utfordringer for mange barn med innvandrers/flyktningbakgrunn da de har dårlige skrive og leseferdigheter på andrespråket, som er norsk. Aasen (2014, S.130) skriver at barn som har sviktende lese og skriveferdigheter kan lære godt, men på en vanskeligere måte. Barna vil ikke ha det like godt som majoritetsbarna der morsmålet deres og undervisningsspråket er norsk. Mange barn bruker mange år på å lære seg majoritetspråket 100%, og på disse årene skal eleven lære og trives. Med utfordringer å forstå språket, går de glipp av grunnlagskunnskaper som videre læring forutsetter for at de kan. (Aasen, 2014, S.131) Ved at undervisningen foregår på majoritetspråk vil det gå utover trivsel, livskvalitet og kunnskap sier det seg selv at undervisningen må være tilpasset for elevene. Med tilpasset opplæring for elever med

innvandrere/flyktningbakgrunn menes det å undervise på morsmålet til eleven. Her må det forstås på ulike nivåer. Opplæring i morsmålet, opplæring i andrespråket, opplæring på morsmålet og opplæring på andrespråket. I dag finnes det ikke morsmål som språk for opplæring i klasserommet for elever som kommer som innvandrere eller flyktninger på norske skoler.

Elevmangfold og flerkulturelt mangfold:

Bonnevie Lund viser til Morken (2009, S.31) når hun skal beskrive begrepet mangfold. Hun skriver at mangfold i befolkningen er mennesker med ulike identiteter. Med andre ord er elevmangfold et uttrykk for et klasserom med mennesker med ulik identitet, personlighet, væremåte og bagasje. I dette elevmangfoldet vil elevene oppleves ulikt av hverandre i forhold til hvilken tid de er i og hvilke miljø de tilhører i de ulike tidsrommene. I skolen og samfunnet generelt kan mangfold bli sett på som en ressurs. "Ulikheter i kultur, språk, religiøse bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for anerkjennelse av ulikhet" (Bonnevie Lund, 2017, s.9) I det store elevmangfoldet skal skolen tilpasse og tilrettelegge for læring. Eleven skal bli sett og hørt samtidig som undervisningen skal ta utgangspunkt i det som er kjent for den enkelte. Motpolen til synet på den inkluderende mangfoldpedagogikken er at noen mener mangfold er et problem i skolen. Dette synet begrunnes ved at det unike og spesielle ved hvert individ blir tatt bort i skolen ved ønske om kompensering av mangler eller ønske om likhet. Dette skjer ved at noen av skolen driver en praksis hvor de legger inn innsats i at for eksempel elever med innvandringsbakgrunn eller funksjonshemming skal "fornorskes" eller "kompensere for mangler" i å stede for å dyrke det unike ved hver enkelt i et elevmangfold. (Bonnevie Lund, 2017, S.35.)

Arnesen (2004, S.131) skriver at elevmangfold er en gruppe med elever som er variert og forskjellig. I et elevmangfold finner vi stille, utadvendte, sjenerte, flinke, svake, pliktoppfyllende, omsorgsfulle og usympatiske m.m. Videre skriver hun at elevene blir rangert og vurdert ikke bare av lærere, men også av andre medelever. Disse vurderingene blir til hvordan de er, gjør det på skolen og hvor de befinner seg i det sosiale hierkiet. Av disse vurderingene på hvordan eleven er, lager lærerene en identitet som beskriver den enkelte elev uten at det nødvendigvis stemmer. Gjennom samtale med elever, kollegaer, foreldre og i

andre sammenhenger dannes denne identiteten og det er disse identitetene som skaper elevmangfoldet, uavhengig om det stemmer eller ikke.

Laugerud, Askeland og Aamotsbakken (2014, S.16) betegner begrepet flerkulturelt mangfold som etnisk mangfold. En etnisk gruppe er en gruppe som har mange ting til felles. Dette er historie, territorial tilknytting, språk og religion. (Aasen, 2014, S.19) I et etnisk mangfold finner vi også et stort språklig mangfold. De kategoriserer språkene i et skjult hierarki. Her finner vi norsk øverst som troner over urspråk (samisk), minoritetsspråk (romani, kvensk), tegnspråk og tilslutt innvandrerspråk. Dette hierarkiet er rangert i forhold til språklige rettigheter. For eksempel så har samiske og døve elever rett til fagundervisning på morsmålet. Dette har ikke elever med innvandrerspråk. (Bull & Lindgren, 2009, S.11)

Tilpasset opplæring:

I en skole finner vi mange elever som har ulike bakgrunn og evner. Lærerens oppgave består blant annet å forklare, lese, lage oppgaver, gjøre god klasseledelse og stille krav til dette mangfoldet av elever. En annen stor oppgave er at læreren skal legge opp og variere undervisningen slik at den enkelte elev får nytte av den. (Bunting, 2017, S.21) Det er dette vi kaller for tilpasset opplæring. Opplæringsloven definerer tilpasset opplæring som at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. I dette ligger det en bredde i innholdet av det som skal læres og måtene innholdet skal læres på (Opplæringsloven, 2019, § 1-3. Tilpasset opplæring). Bunting skriver videre at begrepet tilpasset opplæring og inkludering står hverandre nært. Med dette mener hun at inkludering har stor betydning for de som får de opplæring i klasserommet og de som får tilbud om segregert tilbud utenfor felleskapet. I det legger hun at elever som har opplæring utenfor felleskapet kan oppleve å ikke føle seg inkludert, men påpeker at elever i forskjellig grad vil føle seg inkludert eller ikke fra tid til annen og vil variere over tid. (Bunting, 2017, S.21)

Tilpasset opplæring handler derfor om at mennesker skal utvikle seg som personer. De skal tilegne seg kunnskap med sine egne opplæringsmetoder og oppleve å være en del av et felleskap. Visjonen til Stortinget er at alle elever i norske skoler skal ha muligheter for å utvikle seg og lære uavhengig av bakgrunn, kjønn og andre forhold. Det betyr at en skole må være for alle, der undervisningen er variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg.

