

Kaja Furu Kamsvåg

## De glemte klassene

En kvalitativ studie av hvilke konsekvenser organiseringen av innføringstilbud har for nyankomne minoritetsspråklige elevers integrering

Masteroppgave i Lektor i samfunnsfag

Veileder: Brita Bungum

Juni 2020



Kaja Furu Kamsvåg

## **De glemte klassene**

En kvalitativ studie av hvilke konsekvenser  
organiseringen av innføringstilbud har for  
nyankomne minoritetsspråklige elevers integrering

Masteroppgave i Lektor i samfunnsfag  
Veileder: Brita Bungum  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Målet med dette prosjektet er å belyse hvilke konsekvenser organiseringen av innføringstilbud kan ha på nyankomne minoritetsspråklige elevers integrering. Det finnes mye tidligere forskning på integrering, men fokuset rettes sjelden mot innføringstilbudet og dets konsekvenser for elevers integreringsprosess. Prosjektet gir innsikt i hvordan organiseringen av innføringstilbud og integrering oppleves fra ulike ståsted og aktører i skolen.

Analysen tar utgangspunkt i dybdeintervjuer med elever og lærere som på ulike måter har erfaring med innføringstilbud. I analysen benyttes blant annet teori om sosial integrasjon, kapital, stigmatisering og språkkompetanse. Samtidig er opplæringsloven, veiledere for innføringstilbud og tidligere rapporter benyttet for å få innsikt i organiseringen av innføringstilbud.

Denne studien belyser hvordan opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever organiseres og gjennomføres i skolen. Lærerne viser til stor valgfrihet i organiseringen, samtidig som skoleeiers organiseringskrav skaper utfordringer både til praktisk gjennomføring og innføringsklassens omdømme. Innføringstilbudet blir ofte glemt innad på skolen og lærerne føler seg nedprioritert og tilsidesatt. Studien viser hvordan organiseringen av innføringstilbud kan få utilsiktede konsekvenser for elevenes integreringsprosess. Dette synliggjøres blant annet gjennom elevenes opplevelser av innføringstilbudet og nyankomne minoritetselvers få erfaringer med relasjonsbygging til majoritetsspråklige elever. Organiseringen av innføringstilbud skaper en avstand mellom nyankomne minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever, og dermed et tydeligere skille mellom «vi» og «de». Informantene presenterer barrierer og muligheter skolen tilbyr for integrering, og språkkompetanse trekkes frem som spesielt relevant for integrering og sosiale relasjoner.



## **Abstract**

The purpose of this research project is to examine which consequences the organization of introductory classes may have on newly arrived linguistic minorities. While research on integration exist in great numbers, these studies are rarely emphasizing the introductory classes and its effects on the students' integration process. The project provides new insight when it comes to how the organization of introductory classes and integration is experienced from different positions and players within the school sector.

The analysis is based on in-depth interviews with both students and teachers, who in various ways have experience with introductory classes. I use theoretical contributions from multiple disciplines, such as social integration, capital, stigmatization, language skills, among others. Furthermore, the Education Act together with guidelines of introductory classes and official reports, are used to attain more knowledge and insight.

This study sheds light on how training courses for newly arrived minority students are organized and carried out in the Norwegian school system. The teachers are, to a large extent, free to organize the classes in the way they consider optimal. However, the requirements of the school owner create challenges both with regard to completion and the reputation of the introductory class. Introductory classes tend to be forgotten and the teachers feel that they are left out and ignored. The study shows how the organization of introductory classes can have unintended consequences for the students' integration process. This is expressed by the students' experiences of the introductory classes and how newly arrived linguistic minority students think of the process of relationship building with the linguistic majority students. The organization of introductory classes creates distance between newly arrived linguistic minority students and linguistic majority students, and thus generate a clearer distinction between "us" and "them". The informants present barriers and opportunities which the school system offers for integration, and language skills are highlighted as particularly relevant with respect to integration and social relations.





## Forord

Som kommende lærer synes jeg det er spennende og relevant å få innsikt i hvilke konsekvenser organiseringen av innføringstilbud har for integreringen av nyankomne minoritetsspråklige elever. Jeg ønsker å få bedre forståelse for hvordan opplæringstilbud for nyankomne minoritets elever organiseres og utøves i praksis på ulike skoler. Å ha innsikt i elevers opplevelse av integrering vil være nyttig som arbeidstaker i en mangfoldig og flerkulturell norsk skole.

I forbindelse med prosjektet er det flere som fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke alle informantene som stilte opp til intervju og som engasjerte seg og bidro til at prosjektet ble mulig å gjennomføre. Deretter vil jeg takke min veileder Brita Bungum som har vært tilpasningsdyktig og gitt tett oppfølging og gode tilbakemeldinger i en annerledes, innestengt og utfordrende tid.

Jeg vil også takke mine nærmeste for motiverende og støttende ord gjennom hele prosessen. En spesiell takk til Pål og John for konstruktiv kritikk og gode tilbakemeldinger. Og tusen takk til Tord for din tålmodighet og alt det andre. Jeg vil også rette en stor takk til gjengen på lektor i samfunnsfag som har bidratt til fantastiske studieår. Samtaler, diskusjoner og ikke minst alt utenfor campus, har vært uvurderlig.

Kaja Furu Kamsvåg  
Trondheim, juni 2020



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstilling og underproblemstillinger .....	2
1.2 Oppgavens struktur .....	3
<b>2. Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>5</b>
2.1 Begrepsavklaring.....	5
2.1.1 Integrering.....	5
2.1.2 Inkludering.....	6
2.2 Skolen som integrering og inkluderingsarena .....	7
2.3. Sosial integrasjon.....	8
2.3.1 Kollektiv bevissthet .....	8
2.3.2 Å bygge sosial kapital.....	9
2.4 Selvpresentasjon og stigmatisering.....	10
2.4.1 Territorielt stigma .....	11
2.5 Språk som integreringsredskap .....	11
2.6 Tidligere forskning .....	13
<b>3. Metode.....</b>	<b>15</b>
3.1 Valg av forskningsmetode .....	15
3.1.1 Dybdeintervju .....	15
3.2 Utvalg og rekrutteringsprosess .....	15
3.3 Datainnsamling.....	17
3.3.1 Intervjuguide .....	17
3.3.2 Gjennomføring av intervju.....	18
3.3.3 Behandling av data.....	18
3.4 Studiets kvalitet .....	19
3.5 Etisk vurdering .....	20
<b>4. Analyse .....</b>	<b>23</b>
4.1 Hvordan organiseres og gjennomføres innføringstilbud? .....	23

4.1.1 Lovverk og retningslinjer.....	23
4.1.2 Mottaksklasser .....	25
4.1.3 Innføringsklasse .....	26
4.1.4 Et likeverdig tilbud?.....	29
4.1.5 «Alle andre har det, men det får ikke vi» .....	31
<b>4.2 Elevenes opplevelse av innføringsklassen i skolen .....</b>	<b>34</b>
4.2.1 «De holder seg bare med hverandre» .....	34
4.2.2 Inkluderende ekskludering i innføringsklasser .....	36
4.2.3 Annerledesklassen .....	38
<b>4.3 Hvilke barrierer og hvilke muligheter erfares med henhold til integrering? .....</b>	<b>42</b>
4.3.1 Gjensidige språkbarrierer.....	42
4.3.2 «Hvis du er fra et land så henger du bare med de».....	45
4.3.3 «Vi kan snakke om fotball» .....	46
<b>5. Avslutning .....</b>	<b>49</b>
<b>5.1 Sentrale funn.....</b>	<b>49</b>
5.1.1 Glemte, tilsidesatt og nesten usynlig i skolen.....	49
5.1.2 Fysisk avstand, stigmatisering og inkluderende ekskludering.....	50
5.1.3 Når språk blir en gjensidig barriere .....	51
5.1.4 Relasjoner gir muligheter.....	52
<b>5.2 Veien videre .....</b>	<b>53</b>
<b>6. Litteraturliste .....</b>	<b>54</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>57</b>
<b>Vedlegg 1: NSD-godkjenning .....</b>	<b>57</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg 4: Intervjuguider .....</b>	<b>62</b>

## 1.0 Innledning

«Hvordan skal jeg lære meg norsk når vennene mine snakker arabisk til meg?» (Rabås, 2017). Dette spørsmålet stilte en minoritetsspråklig elev til Henrik Kierulf, leder for høyres fylkestingsgruppe i Sør-Trøndelag, da de diskuterte hvordan det var å gå på en skole med kun andre minoritetsspråklige elever (Rabås, 2017). Lærerne var strålende fornøyd da det i 2017 ble bestemt at skoletilbudet for disse minoritetsspråklige elevene skulle flyttes til ordinære skoler i elevenes nærområde. Kierulf hevdet dette ville endre hverdagen og påskynde integreringen for ungdommene (Rabås, 2017). De minoritetsspråklige elevene vil i hovedsak fremdeles gå i egne klasser, men Kierulf viste til at de vil møte norske elever i friminutt, i kantina og i enkelte timer (Rabås, 2017). Vil nyankomne minoritetsspråklige elever naturlig integreres i skolens fellesskap ved å gå på samme skole som de andre elevene i nærmiljøet?

Som flyktning eller innvandrер til Norge har du rett på skolegang dersom det forventes at du blir i landet i mer enn tre måneder. For elever i grunnskole- eller videregående skole gis denne opplæringen gjennom ulike former for innføringstilbud. Det kan være egne innføringsklasser på nærskolen, innføringsklasser på noen spesifikke skoler i kommunen, eller innføringsklasser på egne innføringsskoler (NOU 2010:7). Dette er for mange nyankomne elever det første møtet med lokale jevnaldrende barn og den norske skolen. Østerberg-utvalget finner i sin NOU at det er store variasjoner i hvordan innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever organiseres (NOU 2010:7). De hevdet at innføringsklasser på elevens nærskole er det mest hensiktsmessige alternativet da det i større grad vil sikre en viss tilhørighet fra starten av. Elevene kan da ha et minimum av norskferdigheter før det går inn i sin ordinære klasse og dermed delta i opplæringen og det sosiale fellesskapet (NOU 2010:7). Utvalget er derimot mer kritisk til egne innføringsskoler og hevder det er problematisk med tanke på inkludering og idealet om en felles skole for alle elever (NOU 2010:7). Regjeringen som senere behandlet «svarene» fra Østerberg-utvalget, konkluderte med at det bør være opp til skoleeier å bestemme hvordan innføringstilbudene organiseres, og slik er reglene for opplæringen den dag i dag (Kunnskapsdepartementet, 2011-2012).

Integrering er et tydelig politisk mål, et sentralt begrep når det gjelder flyktninger og andre migranter, et nøkkelbegrep i sosiologien, samt et sentralt begrep i samfunnsdebatten (Ager og Strang, 2008; Østerberg, 2003 ). I 2018 presenterte regjeringen en integreringsstrategi for 2019 og 2020 som skal bidra til det de kaller et integreringsløft (Kunnskapsdepartementet,

2018). Regjeringen mener at skolen er en av grunnpilarene for å bidra til integrering, gjennom blant annet kunnskapstilførsel (Kunnskapsdepartementet, 2018). Den norske skolen skal være en mangfoldsskole med rom for alle, også minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2015). Flere er positive enn negative til innvandring i Norge, men nesten halvparten av befolkningen mener integreringen av etniske minoriteter går ganske eller meget dårlig (Brekke og Mohn, 2018). Med en egen integreringsminister, en ny integreringsstrategi og integrering kontinuerlig på dagsorden i samfunnsdebatten er det tydelig at spørsmål rundt integrering er både aktuelt og viktig å belyse.

Skolen blir sammen med arbeidsliv, sett som den mest sentrale arenaen for integrering av nyankomne minoritetsspråklige elever (Birkelund og Mastekaasa, 2009). Som nevnt er det store variasjoner i hvordan innføringstilbudet organiseres og at elevene går på skole sammen med majoritetsspråklige elever, anses som viktig for integrering og inkludering. Det er forventet at skolen skal drive en inkluderende pedagogikk og ha rom for alle. For nyankomne minoritetsspråklige elever kan skolen være den viktigste og kanskje eneste arenaen der de møter barn og voksne fra det øvrige samfunnet og skolen spiller derfor en sentral rolle i å bygge forhold som styrker integreringen (Ager og Strang, 2008). Jeg finner det derfor interessant å se på hvordan skolen virker som integreringsarena for nyankomne minoritetsspråklige elever. Formålet med denne oppgaven er å få bedre innsikt i hvordan organiseringen av innføringstilbud praktiseres i skolen og hvilke konsekvenser organiseringen har på nyankomne minoritetsspråklige elevers integrering i det øvrige samfunnet. Det er gjort få sosiologiske studier på sammenhengen mellom innføringstilbud og nyankomne minoritetsspråklige elevers integreringsprosess. Pedagoger og lingvister har riktignok satt søkelys på området fra sine faglige synsvinkler. Innen sosiologien er integrering et stort forskningsfelt, men organiseringen av innføringstilbud er i mindre grad i fokus. På denne bakgrunn finner jeg det svært relevant å undersøke med «sosiologiske briller», sammenhengen mellom organiseringen av innføringstilbudet og integreringen av nyankomne elever med minoritetsspråk. Et sosiologisk perspektiv anser jeg som viktig for å få ny innsikt og kanskje andre forståelser for temaet.

## **1.1 Problemstilling og underproblemstillinger**

I dette prosjektet vil jeg se nærmere på elever i ungdom- og videregående skole og deres erfaringer med innføringstilbud. Samtidig vil jeg, for å få innsikt i organiseringen, vise til hvordan lærerne gjennomfører innføringstilbud og deres erfaringer med elevene og

integreringsprosessen. Relasjonene mellom minoritet og majoritets elever vil bli sentralt og det vil være avgjørende å synliggjøre elevenes stemme for å se hvordan integreringen preges av opplæringstilbudet for nyankomne elever. Jeg skal dermed besvare følgende problemstilling:

*«Hvilke konsekvenser har organiseringen av innføringstilbud for integreringen av nyankomne minoritetsspråklige elever?»*

For å bedre kunne belyse dette spørsmålet stiller jeg følgende tre spørsmål som underproblemstillinger:

1. Hvordan organiseres og gjennomføres innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever?
2. Hvordan oppleves organiseringen av de minoritetsspråklige elevene i innføringstilbudet? Og hvordan oppleves innføringsklassen av de majoritetsspråklige elevene?
3. Hvilke barrierer og hvilke muligheter erfarer elevene med henhold til integrering?

Innføringstilbud er et opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever i både ungdomsskolen og videregående skole. Med nyankomne minoritetsspråklige elever menes de som er i lærepliktig alder eller som kom til Norge sent i grunnskoleløpet og skal begynne i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2011-2012). Norge har ikke lovfestet en tidsramme som sier om eleven er nyankommen eller ikke. Eleven kan ha bodd i Norge en stund og fremdeles regnes som nyankommen, men integreringshensynet skal da veie tungt (Kunnskapsdepartementet, 2011-2012).

## **1.2 Oppgavens struktur**

I kapittel to vil jeg gjøre rede for teori og tidligere forskning som er relevant for å belyse oppgavens overordnede problemstilling. Det teoretiske rammeverket vil benyttes som analyseverktøy og da særlig i delkapittel 4.2 og 4.3. Først vil jeg vise til integreringsbegrepet og hva jeg legger i det. Videre vil det bli presentert ulike aktuelle teorier og jeg har valgt å fokusere på de teoretiske aspektene som er mest relevant for å besvare prosjektets problemstilling. Til slutt vil jeg presentere tidligere forskning på lignende tema.

I kapittel tre skal jeg redegjøre for metodiske valg og utfordringer gjort før og etter prosjektets start. Jeg vil belyse valg av forskningsmetode og utvalg og rekrutteringsprosess. Videre vil jeg

se på innsamling av data som innebærer utviklingen av intervjuguider, gjennomføring av intervju og behandling av data. Til slutt vil jeg vurdere studiets kvalitet før jeg diskuterer etiske vurderinger gjort i prosjektet.

Kapittel fire er analysen og er oppdelt etter de tre underproblemstillingene. Først vil jeg se på organisering og gjennomføring av innføringstilbudet. Her vil lærerne være de sentrale informantene og sammen med retningslinjer, rapporter og veiledere, vil jeg forsøke å gi et tydelig bilde av hvordan opplæringstilbudet for nyankomne minoritets elever organiseres og gjennomføres. Videre vil jeg belyse den andre og tredje underproblemstillingen. Her blir elevenes stemme den tydeligste bidragsyteren og jeg vil her trekke inn relevant og aktuell teori og forskning for å belyse underproblemstillingene og den overordnede problemstillingen.

I det avsluttende kapittelet vil jeg gjøre rede for prosjektets viktigste funn i lys av den overordnede problemstillingen. Til slutt vil jeg se på hvilke perspektiver og spørsmål ved temaet som det ville vært interessant og aktuelt å forske videre på.



## **2. Teoretisk rammeverk**

I det følgende kapittelet vil jeg presentere teori og tidligere forskning. Jeg vil først diskutere begrepet integrering og komme fram til hvilken definisjon jeg legger til grunn i mitt forskningsarbeid. Videre vil jeg se på skolen som integreringsarena før jeg går over til ulike teorier om sosial integrering, sosial kapital og stigmatisering. Jeg skal se på hvilken rolle språket har med tanke på integrering, før jeg til slutt presenterer tidligere forskning om lignende tema.

### **2.1 Begrepsavklaring**

I sosiologien er integrering sentralt og i hovedsak brukes integrering når det er snakk om å gjøre deler til en helhet (Østerberg, 2003). Integreringsbegrepet brukes både i forskning og samfunnsdebatter når det er snakk om nyankomne minoriteters innlemmelse i det norske samfunnet. I dokumenter som omhandler minoriteter i skolen, virker inkludering å være det mest anvendte begrepet. I overordnet del for læreplanen henvises det ofte til inkludering, og integrering er ikke et brukt begrep (Kunnskapsdepartementet, 2017). I veilederen for innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever blir inkludering og integrering brukt om hverandre, og i dagens pedagogikk og skoleforskning er inkludering mer vanlig enn integrering (Utdanningsdirektoratet, 2016a; Morken, 2016). Det blir dermed relevant å se på hva som skiller begrepene integrering og inkludering, før jeg tydeliggjør hva jeg legger i integreringsbegrepet i arbeidet med dette prosjektet.

#### **2.1.1 Integrering**

Integrering har ikke en tydelig definisjon og er på ingen måte et ensidig begrep (Ager og Strand, 2008). I sosiologien brukes begrepet integrasjon om tilknytninger som gjør deltakere til del av en helhet, og denne tilstanden av sosial helhet (Østerberg, 2003). Det snakkes ofte om en høyre eller lavere grad av integrasjon da helheten kan være omfattende eller mangelfull (Østerberg, 2003).

