

Møtet med nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn fra hjemlandet

-

Beskrivelser fra lærere i ordinære klasser i ungdomsskolen



Hilde Irene Martinsen
Masteroppgave i Pedagogikk

Emnekode: PED396

Våren 2021

Universitetet i Bergen

Det Psykologiske Fakultet

Institutt for pedagogikk

Forord

Tre lærerike år som masterstudent ved Universitet i Bergen har nå nådd sin endestasjon. Det er har vært en stor glede å få muligheten til å tilegne seg ny kunnskap, sammen med hyggelige medstudenter, og ved hjelp av engasjerte og dyktige fagpersoner ved UIB. Prosessen med skriving av selve masteroppgaven har vært interessant, lærerik, og samtidig til tider krevende. Selv om jeg nå setter et punktum for denne masteroppgaven, håper jeg framtiden byr på flere muligheter til å skrive akademiske tekster. Det er nå på sin plass å takke noen av de som har bidratt på veien til å gjøre dette gjennomførbart.

Først av alt vil jeg takke alle informantene som velvillig har stilt opp og latt seg intervju. Dere har alle bidratt med deres verdifulle erfaringer, betraktninger og refleksjoner knyttet til oppgavens tematikk.

En stor takk til min veileder Line Torbjørnsen Hilt, for din inspirasjon, og dine oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger gjennom dette året. Å få en så faglig dyktig og dedikert veileder har vært en gave i arbeidet med masteroppgaven.

Så vil jeg takke familien min. Takk til mine søsken og foreldre, for at dere har vist omtanke og oppmuntring underveis i studieløpet. Til deg, Erling, takk for din støtte, tålmodighet og tilrettelegging på hjemmebane. Uten din smidighet og evne til å være løsningsorientert, hadde ikke skriving av masteroppgave latt seg kombinere med jobb og familieliv. Til slutt, men ikke minst, så vil jeg takke mine kjære gullskatter, Iver og Runa. Takk for deres tålmodighet, og for at dere i hektiske perioder i skrivebobla har satt ting i perspektiv.

Bergen, mai 2021

Summary

In the recent decades, the immigration to Norway has grown immensely. Immigration contributes to increased diversity in the «Norwegian school of all». In recent years, the school has seen a rise in the number of students who fall into the category of newcomers with no or insufficient school background from their home country (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s.14). The school is especially difficult for newcomers who arrive late to a new country, and without school background from their home country (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 7). There is a lack of previous research related to this group of students *after* transferring from an introductory class to an ordinary class.

The purpose of this interview-study is to shed light on the student group's educational situation, based on teachers' descriptions of their meeting with the student group in ordinary classes. The study is based on following research problem: *How do teachers in ordinary classes in lower secondary school describe the meeting with newly arrived pupils with no or deficient school background?* The overall theoretical framework for the research project is norm-critic. Norm-critical perspective is suitable to challenge norms preventing diversity and a secure identity development, and norms leading to exclusion, discrimination, and “othering” (Røthing, 2016, s. 34). I have chosen a qualitative method and have conducted semi-structured interviews with six teachers in ordinary classes in lower secondary school, to answer the research question.

Through a thematic analysis and a norm-critical perspective in the analytical work, I have identified that teachers, through their descriptions, point to individual-related "shortcomings", systemic failure and a need for changes at system level. Findings in the study show that a discourse of “shortcomings” is central in the teachers' descriptions of their meeting with the group of students. The student group's educational situation is characterized by challenges and obstacles. Based on a norm-critical approach, discussion of findings shows that newcomers are in a disadvantageous position in the education system, compared to the majority of the student group. Discussion and reflections on findings indicate that, in practice, there are several challenges associated with ensuring newcomers appropriate education.

Sammendrag

Det har vært økende innvandring til Norge de siste tiårene. Innvandringen bidrar til et økt mangfold i «den norske enhetsskolen». I skolen har man sett en økning i de senere år i antall elever som går under kategorien nyankomne med ingen eller mangelfull skolebakgrunn fra hjemlandet (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s.14). Skolegangen har vist seg å være særlig utfordrende for nyankomne med mangelfull skolebakgrunn som har kommet til et nytt land sent i sitt utdanningsløp (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 7). Det eksisterer lite tidligere forskning knyttet denne gruppen elever *etter* overføring fra en innføringsklasse til ordinær klasse.