Dette er verdier tuftet på verdier som likeverd, høy kvalitet og inkludering der alle elever skal kunne utfordres og oppleve mestringsfølelse.

Lærerens som profesjonsutøver:

I en klassesituasjon med stort elevmangfold, fokus på inkludering og tilpasset opplæring står lærerene ovenfor mange valg, avgjørelse og utfordringer i løpet av en skoledag. Ikke bare skal lærerene vite hvordan de opptrer i undervisningen og opplæringen og gjøre dette på best mulig måte. De skal også måtte begrunne valget av handlinger, innhold og aktiviteter som blir gjennomført i klasserommet. (Postholm, Haug, Munthe, Krumsvik, 2011, S.22). Haug viser til Molander&Terum (2008, S.24) når de skal definere hva profesjonsutøvelse er. De skriver at en lærer skal ha høg grad av autonomi i læreyrket. Med dette mener de at læreren skal beherske en kvalitetssikret kunnskap og kompetanse som er mest mulig forskningsbasert og opptre på en etisk måte som gjenspeiler dem selv. Inni dette skal læreren skape relasjoner med enkeltelever samt som elevmangfoldet som gruppe i tillegg til at det skal skapes gode læringssituasjoner for enkelteleven og klassen. Med andre ord er læreren som profesjonsutøver en kompleks yrkesrolle der det krever enormt mye læreren.

Arnesen (2012, S.131) skriver at målet som lærer er å utøve en inkluderende sosial praksis i møte med et stort elevmangfold. Med dette mener hun at læreren skal være en sosial intellektuell person som mestrer, forebygger og løser de ulike sosiale utfordringene som kan oppstå i et klasserom. Samtidig skal læreren være en god person som besitter evner som empati, sympati, godhet, positiv, støttende og trøstende. Læreren skal være et forbilde der han lærer elevene kunnskap og viser hvilken verdi kunnskapen han lærer vekk har.

Metode:

I valg av metode valgte jeg å gjøre et kvalitativt semi-strukturelt intervju, Dette var fordi jeg ville 1) snakke med en lærer som har innsikt og har jobbet med denne gruppen elever. 2) Jeg ville selv se hvordan denne gruppen for elever jobbet og ble inkludert i det sosiale læringsmiljøet. Her skulle jeg i utgangspunktet ha både kvalitativt intervju og kvantitativ observasjon men måtte, men fant ut av at dette ble utrolig mye data og vil derfor avgrense datafunnene. Først i dette metodekapittelet vil jeg gå inn teoretisk hva som kjennetegner et godt kvalitativt intervju. Videre vil jeg presentere metoden jeg valgte å bruke i denne undersøkelsen og skrive hva jeg gjorde og hvordan det kvalitative intervjuet ble gjennomført. Derifra skal jeg kort skrive om forskerens etiske og juridiske ansvar i arbeidet med forskningen. Til slutt i metoddelen går inn i en analyseprosess der vi skal se på kvaliteten av funnene i forskningen for å avdekke styrker og svakheter med et kvalitativt intervju.

Kvalitativt intervju:

Kvale legger vekt til at det kvalitative intervjuet har til hensikt å få fram beskrivelser av informantens hverdagsverden for å kunne fortolke betydningen av de fenomenene som beskrives. (Johannesen, Tufte, & Kristoffersen, L. 2006. S.135.) Han skriver videre at det som karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet er at det er samtale med struktur og et formål. I et slikt scenario er det forskeren som stiller spørsmål og følger opp de svarene forskningsinformaten kommer med. Med tanke på at det er forskeren som stiller spørsmålene og kontrollerer samtalen er ikke intervjupartene likestilte. For å få tak i nødvendig informasjon på forskningsspørsmålene du stiller trenger du dybde for å få tak i tilstrekkelige data. Dette deler Johannesen, Tufte og Kristoffersen inn i tre typer spørsmål. Beskrivende, Fortolkende og teoretiske spørsmål. De beskrivende spørsmålene knytter til informanten til konkrete hendelser og handlinger hun/han har stått i jobben hun/han besitter. For å få spørsmål om hvordan informantene oppfatter og fortolker disse handlingene må man stille det forfatteren karakteriserer som fortolkende spørsmål. Dette er for å vite hvordan informanten tenker, tolker og oppfatter situasjoner som har oppstått i deres jobb. Tilslutt må man stille spørsmål som gjør at man forstår hvorfor disse sosiale fenomenene har oppstått. Dette kaller forfatteren for teoretiske spørsmål. Disse blir brukt for å avdekke årsaker og hensikter til handlinger og begivenheter. (Johannesen et al., 2006. S.135.)