Integrering er et kaotisk konsept fordi det er et ord brukt av mange, men forstått ulikt av de fleste (Ager og Strang, 2008). Sayad (2004) hevder vi kun kan vurdere om integrering har vært en suksess eller ikke, etter det eventuelt har funnet sted. I følge Sayad (2004) har ikke integrering en tydelig start eller slutt, men er en kontinuerlig prosess som påvirker hver del av livet til den det gjelder og hver handling i deres eksistens. Integrering er et ladet begrep og Sayad (2004) hevder det tilsier en forventning om tilpasning til den eksisterende

samfunnsstrukturen. I følge Garcés-Mascareñas og Penninx (2016) omhandler integrering prosessen med bosetning og interaksjon med majoritetssamfunnet. Nyankomne minoriteter må tilpasse seg og finne sin plass i det øvrige samfunnet. Det innebærer å finne et bosted, en jobb, en skole for sine barn og få tilgang til lokale helsetjenester (Garcés-Mascareñas og Penninx, 2016). De nyinnflyttede må samtidig innordne seg i det sosiale og kulturelle. I følge Garcés-Mascareñas og Penninx (2016) omhandler dette å møte majoritetsbefolkningen, få innsikt i hvordan institusjoner fungerer og bli akseptert for sin kultur. Garcés-Mascareñas og Penninx (2016) definerer integrering som : *“the process of becoming an accepted part of society”* (Garcés-Mascareñas og Penninx, 2016: 14).

### **2.1.2 Inkludering**

Ivar Morken (2016) hevder inkludering dreier seg om: *«å bryte ned skiller mellom mennesker, samliv og mellommenneskelige relasjoner preget av gjensidig forståelse, likeverdig deltakelse, tilhørighet og sosial forankring samt respekt og fellesskap på tvers av ulikhet»* (Morken, 2016: 165). Morken (2016) mener inkludering betegner en mer omfattende tilnærming enn integrering. I skolen dreier dette seg for eksempel om at gjennom integrering får elever med særskilt opplæringsbehov særskilt hjelp innenfor den ordinære skolen. Gjennom inkludering skal derimot det ordinære skoletilbudet tilrettelegges med tanke på langt større spredning blant elevene. Han hevder inkludering dreier seg om mer enn fysisk plassering og dermed at alle skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer som er tilpasset deres behov og forutsetninger (Morken, 2016). Videre viser Morken (2016) til at integrering ofte er sett på som en planmessig innsats for at alle skal tilhøre et fellesskap, mens inkludering legger vekt på den enkeltes opplevelser som deltaker i fellesskapet og da også enkeltmenneskers opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker (Morken, 2016). I pedagogikken er integrering i stor grad erstattet av inkludering, dette med bakgrunn i de mislykkede forsøkene på å integrere og drive en tilpasset opplæring for elever med særskilte behov (Morken, 2016).

I denne oppgaven vil jeg legge til grunn at *integrering* dreier seg om en prosess der minoriteter skal innlemmes i majoritetssamfunnet, samtidig som de skal bevare sin egen kultur og sitt eget språk. Integrering vil også innebære følelsen av være en akseptert del av samfunnet. *Inkludering* vil i større grad dreie seg om å føle seg som en likeverdig deltaker i fellesskapet og enkeltmenneskets opplevelse av å være en likeverdig deltaker.

## **2.2 Skolen som integrering og inkluderingsarena**

Solbergregjering presenterte i 2018 en ny integreringsstrategi for 2019 og 2020.

Integreringsstrategien kalles «integrering gjennom kunnskap» og har som hovedmål å gjennomføre et integreringsløft (Kunnskapsdepartementet, 2018). Strategien går ut på at flere innvandrere skal få den kompetansen de og samfunnet trenger, gjennom en tydelig satsing på utdanning, kvalifisering og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018). Utdanning og skole står dermed sentralt i den nye integreringsstrategien. Regjeringen ønsker også en strategisk innsats mot segregering og utenforskap, og deltakelse og fellesskap er dermed avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det påpekes at barn og unge med innvandrerbakgrunn skal kunne delta i aktiviteter og på sosiale arenaer på lik linje med andre barn. Myndighetene skal sikre gode muligheter for integrering og den enkelte minoritet selv må bidra i prosessen. Regjeringen anser slik sett integrering som en toveis-prosess (Kunnskapsdepartementet, 2018). Likevel presiseres det at integrering først og fremst krever egeninnsats (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Inkludering og tilpasset opplæring står sterkt i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). En tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering som innebærer at skolen skal inkludere alle elever, også de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte. Alle skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i skolens fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Inkludering i skolen innebærer en forutsetning om fellesskap mellom elevene og bygger på prinsippet om likeverd. I følge Utdanningsdirektoratet (2015) skal likeverd i skolen praktiseres gjennom blant annet fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger. Skolen skal utviklet et fellesskap mellom elevene uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn, evner eller forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015).

For nyankomne minoriteter, hevder Ager og Strang (2008) at skolen er den viktigste arenaen for kontakt med medlemmer fra det øvrige samfunnet og at skolen spiller en sentral rolle i å bygge forhold som styrker integreringen. De ser imidlertid store utfordringer ved effektiviteten av integrering gjennom skolen. For nyankomne minoritetsspråklige elever preges skolen ofte av utilstrekkelig støtte for å lære majoritetsspråket, isolering og ekskludering. Det rapporteres om mobbing og rasisme, og at det er vanskelig å få venner fra majoritetsbefolkningen (Ager og Strang, 2008). Mange skoler tilbyr særskilt språkopplæring for å møte flyktningers behov, men anerkjenner at en slik deling gjør det vanskelig for minoritetsspråklige elever å møte lokale barn (Ager og Strang, 2008).

## 2.3. Sosial integrasjon

### 2.3.1 Kollektiv bevissthet

En av de mest kjente klassikerne i sosiologien er Émile Durkheim. Hans teorier om sosial integrasjon kan fremdeles gi innsikt i dagens samfunn og i en norsk kontekst.

Minoritetsspråklige barn og unge skal integreres gjennom en norsk skole som på mange måter preges av et sett felles verdier og normer. Durkheim (1964) studerte overgangen fra et tradisjonelt til et moderne samfunn og hvordan det førte til en overgang fra *mekanisk* til *organisk solidaritet*. I tradisjonelle samfunn var man født inn i og ville alltid være en del av en kollektiv bevissthet basert på felles verdier og normer (Durkheim, 1964). Dette hevder Durkheim (1964) utgjør en mekanisk solidaritet. I moderne samfunn vil sosial integrasjon oppstå ut fra individers behov for hverandres tjenester og derav utgjøre en organisk solidaritet (Durkheim, 1964). Samfunnet skaper en felles måte for forståelse og atferd gjennom en *kollektiv bevissthet*. Det er andre forutsetninger for sosial integrasjon i moderne enn i tradisjonelle samfunn (Durkheim, 1964). Organisk solidaritet betyr at alle individer er avhengige av hverandre og skaper tilknytning mellom individene gjennom ulike institusjoner (Durkheim, 1964).

Durkheims (1964) forståelse av sosial integrasjon understreker at sosiale bånd knytter individer til sosiale grupper utenfor dem selv. Derav hevder Morrison (2006) at Durkheims sosiale integrasjon kan forstås ut i fra hvorvidt individer er knyttet til og føler troskap til de sosiale gruppene de er en del av. Individer eksisterer ikke for seg selv og er dermed ikke separert fra samfunnet (Morrison, 2006). I følge Durkheim (1964) har sosial integrasjon flere viktige funksjoner for individ og samfunn. Sosial integrasjon skaper sosiale plikter som igjen knytter individet til samfunnet. Ved å sikre en høy grad av sosial tilknytning til like syn og felles mål, rettes fokuset bort fra individuelle interesser og til sosiale bånd mellom mennesker, institusjoner og grupper (Morrison, 2006). Durkheim (1964) viser hvordan sosial integrasjon skaper tilknytninger, avhengighet og bånd gjennom sosiale forpliktelser. Gjensidig avhengighet mellom mennesker knytter individer sammen og driver aktører ut av seg selv og inn i det større samfunnet (Morrison, 2006). For å bli del av en stor kollektiv helhet må man i moderne samfunn skape avhengighet til sosiale institusjoner, grupper og aktører (Morrison, 2006). Skolen kan være en sosial institusjon som bidrar til at aktører blir en del av en kollektiv helhet. Durkheims (1964) om teori sosial integrasjon kan gi innsikt i og belyse problemstillingen da formålet er å se på nyankomne minoriteters integreringsprosess gjennom skolen som institusjon

### 2.3.2 Å bygge sosial kapital

Regjeringen påpeker i sin integreringsstrategi at det er viktig for innvandrere å få norske venner da de vil ha bedre utsikter til å være i jobb og til å delta på andre formelle og uformelle samfunnsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2018). Innvandrere bør altså utvide sine sosiale nettverk for å bli bedre integrert. For å beskrive hvordan sosiale nettverk fungerer bruker Pierre Bourdieu (1990) blant annet begrepene *felt* og *kapital*. I følge Bourdieu (1990) må man studere aktørers atferd med utgangspunkt i deres posisjon i sosiale felt. Felt er strukturerte nettverk av posisjoner der det pågår en kamp om goder og kapital (Joas og Knöbl, 2009). Hvilke goder og hvilken kapital du besitter er avgjørende for din posisjon i de sosiale feltene du deltar i. Ulike regler vil være gjeldene og ulike former for goder og kapital vil anerkjennes i ulike felt (Bourdieu, 1990). Bourdieus (1990) konsept om felt vil være nyttig når man studerer sosiale nettverk og hvilke goder det kjempes om i ulike former for sosiale grupper.

Tett knyttet til felt finner vi Bourdieus (1986) konsept om kapital. Kapital, i Bourdieus teori, oppstod som et svar til hvilke goder det er aktørene kjemper om innad i feltene (Joas og Knöbl, 2009). Han opererer dermed med fire former for kapital som aktører streber om i et felt; økonomisk, sosial, kulturell og symbolsk kapital (Bourdieu, 1986). Kulturell kapital omfatter personlige erfaringer, legitim kunnskap, utdanning og kompetanse (Bourdieu, 1986). Sosial kapital er den kapitalen man tilegner seg gjennom varige sosiale nettverk og forhold (Bourdieu, 1986). Denne formen for kapital baseres på tilhørigheten til grupper der medlemmene kjenner og anerkjenner hverandre, som eksempelvis familie, vennegjenger og andre former for nettverk (Joas og Knöbl, 2009). Sosial kapital handler om hvilke ressurser man har, basert på de sosiale gruppene og nettverkene man inngår i (Bourdieu, 1986).

I følge regjeringen må innvandrere øke sin sosial kapital for å integreres (Kunnskapsdepartementet, 2018). Robert Putnam (2000) legger sosial kapital til grunn for sin integreringsforståelse. Putnams (2000) forståelse av sosial kapital innebærer, til forskjell fra Bourdieu (1986), et kollektivt aspekt. Det innebærer at sosial kapital knytter samfunnet sammen og skaper et vi-fellesskap. Putnam (2000) skiller mellom ulike typer av sosial kapital og spesielt aktuelt for dette prosjektet er skillet mellom *bonding sosial kapital* og *bridging sosial kapital*. Aktiviteter i homogene grupper med allerede etablerte relasjoner er det Putnam (2000) referer til som bonding sosial kapital. Bridging sosial kapital dreier seg derimot om den prosessen der man bygger relasjoner til noen som er ulik deg selv og derav aktiviteter i en heterogen gruppe. I følge Putnam (2000) utelukker ikke det ene det andre, og man kan

«bonde» i noen sosiale situasjoner og «bridge» i andre. Putnam (2000) presiserer også hvor viktig det er å ha spesifikk kapital i spesifikke felt, da kapitalen har en sentral betydning for posisjonering og deltakelse i feltet. Det er gjennom interaksjon med andre man kan lære om ulike felt, hvilke sosiale koder som er gjeldende i de ulike feltene og derav skape sosiale relasjoner til individer som i utgangspunktet er ulik deg selv (Putnam, 2000). Putnams (2000) teori om sosial kapital kan bidra til å belyse hvordan nyankomne minoritetsspråklige elevers integrering preges av hvilke sosiale grupper de er en del av.

## **2.4 Selvpresentasjon og stigmatisering**

Goffman (1990a) hevder mennesker inntar roller i møter hverandre og at disse rollene er nøye konstruert, innøvd og planlagt for å oppnå en ønsket respons i sosiale situasjoner. Individer ønsker å kontrollere andres atferd og spesielt andres oppfatning av seg selv (Goffman, 1990a). Goffman (1990a) påpeker at det alltid vil være en eller annen årsak til å gi et spesielt inntrykk av seg selv til andre aktører, for eksempel for å fremstå som populær, som en kompetent eller en god person. I sosiale situasjoner vil aktører intensjonelt og bevisst skape et spesielt inntrykk av seg selv. Dette gjøres for å vekke en spesiell reaksjon hos andre eller fordi det kreves av en med hans sosiale status eller gruppe (Goffman, 1990a). Goffman (1990a) omtaler dette som *inntrykksstyring*. Aktører vil konstant overvåke andres handlinger og atferd. Dermed hevder Goffman (1990a) at aktører utvikler godt designete inntrykk av seg selv som benyttes for å fremstå på en spesifikk måte, i en gitt situasjon eller i samhandling med andre individer.

Goffman (1990a) gjør et tydelig skille mellom *front-stage* og *backstage* atferd i sosiale situasjoner. Front-stage atferd omhandler de handlingene man gjør og måtene man opptrer på i det offentlige rom. Her handler aktører på en spesiell måte for å bli akseptert av og for å få den responsen man ønsker fra de øvrige medlemmene av samfunnet (Goffman, 1990a). Det er front-stage den viktigste inntrykksstyringen finner sted (Goffman, 1990a). Backstage er derimot beskrivelsen på de handlinger og væremåter aktører bedriver utenfor det offentlige rom og innenfor trygge rammer (Goffman, 1990a). Her ligger det ikke forventinger til at individet må oppføre seg på en spesiell måte for å bli akseptert eller for skape en ønsket respons fra andre aktører. Goffmans (1990a) begrep om front-stage og backstage atferd viser hvordan aktørers væremåte grunner i hvordan vi ønsker å fremstå og bli akseptert i ulike sosiale fellesskap.

I sosial interaksjon med andre aktører vil vi alltid få et inntrykk av hvilken kategori en person tilhører, basert på våre forventninger (Goffman, 1990b). Dersom individets oppførsel ikke samsvarer med kategorien vi plasserer det i, vil individet bli ansett som en avviker (Goffman, 1990b). Slike avvik er det Goffman (1990b) omtaler som et *stigma*. Å bære med seg et stigma vil skape nye negative forventninger til individet og dets væremåte og oppførsel (Goffman, 1990b). Goffman (1990b) mener stigmaet er synlig for de andre medlemmene av samfunnet, det dreier seg ofte om kroppslige uvanligheter som for eksempel hareskår, brennmerker eller andre fysiske særegenheter som skiller seg fra det "normale". Når det gjelder innføringsklasser vil stigma kanskje ikke i stor grad dreie seg om et kroppslig synlig stigma. Samtidig kan det å gå i ande former for klasser være synlig for de øvrige medlemmene på skolen. Å gå i et innføringstilbud kan tenkes å bringe med seg et stigma, da man synlig avviker fra kategorien «ordinær elev». Stigmabegrepet kan dermed gi innsikt i mitt materiale.

#### **2.4.1 Territorielt stigma**

Loïc Wacquant (2008) benytter seg også av begrepet stigma. I sin studie av «urbane outcasts» presenterer han begrepet *territorielt stigma*. Det omhandler hvordan en gruppe mennesker på et gitt geografisk område på ulike måter blir stigmatisert, og dermed ufrivillig tar inn over seg sitt områdes omdømme som knyttet til sin egen person (Wacquant, 2008). I følge Wacquant (2008) er territorielt stigma og hvordan det påvirker nye medlemmer av et avansert samfunn undervurdert. Territorielt stigma vil føre med seg en følelse av krenkelse i hverdagslivet, påvirke relasjoner på en negativ måte og negativt påvirke muligheter i sosiale kretser, skole og arbeidsmarkedet (Wacquant, 2008). Wacquant (2008) hevder at de som befinner seg i territorielt stigmatiserte områder, blir oversett av politikere, bortsett fra når det gjelder synlig uro og problematikk. Innbyggere, både av majoritets- og minoritetsbefolkningen, vil på grunn av territoriell stigmatisering finne strategier for å holde seg atskilt og distansert fra hverandre (Wacquant, 2008). Det vil, i følge Wacquant (2008), føre til mer mellommenneskelig mistillit og undergrave følelsen av fellesskap, som er nødvendig for å bygge et kollektivt helhetlig samfunn.

#### **2.5 Språk som integreringsredskap**

I følge regjeringens integreringsstrategi er språket den viktigste nøkkelen for innvandrere inn i store og små fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2018). De hevder at man uten gode språkkunnskaper kan bli stående utenfor, bli sårbar, utsatt og være avhengig av andre. Samtidig peker de på at det uten gode språkkunnskaper er vanskelig å komme i jobb og delta i

samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Innvandreres språkutvikling er et sentralt mål for det norske samfunnet da regjeringen anser språk som helt sentralt for integrering.

Colic-Peisker (2002) er en av mange som har forsket på språk og integrering. Hun har studert kroatisk immigranter i Australia og hvordan det er å «bo i et annet språk». Hun finner at kompetanse i det nye landets språk er avgjørende for både praktisk og emosjonell integrering (Colic-Peisker, 2002). Praktisk integrering innebærer blant annet å finne seg en jobb, mens emosjonell integrering dreier seg om å «føle seg hjemme» eller føle en form for tilhørighet (Colic-Peisker, 2002). Colic-Peisker (2002) hevder at språkferdigheter er essensielt for emosjonell integrering, samtidig som språket er et viktig bånd til majoritetssamfunnet. Hun finner at å ikke utvikle språkferdigheter fører til at minoritetene blir mindre yrkesmessige mobile og at de i mindre grad føler seg komfortable i et majoritetsspråklige miljø (Colic-Peisker, 2002). De minoritetsspråklige som har svake språkferdigheter vil i mindre grad føle seg hjemme i et lokalspråklig miljø, bli isolert fra det og har en tendens til å leve i det Colic-Peisker (2002) kaller en *etnisk boble*. Morsmålsnettverk i etniske bobler kan være en viktig kilde for støtte for nyankomne minoritetsspråklige, men det kan også hindre eller være begrensende for å utvikle språkferdighetene i det lokale språket. Dette gjelder spesielt hvis alle grunnleggende økonomiske og sosiale behov kan dekkes gjennom bruk av morsmålet (Colic-Peisker, 2002).