Med utgangspunkt i læreres beskrivelser av møtet med elevgruppa i ordinære klasser, er formålet med denne undersøkelsen å belyse elevgruppas opplæringssituasjon.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan beskriver lærere i ordinære klasser i ungdomsskolen møtet med nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?* Det overordna teoretiske rammeverket for forskningsprosjektet er normkritikk. Normkritisk perspektiv er egnet for å utfordre normer som forhindrer mangfold og en trygg identitetsutvikling, og normer som fører til ekskludering, utenforskap, utrygghet, diskriminering og andregjøring (Røthing, 2016, s. 34). For å kunne besvare problemstillingen, har jeg tatt i bruk en kvalitativ metode og semistrukturerte intervju med seks lærere i ordinære klasser i ungdomsskolen.

Gjennom en tematisk analyse og et normkritisk perspektiv i analysearbeidet, har jeg identifisert at lærerne gjennom sine beskrivelser peker på individrelaterte «mangler», systemisk svikt og et behov for endringer på systemnivå. Funn i undersøkelsen viser at mangeldiskursen var sentral i lærernes beskrivelser av møtet med elevgruppa.

Opplæringssituasjonen til den særskilte elevgruppa beskrives som preget av mange utfordringer og hindringer. Med utgangspunkt i normkritisk tilnærming, viser drøfting av funn i undersøkelsen at nyankomne er i en mindre fordelaktig posisjon i utdanningssystemet, enn majoriteten av elevmassen. Gjennom drøfting og refleksjoner av funn tyder det også på at det eksisterer flere utfordringer knyttet til å sikre nyankomne en formålstjenlig opplæring i praksis.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
1.1 Studiens formål og problemstilling.....	3
1.3 Sentrale begrepsavklaringer.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging.....	5
2. BAKGRUNN OG TIDLIGERE FORSKNING	6
2.1 Juridiske føringer og rettigheter.....	6
2.2 Organisering av opplæringstilbudet.....	8
2.3 Læreplaner.....	8
2.4 Tidligere forskning på minoritetsspråklige i utdanningssystemet.....	10
2.4.1 Stort fokus på minoritetsspråklige generelt, prestasjoner og kartlegginger.....	11
2.4.2 Inkluderende og ekskluderende prosesser.....	13
2.4.3 Nyankomnes opplæringssituasjon, uavklart lovverk og ulik praksis.....	15
2.4.4 Oppsummerende ord og mulige gap i forskningen.....	17
3. TEORETISK RAMMEVERK	19
3.1 Normkritisk tilnærming.....	19
3.1.1 Forholdet mellom majoritet og minoritet.....	21
3.1.2 Integrering.....	22
3.1.3 Inkludering og ekskludering.....	24
3.1.4 Marginalisering og andregjøring.....	26
3.1.5 Ulike tilnærminger til mangfold.....	27
3.2 Teori om språkkyndighet og andrespråksutvikling.....	28
3.2.1 Flerspråklighet – ulike definisjoner og bruk av begrepet.....	28
3.2.2 Morsmålets rolle i den norske skolen.....	29
3.2.3 Cummins teori om BICS og CALP.....	30
3.2.4 Cummins dual-isfjellmodell.....	31
3.3 Oppsummering.....	32
4. METODE	33
4.1 Metodologi.....	33