Gjennomføring og valg av informant:

Jeg valgte å gjennomføre dette intervjuet semi-strukturelt der jeg ville finne ut hvordan en lærer bidrar til å inkludere elever med flyktningbakgrunn i det sosiale læringsmiljøet. Med semi-strukturert intervju skriver Johannesen, Tuft og Kristoffersen at intervjuet er basert på intervjuguiden. Hensikten med et semi-strukturert intervju er at det er ment for å oppmuntre informanten til å komme med utdypende informasjon. Derfor var det semi-strukturelle intervjuet jeg laget en intervjuguide med rekkefølge av emner for å komme inn på de ulike temaene som jeg som forsker vil avdekke, men også en åpen intervjuguide slik at informanten kunne hoppe frem og tilbake, noe som gir en bedre flyt og fleksibilitet i samtalen.

Når man skal intervju en person så er det viktig å tenke på om informanten oppfyller en del kriterier som er essensielt for at metoden skal være effektiv. Denne personen har erfaringer og jobber nå med elever som kommer som innvandrere og har norskopplæringen med denne gruppen. Ettersom hun har jobbet som kontaktlærer i en årrekke, der det har vært mange elever med innvandrerbakgrunn tenkte jeg at intervjuobjektet hadde et ontologisk perspektiv der hun har erfaringer, forståelse og kunnskap om emnet. Samtidig følte jeg som at informanten hadde evnen til å samarbeide og være selvkritisk til seg selv i arbeidet med inkludering av elever med flyktningbakgrunn på grunn av egne preferanser og lang erfaring innenfor emnet. (Johannesen et al., 2006. S.136.)

Måten jeg kom i kontakt med informanten var at jeg ble tipset av min tidligere lærer. Derfor tok jeg kontakt på mail og forklarte at jeg skriver en bachelor om inkludering av elever med flyktningbakgrunn i skolen. Da sendte en mail til henne og spurte om det var greit at jeg kunne komme og intervju henne, noe som var greit. I forkant av gjennomføringen av intervjuet valgte jeg å lage en intervjuguide som jeg sendte til intervjuobjektet slik at hun fikk forberedt seg og var klar for intervju når dette skulle gjennomføres. I intervjuguiden ble det laget en rekke åpne spørsmål som var beskrivende, fortolkende og teoretiske. (Vedlegg 1)

Gjennomføringen ble gjort ved en skole på et lite grupperom en-til-en med informant hvor hun var forberedt på intervjuet. Her var det en rolig tone med en kopp kaffe der stemningen var lun og vi var klare for et godt intervju. Informanten hadde på forhånd notert seg noen stikkord for hvert av delemnene noe som gjorde at hun var reflektert og godt forberedt på spørsmålene jeg som forsker skulle stille. Vi hadde en god dialog på rundt en time. Merk at jeg skriver dialog fordi samtalen fløt godt og vi hoppet mye frem og tilbake, avhengig av hva intervjuobjektet var opptatt av og kunne legge til på de ulike delemnene.

I forhold til strenge retningslinjer for NTNU om bruk av å ta opp data som intervjuobjektet informerer om, valgte jeg å droppe dette. Derfor ble vi enig om at jeg skulle skrive underveis som at hun snakket. På en måte ble dette litt problematisk med tanke på at intervjuet var rimelig flytende og det hoppet mye frem og tilbake i temaer. Når intervjuet var ferdig så ble vi enig om at jeg skulle sende førsteutkastet til læreren på mail og hun skal eventuelt fylle inn der ting var uklart eller jeg ikke hadde rukket å skrive. Asbjørnsen, Tufte og Kristoffersen (2006, S.167) skriver at dette er en del av et kvalitativt forskningsintervju da informanten får muligheten til et gjenintervju, noe som gjør at informanten får utdype sine utsagn.

Forskerens etiske og juridiske ansvar:

Innenfor forskerens arbeid med undersøkelser så finnes det prinsipper, retningslinjer og forskningsetikk så man som forsker må forholde seg til. Dette handler om vurderinger om handlinger er riktige eller gale. Etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker og hva vi kan gjøre og ikke gjøre mot hverandre. Disse etiske handlingene handler ikke bare om hva vi mennesker gjør mot hverandre men også hvordan vi direkte og indirekte påvirker hverandre. (Johannesen et al., 2006, S.91) Noe man skal være obs på i arbeidet med forskningen er at forskningen kan påvirke mennesker. Det kan oppstå situasjoner hvor informanten føler seg flau og dum om han/hun har snakket om intime temaer eller har gitt ut for mye informasjon om noe han/hun ikke burde. Noe annet er at mennesker kan endre måten de ser seg selv på eller endre måten hvordan de tror andre ser på seg selv. Derfor må forsker være obs på å ikke bruke forskningsresultat som skaper en etisk strid og ikke gjør at andre mennesker skifter handlingsmønster/atferd på bakgrunn av de forskningsresultatene de har gitt forskeren. (Johannesen et al., 2006, S.92)

Johannesen, Tufte og Kristoffersen har gjengitt et sammendrag av forskningsetiske retningslinjer av Per Nerdrum (1998, S.93) hvor han skriver om tre hensyn man som forsker plikter å tenke på. Disse er retten til selvbestemmelse og autonomi, respekten for privatlivets fred og vurdering for risiko for skade. Med rett og selvbestemmelse og autonomi mener Nerdrum at de som deltar og tidligere har deltatt skal gi et samtykke om å ville delta. Det vil også si at informanten på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg ut av undersøkelsen uten negative konsekvenser. Respekten for privatlivets fred handler om at mennesker skal kunne bestemme hvem de "slipper inn" i livet sitt og hva som slippes ut av informasjon.