I følge Segalowitz, Gatabonton og Trofimovic (2009), Colic-Peisker (2002) og Chiswick og Miller (2001) er møter mellom majoritet og minoritet særdeles viktig for utvikling av lokal språkkompetanse. Segalowitz et al. (2009) hevder at språkkurs i egne klasser er viktig for å gi en introduksjon til språket, men at slike klasser ikke kan gi lærlingen all tilførsel og praksis de trenger for å ytterligere utvikle deres lokale kommunikasjonsevner. For å utvikle en fullverdig språkkompetanse må minoriteter ha interaksjon med samfunnsmedlemmer utenfor klasserommets språkfelleskap, og man må ta del i det lokale språkfellesskapet (Segalowitz et al., 2009). Interaksjon med majoritetsbefolkningen er et av de viktigste bidragene for utvikling av språk og språkkompetanse, og derav også integreringen (Segalowitz et al., 2009). Det vil altså være sentralt å benytte seg av og bruke og snakke det lokale språket. I følge Chiswick og Miller (2001) vil migranter i mindre grad benytte seg av det lokale språket dersom en stor del av befolkningen snakker migrantenes morsmål. De finner de heller et språklig fellesskap med mennesker av samme opphav eller språkferdigheter.



Det er en tydelig korrelasjon mellom møtene med majoritetsbefolkningen og graden av lokal språkutvikling (Colic-Peisker, 2002; Segalowitz et al, 2009). Det virker essensielt for migranter å utvikle lokale språkkunnskaper for å få kontakt med majoritetsbefolkningen. Møter med majoritetsbefolkningen kan gi muligheter for ytterligere språkutvikling, samtidig som det virker essensielt for integreringen (Segalowitz et al, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2018). Språkferdigheter anses som avgjørende for integreringen og det blir derfor relevant å bruke teori om språkutvikling for å belyse spørsmål om konsekvensene av organiseringen for nyankomne minoritetsspråklige elevers integrering.

## 2.6 Tidligere forskning

Jenny Nilsson Folke (2017) har i sin doktoravhandling forsket på hvordan nyankomne etniske minoriteter opplever læring og inkludering i den svenske skolen. Hun finner at de strukturelle vilkårene og organisatoriske prinsippene for nyankomne elevers utdanning preges av kollektive løsninger som skiller seg fra det ordinære skolesystemet. Dette mener hun skaper rom for å gjøre en verdimessig forskjell mellom ulike kategorier av elever (Folke, 2017). Samtidig finner hun at undervisningen i de ordinære klassene preges av store utfordringer og lite støtte for minoritetselevne, mens de i mottaksklasser opplever det motsatte (Folke, 2017)

Språkkunnskaper er i Sverige, som i Norge, det offisielle vilkåret for å kunne overføres fra mottaksklasse til ordinær klasse (Folke, 2017). Folke (2017) finner at elevene også anser språkkunnskaper som den sentrale nøkkelen til å oppnå sosial inkludering, men retter samtidig fokuset mot organiseringen av utdanningen for nyankomne elever og dens påvirkning på sosial inkludering. I Folkes (2017) forskning oppleves innføringstilbudet innad som et inkluderende miljø, men det oppleves som ekskluderende fra skolens helhetlige fellesskap, det er ikke den «riktige» eller den «vanlige» klassen. Dette kaller hun en *inkluderende ekskludering*. For å inkluderes i skolens fellesskap plasseres nyankomne elever deler av tiden i ordinære klasser. Dette opplever minoritetselevne som ekskluderende på grunn av språklige utfordringer og en følelse av ensomhet. Folke (2017) omtaler dette som *ekskluderende inkludering*. Et homogent svensk miljø, der mulighetene for å få svenske venner antas å være gode, oppleves som et ekskluderende miljø for minoritetselevne (Folke, 2017). Folke (2017) mener elevene orienterer seg selv og posisjoneres av andre med utgangspunkt i en svensk norm som karakteriseres av den ordinære klassen. Hvilken klasse du går i og hvilket sted du oppholder deg på i skolen er avgjørende for hvor inkludert eller ekskludert du er i skolefellesskapet (Folke 2017).

Det finnes mye forskning rundt integrering og opplevelsen av integrering. Ager og Strang (2004) har blant annet sett på hvordan lokalbefolkningen i et gitt område opplevde omfanget av gjennomført integrering. Et av de mest sentrale funnene var at både minoritets- og majoritetsbefolkningen så på gode relasjoner mellom de to gruppene som avgjørende for å være integrert, de kaller det *miksing* av gruppene (Ager og Strang, 2004). Informantenes fokus dreide seg rundt aksept av ulikheter, vennlighet til hverandre og deltakelse i felles aktiviteter (Ager og Strang, 2004). Forskningen viser videre at tilhørighet til lokalsamfunnet er sentralt for integreringsprosessen (Ager og Strang, 2004). Dette innebærer vennskap mellom individer i de ulike gruppene, respekt for hverandre og delte verdier. Oppsummert var hovedfunnene at tilhørighet til lokalsamfunnet og interaksjon mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen er avgjørende for at begge gruppene skal oppleve at integreringen går godt. Samtidig anså informantene miksing som avgjørende for å føle tilhørighet til det øvrige samfunnet (Ager og Strang, 2004).

Hilde Lidén (2001) har forsket på skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I følge Lidén (2001) fokuserer skolesystemet ubevisst på hva elevene mangler av språk, sosial kompetanse og sosiale koder, og dermed hva de mangler for å bli integrert i skolefellesskapet. Fokuset ligger på hva elevene mangler for å være like de majoritetsspråklige elevene (Lidén, 2001). Lidén (2001) hevder skolen vurderer elevers atferd ut i fra en norsk normalitet som definerer det riktig. Minoritetsspråklige elever avviker dermed fra normalen da de blir målt opp mot dette usynlige bakteppet (Lidén, 2001). Skolen formidler visse standarder og gjennom disse skapes det et utvalgt tradisjoner, riktige holdninger og levesett (Lidén, 2001). Dermed skaper skolen et «vi-fellesskap» der andre tradisjoner og levesett blir oversett, tilføyd som eksempler eller betraktes som noe mangelfullt (Lidén, 2001). Elevene som avviker fra normalen representerer det mangelfulle som er plassert utenfor de grensene vi setter for vi-fellesskapet (Lidén, 2001). Skolen skaper dermed et skille mellom «vi» majoritetsspråklige elever som representerer de tradisjoner og levesett skolen definerer som det riktig, og «de» minoritetsspråklige elever som representerer andre tradisjoner, holdninger og akseptert atferd

Det finnes mye aktuell forskning på integrering i skolen, og Folkes (2017) forskning virker spesielt relevant. Likevel er det meste av forskningen gjort på dette spesifikke feltet av pedagogisk eller lingvistisk karakter og derav kan et sosiologisk perspektiv gi nye, bredere eller andre forståelser av tema. Samtidig vil tidligere forskning på integrering i skolen bidra til å ytterligere belyse og forstå forskningsfeltet.

### **3. Metode**

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for metodiske valg og utfordringer i forskningsprosjektet. Jeg vil først se på valg og bruk av metode før jeg går over til å gjøre rede for rekrutteringsprosess, datainnsamling og behandling av data. Videre vil jeg diskutere studiens kvalitet, da med fokus på relabilitet, validitet og generalisering. Til slutt vil jeg se på etiske utfordringer i forskningsprosessen.

#### **3.1 Valg av forskningsmetode**

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan innføringstilbudet i den norske skolen virker på integreringen av nyankomne minoritetsspråklige elever. Jeg så det dermed som hensiktsmessig å benytte en kvalitativ forskningsmetode. En kvalitativ metodisk tilnærming vil belyse informantenes egne tanker, erfaringer og opplevelser rundt tema (Thagaard, 2018).

##### **3.1.1 Dybdeintervju**

Da jeg ville studere elever og læreres erfaringer, holdninger og erfaringer rundt innføringstilbud og integrering, ble dybdeintervju et hensiktsmessig metodisk verktøy (Tjora, 2017). Kvalitative intervjuer gir innsikt utover det synlige og observerbare, og egner seg dermed godt som metodisk verktøy for å besvare mine forskningsspørsmål (Kusenbach, 2003). Et sentralt fokus var elever og læreres opplevelser og refleksjoner knyttet til innføringstilbudets organisering og dets konsekvenser for integreringen av nyankomne minoritetsspråklige elever. Åpne intervju er en av de mest effektive måtene å få tilgang til en persons erfaringer og meninger på (Silverman, 2017). Oppgavens tematikk er relativt sett lite forsket på og jeg så det dermed som aktuelt å benytte meg av halvstrukturerte intervju. Dette innebærer at jeg har benyttet meg av en intervjuguide med ferdig utarbeidete spørsmål, men dette var kun et utgangspunkt for intervjuet. Rekkefølgen, hvilke spørsmål som ble stilt og hvilke oppfølgingsspørsmål som ble relevante, ville variere fra intervju til intervju (Leseth og Tellmann, 2018).

#### **3.2 Utvalg og rekrutteringsprosess**

I denne oppgaven har jeg hatt en strategisk tilnærming til utvalg av informanter, noe som også er svært vanlig ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Jeg har valgt informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018). Kriteriene for valg av informanter til prosjektet var at de gjennomfører eller har

gjennomført en form for innføringstilbud. Samtidig ønsket jeg informanter som går eller underviser på en skole som har et tilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever. Utvalget ble dermed tre ulike grupper av informanter; minoritetsspråklige elever som har gått eller går i innføringstilbud, majoritetsspråklige elever som går på en skole med et innføringstilbud og lærere som arbeider på skoler med innføringstilbud. Elever som nå går i et innføringstilbud har ofte har begrensede norskkunnskaper og jeg valgte derfor først og fremst elever som tidligere har benyttet et slikt tilbud eller som har gått i tilbudet i ett år eller mer. Dette var for å unngå bruk av tolk, men også fordi jeg ønsket informanter som har erfaring med å gå i innføringstilbud og i norsk skole.

For å komme i kontakt med lærere og elever benyttet jeg meg først av eget nettverk. Jeg fikk gjennom dette tilgang til elever og lærere som ville være aktuelle informanter og tok kontakt med dem. I tillegg sendte jeg e-poster til ulike skoler som har et innføringstilbud. Alle potensielle informanter fikk informasjon om prosjektet, hva deltakelse ville innebære og jeg la ved et informasjonsskriv (vedlegg 2). Jeg fikk rask tilbakemelding og flere aktuelle informanter.

Jeg endte opp med totalt åtte informanter. Det var henholdsvis tre lærere, to majoritetsspråklige elever som går på en skole med innføringstilbud og tre elever som går eller har gått i et innføringstilbud. Alle lærerne hadde jobbet over 5 år på en skole med innføringstilbud eller som lærere i innføringstilbud. Ved å gi informantene fiktive navn har jeg sikret anonymitet. For å gjøre det oversiktlig for leseren har jeg valgt å fremstille to informantoversikter i tabell, med navn, alder og stilling. En for elever og en for lærere.

Informantoversikt elever i tabell:

<b>Informant</b>	<b>Alder</b>	<b>Stilling</b>
Nora	14 – 20 år	Elev i majoritetsspråklige klasse
Henrik	14 – 20 år	Elev i majoritetsspråklig klasse
Maria	14 – 20 år	Elev i majoritetsspråklig klasse, tidligere mottaksklasse
Ahmed	14 – 20 år	Elev i innføringstilbud
Fatima	14 – 20 år	Elev i majoritetsspråklig klasse. Tidligere mottaks- og innføringsklasse

Informantoversikt lærere i tabell:

Informant	Alder	Stilling
Siri	35 – 45 år	Lærer i majoritetsspråklig klasse
Trond	25 – 35 år	Lærer i innføringstilbud
Lise	45 – 55 år	Lærer i innføringstilbud

Antall informanter i studien er preget av flere faktorer, deriblant tid. Lærere har ikke ubegrenset tid til å bruke på slik deltakelse og kan heller ikke gi elevene fri til å delta i alle timer eller perioder. Likevel opplevde jeg at lærerne i stor grad var samarbeidsvillige og vi fant god løsninger for å gjennomføre intervju. Rett før det siste avtalte intervjuet ble skolene stengt som en følge av corona-utbruddet og det ble dermed vanskelig å få tilgang til nye informanter. Ideelt sett kunne jeg hatt noen flere informanter, men antallet har blitt begrenset på grunn av tid, kapasitet og stengte skoler. Til tross for dette mener jeg at intervjuene har gitt fylldig og variert innsikt i hvordan organisering av innføringstilbud og integrering oppleves fra ulike ståsted og aktører i skolen.

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden ble brukt som en veiledende mal for å ha en viss struktur, men samtidig skape en naturlig samtale om temaet. Å benytte seg av en intervjuguide gjør det ofte lettere å fokusere på det man skal forske på og jeg opplevde det som et nyttig verktøy i min forskningsprosess (Leseth og Tellmann, 2018). Informantene har nokså ulike roller i skolen og hvilke tema som ble aktuelle og interessante å ta opp ville dermed variere. Jeg valgte derfor å utvikle tre ulike intervjuguides. Det var en for lærere, en for minoritetsspråklige elever og en for majoritetsspråklige elever.

Alle intervjuguidene var oppdelt i ulike tema, som startet med innledende spørsmål om informantens bakgrunn. Videre skilte intervjuguidene seg fra hverandre, og den største forskjellen var mellom lærernes og elevenes intervjuguide. I lærernes intervjuguide ble det spurt om hvordan innføringstilbud organiseres ved deres skole, hvilke retningslinjer de forholder seg til og hvordan de gjennomfører opplæringstilbudet. Samtidig ble det også her drøftet hvordan de nyankomne minoritetsspråklige elevene inngår i et fellesskap og hvilke erfaringer lærerne hadde med integreringsprosessen. For elevene dreide spørsmålene seg om

deres opplevelser, erfaringer og meninger knyttet til innføringstilbud, de andre elevene på skolen og relasjoner mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervju**

Syv av de åtte intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden på informantenes respektive skoler. Et av intervjuene ble gjennomført over Skype da folkehelseinstituttets restriksjoner stengte skolene og gjorde det uaktuelt å møtes for intervju. Tre av intervjuene var med elever under 18 år. Disse fikk med seg informasjonsskriv og samtykkeskjema hjem som ble underskrevet av foresatte og eleven, før selve intervjuet. De andre informantene var tilsendt informasjonsskriv før intervjuene og skrev under samtykkeerklæring. Jeg fikk samtidig godkjenning til å benytte meg av lydopptak. Informantene ble informert om hva det ville si å delta, at de ville være anonyme og at lydopptaket ville bli slettet straks transkriberingen var ferdig.

Med de minoritetsspråklige elevene brukte jeg lengre tid på å forklare prosjektet for å være sikker på at de forsto hva det innebar å delta. Jeg forsøkte å være tydelig på at dette er en forskning gjennomført av meg gjennom NTNU. Målet var at elevene og deres foresatte forstod at dette ikke ble gjennomført for å «kontrollere» om de var godt integrert eller lignende, men at det dreide seg om et prosjekt der de kunne svare ærlig uten at de fikk noen konsekvenser for dem. Dette var tidkrevende, men også nødvendig. Jeg mener at jeg fikk forklart dette på en god måte og elevenes lærere ga de ytterligere informasjon om hva det ville si å delta i prosjektet. Intervjuene varte fra 32 minutter til 70 minutter. Jeg mener at alle intervjuene fungerte godt som en samtale. De ble ikke en oppstykket «spørsmål-svar-situasjon», og jeg fikk gode og anvendelige svar fra alle informantene.

### **3.3.3 Behandling av data**

Jeg transkriberte intervjuene kontinuerlig i datainnsamlingsprosessen. Da fikk jeg mulighet til å reflektere over tema og forbedre meg på det som eventuelt kunne blitt gjort bedre til neste intervju. Blant annet la jeg merke til at jeg nokså fort bekreftet det informantene sa og stilte neste spørsmål raskt etter svaret kom. Jeg fant da ut at jeg måtte gi informantene mer tid og være roligere og mer tålmodig før jeg stilte neste spørsmål eller kom med oppfølgingsspørsmål. Etter det første intervjuet gikk intervjusituasjonen lettere og jeg ble tryggere på både intervjuguidene og min egen rolle som intervjuer.

Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål for ytterligere å sikre anonymitet (Tjora, 2017). Det var samtidig vanskelig å vite hvordan jeg skulle transkribere sitater fra de minoritetsspråklige elevene, da deres setninger ofte manglet ord eller hadde feil setningsoppbygging. Etter samtaler med veileder valgte jeg å «skrive om» setningene slik at språket ble nokså korrekt. Det ble da svært viktig for meg å være nøye med at sitatene ikke endret eller mistet sin mening. Dersom sitatene var uforståelige valgte jeg å utelukke de fra forskningsmaterialet. Ved å normalisere minoritetselevenenes språk ble også informantene ytterligere anonymisert (Tjora, 2017). Samtidig var ikke hensikten med dette prosjektet å belyse minoritetslevers språkfeil og slik sett så jeg det som unødvendig å ha med språkfeil som kan gjøre sitatene vanskeligere å forstå.

Etter alle intervjuene var transkribert valgte jeg å skrive dem ut, lese over og markere interessante funn. Jeg begynte videre prosessen med å kode datamaterialet og utformet tabeller for de ulike kodene. Tabellene bestod av en kolonne for navn på informant, en for sitat og en for eventuell tolkning av sitatet. Kodene var empirinære da det er informantens stemme som er viktig for å forstå forskningsfeltet. Jeg gikk gjennom ett og ett intervju og plasserte de aktuelle sitatene manuelt inn i «kodetabellen». Videre forsøkte jeg å kategorisere alle kodene. Gjennom arbeidet med oppgaven ble kategoriseringsprosessen gjennomført flere ganger da det utover i prosessen ble mer tydelig hvilke kategorier som var mest sentrale for oppgavens problemstilling. Jeg fulgte ikke en lineær induktiv eller en deduktiv tilnærming, men beveget meg kontinuerlig mellom empiri og teori. Analysearbeidet ligner dermed en stegvis-deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2017).

### **3.4 Studiets kvalitet**

I et forskningsarbeid er det nødvendig å vurdere kvaliteten på forskningsmaterialet. De vanligste indikatorene er reliabilitet, validitet og generalisering (Tjora, 2017). Reliabilitet dreier seg om pålitelighet og troverdighet (Thagaard, 2018). Jeg har benyttet meg av lydopptak i intervjuene, samt transkribert nøye for å styrke reliabiliteten. Fra lydopptakene har jeg brukt direkte sitater. På den måten sikrer jeg at informantens meninger om tema gjøres synlig for leseren, slik de kommer fram i intervjuene. Jeg ønsket ikke å lede samtalen i en spesiell retning og hadde dermed åpne spørsmål for å ha en samtale med informantene der jeg i hovedsak var lytter. Gjennom praksis på lektorstudiet og arbeid som vikar ved en skole med et tilbud for minoritetsspråklige, hadde jeg på forhånd noen antakelser om innføringstilbud og konsekvenser for integrering. Jeg hadde samtidig lite informasjon om hvordan det faktisk var

organisert og praktisert i skolen. I all kvalitativ forskning er det viktig å legge bort alt man vet om informantene fra før og dermed analysere informantene slik man faktisk opplever dem i intervjuet (Silverman, 2017). Som forsker har jeg forsøkt å være bevisst hvordan forståelser og egne meninger påvirker resultatene.