4.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	33
4.1.2 Kvalitativ metode.....	34
4.1.3 En hermeneutisk tilnærming.....	34
4.1.4 Semistrukturert dybdeintervju.....	35
4.2 Datainnsamling.....	36
4.2.1 Utforming av intervjuguide.....	36
4.2.2 Pilotintervju.....	38
4.2.3 Utvalg og rekruttering av informanter.....	39
4.2.4 Presentasjon av informantene i undersøkelsen.....	40
4.2.5 Gjennomføring av intervju.....	41
4.3 Analyse.....	44
4.3.1 Transkribering av lydfilene.....	44
4.3.2 Tematisk analyse.....	45
4.4 Forskningsetiske vurderinger.....	48
4.4.1 Konfidensialitet og personvern.....	48
4.4.2 Informert samtykke.....	49
4.4.3 Forholdet mellom forsker og informant.....	50
4.5 Forskningens kvalitet.....	51
4.5.1 Pålitelighet.....	51
4.5.2 Gyldighet.....	52
4.5.3 Generaliserbarhet.....	54
5. PRESENTASJON AV HOVEDFUNN	55
5.1 Nyankomne elevers integreringsprosess.....	55
5.1.1 Lærernes oppfatning av hva integreringsbegrepet innebærer.....	55
5.1.2 Manglende integrering tilskrives hovedsakelig forhold relatert til individene.....	56
5.1.3 Å etablere et nettverk og det relasjonelle ble fremhevet som utfordrende.....	59
5.1.4 Systemet fokuserer på mangler hos individene fremfor individets ressurser.....	60
5.2 Lærernes beskrivelser av elevgruppa.....	61
5.2.1 Komplekse behov hos elevgruppa skaper hindringer.....	61
5.2.2 Elevgruppas norskspråklige ferdigheter setter store begrensninger.....	63

5.2.3 Store faglige gap.....	65
5.3 Systemiske utfordringer i møte mellom norsk skole og elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn.....	66
5.3.1 Vilkårighet og tilfeldigheter på systemnivå.....	67
5.3.2 Lærerne opplevde utilstrekkelighet og manglende støtte og samarbeid i skoleorganisasjonen.....	69
5.3.3 Systemet tilbyr opplæring på et språk elevgruppa ikke har forutsetninger til å lære på.....	70
5.3.4 Systemiske utfordringer skaper behov for endringer.....	72
5.4 Oppsummerende betraktninger.....	76
<u>6. DRØFTING AV HOVEDFUNN</u>	77
6.1 Integreringsprosessen – et hekkeløp med mange hinder.....	77
6.2 Store «mangler» hos elevgruppa.....	80
6.3 Svikter utdanningssystemet elevgruppa?.....	83
6.3.1 Tilfeldighetene råder.....	84
6.3.2 Opplæringsspråket – på majoritetens premisser og på bekostning av minoriteten?.....	85
6.3.3 Systemiske forhold lite tilpasset elevgruppas behov.....	89
6.4 Oppsummering.....	92
<u>7. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER</u>	95
7.1 Implikasjoner for videre forskning.....	96
Litteraturliste.....	98

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Registrering i RETTE

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 4: Eksempel på gjennomgang av tidligere forskning til bruk i reviewet

1. INNLEDNING

Vi lever i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn. Norge har hatt økende grad av innvandring de siste tiårene. Totalt kategoriseres 18,5 % av Norges befolkning som innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Dette utgjorde 997 942 personer per 1. januar 2021, hvorav 800 094 selv har innvandret til Norge (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2021). Uroligheter i Eritrea, Somalia og Afghanistan, og krig i Syria har de siste årene bidratt sterkt til innvandringen (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 15-18).

Dewilde og Kulbrandstad (2016, s. 14) peker på at det de siste årene har vært et raskt økende antall elever som har kommet som nyankomne sent i utdanningsløpet, og med lite eller ingen skolebakgrunn. Det eksisterer ikke offentlig statistikk hos verken SSB eller Utlendingsdirektoratet som direkte oppgir antall nyankomne elever, antall elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn, eller antall elever med innvandrerbakgrunn i grunnskolen. Ei heller finnes offentlig statistikk som viser når elevene som har innvandret kom til Norge, og hvor gamle de var da de kom (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 15-18). Det følger av innvandringsstatistikken generelt at skolen har fått et høyere antall elever med innvandrerbakgrunn. Tall fra SSB (2020) viser videre at i perioden 1990-2019 innvandret 193 881 barn og unge fra 0-17 år til Norge, derav 58 433 på grunn av flukt. Generelt sier SSB at vi har innvandring til Norge fra over 200 land – dette sier noe om mangfoldet. Skolen må også håndtere elever med veldig ulik innvandringsbakgrunn, som barn av arbeidsinnvandrere, familiegjennforening, overføringsflyktninger som gjerne har bodd lenge i leire eller transittland, asylsøkere og de som har fått asyl (SSB, 2021).