Informanten kan nekte forsker personlig og konfidensiell informasjon og skal kunne kontrollere hvilke av dataene som skal kunne være tilgjengelig for andre. Avslutningsvis i sammendraget skriver Nerdrum at vurderingen av risiko for skade handler om at informanten må utsettes for minst mulig belastning. Om forskeren undersøker noe som kan være sårbart eller et følsomt område kan en feilvurdering av denne etiske retningslinjen gjøre at informanten kan tenke tilbake på vonde minner/hendelser og slite med å bearbeide disse. (Johannesen et al., 2006, S.93)

Svakheter med et kvalitativt semi-strukturelt intervju:

Ved en slik intervjuform vil det hoppe frem og tilbake på bakgrunn av hva informanten er opptatt av. Samtidig har intervjuobjektet stått i situasjoner og sosiale fenomener og kan derfor gå i dybden i dette. Fordelen med denne type intervju er at hun hjelper deg å se problemstillingen fra en annen synsvinkel. Ulempen er at om ikke forskeren er aktiv og rettleder informanten, så kan hun snakke om ting som hun er opptatt av og ikke dekker det forskeren lurer på og vil avdekke. Johannesen, Tuft og Kristoffersen (2006, S.198) skriver at påliteligheten til det kvalitative undersøkelsen er en svakhet i måten å undersøke data på. Dette er fordi det er samtalen som styrer datasamlingen. En annen svakhet i denne måten å samle data på er at man bruker seg selv som instrument, derfor kan ingen andre sette seg inn i tolkningsprosessen som du har gjort.

Troverdighet er også en utfordring i de kvalitative undersøkelsene. Dette er fordi undersøkelsen ikke nødvendigvis gir forskeren funn som reflekterer det som forskeren har som formål med undersøkelsen og representerer virkeligheten. (Pervin 1994:48, S.199) Samtidig viser forfattere til teknikker som omhandler å gjøre flere typer for å en mer troverdig undersøkelse. Dette kan være å gjøre flere typer metoder i forskningsfasen. For eksempel å gjøre både intervju og observasjon. Dette gjør at man i større grad kjenner til konteksten i situasjonen du vil forske på og samtidig hjelpe deg å skille mellom relevant og ikke relevante funn. Med andre ord kan datafunnene mine ha svakheter da jeg valgte å ikke å observere i min forskning.

På bakgrunn av disse svakhetene er det viktig å forebygge og tette de så langt som det er mulig. Ved at jeg på forhånd fikk sendt intervjuguiden til informanten slik at hun fikk tenkt og reflektert over spørsmålene før intervjuet ble gjennomført blir troverdigheten og

påliteligheten større. Dette gjorde også at informanten var godt forberedt og gjorde at hun ble den som hoppet frem og tilbake og ikke forskeren. Svakheterne ble mindre svak og fortettet ved dette og kvalitetssikret ved at forskeren sendte et ferdig transkribert intervju hvor hun fikk muligheten til å utdype seg gjennom gjenintervju ved hjelp av mail. Samtidig føler jeg at informanten er veldig pålitelig med tanke på erfaring gjennom flere års arbeid i skolen og som ressurslærer.

Analyseprosess:

Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2006, S.157) skriver at utfordringene med kvalitative forskningsopplegg er å få noe fornuftig ut av en stor mengde ustrukturerte data, redusere informasjonsmengden så den blir håndterlig å jobbe med, identifisere mønstre og lage et rammeverk for å formidle innholdet. For å få gjøre dette må man kunne tematisk organisere og analysere og tolke disse funnene. Det er flere måter å redusere og identifisere funnene, men i denne gjennomføringen ble det gjort kategorisk inndeling fordi jeg følte det var den mest oversiktlige metoden for meg. Disse temaene var inkluderingen som foregår i klasserommet, hvilken rolle har læreren som profesjonsutøver for sosial inkludering av den nyankomne eleven og på hvilke måter tilpasset opplæring kan bidra til inkludering.

Jeg startet med å lese over intervjuet ordrett for å lage meg et helhetsinntrykk av dialogen jeg og informanten hadde. Her lette jeg etter interessante temaer som skulle danne grunnlaget for analyseprosessen. Dette gjorde jeg ved å ta ut irrelevant informasjon og se om det var noe som gikk igjen hos forskeren. For å kategorisere interessante delemner og overemner som jeg kunne belyse teori måtte jeg kode ulike begreper og temaer for å finne det meningsbærende innholdet. Dette gjorde jeg konkret ved å skrive ut intervjuet i papirform og markerte de ulike temaene med forskjellige farger som ga mening og hvor det fant og skrev de ned på eget notatpapirer for å se mønstre og meninger. Etter å ha dannet min egen forståelse og fortettet informasjonen så sendte jeg inn det transkriberte intervjuet til et gjenintervju informanten på mail. Dette gjorde at hun fikk sett på intervjuet og kvalitetssikret at de hun hadde sagt ble riktig og at hun fikk mulig til å utdype utsagnene sine. Ved hjelp av informanten, reflektert lesning og en kodeprosess med markeringstusj kom jeg frem til at det var spesielt tre temaer som var gjennomgående. (Johannesen et al., 2006. S.157) Disse var inkludering og tilhørighet, lærerens rolle og tilpasset opplæring.