Om de svarene vi finner i vår forskning faktisk gir svar på de spørsmålene vi forsøker å stille inngår i kvalitetsindikatoren validitet (Thagaard, 2018). For å styrke validiteten valgte jeg å stille oppfølgingsspørsmål til informantene slik at jeg var sikker på at jeg forstod informantene riktig. Dette så jeg på som spesielt viktig med minoritetselvene, da deres norskkunnskaper er noe begrenset og det noen ganger var utfordrende å forstå hva de faktisk mente. Jeg stilte ofte spørsmålet på nytt eller dobbeltsjekket at jeg tolket det informantene sa, på den måten det var ment. Dermed ville jeg i større grad være sikker på at jeg tolket empirien på en korrekt måte (Tjora, 2017). For å ytterligere styrke validiteten har jeg forsøkt å være tydelig på hva som er informantenes meninger og hva som er mine tolkninger av informantenes svar (Leseth og Tellman, 2018). Jeg har vært mest mulig åpen i mitt forskningsarbeid og tydeliggjort hvordan jeg har arbeidet fra informantinnsamling til tolkning av data. Samtidig har jeg forsøkt å være objektiv i mitt tolkningsarbeid.

Jeg har for få informanter til å kunne generalisere mine funn. Dette var heller ikke hensikten med dette prosjektet. Jeg ønsket snarere å få informasjon om hvordan innføringstilbud organiseres og hvilke konsekvenser organiseringen har for nyankomne minoritetsspråklige elevers integreringsprosess. Ved bruk av teori i tolkningsarbeidet kan prosjektet bidra til forståelse for hvilke konsekvenser innføringstilbud har for integreringen, også ved andre skoler og ved andre former for organisering (Leseth og Tellman, 2018). Samtidig kan forskningen vise hvordan innføringstilbud faktisk er organisert og få frem elevers syn og stemme i utfordringer knyttet til integrering.

### **3.5 Etisk vurdering**

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 1). Informantene fikk informasjon om prosjektet, om anonymisering og sine rettigheter som deltakere, i forkant av intervjuet (vedlegg 2). Blant annet at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet og at de vil bli anonymisert.



I en intervjusituasjon vil det alltid oppstå en sosial relasjon mellom intervjuer og informant (Leseth og Tellmann, 2018). For meg har det vært viktig å være bevisst på min egen rolle i relasjon til informantene. Spesielt med tanke på min rolle ovenfor elevene som informanter. Her kunne jeg bli forstått som en autoritetsperson, gjerne koblet til skolesituasjonen og som lærer og lærerstudent. Jeg har derfor lagt vekt på å gi elevene tydelig informasjon om prosjektet for å sikre at de ikke hadde feil inntrykk av min rolle som forsker. Derfor brukte jeg også lang tid å skape en trygg situasjon ved å stille enkle innledningsspørsmål, fortelle om meg selv og ha samtaler utenfor tema. Jeg mener dette bidro til en avslappet, uformell og trygg intervjusituasjon, der informantene fritt kunne snakke om sine opplevelser og erfaringer.

Som forsker vil jeg ha monopol på tolkningen av informantenes opplevelser og svar. For å sikre at jeg ikke tolker i retning av egne opplevelser har det vært viktig å være bevisst hvordan mitt syn og bakgrunn påvirker intervjusituasjonen og forskningen (MacPhail, 2004). Jeg kjenner til dette forskningsfeltet gjennom både tidligere oppgaver og erfaring fra praksis og vikarjobber. Dette kan være et godt utgangspunkt for å forstå fenomenet, men kan samtidig ha bidratt til at jeg overser erfaringer som er ulike mine egne (Thagaard, 2018). Det har til dels vært utfordrende å se bort i fra det jeg vet fra før, men samtidig er det noe jeg har arbeidet nøye med og vært bevisst gjennom hele forskningsprosessen.



## 4. Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere sentral funn og analyserte data som belyser problemstillingen: «*Hvilke konsekvenser har organiseringen av innføringstilbud for integreringen av nyankomne minoritetsspråklige elever?*». Delkapitlene 4.1 til 4.3 er analyse av datamaterialet og oppdelt etter de tre underproblemstillingene for prosjektet. I delkapittel 4.1 skal jeg se på hvordan innføringstilbud organiseres og gjennomføres. Lærerne er her de mest sentrale informantene og dette kapittelet er nødvendig for å forstå og få innsikt i hvordan innføringstilbud organiseres og gjennomføres. Her vil funnene knyttes opp mot retningslinjer og veilederen for innføringstilbud. Delkapittel 4.2 belyser den andre underproblemstillingen og dermed hvordan elever opplever organiseringen og innføringsklassen. I delkapittel 4.3 vil jeg se på hvilke muligheter og barrierer som oppleves med tanke på integrering. I 4.2 og 4.3 er elevene de mest sentrale informantene. Jeg vil her knytte mine funn opp mot teori og tidligere forskning og drøfte fortløpende.

### 4.1 Hvordan organiseres og gjennomføres innføringstilbud?

For å kunne få bedre innsikt i hva innføringstilbud og mottaksklasser kan bety for integrering, blir det nødvendig å se på hva innføringstilbud innebærer og hvordan det organiseres og gjennomføres. I dette delkapitlet vil jeg dermed belyse den første underproblemstillingen: «*Hvordan organiseres og gjennomføres innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever?*». Lærerne vil være de sentrale informantene og sammen med veilederen for innføringstilbud, rapporter, opplæringsloven og retningslinjer, ligge til grunn for å forstå hvordan innføringstilbud organiseres og gjennomføres. Først i denne delen vil jeg presentere lovverk og retningslinjer. For å få et oversiktlig og tilstrekkelig innblikk i organiseringen blir det nødvendig å se lovverk og retningslinjer i sammenheng med lærernes erfaringer og opplevelser.

#### 4.1.1 Lovverk og retningslinjer

Hvis det er sannsynlig at barn i grunnskolealder skal være i Norge i mer enn tre måneder har de rett på grunnskoleopplæring (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §8-1) påpeker at alle elever skal tilhøre en ordinær klasse og at man ikke skal organisere klasser etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. I 2012 ble det åpnet for at skoleeier kan gjøre et unntak fra loven. Fylkeskommunen eller kommunene kan nå organisere særskilte opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller

skoler (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Tilbudet skal være et overgangstilbud, vare i inntil to år og kun gjennomføres dersom dette regnes som det beste for eleven (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Opplæringsloven presiserer blant annet at innføringstilbud er frivillig, at elevene har rett til særskilt språkopplæring, at det er en tidsbegrensning for opplæringstilbudet og at det er opp til skoleeier hvordan tilbudet blir organisert (Opplæringsloven, 1998, §8-1).

Utdanningsdirektoratet (2016a) har utarbeidet en veileder for innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever. Innføringstilbudet skal ivareta individuelle behov og rettigheter for den enkelte elev, og organiseringen og innholdet i opplæringen må sikre inkludering og et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Veilederen påpeker at skoleeier skal ha et forsvarlig system for hvordan innføringstilbudet er organisert og det innebærer at man kontrollerer at opplæringsloven er fulgt og at man følger opp kvalitetsvurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Når det gjelder den faktiske organiseringen av innføringstilbudet, viser både veilederen og opplæringsloven til at det er opp til skoleeier og at organiseringen baseres på kommunestørrelser, geografiske forskjeller og antall elever som trenger et slikt tilbud (Opplæringsloven, 1998, §8-1; Utdanningsdirektoratet, 2016a). Veilederen viser til eksempler på hvordan det kan være organisert og til tiltak for å styrke skole – hjemsamarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Skolen bør ha en plan for overføringen av elever fra innføringsklassen til ordinære klasse og veilederen presenterer eksempler for hvordan det gjøres ved noen skoler (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Veilederen er nettopp det, en veileder og viser ikke til tydelige regler eller prinsipper for hvordan opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige skal gjennomføres. Retningslinjene virker i noe grad generelle og de få tydelige lovene som finnes legger stort sett føringer for tidsbegrensning av innføringstilbudet, hvilke rettigheter elevene har og at det er opp til det enkelte fylke og kommune hvordan tilbudet organiseres (Opplæringsloven, 1998, §8-1).

I 2016 la Utdanningsdirektoratet frem en rapport som blant annet viser hvordan innføringstilbud organiseres og utføres ved ulike skoler i Norge (Halmrast og Gram, 2016). De fant at det er tre ulike måter innføringstilbudet blir organisert på. Den første er et *delvis integrert tilbud* der man har tilhørighet i en ordinær klasse, men deler av opplæringen gis i egne grupper. Den andre er *innføringsklasser* der man har egne klasser ved ordinære skoler og den siste er *innføringsskoler*, som er egne skoler for opplæring av minoritetsspråklige

(Halmrast og Gram, 2016). Mine informanter viser til en organisering som går innenfor et *delvis integrert tilbud* og *innføringsklasser*. Når vi snakker om opplæring for nyankomne minoriteter blir det viktig å skille mellom ungdomsskole og videregående skole. I ungdomsskolen kalles tilbudet ofte mottak, mottaksskoler eller mottaksklasser, mens det i videregående kalles innføringsklasser eller kombinasjonsklasser. Samtidig brukes innføringstilbud om alle ulike former for opplæring som gis nyankomne minoritetsspråklige elever. I det videre vil jeg i all hovedsak bruke mottaksklasse når det er snakk om ungdomsskole og innføringsklasse når det refereres til tilbudet i videregående skole.

#### **4.1.2 Mottaksklasser**

Elever i grunnskolealder vil få tilbud om innføringstilbud i det som kalles mottaksklasser eller mottaksskoler. De aller fleste velger et slikt tilbud, men alle innføringstilbud er frivillig (Halmrast og Gram, 2016). Målet for opplæringen er at eleven skal lære seg norsk, bli i stand til å nå kompetansemålene så raskt som mulig, og deretter følge den ordinære opplæringen (Opplæringsloven, 1998, §8-1). Mottaksklasser tillater et unntak fra loven om å gå på sin nærscole: *"Nyankomne elever i grunnskolealder har rett til å gå på nærskolen, med mindre de velger å takke ja til et tidsbegrenset særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever på en annen skole enn nærskolen."* (Opplæringsloven, 1998, §8-1). Når grunnskoleeleven ikke lenger går i mottaksklassen, har eleven igjen rett til å gå på nærskolen.

Siri, som er lærer i majoritetsspråklige klasser på ungdomsskolen, forklarer hvordan innføringstilbudet fungerer på hennes skole. Det ligner et *delvis integrert tilbud* (Halmrast og Gram, 2016):

Vi har jo det systemet at elever som har gått i mottak kommer inn i ordinær klasse. De tilhører alltid en ordinær klasse, som de etter hvert skal inn i. Og så begynner de gjerne litt gradvis, ofte har det vært at de begynner i de praktisk-estetiske-fagene først. Og da blir vi jo litt kjent med de, og så kommer de inn, noen har hatt mye engelskundervisning i hjemlandet og går rett inn i engelskklassen, har de timene bare. Og etter ett år så kommer de over for fullt. (Siri, lærer).

Det er forskjeller i denne praksisen og informanter ved andre skoler viser at de ikke tilhørte en ordinær klasse mens de gikk i mottaksklassen og slik sett ikke organisert i et *delvis integrert tilbud*. For å komme over i ordinær klasse skal man i utgangspunktet beherske norsk godt nok til å følge ordinær læreplan. I mottaksklassen kan man være inntil to år og Siri forklarer:

De kan være i mottak i to år, noen av de da, de er jo så forskjellige. Noen har jo ikke gått skole i det hele tatt, noen er analfabeter, noen har bare gått koranskole, noen har gått fullverdig skole, men på annet språk. Så det varierer, men vi har noen som går ett år til i mottak, som søker om og kan få det. (Siri, lærer).

Elevene har svært ulike forutsetninger når de kommer til den norske skolen, derav er det ulikt hvor fort de begynner i ordinær klasse. I utgangspunktet skal elevene gå ett år i mottaksklassen, men flere informanter viser til at det er nokså vanlig å søke om å få gå der i to år. Når man er ferdig med mottakstilbudet på ungdomsskolen, har man rett til å gå i ordinær klasse på sin nærscole, som kan være en annen skole enn der man gjennomførte innføringstilbudet (Opplæringsloven, 1998, §8-1). Dette er likevel et sjelden tilfelle ved Siris skole:

Det har det vært veldig vanlig at de har søkt om å få lov til å gå ferdig ungdomsskolen her da og derfor så har vi jo fått, i perioder, ganske stor oppsamling av en del elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Da kan man lure litt på den integreringen, om det er heldig for integreringen deres. (Siri, lærer).

Det synes å være uvanlig å begynne på sin nærscole etter man har gjennomført opplæring i mottaksklassen. Mine funn viser at elevene gjerne har bygd sosiale nettverk i mottaksklassen og dermed ønsker å fortsette opplæringen ved samme skole. Siri påpeker at de skolene som har innføringstilbud ofte får et nokså stort antall nyankomne minoritetsspråklige elever, sammenlignet med andre skoler i kommunen.

#### **4.1.3 Innføringsklasse**

Tilbudet i den videregående skolen tilbys dem som er ferdige med grunnskolen i Norge eller har grunnskole eller tilsvarende kunnskap fra hjemlandet (Utdanningsdirektoratet, 2016b ). Det passer for elever som er mellom 16 og 25 år, har vært i Norge i mindre enn 6 år, har gått i mottaksklasse på ungdomsskolen eller trenger å lære mer norsk før de begynner på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Målet med innføringsklassen er at elevene skal bli klare for og begynne i videregående opplæring etter ett år. Innføringstilbudet i videregående skole tilbys av mange fylkeskommuner som et «år null» og elevene bruker dermed ikke av ungdomsretten til videregående skole mens de går i dette tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Elevene i innføringstilbud har ikke de samme rettighetene

etter opplæringsloven som andre elever og heller ikke rett til spesialundervisning (Halmrast og Gram, 2016).

Det finnes også en gruppe nyankomne minoritetsspråklige elever som ikke har grunnskolevitnemål og som er utenfor grunnskolealder. Disse elevene går i utgangspunktet på voksenopplæringa sammen med betydelig eldre personer. Mange kommuner og fylker samarbeider dermed ved å la elever i alderen 16-19 år, som har behov for grunnskoleopplæring, gå sammen med jevnaldrende elever i innføringstilbudet på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Innføringsklassene består derfor av to typer elever; de som skal gjennomføre grunnskole (grunnskoleelever) og de som trenger et ekstra år for å bli klar for videregående skole (innføringselever). Dette kalles en kombinasjonsklasse og er tilfelle ved mine undersøkelser på videregående skoler. Læreren Lise forklarer hva et kombinasjonstilbud innebærer:

Vi har både elever som er ferdig med grunnskolen og vi har elever som går siste året i grunnskole, som egentlig da tilhører voksenopplæringen, men som går i samme klasse som de som er ferdig med grunnskole. (Lise, lærer i innføringstilbud).

Trond, som også er lærer i innføringstilbud uttrykker at han synes det er merkelig at grunnskole- og innføringselever går i samme klasse, men presiserer at det handler om grunnskolevitnemål:

Elevene i denne klassen er samme alder og litt sånn samme type elever. Det handler egentlig bare om når de kom til Norge og om de tilfeldigvis har med seg grunnskolepapirer fra hjemlandet eller ikke. Kan du sannsynliggjøre at du har gått ferdig grunnskole i hjemlandet så slipper du å gå grunnskole her. Og blir du tilfeldigvis plassert i tiende klasse her så får du, uavhengig om du får ståkarakterer eller ikke, et grunnskolevitnemål, du er ferdig med grunnskolen. Så du kan plasseres i mai i tiende klasse i en norsk klasse og da får du grunnskolevitnemål og kommer inn på videregående. Sånn er reglene. Så hvis du tilfeldigvis har blitt plassert i en sånn situasjon der du har grunnskolevitnemål, uten særlig språkkompetanse, så er da innføringsklasse det frivillige tilbudet du får på videregående. (Trond, lærer i innføringstilbud).

Grunnskole- og innføringselevene forholder seg i utgangspunktet til ulike regler og styringsdokumenter, men informantene forteller at de har valgt å se det som at innføringsfagene bør være lik grunnskolefagene og dermed følger de samme læreplan.

Halmrast og Gram (2016) viser til at det er hensiktsmessig for grunnskoleelevene som tilhører voksenopplæring å gå i klasse med andre elever på samme alder. Mine informanter uttrykker likevel utfordringer knyttet til å ha grunnskole- og innføringselever i samme klasse:

Noen i klassen må forholde seg til fraværsgrensa. Og det er forskjell på hvor langt unna skolen du må bo for å få busskort, ja det er mange sånne ting, men det er de samme elevene med de samme behovene, altså det er ikke noen forskjell på elevene på den måten. Men det er bare om de tilfeldigvis har det grunnskolepapiret eller ikke. (Trond, lærer i innføringstilbud).

Lise forklarer også hvordan det at elevene kommer fra to ulike instanser påvirker lærerhverdagen:

Vi har mange utfordringer rundt system, det at vi nå har elever som tilhører to ulike system. Vi har de som tilhører videregående skole og vi har de som tilhører voksenopplæringen som er kommunal. Dette gjør at jeg sitter å rapporterer fraværet på de fire kommunale elevene inn til voksenopplæringen tre ganger i uka for eksempel, så det er ganske sånn tidkrevende ting. Alle karakterer må over i et annet system, alle varsler må over i et annet system, det er ingenting som går av seg selv. (Lise, lærer i innføringstilbud).

Selv om det er utfordringer knyttet til å ha to typer av elever i samme klasse, ser lærerne at det fungerer nokså greit. For eksempel følger de grunnskolens læreplan og den er relevant for alle elevene i klassen. De viser til at det er samme typer elever og at de har behov for den samme kunnskapen. Læreren Trond uttrykker likevel at det ville vært fordeler ved en annerledes organisering:

Det ideelle hadde jo vært å hatt et mer dedikert innføringstilbud, men det er ikke sånn fylket og kommunen har lyst til å organisere den opplæringen. Så, jeg skulle ønske vi hadde et eget innføringstilbud der vi bare kunne fokusere på klargjøring for videregående. Gitt omstendighetene så fungerer det ganske godt å ha et sånn på en måte et tiendeklassetilbud, det fungerer ganske greit. (Trond, lærer i innføringstilbud).

Informantene uttrykker at tilbudet fungerer greit gitt omstendighetene. Det er positivt for elevene som i utgangspunktet skal på gå på voksenopplæringa, de trenger stort sett den samme kunnskapen, men det gjør det vanskelig å dedikere tilbudet til elevgruppens behov. Samtidig anser lærerne det som tidkrevende å forholde seg til ulike regler for ulike elever.