Noe av det første jeg bet meg merke i når jeg analyserte intervjufunnene var måten eleven ble inkludert på. Det er en stor inkluderingsprosess i kommunen informanten var bodde i, og skolen og asylmottak hadde et tett samarbeid i inkludering/integreringsdelen av eleven. Mens skolen tok for seg mere inkludering av eleven tok asylmottaket for seg integreringsbiten av eleven. Derfor ble det første temaet inkludering/integrering i skolen. Videre merke jeg at elevens måte å bli inkludert på er å gi han/hun en inkludering i klassen er å gi eleven en tilhørighet. Dette gjøres ved å gi eleven et klasserom, medelever å forholde seg til og at de er mest mulig inne i klasserommet. Om ikke eleven er veldig ung, så blir eleven kun tatt ut i norsktime for å styrke norsken. I et sånt scenario har læreren et avgjørende ansvar i forhold til å inkludere eleven og derfor ble lærerens rolle med tanke på inkludering i klasserommet det andre temaet jeg vil belyse. Det siste temaet som skal danne grunnlaget på analysen min vil bli tilpasset opplæring for inkludering. I intervjuet kodet jeg at læreren var veldig detaljert i måten å arbeide på for norskopplæringen og at alle elever, foresatte, lærere og involverte har et ansvar for å inkludere eleven. I det tilpasset opplegget kunne også informanten fortelle at dette gjøres i samarbeid med tolk. Hun fortalte at videre at under segregert undervisning og undervisning i klasserommet er tolken tilstede. Dette er for å gjøre undervisningen og kommunikasjon mellom lærer, elev og tolk optimal. Eleven får en trygghet gjennom å få en person som eleven kan kommunisere med og som kan hjelpe om det oppstår misforståelser. Vi ser at skolen bruker en tolk tilstede er en nøkkel for å få eleven skal føle seg 100% forstått og inkludert i opplæringstilbudet. Derfor er det å ha en tolk som kan beherske begge språkene og en god og tilpasset opplæring en sentral del av inkluderingsprosessen i skolen for å kunne snakke med medelever og lærere selv.

Analyse og drøfting/refleksjon av funn:

I dette kapittelet skal jeg drøfte, reflektere og analysere i lys av teori de funnene jeg har funnet. Her kommer jeg til å dele det opp i temaer hvor jeg presenterer funnene og sammenligne de opp i mot teori for å se om det finnes noen mønster og se hvorfor ting er gjort slik de er. I dette kapittelet skal jeg også komme med noen av mine tanker rundt funnene og reflektere disse. Grunnen til at jeg valgte å presentere funnene mine fra analysen og drøfte disse opp i mot samme kapittel er fordi jeg synes det er en enklere måte for meg som forsker å belyse og drøfte funnene opp i mot teori når dette er samlet.

Tilpasset opplæring:

Når man kommer til et helt nytt land med en annen kultur og språk kan det by på utfordringer og misforståelser. For å forebygge disse misforståelsene og demme opp for utfordringene som kan oppstå har skolen fokus på at eleven skal lære norsk fortest mulig. Prosessen i dette er at skolen først innkaller til inntaksmøte sammen med foreldre, kontaktperson i kommunen, tolk og diverse enheter for å kartlegge eleven. Dette kan for eksempel være om skolen og enheter er usikker på hvor mye eleven har lært før eller kanskje til og med eleven aldri har gått på skole. Derifra sier intervjuobjektet at elevene på skolen som skal ha tilpasset norskopplæring blir delt inn i grupper basert på nivå. Her deler de inn i nivå 1, nivå 2 og nivå 3.

Norskopplæringen foregår slik at elevene følger læreplanen: grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Dette skal være en overgangsplan for elevene før de begynner å følge den ordinære læreplanen i norsk. Konkret på nivå 1 og 2 skal elevene lære seg ord og uttrykk som er dagligdagse i det norske språket og etterhvert grammatikk. Dette gjøres ved hjelp av bilder, lek og spill for å styrke elevens ferdigheter for å forstå og uttrykke seg verbalt. Under disse Nivå 1 og Nivå 2 grupperingen er alltid en tolk tilstede. Dette gjør det enklere for norsklærer og eleven å kommunisere og oppklare ord og uttrykk om noe er usikkert. Når de når nivå 3 kan de være med å følge den vanlige norskplanen sammen de andre elevene.

Informanten understreker også at de prøver i størst mulig grad å la de nye elevene følge vanlig fagplan i andre fag så langt de går og etter behov. Da spesielt i praktiske fag som gym, sløyd og mat og helse for hjelpe dem å føle en tilhørighet til klassen og samme ansiktene å forholde seg til. Informanten og hennes kollegaer mener at eleven lærer språket fortere i kontakt med andre elever i en klassesituasjon.

Informanten kunne også fortelle at skolen ikke skiller på hvem eleven er og hvor han/hun kommer fra. Det blir kun informert om at eleven kommer som flyktning i kartleggingsmøte men når eleven starter på skolen er barnet likestilt med alle andre barn med innvandringsbakgrunn. Dette gjelder for alle barna med innvandringsbakgrunn uansett om de kommer fra Sverige, Polen eller Afghanistan. Skolen kartlegger, arbeider, driver opplæring og inkluderer på samme måte uansett hvor eleven er ifra. Det viktigste er for læreren å ta utgangspunkt i elevens utgangspunkt og veilede og drive opplæring derifra, uansett om eleven er norsk eller kommer som flyktning fortalte informanten.

På en måte tenker jeg som forsker at dette vil føre til eleven vil føle mindre seg mindre annerledes og føle seg likestilt i et stort elevmangfold. Her blir den nye eleven med innvandrerbakgrunn føle at han/hun blir behandlet på samme måte som sine medelever. På en måte så blir det Bonnevie Lund (2017, S.35) skrev om i teoridelen om mange føler at elevene fornorskes i stedet for å dyrke det individuelle og spesielle vist her konkret. Allikevel føler jeg på bakgrunn av det informanten fortalte om hvordan skolen kartlegger og arbeider med tilpasser opplæringen i forhold til elevens utgangspunkt, gjør at elevens ferdigheter og unikheter blir satt lys på og dyrket.

Vi ser at skolen tar i bruk norskopplæringen med tolk for å kunne unngå misforståelser og usikkerhet hos eleven. Aasen (2014, 130) skriver at om elevene i en lærings situasjon møter grunnleggende problemer med å forstå og uttrykke seg om norskopplæringen skal kun foregå på norsk. Derfor er det uhyre viktig at skolen har satt i en tolk som ressurs som kan snakke språket til eleven og at norskopplæringen også foregår på et språk eleven behersker. Med tanke på at teorien til Aasen (2014, S.130) at innvandrerbarn ikke vil lære og trives like godt som majoritetsbarna på grunn av utfordring med språk så føler jeg skolen har gjort en god jobb med å sette inn ressurs som kan snakke, hjelpe og forklare eleven på morsmålet i arbeidet mot fullstendig inkludering.

I dagens norske skoler har regjeringen som mål for å skape gode samfunnsborgere som har innsikt i kulturelt mangfold for den enkelte. Disse fremtidige samfunnsborgerene skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne delta i arbeid og samfunnet etter endt skolegang. (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Bunting (2017, S.22) skriver at en skole må være for alle, der undervisningen er variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg. Dette er verdier tuftet på verdier som likeverd, høy kvalitet og inkludering der alle elever skal kunne

utfordres og oppleve mestringsfølelse. Derfor er tilpasset opplæring helt sentralt da elevmangfoldet er enormt, ferdighetene er ulik og utfordringene er forskjellig. På skolen hvor informanten jobbet på er fokuset på en tilpasset opplæring og en inkluderende skole allerede fokus før den nyankomne eleven jobber. Her kartlegges det konkret etter elevens ferdighetsnivå, informasjon om eleven og bagasje eleven har. Samtidig bruker skolen ressurser på en tolk som skal hjelpe og være et bindeledd mellom skole og elev. Informanten fortalte at skolen har mest mulig fokus på å holde eleven i klasserommet, spesielt i praksis. Her får kun eleven segregert opplæringstilbud i fag som er nødvendig og allerede kartlagt og klarert med foreldre, elev og kontaktperson i kommunen. Tanken om å holde eleven mest mulig i klasserommet støtter opp under teorien Bunting (2017, S.21-22) om at elever som har opplæring utenfor felleskapet kan oppleve å ikke føle seg inkludert, og viser klart at skolen har en positiv inkluderingspedagogikk.

Inkludering og tilhørighet

I en situasjon der eleven er helt ny, spiller læreren en veldig avgjørende rolle i inkluderingsprosessen. Ikke bare skal læreren presentere den nye eleven for de andre elevene men skal også hjelpe eleven å føle seg inkludert i klassen. Bonnevie Lund (2017, S.35) skriver at en flerkulturell skole er en skole som ser at kulturelle og språklige mangfold som en normal tilstand. Hun fortsetter ved at mange skoler ser på ulikheter i kultur, språk, religion og identitet kan brukes som verdifull kunnskap og forståelse og bidra til økt annerkjennelse. Informanten kunne fortelle at det første som skjer når en ny elev skal starte på skolen er at læreren møter eleven før skolen og viser han/henne klasserommet og presenterer eleven for de andre i klassen. For å gjøre det ekstra spennende for elevene å bli kjent med den nye eleven forteller læreren litt om den nye eleven og viser frem litt av kulturen og språket til den nye eleven på tavlen. Ved å gjøre dette gir læreren den nye eleven et klasserom og en tilhørighet med en gang. Ved denne formen for inkluderende pedagogikk og gjøre det spennende vil elevene i større grad få en forståelse og kunnskap om den nye eleven. Noe som vil gjøre at den nyankomne eleven lettere vil få annerkjennelse og bli inkludert som en del av elevmangfoldet.

Informanten forteller videre at videre i inkluderingsprosessen at skolen kan gi en slags fadderrolle til en eller flere elever basert på interesser og kjønn, der de sørger for å passe litt ekstra på den nye eleven i friminuttene slik at han/hun er alene. Informanten legger også til at elevene i klassen oftest får beskjed i forkant om at de skal få en ny elev i klassen, der læreren

minner de andre eleven at eleven må møtets med respekt og nysgjerrighet uansett hvilket årstrinn de går på. En trygghet for den nye eleven er at som i norskopplæringen så har de alltid med seg en tolk som ressurs. Dette gjelder i andre timer, friminuttene og på skoleekskursjoner. Dette gjør alltid at eleven vet hva hun/han skal gjøre, har muligheten til å kommunisere med andre elever og lærer og har noen til å støtte seg opp under faglig. Informanten understreker at skolen har som oppgave å lære vekk det faglige og hjelpe de å takle overgangen til skole, men at den største biten av inkluderingsprosessen først og fremst skjer utenfor skolen. Her trekker hun frem bursdager, fritidsaktivitet og diverse som først og fremst sørger for at den eleven får seg nye venner og bekjentskaper. Skolen hjelper til å tipse familie og tolk om dette og informerer en kontaktperson i kommunen til å ta dette videre til familien.