#### 4.1.4 Et likeverdig tilbud?

Det er forskjeller også innad i kommuner og fylker på hvordan innføringstilbud organiseres. Noen informanter har for eksempel opplevd å ikke tilhøre en ordinær klasse mens de gikk i innføringstilbud, mens andre har hatt tilhørighet til og vært deltakende i enkelte timer sammen med sin ordinære klasse. Informantene uttrykker at skolene og lærerne selv avgjør hvordan opplæringstilbudet praktisk skal gjennomføres, samtidig som de følger opplæringsloven. Trond, som er lærer i innføringstilbud, viser for eksempel til at lærerne i innføringstilbudet har mye frihet når det gjelder organisering av tilbudet og at de i stor grad har bygd veien mens de har gått den. Han mener de lykkes godt i mye, men at de også har utfordringer når det gjelder organisering:

Jeg er jo kontaktlærer og har fått mye frihet til å organisere mye av tilbudet. Altså, vi er ikke perfekte, det er mye vi kunne gjort bedre, men jeg tror vi lykkes ganske godt i mye. Vi gjør mye som jeg tror har effekt, men det er jo mye rundt organiseringen som ikke fungerer, vi har veldig stort nivåsprik i gruppa. I høst var det alt fra nyankomne til de som har vært i Norge i 6 år, alt fra de som har klart å følge all skole, til de som kanskje ikke har gått skole siden andreklasse, vi har de som har ressurser hjemme, de som ikke har ressurser hjemme, de forskjellene er så ekstreme. Vi snakker om store forskjeller i norske klasserom, men det her er enda større og ekstremt. Å drive effektiv opplæring når du på en måte aldri kan treffe alle er veldig vanskelig, så vi har mye å hente på å organisere tilbudet bedre med tanke på nivåforutsetninger. (Trond, lærer i innføringstilbud).

Det er opp til skoleeier hvordan opplæringstilbudet for nyankomne minoritets elever organiseres og det organiseres på ulike måter ved ulike skoler og landsdeler (Halmrast og Gram, 2016). Det er skoleeier som legger føringene for organiseringen, men samtidig virker det også å være opp til de enkelte lærerne hvordan opplæringstilbudet faktisk blir gjennomført. Informantene synes på den ene siden å ønske tydeligere retningslinjer ovenfra slik at de enklere kan gjennomføre et likeverdig tilbud, på den andre siden virker det å være positivt at de selv kan gjennomføre opplæringen slik de mener er det beste for elevgruppen. Det tydeligste er likevel at informantene ønsker noen endringer i organiseringen for å bedre kunne gjennomføre opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige elever. Østerberg-utvalget peker på at tydeligere føringer for organiseringen av opplæringstilbudet for nyankomne minoriteter kan bidra til å sikre et mer likeverdig tilbud, samtidig som det kan være utfordrende å finne modell som tilfredsstillende alle behov (NOU, 2010:7). Mine funn viser at opplæringen av nyankomne minoritets elever i stor grad er avhengig av skoleeier og lærerne som arbeider i innføringstilbudet. Dermed er det forskjeller fra skole til skole også innad i

samme fylke eller kommune. Da risikerer man at noen elever vil få et bedre tilbud enn andre og dette vil være avhengig av hvor du bor og hvilken skole du går på.

Informantene uttrykker også at de ikke har alle de ressursene som kreves for å gjennomføre et godt og likeverdig tilbud. Siri, lærer i ordinær klasse, viser til at kommunal og fylkeskommunal økonomi preger opplæringstilbudet for nyankomne minoritetsspråklige elever. Hun sier:

Nå har de jo sagt at neste år får vi ressurser bare til å ha 25 elever, hva skal vi gjøre med de andre elvene da. Jo, for det kommer færre elever hit ja, men det har de sagt før også, men så kommer det jo en del likevel. Hvis du får den 26. eleven så utløser det mer ressurser da, ergo for å slippe å betale ut de ressursene så skal de sette et tak på 25 elever til høsten. Så vi er litt spente på det, kommer det 25, greit nok, men hva gjør vi med de andre elevene i kommunen da? Det er alltid et økonomispørsmål, dessverre. (Siri, lærer).

Alle lærerne viser til usikkerhet om hvordan tilbudet for nyankomne minoritets elever blir fremover. De vet ikke hvor mange plasser de kommer til ha eller hvor lenge de vil ha tilbudet. På samme tid peker Siri på at innføringstilbud regnes som et spesialtilbud og at det får betydning for andre tilbud elevene kan få gjennom skolen. Elevene i innføringstilbud har for eksempel ikke rett på spesialundervisning og Siri viser til et eksempel med elever i mottaksklassen som har lese- og skrive vansker:

Eleven (minoritetsspråklig) trenger spesialundervisning på grunn av lese- og skrivevansker. Så spør man etter ressurser til det, så er det nei, den mottaksklassen er en tilpasning allerede, det er en spesped-undervisning. Men det er jo ikke det, så det er håpløst. Det er veldig beklagelig da. Det er sånn konstant dårlig samvittighet man har, det har man jo for alle elever som trenger noe ekstra, men de her synes jeg er vanskeligere å få ekstrahjelp til. For nå har de hatt mottak og nå har de ikke krav på noe mer, men de trenger jo masse ekstrastøtte. Sånn som i engelsk så opprettet vi en sånn et eget engelskkurs for de, men det ble jo tatt bort igjen, for nå er det ikke ressurser i det hele tatt til det. (Siri, lærer).

Det er tydelig at lærerne ønsker å gi nyankomne minoritetsspråklige elever mer enn de har mulighet til å gi. Det er manglende ressurser og Siri opplever at det er vanskeligere å få ekstrahjelp til minoritetsspråklige elever da de allerede har hatt «spesialundervisning» i mottaksklasser. Samtidig er det få retningslinjer som setter tydelige krav til hvordan

opplæringstilbudet gjennomføres, og store forskjeller i opplæringstilbudet kan føre til at elevene ikke får det samme likeverdige tilbudet i ulike kommuner og ved ulike skoler (NOU, 2010:7). Få tydelige retningslinjer åpner for at lærerne selv kan finne gode løsninger, men som informantene viser, kan mangel på ressurser og den nåværende organiseringen gjøre det vanskelig å få gjennomført alt det man som lærer ønsker å få til.

#### **4.1.5 «Alle andre har det, men det får ikke vi»**

Innføringsklasser eller mottaksklasser er en annen type klasse enn det som betegnes som ordinære klasser. Lærerne opplever at innføringsklassene ofte blir glemt eller ikke regnet med på mange ulike områder innad på skolen. Trond uttrykker blant annet:

Vi er en egen avdeling, men en liten avdeling på en måte. Så vi glemmes jo alltid når vi praktisk skal fordeles. Og det overføres veldig godt til andre ting, vi blir ikke tatt hensyn til. Ja, det er småting da, men jeg synes det er symptomatisk på hele greia. Sånn når klassene skal fordeles i gymsalen når det er heldagsprøver, så plutselig er ikke vi med på oversikten. Eller når lærerne for de ulike avdelingene skal snakke sammen om den nye læreplanen, men ungdomsskolelæreplanene har ikke noen gruppe som skal diskutere dette. Ja det er sannelig ting da. Vi har liksom ikke noe avdelingstilhørighet, nei det er vanskelig. I avdelingstid så får ikke vi avdelingstid, alle andre har det, men det får ikke vi. (Trond, lærer i innføringstilbud).

Innføringsklassene virker å bli nedprioritert og glemt. Det gjelder både kollegialt samarbeid og praktisk gjennomføring av for eksempel heldagsprøver. Siri har ikke vært lærer i en innføringsklasse, men forklarer likevel at hun har opplevd problematikk rundt prioritering og synlighet for mottaksklassene:

Det har vært litt sånn kritikk da fra noen av de som har jobbet og kjempet for mottak. At vi andre glemmer de da, hvis det skal være noe. «Ja, hva med mottak» eller «når skal mottak komme». Hvis det er sånn klasseinndelt 8A, 8C. «Ja, hva med mottak», sant. (Siri, lærer).

Informantene opplever at innføringstilbud og mottaksklasser ikke blir prioritert eller får det samme som de andre klassene ved skolen, de blir på et vis usynliggjort og glemt i skolefellesskapet. Lise som er lærer i innføringstilbud uttrykker for eksempel: *«Vi fikk jo et nytt datasystem i august som ikke var oppe å gikk for noen før etter 4-5 uker, men for vår del var det ikke oppe å gikk ordentlig før etter høstferien»*. Hun forteller videre at de selv som

lærere aktivt må jobbe for å få datasystemer eller andre praktiske ting på plass for denne gruppen av elever:

De er tjue stykker og vi må pushe på alt eller så blir det ikke prioritert. Det er ingen ting som går av seg selv. Alt er litt utenfor og det er så få det rammer, at administrasjonen har ikke noe fokus på det. Det er vi som må trykke på hele veien for at det skal løse seg. Det ender ofte med at jeg må ta kontakt med fagforeningen og så går utdanningsforbundet direkte på fylket og sånn. Da skjer det ting. (Lise, lærer i innføringstilbud).

Lærerne i innføringstilbud opplever ikke at andre lærere på skolen prioriterer nyankomne minoritetsspråklige elever. Trond forklarer for eksempel at det er utfordrende å få andre lærere til å ta i mot denne gruppen av elever til hospitering i sine klasser: *«Vi trenger hjelp av de andre avdelingene for å ordne med hospitering, vi må få lov til å plassere elevene våre i deres klasser av og til. Det er ikke populært»*. Som svar på hvorfor det ikke er populært sier Trond: *«Ekstrajobb da vet du, flere på verksted, flere i klasserommet og, redd for at de her utlendingene kanskje ikke fungerer så godt da, ja det er mye»*. Lise uttrykker noe av det samme når hun ser på hvordan lærere i ordinære klasser opptrer rundt minoritetselever som er kommet over dit:

En del lærere vil jo nesten ikke forholde seg til det, de har elever som nesten ikke snakker norsk. Det er jo lettere å skrive de ut fra skolen. Så det er en kjempeutfordring vi har, hvordan skal vi få de i gjennom skoleløpet når vi først har fått de inn. For de kommer inn. Vi har jo nettopp tatt i mot en del elever fra en annen avdeling, som ikke fungerte der, på grunn av norskkunnskaper blant annet og som da får en sånn ekstrarunde hos oss i håp om at det skal gå bedre når de kommer inn igjen til høsten. (Lise, lærer i innføringstilbud).

Samtidig som det er utfordringer knyttet til andre lærere og andre avdelinger på skolen, viser lærerne at det over tid har blitt bedre samarbeid mellom innføringsklasser og andre klasser:

Og så det er jo en ting at innføringstilbudet krever mye, men så har vi jo da fått bygd opp litt slik at vi er ganske flinke å jobbe med de. Enkelte avdelinger ser det og lærer litt av det, så vi har fått litt sånn bedre samarbeid med en annen avdeling som selv har begynt å jobbe mer systematisk med de elevene og lykkes veldig godt. (Trond, lærer i innføringstilbud).

Over tid virker det som om skolene har fått utarbeidet bedre system for nyankomne minoritetsspråklige elever og fått bedre kontakt og samarbeid med andre avdelinger på skolen.

Samtidig hevder flere av lærerne at nedprioriteringen på skolen eller uvillighet til samarbeid fra andre lærere dreier seg om at man ikke vet hvor lenge man skal ha dette systemet på skolen. På Lises skole virker dette å være spesielt relevant:

Det er jo ikke et tilbud skolen i utgangspunktet har bedt om å få. Vi har det midlertidig, vi er en sånn «bufferskole» som det heter, så vi avlaster andre skoler i fylket. Så vi vet ikke om vi har det så mange år. Det er litt sånn fra år til år også, fra time til time, hvor mye skal vi legge i det her når vi vet det er så midlertidig. (Lise, lærer i innføringstilbud).

Lise hevder dette påvirker både i hvor stor grad innføringsklassen blir prioritert av skolen, men også hvor mye andre lærere og administrasjon ønsker å legge i denne gruppen av elever. Hun sier: *«Det virker som at administrasjonen ikke har lyst til å ha så veldig mye eierskap til denne gruppen av elever egentlig. Det er litt skummelt å si, men det føles litt sånn av og til»*. Innføringsklasser og mottaksklasser er annerledesklasser og det blir tydelig for lærerne på flere plan. Det kan virke som innførings- og mottaksklassene er usynliggjort og glemt og derav ikke en del av det store skolefellesskapet. Hverken lærerne eller elevene i innføringstilbudet får det samme som resten av skolen. Det kan være preget av at innføringstilbudene på noen av disse skolene er midlertidige og at både ledelse og skoleeier ikke vet hvor lenge man skal ha det.

Innføringstilbud organiseres ulikt i ulike deler av Norge. Retningslinjene som finnes er relativt åpne og snarere veiledere enn regler for hvordan opplæringstilbudet faktisk skal gjennomføres. Likevel finnes noen tydelige prinsipper fra opplæringsloven, men selve organiseringen er stort sett opp til skoleeier og den enkelte skole og lærer. Organiseringen av innføringstilbud fører til at det ofte er mange nyankomne minoritetsspråklige elever på få skoler og lærerne savner både ressurser og muligheter til å ytterligere hjelpe denne gruppen av elever. Lærerne føler seg nedprioritert, glemt og tilsidesatt, spesielt internt på skolen. De ønsker i større grad å være en del av fellesskapet på skolen, både som klasse og som lærere. Samtidig har de fått til et tilbud de mener er godt med tanke på det de har av ressurser og muligheter, men flere av informantene viser til at endringer i organiseringen kan styrke tilbudet og bidra til en mer likeverdig opplæring.

## 4.2 Elevenes opplevelse av innføringsklassen i skolen

I dette delkapitlet vil jeg belyse den andre underproblemstillingen: «Hvordan oppleves organiseringen av de minoritetsspråklige elevene i innføringstilbudet? Og hvordan oppleves innføringsklassen av de majoritetsspråklige elevene?». Hovedfokuset blir elevenes erfaringer og opplevelser. Jeg vil trekke inn relevant teori og tidligere forskning for å belyse hvordan elevenes opplevelser kan knyttes til integreringsprosessen av nyankomne minoritetsspråklige elever.

Skolen kan potensielt sett ha en sentral rolle for innlemmelsen av nyankomne elever i majoritetssamfunnet. Her kan nyankomne elever møte og bli kjent med lokale barn og unge og få opplæring i lokalt språk og kultur. Skolen som institusjon kan bidra til å bygge felles verdier og normer, og derav en kollektiv bevissthet (Morrison, 2006; Durkheim, 1964). Elever kan få tilhørighet til en sosial gruppe og skolen kan bidra til å integrere gjennom språk, kulturforståelse og miksing mellom majoritet og minoritet (Ager og Strang, 2008; Garcés-Mascareñas og Penninx, 2016).

### 4.2.1 «De holder seg bare med hverandre»

For nyankomne minoriteter anses relasjoner til majoritetsbefolkning som sentralt i integreringsprosessen (Ager og Strang, 2004). Samtidig ses miksing mellom majoritet og minoritet på som avgjørende for at gruppene skal anse at integreringen går godt (Ager og Strang, 2004). Skolen åpner for muligheter til å bli kjent med og møte lokale barn og derav skape relasjoner til majoritetsbefolkningen. Det er i liten grad miksing mellom de to gruppene og de forholder seg stort sett ikke til hverandre. Fatima sier blant annet dette om sin tid i ulike innføringstilbud:

Jeg hadde ikke så mange venner da jeg gikk på mottak. Elevene kommer fra forskjellige land og hun jenta som kom fra samme land som meg, vi snakket samme språk, så jeg var bare venn med henne. (Fatima, tidligere elev i mottaks- og innføringsklasse).

Ahmed som når går i innføringstilbud, viser til det samme: «*Her på skolen har jeg bare venner fra andre land enn Norge og som går i innføring*». De minoritetsspråklige elevene opplever at de ikke har majoritetsspråklige venner eller venner de anser som norske. Majoritetsselevne uttrykker det samme og Nora hevder eksempelvis at elevene fra mottaksklassen kun er med hverandre: «*De (minoritetsspråklige elever) er med de som går i*

*mottaksklassen, de er ikke med noen fra 10 B eller 10 ja. Det er bare dem. De holder seg med hverandre og andre fra mottak*». Henrik peker på det samme når han uttrykker: «*De er bare i egne grupper og snakker bare med andre fra mottak*». Med bakgrunn i dette tyder mye på at nyankomne minoritetsspråklige elever i større grad «bonder» med andre i innføringstilbud enn at de «bridger» med majoritetsspråklige elever (Putnam, 2000). I lys av Putnam (2000) er det sosial kapital som danner fellesskap og skaper et «vi» og nyankomne minoritetsspråklige elever virker å ha sosial kapital og skaper et vi-fellesskap med hverandre innad i innføringstilbudene. Likevel «bridger» de i liten grad med andre elever på skolen og det kan påvirke integreringsprosessen og mulighetene for innsikt i hva som er gjeldende i de andre sosiale feltene på skolen (Ager og Strang, 2008; Putnam, 2000).

Mine funn viser at relasjonene mellom nyankomne minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i liten grad finner sted. Sosiale bånd er det som knytter individer til sosiale grupper utenfor deg selv (Durkheim, 1964) og sosial integrasjon omhandler blant annet hvordan individer er knyttet til sosiale grupper de er en del av. I de ulike formene for innføringstilbud virker det som elevene danner fellesskap, sosiale bånd og kollektiv bevissthet, men kun til andre elever i mottaksklassene eller innføringstilbudet. Ved å ikke danne sosiale bånd til majoritetsspråklige elever vil ikke nyankomne minoritetsspråklige elever utvikle kollektiv bevissthet til det større samfunnet (Durkheim, 1964). Elevene i mottaks- og innføringstilbud er ikke avhengig av sosiale bånd til majoritetsspråklige elever, da de i stor grad opprettholder behovene for sosiale bånd gjennom relasjoner til hverandre. Således bidrar skolen til at minoritets elevene blir en del av et kollektivt fellesskap, men dette fellesskapet består av andre nyankomne minoritetsspråklige elever.

Når interaksjon mellom minoritet og majoritet ikke finner sted står man også i fare for at nyankomne minoritetsspråklige elever ikke opplever tilhørighet til det norske samfunnet (Ager og Strang, 2008). I ulike innføringstilbud virker miksing mellom minoritet og majoritet å være fraværende og man kan dermed risikere at integreringen oppleves svak, både fra minoritets elevene og majoritets elevenes side (Ager og Strang, 2004). Fraværende relasjoner mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever kan virke hemmende på nyankomne minoriteters integreringsprosess (Ager og Strang, 2004; Durkheim, 1964). Sosiale bånd, miksing mellom majoritet og minoritet og relasjoner mellom gruppene er avgjørende for integreringen (Ager og Strang, 2008), men i lys av mine funn synes ikke de sosiale

båndene mellom majoritetsspråklige og nyankomne minoritetsspråklige elever å finne sted i skolen.

#### **4.2.2 Inkluderende ekskludering i innføringsklasser**

Veilederen for nyankomne minoritetsspråklige elever påpeker at elevene skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Her er det likevel tydelige forskjeller i praksisen og etter 2012 er det tillat å gjøre unntak fra loven om at alle elever skal tilhøre en ordinær klasse. En av elevene har opplevd å ha praktisk-estetiske fag som kunst og håndverk eller mat og helse med majoritetsspråklige elever mens hun gikk i mottaksklasse. Fatima har en annen opplevelse:

På den skolen, kan jeg ikke huske å ha gjort noe med de andre klassene. Vi dro på tur ofte, men vi var bare mottaksklassene. Ikke med vanlig. Vi hadde gym og sånne ting, vi hadde masse ting å gjøre, var ute og gym og alt, men det var bare for mottaksklassene, ikke blandet med norske og sånn. Vi hadde et klasserom, de norske hadde et annet enn oss, og sånn langt området der de var. Vi var ikke sammen. (Fatima, tidligere elev i mottaks- og innføringsklasse).

Alle de nyankomne minoritetsspråklige informantene forteller at de føler seg som en del av klassen, trives i og har venner i innføringstilbudet, men de virker ikke å være eller føle seg som en del av fellesskapet på skolen. Dette gjelder også de informantene som har hatt enkelte fag med majoritetsspråklig klasse. Innførings- og mottaksklasser synes å oppleves som det Folke (2017) referer til som *inkluderende ekskludering*. Nyankomne minoritetsspråklige elever er inkludert og deltakere av et fellesskap innad i innføringstilbudene, men de er ekskludert fra skolefellesskapet. Inkluderingen virker å omhandle en følelse av tilhørighet til mottaksklassen, mens ekskluderingen dreier seg om å ikke ha kontakt med de andre elevene på skolen. Samtidig kan den fysiske avstanden mellom klasserommene til elevene gjøre at nyankomne minoritets elever føler seg ekskludert fra skolefellesskapet. Flere av de nyankomne minoritets elevene viser at de har egne «innføringsklasserom» og i ungdomsskolen synes disse å være utenfor de ordinære trinnarealene. Fatima viser tydelig at de andre elevene på skolen har et annet området å være på, de er ikke sammen og mottaksklassen er slik sett utenfor det «fysiske fellesskapet» på skolen. Organiseringen av nyankomne minoritetsspråklige elever i egne klasserom og på egne områder på skolen synes å styrke inkluderende ekskludering da den gir rom for å danne gode fellesskap innad i



innføringsklassene, men samtidig synliggjør at de er ekskludert fra det øvrige skolefellesskapet.

Maria, tidligere elev i mottaksklassen, ble etter hvert overført til en majoritetsspråklig klasse. Hun opplevde det som vanskelig å forlate mottaksklassen og ønsket egentlig å fortsette å ha timene på skolen her.

Jeg ville fortsette å gå i mottak siden jeg ikke hadde venner i vanlig klasse, så det var vanskelig det å måtte gå fra mottak. Men man skal bare gå der i 1 eller 2 år. Jeg føler meg litt dum der da, i vanlig klasse, jeg kjenner nesten ingen heller. (Maria, tidligere elev i mottaksklasse).

Maria ville ikke gå fra mottaksklassen og det tyder på en følelse å være inkludert i denne klassen. Hun trives derimot ikke godt i den majoritetsspråklige klassen og fremmer opplevelser som ensomhet og at hun føler seg dum. Opplevelsene Maria har ved overføringen til majoritetsspråklig klasse kan forstås som det Folke (2017) begrepsfester som *ekskluderende inkludering*. Maria er inkludert i skolefellesskapet ved å bli plassert i ordinær klasse, men føler seg ekskludert innad i klassen. Å gå i klasse med majoritetsspråklige elever virker i utgangpunktet å være positivt for å møte lokale barn, danne felleskap og bygge sosial kapital. Mine funn understreker likevel det Folke (2017) finner i sin forskning, nemlig at de majoritetsspråklige klassene virker ekskluderende for nyankomne minoritets elever og at de slik sett opplever en ekskluderende inkludering.

Både den inkluderende ekskluderingen og den ekskluderende inkluderingen synes å komme av at mottaksklasser er organisert slik det er. Nyankomne minoritetsspråklige elever er plassert i egne klasser før de etter hvert skal begynne i klasser med majoritetsspråklige elever. De danner relasjoner til de elevene som går i mottaksklassen og opprettholder også disse relasjonene ved bytte av klasse. Det er i mottaksklassen de føler seg inkludert og det er her de finner et fellesskap først. Organiseringen av innføringstilbud, den fysiske avstanden mellom klassene og mangelen på møteplasser, er i lys av mine funn negativt for etableringen av relasjoner. Det kan snarere føre til at nyankomne minoritetsspråklige elever føler seg ekskludert fra skolefellesskapet når de går i mottaksklassen og innføringstilbud. Samtidig vil overføringen til majoritetsspråklig klasse virke ekskluderende, da nyankomne minoritets elever ikke føler tilhørighet her og «egentlig» ønsker å tilhøre en annen klasse på skolen. Mine funn antyder at den fysiske avstanden mellom minoritets- og nyankomne

majoritets elever er hemmende for opprettelsen av relasjoner mellom de to gruppene av elever og for å være inkludert i skolefellesskapet, og dermed også hemmende for integreringsprosessen (Ager og Strang, 2004).

#### 4.2.3 Annerledesklassen

Dagens organisering av innføringstilbud skiller mellom ordinære klasser og ikke-ordinære klasser og det kan, i Følge Folke (2007), skape rom for å gjøre en verdimeessig forskjell mellom de to gruppene av elever. I følge Lidén (2001) er minoritetsspråklige elever et avvik fra normalen på skolen, da de blir målt opp mot et usynlig bakteppe som vurderer deres atferd ut fra en norsk normalitet som definerer det riktige. De skapes et «vi» og et «de», de normale og de som representerer det som er utenfor normalen (Lidén, 2001). Elever i innføringsklassen vil avvike fra normalen da de ikke representerer de standarder som skolen anerkjenner. I både veileder for innføringstilbud og norsk lovgivning er begrepet «ordinære klasser» brukt om de klassene som ikke er et innføringstilbud. Dette viser at nyankomne minoritets elever er ikke-ordinære elever og går i en form for annerledesklasse. De skiller seg fra de andre elevene på skolen. Nyankomne elever går i en egen klasse fordi de ikke har de norskkunnskapene som kreves for å kunne gå i ordinær klasse. Fokuset ligger på hva elevene mangler for å være en del av det øvrige skolefellesskapet. Lidén (2001) hevder at skolen har et fokus på hvordan etniske minoriteter avviker fra normalen. Organiseringen av innføringstilbud og begrepsbruken «ordinære elever» kan understreke et slikt fokus. Fokuset ligger på at elevene er «ikke-ordinære» og hva de ikke kan for å være en del av de andre klassene på skolen.

Nyankomne minoritetsspråklige elever avviker fra normalen på skolen og det kan dermed knyttes et stigma til elevene som fører med seg nye forventninger til hvordan de er (Goffman, 1990b). Å være nyankommen minoritets elev kan være et synlig stigma da det er tydelig hvem som går i innføringstilbud og hvem som går i andre klasser på skolen. Dersom det knyttes et stigma til elevene i mottaks- og innføringsklasser vil det knyttes negative forventninger til deres oppførsel og væremåte (Goffman, 1990b). Det er eksempler som tyder på majoritets elever har negative forventninger til hvordan elevene som befinner seg i innføringstilbud er. Læreren Trond forklarer for eksempel: *«Ja, det er småting. For eksempel noe har blitt borte fra garderoben og hvor folk begynte å se inn i vinduene våre for å se om det kanskje var noen av våre som hadde tatt det»*. Informantene viser til flere hendelser som dette og det kan tyde på at majoritetsspråklige elever har negative antakelser om

minoritetsspråklige elever og at det er et stigma knyttet til elevene i innføringstilbud. Det kan tenkes at organiseringen av innføringstilbud gjør forskjellene mellom majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever mer synlig og at skolen slik sett tydeliggjør at nyankomne minoritetsspråklige elever avviker fra kategorien «ordinær elev» og stigmatiseres på bakgrunn av det.

Avviket fra det normale tydeliggjøres gjennom den fysiske plasseringen av innførings- og mottaksklasserommene. Spesielt er dette tydelig når det gjelder mottaksklasser. Informantene forteller at klasserommene til mottaksklassene er adskilt fra de andre trinnarealene og informantene viser hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever aldri eller sjelden befinner seg i de andre trinnområdene på skolen. På spørsmål på hvor Maria er i friminuttet sier hun:

Man er utenfor døra til mottaksklasserommet eller i mottaksklasserommet. Når du skal ta friminutt er det vanlig å gå utenfor døra til mottaksklassen, ikke gå så langt unna. Så vi henger med andre i mottaksklassen liksom, utenfor vårt klasserom, ikke med de andre klassene. (Maria, tidligere elev i mottaksklasse).

Både Nora og Henrik viser til spesielle områder på skolen minoritets elevene befinner seg i friminuttene. Henrik sier: *«Ja, de henger liksom utenfor sitt klasserommet og så henger vi på vårt areal»*. Når elevene går i mottaksklassen holder de seg utenfor klasserommet sitt og ikke i de andre arealene på skolen. Elevene i innføringstilbud og spesielt i mottaksklasser avviker fra normalen på skolen da de oppholder seg og har klasserom på andre deler av skolen enn de ordinære klassene, her skapes igjen et «vi» som er på de vanlige arealene og «de» som er på det andre arealet (Lidén, 2001). Nora opplever at minoritetsspråklige elever også går til mottaksklasserommet etter de er overført til hennes klasse: *«Ja, altså, jeg ser jo at når vi er ferdig med timen og sånn, så går jo hun ene i klassen min rett til vennene sine i mottak. Det er ikke sånn at hun går til noen norske liksom»*.

Når klasserommene for ordinære elever og nyankomne minoritets elever er adskilt kan det muligens knyttes et territorielt stigma til de elevene som befinner seg i området som er kategorisert som «mottaksklasserommet» eller «innføringsklasserommet». Elevene som befinner seg her avviker fra normalen og en gruppe mennesker på et gitt geografisk område, minoritets elevene i «sitt» klasserom», kan bli stigmatisert (Wacquant, 2008). De kan dermed

ufrivillig ta inn over seg innføringstilbudets omdømme som knyttet til sin egen person (Wacquant, 2008). Det kan knyttes spesifikke forventninger til dem som oppholder seg i dette klasserommet og dermed også antakelser om hvordan de er (Wacquant, 2008). Dette kan tenkes å påvirke hvordan majoritets elever ser på minoritets elever og hvordan minoritets elever opplever seg selv. Samtidig virker det å være et stigma knyttet til innføringsklasser på videregående også sett fra andre minoritetsspråklige elever. Som lærere uttrykker både Lise og Trond hvordan innføringstilbudet på videregående er lite populært og at mange velger å ikke benytte seg av det, selv om de har behov for et slikt tilbud:

Det går et litt sånn dårlig rykte har jeg inntrykk av, når det gjelder det å gå i innføringsklasse. Det er ikke noe man har lyst til, det snakkes litt om det og jeg underviser jo også på andre linjer og har jo der en del minoritetsspråklige elever, som er mye dårligere i norsk enn mange av de elevene jeg har i innføringsklassen, men de skal jo ikke gå i innføringsklasse. For det er ikke noe bra å gå der, nei. Så det er sånn, det skal man ikke. (Lise, lærer i innføringsklasse).

Trond opplever også at minoritetsspråklige elever med grunnskolevitnemål unngår å benytte seg av tilbudet og hevder det henger sammen med innføringstilbudets rykte og antakelse om hva det er og hvem som går der:

Ja, de som ikke vil gå her tror det er sånn dummingklasse, litt sånn ekstra år for de som ikke fungerer ordentlig. Mange tenker at det er bortkastet, at det er litt sånn barnehage og noen forstår ikke hvor nyttig det er. Jeg tror de som motvillig begynte i innføringsklasse, jeg har aldri hørt noen av de klage på at de går i innføring. (Trond, lærer i innføringsklasse).

Det tyder på at innføringstilbud og mottaksklasser har knyttet et stigma til seg som avvikere. Blir det knyttet et slikt territorielt stigma til personene som går i mottaks- eller innføringsklasser, kan det i følge Wacquant (2008), føre til at både nyankomne og lokale elever oppretter strategier for å distansere seg fra hverandre. For elevene i innføringstilbud virker en slik strategi å være å kun oppholde seg på «sitt areal» i friminuttet eller i stor grad benytte sitt morsmål på skolen. Samtidig finner jeg at nyankomne minoritetsspråklige elever også vil distansere seg fra innføringstilbudet i skolen og dette er mulig da det ikke er et språkkrav i norsk videregående skole:

Det er jo ikke noe språkkrav for å komme inn i norsk videregående. Så, så lenge du har gjennomført grunnskole så har du rett på plass i videregående. Om du nesten ikke greier å uttrykke deg på norsk, kan du gå i ordinær videregående skole og da velger de fleste det. (Lise, lærer i innføringsklasse).

Organiseringen av innføringstilbud kan føre til at det knyttes et territorielt stigma til innføringsklassen og organiseringen bringer således med seg utilsiktede konsekvenser. For eksempel viser Lise til at innføringsklassens dårlige rykte ofte fører til at minoritetsspråklige elever tviholder på plassen sin i ordinær videregående klasse, selv om de ikke behersker norsk godt nok til å gjennomføre skoleåret. I følge informantene ender dette ofte med at elevene dropper ut av videregående skole. Lærerne mener dette kunne vært unngått med en periode i innføringsklassen, men på bakgrunn av stigmaet knyttet til det å gå i innføringsklassen, samt at det ikke er noe språkkrav i videregående skole, unngår mange nyankomne minoritetsspråklige elever innføringstilbudet.

Et territorielt stigma kan påvirke personlige relasjoner negativt, undergrave følelsen av fellesskap og forverre integreringsprosessen (Wacquant, 2008). Skolen skiller fysisk mellom majoritet og nyankomne minoritets elever og man risikerer at det oppstår et territorielt stigma som forverrer relasjoner og fellesskapsfølelsen mellom gruppene. Alt dette er sentralt for integreringsprosessen. Samtidig kan territorielt stigmatiserte områder være nedprioritert i politikk og forskning og stort sett kun i fokus når det gjelder problematikk og uro (Wacquant, 2008).

Nyankomne minoritetsspråklige elever virker å danne få eller ingen relasjoner med majoritetsspråklige elever og dette kan virke hemmende på integreringsprosessen. De føler seg inkludert i mottaksklassen, men ekskludert fra skolefellesskapet. Samtidig er overgangen til majoritetsspråklige klasser utfordrende, og mine funn tyder på at det kan oppleves ekskluderende. Organiseringen av innføringstilbud for nyankomne minoritets elever virker å forsterke skillet mellom «vi» og «de» og elevene i innføringstilbud synes å knytte sosiale bånd, tilhørighet og kollektiv bevissthet med andre nyankomne minoritets elever og ikke majoritetsspråklige elever. Oppdelingen av innføringstilbud i egne klasser og med egne klasserom kan få utilsiktede konsekvenser for elevene da det i større grad tydeliggjøres at de er ekskludert fra fellesskapet på skolen, samtidig kan det knyttes et stigma til elevene både i lys av Goffman (1990b) og i lys av Wacquants (2008) konsept om territorielt stigma.

### 4.3 Hvilke barrierer og hvilke muligheter erfares med henhold til integrering?

I dette delkapitlet skal jeg besvare den siste underproblemstillingen: «Hvilke barrierer og hvilke muligheter erfarer elevene med henhold til integrering?». Elevene blir også her de mest sentrale informantene og jeg skal belyse hva både majoritets- og minoritetsspråklige elever anser som barrierer og muligheter til å danne et fellesskap. Jeg vil i lys av teori se på hvordan de ulike mulighetene og barrierene virker på integreringsprosessen og hvordan det kan knyttes til organiseringen av innføringstilbud.

#### 4.3.1 Gjensidige språkbarrierer

Å kunne det lokale språket oppleves som avgjørende for å danne relasjoner, skape nettverk og for fremtidige jobbmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2018). Lokal språkkompetanse er sentralt for den emosjonelle integreringen, og dersom nyankomne minoritetsspråklige elever står utenfor det lokalspråklige miljøet risikerer de å bli isolert fra det og ikke føle seg hjemme her (Colic-Peisker, 2002).

Jeg finner at elevene og lærerne anser språket som den største utfordringen når det gjelder relasjonsbygging mellom majoritet og nyankomne minoritets elever. Henrik sier blant annet dette om de nyankomne minoritetsspråklige elevene: «*De snakker ikke med oss fordi de forstår ikke språket vårt så bra*». Henrik opplever altså at årsaken til at minoritetsspråklige elever ikke snakker med han og hans venner er at de ikke forstår norsk så bra. Fatima, som er minoritetsspråklig, uttrykker det samme, men motsatt vei, altså at majoritets elevene ikke vil snakke med henne fordi de ikke forstår hva hun sier:

Jeg tror at hvis de norske ikke skjønner hva jeg sier, så vil de ikke snakke med meg. Ungdommer for eksempel, jeg har ikke venner fra andre klasser. Jeg har bare venner i min klasse. Fordi det er jenter eller gutter som ikke vil snakke med meg, fordi de ikke forstår meg, de tror jeg er rar (1er), eller jeg vet ikke helt hva de tenker egentlig. Egentlig er jeg en veldig sosial jente, jeg vil snakke med alle, jeg er åpen for alle, men det er vanskelig, vi er forskjellige og de forstår meg ikke. (Fatima, tidligere elev i mottaks- og innføringsklasse).

Manglende norskkunnskaper blir en barriere mot at relasjoner mellom majoritet og nyankomne minoritets elever skal finne sted. Informantene viser at de nyankomne minoritets elevene står utenfor det lokale språkfellesskapet og slik sett er isolert fra det (Colic-Peisker, 2002). Samtidig er det å ha lokale språkferdigheter en mulighet til å danne relasjoner med majoritetsbefolkningen og Henrik som er majoritets elev, viser ofte til en kompis han har

i klassen som tidligere gikk i mottaksklassen. Ved flere anledninger påpeker han at årsaken til at de er gode venner er fordi: *«han snakker nesten flytende norsk, han forstår oss»*. Bourdieu (1986) hevder kulturell kapital blant annet innebærer ulike former for kompetanse og man kan anse språkferdigheter som en kompetanse og derav en del av en aktørs kulturelle kapital. Nyankomne minoritetsspråklige elever som ikke behersker norsk godt, har ikke tilstrekkelig kulturell kapital for å være fullverdige deltakere i majoritetselvenes sosiale felt. Samtidig vil det å ha tilstrekkelig kulturell kapital kunne bidra til å bygge sosial kapital (Bourdieu, 1986) og dersom minoritetselevne ikke har gode språkferdigheter vil deres sosiale kapital i stor grad bestå av relasjoner til andre minoritetsspråklige elever.