Disse funnene gjenspeiler teorien til Arnesen (2004, S.270) hva hun legger i en inkluderende skole. Skolen hvor informanten jobber har fokus på å hindre at eleven får utfolde seg faglig og sosialt ved å kartlegge, gi språkhjelp ved hjelp av tolk, har fadderordninger og gir eleven en tilhørighet og inkluderer han/hun i klasserommet fra starten. Samtidig følger de opp eleven om han/hun ikke føler seg inkludert og prøver å finne roten til utfordringen. Ved å informere medelever om at det kommer en ny elev i klassen og gir den nye eleven en tilhørighetsfølelse og forteller om han/henne første skoledag, så kan det bidra til at felleskapet tar hensyn og utvikler gjensidig respekt. I et sånt scenario gir den nye eleven en følelse av nærvær ved tilhørighet i klasserom og til medelever. Den nye eleven får oppmerksomhet der læreren forteller om eleven og gjør det spennende for de andre elevene å bli kjent med han/henne.

Når informanten forteller det på denne måten er den første tanken som slår meg at skolen har en veldig profesjonell og gjennomført inkluderingsprosess av nyankomne innvandringselever. Skolen er veldig klar på å skille skole og hjem hvor de mener at den sosiale inkluderingen i størst grad skjer utenfor skolen, men det hjelper og informerer om hvilke av elevene som driver med de ulike fritidsaktivitetene. De har en inkluderende pedagogikk hvor de kartlegger opplæringen i forhold til elevens utgangspunkt og har tolk. Skolen kartlegger og inkluderer eleven ved å ha et inntaksmøte og planlegger veien videre for eleven. Skolen legger til rette i så stor grad så mulig basert på Arnesens teori om hva en inkluderende skole innebærer. Arnesen (2004, S.270)

Lærerens rolle:

Under intervjuet kunne informanten fortelle at læreren allerede før den nyankomne flyktnings eleven starter på skolen, har et ansvar i å møte eleven sammen med foreldre, tolk kontaktperson i kommunen og enheter for å kartlegge eleven. Dette er for å finne ut hvor mye eleven kan og hvordan veien skal gå videre. Her kartlegges det for eksempel hvilke kunnskaper eleven har, informeres om barn og familien. Når dette er gjort så starter eleven på skolen og læreren møter eleven før skolen starter. Læreren tar eleven med seg eleven inn i klasserommet og presenterer eleven for de andre elevene. Informanten understrekte at dette var i sammenheng med å gi eleven en tilhørighetsfølelse allerede i starten. I teoridelen skrev jeg at læreren skal skape gode relasjoner med enkeltelever samt som elevmangfoldet som gruppe i tillegg til at det skal skapes gode læringssituasjoner for enkelteleven og klassen. (Postholm, Haug, Munthe, Krumsvik, 2011, S.22). I et slikt scenario er akkurat dette tilfelle. Læreren gir den nye eleven en tilhørighet og skaper en relasjon som de begge kan bygge videre på. Forskningen til Postholm, Haug, Munthe, Krumsvik viser at dette er en del av skolehverdag med fokus på inkludering og tilpasset opplæring. Der læreren først kartlegger eleven og tilpasser skolegangen videre i samråd med enheter og etterpå skaper en ny relasjon og tilhørighet ved å ta med eleven og presentere han/hun for medelever.

Informanten forteller også om hva som skjer om eleven ikke føler seg inkludert i klasserommet. Dette kan være om ikke eleven mestrer de nye omgivelsene og kanskje ikke får seg venner. Informanten sier da at skolen tar dette veldig seriøst og arbeider med å finne ut kilden til utfordringen og veileder videre derifra. Hun understreker også at noen av mange av de nyankomne flyktnings elevene kommer med bagasje og som er usynlig. Derfor presiserer hun at det er viktig å få informasjon om dette så tidlig så mulig slik at skolen kan hjelpe og veilede videre.

Med andre ord kan vi se at tilpasset opplæring og inkludering henger tett sammen og at lærerens rolle oppi dette er krevende og komplisert. Denne skolen har en inkluderende praksispedagogikk der læreren må bruke sin profesjon for å styrke inkluderingprosessen ved å være imøtekommende, sympatisere, empatisere, hjelpe og vise varme ovenfor de nye elevene. Arnesen (2012, S.84) skriver at læreren skal være en sosial intellektuell person som mestrer, forebygger og løser de ulike sosiale utfordringene som kan oppstå i et klasserom. Samtidig skal læreren være en god person som besitter evner som empati, sympati, godhet,

positiv, støttende og trøstende. Dette føler jeg i stor grad denne skolen gjør da de møter eleven, tilpasser opplegget i forhold til ferdighets nivå, inkluderer eleven og gir dem tilhørighet i klasserommet og passer på at eleven har det bra på skolen. For at dette skal kunne skje i praksis tenker jeg at rektor, lærere og kommunen må arbeide tett og bli enige om en felles kjøreplan for hvordan de skal opptre i inkluderingsprosessen med nyankomne flyktnings elever og elever med innvandringsbakgrunn. Noe de tydelig har på bakgrunn av funnene mine.