Informantene uttrykker at elevene som har venner fra majoritetsbefolkningen, behersker norsk bedre. De utviklet språket raskere og vil i større grad utvikle en norsk dialekt. Ahmed sier: *«De som har mest norske venner, de lærer forttere norsk. For eksempel i Trønderlag så begynner de å snakke trøndersk. Jeg ser på de som har norske venner og ser at de er flinkere til å snakke norsk enn oss»*. Fatima påpeker det samme, og snakker av egen erfaring om hvorfor hun er så glad for nå å ha fått norske venner:

Jeg er veldig glad for å ha fått norske venner. Fordi når vi snakker så lærer jeg noe, når jeg prater med dem. Jeg lærer nye ord og sånn og det er bra. De hjelper meg til å lære språket bedre. I det siste har jeg for eksempel lært meg ordet tålmodig, det lærte jeg av vennene mine i den nye klassen min. (Fatima, tidligere elev i mottaks- og innføringsklasse).

Å ha venner fra majoritetsbefolkningen anses som en mulighet til å utvikle lokal språkkompetanse som igjen er en viktig brikke i integreringsprosessen (Selgowitz et al., 2009). Mine funn antyder at lokal språkkompetanse er en sentral mulighet for, men også en barriere mot nyankomne minoritetselevs integreringsprosess. Det å ha lokal språkkompetanse anses også som en mulighet til å få lokale venner, mens det å ikke ha lokal språkkompetanse er en barriere mot å få venner i majoritetsbefolkningen. Det oppstår samtidig en form for *dobbel språkbarriere* knyttet til relasjonsbygging og språkkompetanse. Mange av minoritetselevne blir ikke inkludert i det lokale miljøet fordi de ikke behersker språket. Samtidig vil det å være en del av det lokale miljøet utvikle nyankomne minoritetselevs norskkompetanse (Coile-Peisker, 2002). Dermed faller mange minoritetsspråklige mellom to stoler; de får ikke utviklet språket fordi de ikke har relasjoner til majoritetselever, men samtidig får de ikke relasjoner til majoritetselever fordi de ikke kan

språket. Som tidligere vist kan organiseringen av innføringstilbud føre til at det ikke oppstår relasjoner mellom majoritetsspråklige og nyankomne minoritetsspråklige elever. Derav kan også organiseringen påvirke nyankomne minoritets elevers språkkompetanse, da deltakelse i lokale språkfellesskap virker essensielt for språkutvikling (Selgowitz et al., 2009).

Det er ikke nødvendigvis det at elevene ikke behersker godt norsk som gjør at nyankomne minoritetsspråklige elever ikke snakker med majoritetsspråklige elever. Det er mye som også tyder på at minoritetsspråklige elever opplever det som utrygt og skummelt å snakke norsk med majoritetsspråklige elever. Maria forklarer hvorfor hun snakker mer norsk med andre minoritets elever enn med majoritets elever:

Jeg føler meg ikke trygg da, med den vanlige klassen, så jeg har valgt å ikke snakke med en norsk person, men heller en utlending. Fordi en utlending har også opplevd at du ikke er god i norsk ikke sant. Så når jeg er med norske personer snakker jeg ikke så mye som når jeg snakker med en utlending, skjønner du? Jeg blir utrygg på norsken. (Maria, tidligere elev i mottaksklasse).

Maria blir utrygg på norsken i møtet med majoritetsspråklige elever, men ikke med andre minoritetsspråklige elever. Informantene har også uttalt at de føler seg dum i møtet med majoritetsspråklige elever eller som Fatima sier: *«Det er jenter eller gutter som ikke vil snakke med meg, fordi de ikke forstår meg, de tror jeg er rar (ler), eller jeg vet ikke helt hva de tenker egentlig»*. Henrik opplever også at minoritets elevene er utrygge på språket i møtet med han: *«De blir usikre og redde for å snakke norsk, da er det ikke så lett å snakke med de»*. For informantene oppleves det utrygt å snakke norsk med majoritetsspråklige elever. Dette kan sees i lys av selvpresentasjon og inntrykksstyring (Goffman, 1990a). Å snakke det lokale språket med lokale barn er front-stage atferd og det kan tenkes at elevene snakker mindre, oppleves mer sjenerte og unngår situasjoner der de snakker norsk for å fremstille seg selv på en spesiell måte (Goffman, 1990a). Minoritets elevene ønsker å bli akseptert i det sosiale fellesskapet på skolen, men unngår kanskje å snakke norsk fordi de ikke vil bli sett på som annerledes eller dårlig i norsk. I det minoritetsspråklige fellesskapet virker ikke det å ha mindre lokale språkferdigheter like avgjørende for hvilket inntrykk du skaper av deg selv. Som Maria sier så har andre minoritetsspråklige elever også opplevd å ikke beherske norsk godt og dermed føler hun seg mer komfortabel med å snakke norsk med de, enn med majoritetsspråklige elever. Derav holder kanskje nyankomne minoritetsspråklige elever seg heller til andre med samme morsmål eller samme språkferdigheter som seg selv, dette er ofte andre elever i innføringstilbud.



#### 4.3.2 «Hvis du er fra et land så henger du bare med de»

I mottaksklasser og innføringstilbud går elever fra mange forskjellige land, men som ofte kan de samme språkene. Flere av informantene viser til at de danner relasjoner med andre nyankomne minoritetsspråklige elever fordi de snakker samme morsmål. Maria uttrykker *«Hvis du er fra et land så henger du bare med de. Hvis du snakker et språk så henger du bare med de som snakker det samme språket»*. Maria forteller engasjert om da det kom to nye elever til mottaksklassen i år og sier:

I år så kom det to nye (til mottaksklassen) som snakker samme språk som meg og de er jeg venn med fordi de snakker samme språk som meg. Jeg går til de i friminuttet ved mottaksklasserommet og sånn. (Maria, tidligere elev i mottaksklassen).

Fatima har også uttrykt at hun i mottaksklassen kun hadde venner som snakket samme morsmål som henne. For nyankomne minoritetsspråklige elever blir språket en mulighet til å skape relasjoner med andre minoritetsspråklige elever, men en barriere mot å skape relasjoner til majoritets elever. Det kan tenkes at nyankomne minoritetsspråklige elevers sosiale behov dekkes gjennom kun bruk av morsmålet, da minoritets elevene får venner og føler tilhørighet til mottaksklassen selv om de ikke behersker norsk godt. For minoritets elevene virker det ikke avgjørende å kunne norsk for å danne relasjoner på skolen, da flere elever i innføringstilbudet snakker samme morsmål som dem. Det kan da oppstå etniske bobler av elever med samme morsmål (Colic-Peisker, 2002). Et morsmålsnettverk i etniske bobler vil være begrensende for utviklingen av de norske språkferdighetene (Colic-Peisker, 2002) og dagens organisering av innføringstilbud kan gjøre opprettelsen av etniske bobler mulig. Mine funn viser at det er få skoler i fylkeskommunen som tilbyr en form for innføringstilbud. Dette gjør at det er mange nyankomne minoritetsspråklige elever på få skoler. Når en stor del av elevene i skolemiljøet snakker samme morsmål, kan man risikere at de nyankomne i mindre grad snakker det lokale språket siden de finner et språklig fellesskap med mennesker av samme opphav eller språkferdigheter i mottaks- eller innføringsklassen (Chiswick og Miller, 2001).

Mottaks- eller innføringsklasser anses av informantene som nødvendig for å få en introduksjon til det norske språket (Segalowitz, et al., 2009) og Maria som tidligere var elev i mottaksklassen sier: *«Du må lære norsk først ikke sant, det ville vært vanskeligere å være i klassen hvis du ikke forstår noe. Mottaksklasse er bra fordi du lærer norsk»*.

Innføringstilbudet anses av informantene som avgjørende for å få en grunnleggende

introduksjon av språket og slik at du kan forstå noe når du begynner i en majoritetsspråklig klasse. For å utvikle en fullverdig språkkompetanse, er det likevel nødvendig for nyankomne minoritetsspråklige elever å ta del i det lokale språkfelleskapet (Segalowitz et al., 2009). Mine funn viser at nyankomne minoritetselever i liten grad tar del i det lokale språkfelleskapet og heller finner et språkfelleskap med andre nyankomne minoritetsspråklige elever. Slik sett står de i fare for å ikke utvikle en fullverdig norsk språkkompetanse (Segalowitz et al., 2009).

Organiseringen av innføringstilbud synes å skape barrierer for den lokale språkutviklingen, selv om innføringsklasser er avgjørende for den grunnleggende språkinntroduksjonen (Segalowitz et al., 2009). Mine informanter viser til at det er mange nyankomne minoritetselever på få skoler, noe som kan føre til utviklingen av etniske bobler og lite bruk av det lokale språket (Colic-Peisker, 2002; Chiswick og Miller, 2001). Den fullverdige norske språkkompetansen virker ikke nødvendig for nyankomne minoritetsspråklige elever da de opplever et språkfelleskap med elever med samme morsmål i innføringstilbudene. Organiseringen av innføringstilbud kan hemme integreringen fordi lokal språkkompetanse anses som sentralt for å danne relasjoner, skape nettverk og for fremtidige jobbmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2018).

#### **4.3.3 «Vi kan snakke om fotball»**

Å ha god lokal språkkompetanse og å fysisk være en del av samme fellesskap virker avgjørende for å danne relasjoner mellom majoritetsspråklige og nyankomne minoritetsspråklige elever. Samtidig tyder mye på at elementer utenfor skolen er vel så viktig for sosiale relasjoner. Henrik som er majoritetsspråklig elev forklarer hvordan han ble kjent med en elev som tidligere gikk i mottaksklassen:

Han sa ingenting i starten, han bare gikk opp på banen og spilte fotball med oss i friminuttet. Så bare sånn ja, da hadde vi en felles interesse og vi kan snakke om fotball. Nå spiller han på fotballaget vårt og sånn. Felles interesser tror jeg er veldig viktig fordi da blir vi kjent med hverandre. (Henrik, majoritetsspråklig elev).

Flere av informantene, både lærere og elever, anser fotball som en viktig interesse for å få relasjoner til majoritetsspråklige elever. Ahmed sier for eksempel «*Broren min driver med fotball. Han har fått mange venner der. Han har fått mange norske venner og venner fra*

*utlandet der*». Man må da ha en interesse for eller være flink i noe som andre majoritets elever også anser som viktig som deltaker i deres sosiale felt. Organiseringen av innføringstilbud virker ikke naturlig å skape felles møteplasser for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever som er hensiktsmessig for relasjonsbygging. Det virker dermed avgjørende at de nyankomne minoritetsspråklige elevene besitter tilstrekkelig kulturell kapital, og i flere sosiale felt på skolen kan det dreie seg om sportslige ferdigheter innen for eksempel fotball (Bourdieu, 1990). Dette gjelder ikke bare fotball og kan dreie seg om alle mulige former for aktiviteter, så lenge det samsvarer med interessen og kompetansen som anerkjennes i et majoritetsspråklig sosialt felt.

Mine funn viser at felles interesser og hva man gjør utenfor skolen også er svært avgjørende for at nyankomne minoritetsspråklige elever skal bli en del av majoritetsfellesskapet, få relasjoner her og bygge nettverk. Regjeringen påpeker at de stor grad krever en innsats fra den enkelte selv å bli godt integrert (Kunnskapsdepartementet, 2018). Med dagens organisering virker dette å stemme, samtidig som det som ofte i sosiale felt er avhengig av at de besitter de godene det kjempes om (Bourdieu, 1990, Putnam, 2000). Nyankomne minoritetsspråklige elever som raskt utvikler norskkunnskaper eller som besitter andre ferdigheter eller interesser som anses som viktige i ulike sosiale felt, synes å utvikle relasjoner til majoritets elever og kan dermed også bli raskere og bedre integrert (Ager og Strang, 2008; Colic-Peisker, 2002). Å for eksempel være interessert i eller ha gode ferdigheter i fotball, vil være en mulighet til å skape relasjoner til majoritets elever og dermed også en mulighet til å fremskynde integreringsprosessen. Det tyder på at det kan være elementer utenfor skolen som i like stor grad kan bidra til god integrering, men samtidig kan organiseringen av innføringstilbud i større grad bidra til at kulturell kapital ikke vil ha like mye å si for at integreringen går godt. Riktig eller tilstrekkelig kulturell kapital som ferdigheter og interesser synes å være avgjørende i dannelsen av relasjoner mellom majoritet og minoritet og dermed også for integreringsprosessen.



## **5. Avslutning**

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan elever og lærere opplever organiseringen av innføringstilbud og hvilke konsekvenser organiseringen har for nyankomne minoritetselvers integrering i den norske skolen. Et viktig spørsmål som dette prosjektet leder til er: Kunne man unngått stigmatisering, lav språkkompetanse og få relasjoner mellom majoritet og minoritet, ved å organisere innføringstilbudet på en annen måte?

### **5.1 Sentrale funn**

Innføringstilbud forholder seg til opplæringslovens prinsipper, men det er stort sett opp til skoleeier hvordan innføringstilbud blir organisert og gjennomført. Lærerne opplever at de har stor frihet i organiseringen av innføringstilbudet, men at de kravene skoleeier stiller i noe grad vanskeliggjør opplæringen. For eksempel uttrykker lærerne på videregående at det er utfordringer ved å ha grunnskoleelever og innførings elever i samme klasse, og at de kunne skreddersydd opplæringen bedre dersom det var annerledes organisert. Lærerne peker på få ressurser og at det er spesielt vanskelig å få ekstrahjelp til nyankomne minoritetsspråklige elever da innføringstilbud allerede anses som en spesialundervisning. Få tydelige retningslinjer fra øvrige hold kan samtidig føre til at man ikke får et likeverdig tilbud hverken i ulike kommuner, eller innad i kommunene. Retningslinjene for organiseringen er såpass generelle at det blir vanskelig å si sikkert at måten det organiseres på i skolene jeg har sett på, er lik måtene det blir gjort på ved andre skoler. Likevel sier dette noe om at det kanskje bør utvikles tydelige retningslinjer for innføringstilbud og at det bør diskuteres, samarbeides og forskes på dette temaet for å finne en bedre ordning som forhåpentligvis kan bidra til bedre integrering.

#### **5.1.1 Glemte, tilsidesatt og nesten usynlig i skolen**

Lærerne som arbeider i et innføringstilbud ytrer at de føler seg glemt, tilsidesatt og nærmest usynliggjort i skolefelleskapet. De har ikke egen avdelingstid slik som de andre avdelingene på skolen, og må i stor grad «kjempe for» å få de samme datasystemene, for å være med på fordelingsoversikter og for å få samme ressurser som de andre klassene. Når lærerne ved flere tilfeller må gå til fagforeningen for at nyankomne minoritetsspråklige elever skal få det samme som andre elever, blir det tydelig at denne gruppen av elever ikke står først i rekken. Samtidig kan dette preges av at tilbudet på noen skoler er midlertidig og at skolene stort sett aldri vet hvor stort tilbudet vil være eller om de i det hele tatt vil ha tilbudet ved neste skoleår. Lærerne viser samtidig at de har forsøkt å få til et godt tilbud med de ressursene og

mulighetene de har, og føler tilbudet fungerer bra gitt omstendighetene. Mine funn tilsier at organiseringen av innføringstilbud fører med seg flere utilsiktede konsekvenser og mye tyder på at innføringstilbudet bør omorganiseres. Det bør legges opp til samtaler rundt og mer diskusjoner om opplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever. Målet må være at alle får et godt og likeverdig tilbud, samt at man styrker elevenes integreringsprosess.

### **5.1.2 Fysisk avstand, stigmatisering og inkluderende ekskludering**

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om nyankomne minoritetsspråklige elever naturlig vil integreres i skolens fellesskap ved å gå på samme skole som de andre elevene i nærmiljøet. Funnene i dette prosjektet tyder på at det ikke er tilfellet. Innførings- og mottaksklassene er adskilt fra de andre klassene på skolen. «Splittelsen» av de to gruppene fører i stor grad til at det ikke oppstår relasjoner mellom nyankomne minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Man risikerer derfor at det ikke oppstår en tilhørighet gruppene i mellom og slik sett heller ikke fører til at de opplever seg som en del av samme kollektive helhet. De nyankomne minoritetsspråklige elevene virker å danne fellesskap og tilhørighet til andre elever i innføringstilbudet og slik sett «bonder» de sosial kapital i større grad enn de «bridger» til grupper som er ulike dem selv (Putnam, 2000). Dette kan virke hemmende på integreringen da elevene ikke trenger å utvikle relasjoner til majoritetsspråklige elever for å oppfylle sosiale behov. Elever i innføringstilbudet trenger å møte medlemmer av majoritetssamfunnet for å bli integrert, for å få venner og for å bli en del av en sosial gruppe (Ager og Strang, 2008; Durkheim, 1964).

Den fysiske og tydelige avstanden på skolen mellom majoritetsspråklige elever og nyankomne minoritetsspråklige elever virker også å føre til at elevene opplever en ekskluderende inkludering. Nyankomne minoritetsspråklige elever er godt inkludert i innføringstilbudet, men fysisk og sosialt ekskludert fra det øvrige skolefellesskapet. Samtidig virker det heller ikke å være utelukkende positivt å «overføres» til en majoritetsspråklige klasse, da man kan oppleve en inkluderende ekskludering (Folke, 2017). Minoritetsspråklige elever blir, ved å gå i samme klasse som lokale elever, inkludert i skolefellesskapet, men ekskludert fra selve klassen fordi de opplever seg som annerledes og utenfor det interne fellesskapet her.

Organiseringen av innføringstilbud tydeliggjør skillet mellom «vi vanlige» og «de andre». Å gå i en form for innføringstilbud avviker fra normalen og slik sett kan det knyttes ytterligere

negative forventinger til denne gruppen av elever (Goffman, 1990b). Innføringstilbud virker også å bringe med seg et territorielt stigma, da vi ser at elevene som går i innføringstilbud ofte blir stigmatisert med utgangspunkt i at de befinner seg på et gitt geografisk område på skolen (Wacquant, 2008). Dette kan føre til at nyankomne minoritets elever isolerer seg fra det øvrige fellesskapet på skolen. Innføringsklassene i videregående synes også å være stigmatisert av andre minoritetsspråklige elever. Lærerne hevder dette fører til at mange elever går i videregående klasse uten de språkferdighetene som kreves for å fullføre, og dermed etter hvert dropper ut.

### 5.1.3 Når språk blir en gjensidig barriere

Lokale språkferdigheter er svært sentralt i utvikling av relasjoner med majoritetsbefolkningen og for den generelle integreringsprosessen. Språkkompetanse er både en mulighet for og en barriere mot integrering. Dersom man besitter god lokal språkkompetanse virker mulighetene å være større for å danne relasjoner til majoritetsspråklige elever. Mangel på lokal språkkompetanse kan føre til ekskludering fra det lokalspråklige fellesskapet og at man i liten grad opplever å føle seg hjemme i dette fellesskapet (Colic-Peisker, 2002). Mine funn viser at det oppstår en *dobbel språkbarriere* ved at elevene trenger språkkompetanse for å danne relasjoner til majoritets elever, men også trenger relasjoner til majoritets elever for å utvikle språkkompetansen.

Mange nyankomne minoritetsspråklige elever på samme skole og oppdelingen i egne innførings og mottaksklasser, gjør at nyankomne minoritetsspråklige elever i stor grad forholder seg til andre elever som snakker samme morsmål. Da risikerer man opprettelsen av morsmålsnettverk i etniske bobler, noe som igjen kan føre til at de ikke ser behov for interaksjon med majoritetsspråklige elever (Colic-Peisker, 2002). Samtidig er det negativt for den videre språkutviklingen da minoritetsspråklige er avhengig av deltakelse og interaksjon med majoritetsspråklige for å utvikle en fullverdig språkkompetanse (Selgowitz et al., 2009). Elevene viser også til at de heller snakker norsk med andre minoritetsspråklige elever, enn majoritetsspråklige elever fordi de føler seg utrygge på språket og ikke ønsker å fremstå på en negativ måte ovenfor de majoritetsspråklige elevene (Goffman, 1990b).

Nyankomne minoritetsspråklige elever synes å dekke både sosiale og språklige behov gjennom kun deltakelse i innføringstilbudets sosiale felt og da spesielt i morsmålsnettverkene. Som vi har sett er dette hemmende for integreringen da nyankomne minoritetsspråklige elever

trenger kontakt og interaksjon med majoritetsspråklige elever for å utvikle tilstrekkelig norskkompetanse (Selgowitz et al., 2009). Samtidig er det viktig å gå et innføringstilbud for å utvikle de grunnleggende språkferdighetene og slik sett er oppdelingen i ulike klasser nødvendig.

#### **5.1.4 Relasjoner gir muligheter**

Å være en del av det lokale språkfellesskapet anses som svært viktig for å ytterligere utvikle språket, men også for å danne relasjoner til majoritetsspråklige elever. De elevene som danner sosiale relasjoner til majoritetsbefolkningen virker på flere å plan å lykkes i integreringsprosessen. Dersom nyankomne minoritetsspråklige elever hadde vært en del av majoritetsspråklig klasse fra starten av ville kanskje relasjoner til majoritetsspråklige elever i større grad oppstått. Samtidig er innføringstilbudet nødvendig for en introduksjon i det lokale språket, men man bør kanskje søke etter løsninger som også skaper gode møteplasser for minoritets- og majoritetsspråklige elever.

Det er tydelig at å besitte ulike former for kulturell kapital er viktig for å kunne ta del i de ulike sosiale feltene på skolen og for å bygge sosial kapital. Er du for eksempel interessert i og har god kompetanse i fotball, virker veien å være kortere for å bygge relasjoner til majoritetsbefolkningen. På grunn av at innføringstilbudet er organisert som det er, virker det i større grad å være opp til elevene selv å bli en del av det majoritetsspråklige fellesskapet. Noen nyankomne minoritetsspråklige elever klarer seg godt med tanke på integrering, men dette synes å være på tross av mer enn på grunn av skolen som integreringsarena. Organiseringen av innføringstilbud synes å skape flere barrierer enn muligheter for integrering. For å bli integrert, virker det å være nettopp slik regjeringen (Kunnskapsdepartementet, 2018) presiserer at det bør være; det kreves først og fremst en innsats fra den enkelte selv.

Tittelen på oppgaven «De glemte klassene» har jeg valgt fordi den belyser mye av problematikken rundt innføringsklasser og integrering. Klassene glemmes innad på skolen, de synes å være glemt i politikk, forskning og i diskusjoner rundt integrering. Skolen har et stort potensiale som integreringsarena for nyankomne minoritetsspråklige elever. Dersom vi får innføringstilbudt frem i lyset og på dagsorden i forskning, debatter og i faglige miljø, vil kanskje tilbudet i større grad ilegges kvaliteter som bidrar til god integrering for nyankomne minoritetsspråklige elever.



## **5.2 Veien videre**

Skolen som integreringsarena for nyankomne minoritetsspråklige elever er et stort forskningsfelt. I denne oppgaven har jeg valgt å se på organiseringen av innføringstilbud. I videre forskning ville det vært spennende å legge fokuset på identitetsbygging og hvordan utviklingen av identitet preger nyankomne minoritetsspråklige elevers integreringsprosess. Samtidig kunne det vært interessant å gått dypere inn på hvordan fritidsinteresser og arenaer utenfor skolen er relevant for integrering og dermed hva som veier tyngst av skolen og de aktiviteter som foregår utenfor den. Uansett mener jeg forskningsfeltet er spennende, aktuelt og viktig. Jeg håper det i fremtiden i større grad forskes på, da skolen er en gylden mulighet til å påskynde integreringsprosessen for nyankomne minoritetsspråklige elever.

## 6. Litteraturliste

- Ager, A. & Strang, A. (2004). The Experience of Integration: A Qualitative Study of Refugee Integration in the Local Communities of Pollokshaws and Islington. *Home Office Online Report 55/04*. London: Home Office.
- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Birkelund, G. E. & Mastekaasa, A. (2009). Innledning. I G. E. Birkelund og A. Mastekaasa (Red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 11-42). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J.G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). Westport: Greenwood press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Brekke, J-P. & Mohn, F. A. (2018, 20. juni). Omfattende rapport: Nordmenn er splittet om innvandring – og skeptiske til integreringen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/zL111r/omfattende-rapport-nordmenn-er-splittet-om-innvandring-og-skeptiske-til-integreringen-jan-paul-brekke-og-ferdinand-andreas-mohn>
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (2001). A model of destination-language acquisition: Application to male immigrants in Canada. *Demography*, 38(3), 391-409. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1353%2Fdem.2001.0025>
- Colic-Peisker, V. (2002). Croatians in Western Australia: migration, language and class. *Journal of Sociology*, 38(2), 149-166. <https://doi.org/10.1177/144078302128756552>
- Durkheim, É. (1964 [1893]). *The Division of Labor in Society*. Oversatt av G. Simpson. New York: The Free Press.
- Folke, J. N. (2017). *Lived transitions: Experiences of learning and inclusion among newly arrived students* (Doktoravhandling, Stockholms universitet). Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1052228/FULLTEXT01.pdf>
- Garcés-Mascreñas, B. & Penninx, R. (2016). The Concept of Integration as an Analytical Tool and as a Policy Concept. I B. Garcés-Mascreñas & R. Penninx (Red.), *Integration Processes and Policies in Europe: Context, Levels and Actors* (s. 11-30). New York: Springer Open.
- Goffman, E. (1990a [1959]). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books Ltd.
- Goffman, E. (1990b [1963]). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books Ltd.

- Halmrast, H. H. & Gram, I. (2016). *Kasusundersøkelse: Innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/20161107\\_endelig-rapport\\_kasusundersokelse.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/20161107_endelig-rapport_kasusundersokelse.pdf)
- Joas, H. & Knöbl, W. (2009). *Social Theory – Twenty Introductory Lectures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2011-2012). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (undervisningskompetanse m.m.)*. (Prop. 84 L (2011-2012)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/16fb76c4de054c61bc5697106e0c3c19/nno/pdfs/prp201120120084000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap*. (Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b29d0c01b6b6d8f1/regjerings-integreringsstrategi-20192022.pdf>
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455-485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Leseth, A.B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet: Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. Lien, H. Lidén & H. Vike (Red.), *Likhetenes paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- MacPhail, A. (2004). Athlete and researcher: undertaking and pursuing an ethnographic study in a sports club. *Qualitative Research*, 4(2), 227-245. <https://doi.org/10.1177/1468794104044433>
- Morken, I. (2016). Inkludering. I O.A., Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 165-176). Oslo: Cappelen Damm.
- Morrison, K. (2006). *Marx, Durkheim, Weber: formations of modern social thought* (2. utg.). London: Sage Publications Ltd.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster paperbacks.
- Rabås, K. (2017, 14. juni). Minoritetsungdommer får gå på skole med norske ungdommer. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/nyheter/trondheim/2017/06/14/Minoritetsungdommerf%C3%A5r-g%C3%A5-p%C3%A5-skole-med-norske-ungdommer-14868870.ece>
- Sayad, A. (2004). The Weight of Words. I A. Sayad, *The Suffering of the Immigrant* (s. 217-224). Cambridge: Polity Press.
- Segalowitz, N., Gatbonton, E. & Trofimovich, P. (2009). Links Between ethnolinguistic affiliation, self-related motivation and second language fluency: Are they mediated by psycholinguistic variables? I Z. Dörnyei & E. Ushioda (Red.), *Motivation, language Identity and the L2 self* (s. 172-192). Bristol: Multilingual Matters.
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative Research*, 17(2), 144-158. <https://doi.org/10.1177/1468794116668231>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Minoritetsspråklige ungdom og voksne mellom 16 og 24 år i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/16-24-ar/>
- Wacquant, L. (2008). *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Cambridge: Polity Press.
- Østerberg, D. (2003). *Sosiologiens nøkkelbegreper* (6. utg.). Oslo: Cappelen Forlag as.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: NSD-godkjenning

2.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



#### NSD sin vurdering

##### Prosjekttittel

Skolen som integreringsarena for nyankomne etniske minoriteter

##### Referansenummer

881841

##### Registrert

17.01.2020 av Kaja Furu Kamsvåg - kajafk@stud.ntnu.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)  
/ Institutt for sosiologi og statsvitenskap

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

Brita Bungum , brita.bungum@ntnu.no, tlf: 40875826

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Kaja Furu Kamsvåg, kajafk@stud.ntnu.no, tlf: 92898499

##### Prosjektperiode

01.01.2020 - 06.06.2020

##### Status

06.02.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 06.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 6.2.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

##### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 6.6.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

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

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”Skolen som integreringsarena for minoritetsspråklige elever”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolen virker som integreringsarena for nyankomne etniske minoriteter. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Kaja Furu Kamsvåg og jeg er lektorstudent ved NTNU i Trondheim. Jeg skal skrive masteroppgave i sosiologi våren 2020. I den forbindelse ønsker jeg å skrive om skolen som integreringsarena for nyankomne etniske minoriteter.

Jeg ønsker å se på hvordan organiseringen av innføringstilbud (mottaksklasser eller lignende) i ungdomsskolen påvirker integreringen for nyankomne etniske minoriteter, hvordan skolen arbeider for å integrere nyankomne etniske minoriteter og i hvilken grad de lykkes i sitt arbeid. Jeg skal utføre en kvalitativ studie ved bruk av intervju og ønsker å intervju elever og lærere ved skoler som tilbyr et innføringstilbud.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker at du skal delta i dette prosjektet fordi du enten er lærer eller elev ved en skole som tilbyr et innføringstilbud (mottaksklasse). Du er en av ca. 10 personer jeg ønsker å intervju til dette forskningsprosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta på et intervju med meg. Det vil ta deg ca. 45 minutter til 1 time, alt etter hvor mye du ønsker å dele med meg. Intervjuet vil innebære spørsmål om hvordan innføringstilbudet organiseres på din skole og hvordan du opplever at minoritetslevene integreres.

Ved tillatelse vil det bli tatt opp lyd med lydopptaker fra en lukket enhet.

Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med meg.

#### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg og min veileder ved NTNU, Brita Bungum, som vil ha tilgang til materialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et fiktivt navn og slik sett vil aldri ditt navn nevnes i noe av materialet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 06.06.20. Lyddopptak vil slettes når oppgaven er levert. Ditt navn vil ikke være tilgjengelig i det materialet (masteroppgaven) som blir bevart etter prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Meg – Kaja Furu Kamsvåg på telefon 92 89 84 99 eller per epost [kajafk@stud.ntnu.no](mailto:kajafk@stud.ntnu.no)
- Prosjektleder og min veileder Brita Bungum ved NTNU på telefon 40875826 eller per epost: [brita.bungum@ntnu.no](mailto:brita.bungum@ntnu.no)
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Takk for at du ville stille til intervju.

Med vennlig hilsen

Kaja Furu Kamsvåg

-----



### Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skolen som integreringsarena for minoritetsspråklige elever*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta på intervju
- ☐ at det blir tatt lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 08.06.20

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skolen som integreringsarena for minoritetsspråklige elever*» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at \_\_\_\_\_ kan  
(prosjektdeltaker)

- ☐ delta på *intervju*
- ☐ at det blir tatt lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at prosjektdeltakers opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 06.06.20

---

(Signert av foresatt på vegne av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 4: Intervjuguider**

### **Intervjuguide lærere**

#### **A. Åpningsspørsmål**

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du jobbet på en skole med et innføringstilbud?
- Har du jobbet med elever fra mottaksklassen? I så fall på hvilken måte?

#### **B. Om organiseringen av innføringstilbudet**

- Hvordan organiseres innføringstilbudet på din skole? (Egne klasser/grupper/klasserom osv).
- Hvor mange elever har dere i et innføringstilbud?
- Hvordan fungerer overgangen til ”majoritetsspråklig” klasse?
- Har elevene i innføringstilbudene noen fag med den ordinære klassen fra starten av, eventuelt hvilke?
- Hvor mange av elevene som går i innføringstilbudet har ikke denne skolen som nærscole?
- Eventuelt: Skal/Når skal elevene tilbake til sin nærscole?

#### **C. Innføringstilbudets funksjoner**

- Hvordan mener du innføringstilbudet på din skole fungerer?
- Hvordan tror du innføringstilbudet for nyankomne minoritetsspråklig er viktig for elevenes integrering?
- Hva kan være problematisk med et slikt innføringstilbud (når det gjelder integrering)?
- Hvordan tror du elever som går i et innføringstilbud opplever å komme til denne skolen?
- Hva tenker du om at innføringstilbudet kan avvike fra nærscoleprinsippet?
- Har du forslag til hvordan innføringstilbudet kan organiseres på en annen måte?

#### **D. Sosiale relasjoner**

- Hvordan tar dere som klasse i mot elever som kommer fra innføringstilbudet?
- Hvordan arbeider dere for at elevene fra innføringstilbudet skal bli en del av klassemiljøet?
- Hvordan opplever du at relasjonene er mellom minoritet og majoritets elever i din klasse/skole?
- Gjennomfører dere noen spesielle tiltak for at minoritets elevene skal integreres i den ordinære klassen? Eventuelt hvilke?
- Hvordan opplever du at innføringstilbudet også legger til rette for å bygge relasjoner mellom minoritets og majoritets elever?

#### **E. Avslutningsspørsmål**

- Er det noe du skulle ønske dere kunne gjort annerledes i arbeidet med integrering på skolen?
- Har du ellers noe å tilføye?

## **Intervjuguide minoritetsspråklige elever**

### **A. Oppvarmingsspørsmål**

- Hvor gammel er du og hvilket trinn går du i?
- Hva gjør du på fritiden?
- Hvor lenge har du gått på skole i Norge?
- Har du gått på en annen skole enn den du går på nå?
- Er det stor forskjell på skolen i Norge og i hjemlandet ditt?

### **B. Trivsel**

- Hva er viktig for at du trives i hverdagen?
- Hvordan trives du på skolen?
- Hva liker du mest/minst med skolen din?
- Hva synes du er lett/vanskelig på skolen

### **C. Innføringstilbud/mottaksklasse**

- Hvordan er/var det å gå i et innføringstilbud?
- Hvordan opplevde du å gå fra et innføringstilbud til en ny klasse med majoritetsspråklige elever?

### **D. Sosiale relasjoner**

- Har du mange venner i klassen/på skolen?
- Er vennene dine fra hjemlandet ditt og/eller fra Norge?
- Møter du noen av klassekameratene dine utenfor skolen?
- Treffer du noen av elevene fra andre klasser utenfor skolen?
- Hvordan opplever du de andre elevene på skolen din? (Er det lette å bli kjent med, åpne, flinke på skolen e.l.)
- Hvem er du sammen med i friminuttet?
- Hva har lærerne i klassen din gjort noe for at du skal bli kjent med klassekameratene dine?
- Hva har medelever gjort for at du skal bli kjent med dem?
- Hva har du gjort for å bli kjent med elever i klassen din?

### **E. Integrering**

- Hvordan opplever du å være en minoritetsspråklig elev på skolen din?
- Hva tenker du integrering innebærer?
- Har du fått mer kunnskap om den norske kulturen gjennom skolen?
- Hvordan tenker du skolen kan jobbe for at de som kommer fra andre land skal bli integrert i Norge?
- Hva tenker du at du/andre minoritetsspråklige elever kan gjøre for å bli integrert i Norge?

### **F. Avslutningsspørsmål**

- Er det noe du tenker skolen kunne gjort annerledes når elever bytter klasse fra innføringstilbudet?
- Er det noe du tenker skolen kunne gjort annerledes når de får nye elever på skolen?
- Er det noe mer du vil si om dette som du tenker er viktig?

## **Intervjuguide majoritetsspråklige elever**

### **A. Oppvarmingsspørsmål**

- Hvor gammel er du og hvilket trinn går du i?
- Hva gjør du på fritiden?
- Har du gått på en annen skole som har innføringstilbud?

### **B. Trivsel**

- Hva er viktig for at du trives i hverdagen?
- Hvordan trives du på skolen?
- Hva liker du mest/minst med skolen din?
- Hva synes du er lett/vanskelig på skolen

### **C. Innføringstilbud/mottaksklasse**

- Hvordan er det å gå på en skole med innføringstilbud?
- Hvordan opplever du elevene som kommer fra innføringstilbudet til din klasse?

### **D. Sosiale relasjoner**

- Har du mange venner i klassen/på skolen?
- Er vennene dine opprinnelige fra Norge og/eller andre steder?
- Møter du noen av klassekameratene dine utenfor skolen?
- Treffer du noen minoritetsspråklige elever utenfor skolen?
- Hvordan opplever du elevene fra innføringstilbudet på skolen din? (Er det lette å bli kjent med, åpne, flinke på skolen e.l)
- Hvem er du med i friminuttet?
- Hva har lærerne i klassen din gjort noe for at du skal bli kjent med elevene fra innføringstilbudet?
- Hva har elevene fra innføringstilbudet gjort for at du skal bli kjent med dem?
- Hva har du gjort for å bli kjent med elever fra innføringstilbudet?

### **E. Integrering**

- Hva tenker du integrering innebærer?
- Hvordan tenker du skolen kan jobbe for at de som kommer fra andre land skal bli integrert i Norge?
- Hva tenker du at du kan gjøre for at minoritetsspråklige skal føle seg velkommen i Norge?

### **F. Avslutningsspørsmål**

- Er det noe du tenker skolen kunne gjort annerledes når elever kommer fra innføringstilbudet til din klasse?
- Er det noe du tenker skolen kunne gjort annerledes når minoritetsspråklige kommer til Norge?
- Er det noe mer du vil si om dette som du tenker er viktig?