Konklusjon:

I arbeidet med å finne ut hvordan lærere kan legge til rette for sosial inkludering av nyankomne elever med flyktningerbakgrunn, har jeg oppdaget at det er mange faktorer som spiller inn i inkluderingsprosessen. Faktorer som språkhjelp, tilpasset opplæring, læreren og samarbeid mellom skole, kommune og hjem er faktorer som bidrar til å inkludere de nyankomne elevene med flyktningbakgrunn.

På bakgrunn av funnene og drøftingen vil jeg påstå at essensen i inkluderingsprosessen er tilpasset opplæring og en inkluderende pedagogikkpraksis hvor lærer og medelever viser respekt, anerkjennelse og omsorg for den nye eleven. Ved tilpasset opplæringen hvor skolen og læreren utgangspunkt i elevens forutsetninger og evner bidrar de til å bygge opp eleven faglig og sosialt. eleven opplever mestring på skolen gjennom tilpasset opplæring. I dette arbeidet har en tolk en avgjørende rolle for å gjøre språkkrammene rundt opplæring, sosial deltakelse og kommunikasjon med lærer og elever trygge.

En annen viktig faktor lærere og skolen gjør for å legge til rette for sosial inkludering av nyankomne elever med flyktningbakgrunn er å ikke gjøre forskjell på elevene som kommer. Her er det viktigst å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger uansett hvor eleven kommer fra. Ved kartlegging, veiledning, tilpasset opplæring og en lærer som driver en inkluderende pedagogikk legges det til rette for at den nyankomne eleven skal føle seg inkludert sosialt og faglig. I funnene fortalte informanten at de vil at eleven skulle være mest sammen med klassen, spesielt i praktiske fag noe jeg tenker er en fornuftig strategi i inkluderingsprosessen. Ved dette opplever eleven en situasjon der han/hun må forholde seg til de samme ansiktene og får en tilhørighet ved å være en del av klassen.

Dersom eleven fortsatt ikke eleven skulle føle seg inkludert er det viktig å følge opp problemstillingen og finne roten til dette. Ved hjelp av kartlegging, dialog med eleven, hjem og tolk og videre veiledning tar skolen og læreren tak i utfordringen og prøver å løse den. Ved et slikt scenario er det viktig å fokusere enda mer på en inkluderingsprosess, vise respekt og få eleven til å føle at lærer og skole er der for dem.

Derfor blir svaret på problemstillingen at læreren kan legge til rette for sosial inkludering av nyankomne elever med flyktningbakgrunn ved at lærer/skolen må legge til rette for opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger. Med tilpasset opplæring, god kommunikasjon, tolk, respekt og en skole som driver en inkluderende pedagogikk hvor eleven er mest mulig i klasserommet, legger lærer på best mulig måte til rette for at eleven skal føle seg inkludert i klasserommet og sosialt.

Litteraturliste:

- Aasen, J. (2009). Et utdanningshistorisk perspektiv. *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. (S.54-71) Vallset: Oplandske Bokforlag
- Aasen, J. (2009). Tilpasset språkopplæring. *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. (S.130-156) Vallset: Oplandske Bokforlag
- Arnesen, A.L. (2004). Det komplekse lærerarbeidet. *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. (S.84-129) Oslo: Abstrakt Forlag.
- Arnesen, A.L. (2004). Konstruksjon av elevidentiteter. *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. (S.130-164) Oslo: Abstrakt Forlag.
- Arnesen, A.L. (2004). Nærvær og inkluderende fellesskapet. *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. (S.268-293) Oslo: Abstrakt Forlag.
- Bonnevie Lund, A. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? Bonnevie Lund, A. (Red.). *Mangfold gjennom annerkjennelse og inkludering i skolen*. (S.29-44). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Håstein, H & Werner, S. (2017). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. Bunting, M. (Red.) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). Forskerens juridiske og etiske ansvar. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (S.91-103). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). Kvalitative intervjuer og fokusgrupper. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (S.135-155). Oslo: Abstrakt Forlag.

- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). Kvalitativ dataanalyse. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (S.157-201). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). Tilpasset opplæring i en flerkulturell skole. *Læring og lesing i en flerkulturell skole*. (S.13-25) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). Integrering, inkludering og identitet. *Læring og lesing i en flerkulturell skole*. (S.98-110) Oslo: Universitetsforlaget AS.
-
- Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R.J. (2014). Å være lærer. *Lærerarbeid for elevens læring 5-10*. (S.19-40) Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- SSB. (2019) *Fakta om innvandring*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

Vedlegg: Intervjuguide.

Har du noen erfaringer med inkluderinger med elever som kommer som flyktninger?

Hvordan er samarbeidet mellom skole og norskopplæring?

Hvordan er startprosessen med å inkludere barn som kommer som flyktninger?

Tilleggsspørsmål: Hvordan gjøres dette konkret?

Hvordan går dere videre i prosessen med inkludering?

Hva er lærerens rolle i å inkludere elever med flyktningbakgrunn?

Hva gjør dere om eleven sliter med å føle seg inkludert?

Har medelever noe ansvar?

Hvordan er elevens oppfølging?

Hvordan er skole-hjem samarbeidet med på å inkludere eleven i skolen?

Hvordan kvalitetsikrer skolen elevens inkludering?