Elevsammensetningen endres med økende innvandring, og klasserommene blir uten tvil mer og mer kulturelt og språklig mangfoldige (Miller, Kostogriz & Gearon, 2009). Elever som kommer fra ulike deler av verden og begynner i norsk skole, bidrar altså til et mangfold i skolen. Ifølge Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, er målet til regjeringen at barn og unge, uavhengig av bakgrunn og hjemmeforhold, skal ha muligheten til å utvikle sine evner best mulig. I tråd med denne målsettingen, fremheves utdanning som nøkkelen til sosial utjevning og utvikling av et inkluderende kunnskapssamfunn. For at den enkelte elev skal ha muligheten til å mestre sitt eget liv og delta i yrkesliv og fellesskap i samfunnet, må skolen bidra til at den enkelte elev får utviklet sitt eget potensiale. Fra politisk hold

stilles det også noen forventninger til skolen knyttet til ivaretagelse av den enkelte elev, og en forventning om inkludering og tilrettelegging for mangfold. Dette sier oss noe om hvilket viktig oppdrag skolen skal ivareta og mandatet skolen har i et mangfoldig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I et flerkulturelt og mangfoldig Norge dukker det opp ulike problemstillinger og dilemma knyttet til integrering og utdanning, og skolens rolle i samfunnet. Hvilke verdier og normer skal ligge til grunn i skolen? Hvordan kan og bør skolen tilpasse seg et mangfoldig og flerkulturelt samfunn, der elevgruppa i voksende grad blir mer flerkulturell, flerspråklig og religiøst mangfoldig? Forholdet og hensynet mellom samfunnet og individene blir ofte satt på prøve, måtte avveies og vektes mot hverandre. I de siste tiårene har skolens nyttefunksjon for samfunnets økonomiske bærekraft i økende grad dominert utdanningsdiskusjonene (Hilt, 2020; Hilt, Riese & Søreide, 2018). Samtidig viser forskning at betydningen av mangelfull utdanning også vil være stor for livskvaliteten til individene selv (Berg, Bjørnstad, Gran & Kostøl, 2016, s. 44).

Denne undersøkelsen retter seg mot en særskilt gruppe elever og deres skolesituasjon i det norske skolesystemet, nyankomne med ingen eller mangelfull skolebakgrunn. Selv om denne elevgruppa også er mangfoldig og ikke kan anses som en homogen gruppe, gir deres mangelfulle skolebakgrunn noen særegne utfordringer i møte med et opplæringsystem som er bygd opp etter en trinnvis progresjon. Medelever som har fulgt den trinnvise progresjonen i opplæringsløpet, har på et generelt grunnlag naturlig nok et annet utgangspunkt. Thorshaug og Svendsen (2014, s. 19) poengterer at nyankomne med mangelfull skolebakgrunn ofte står i en utfordrende situasjon, der de mangler tilstrekkelige ferdigheter i undervisningsspråket og har faglige «hull» med bakgrunn i tidligere mangelfull opplæring. Spesielt krevende blir det for nyankomne som kommer sent i utdanningsløpet.

For at denne gruppen elever skal ha fremtidige muligheter til deltakelse i utdanning og arbeidsliv, fremheves det i Meld. St. nr. 6 2012-2013 *En helhetlig integreringspolitikk* noen viktige forutsetninger som må ligge til grunn. Her vektlegges spesifikt grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig, inneha digitale ferdigheter, å kunne lese, skrive og regne (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Med utgangspunkt i nyankomne elevers mangelfulle skolebakgrunn, der mange

muligens har «mye å ta igjen» og et behov for språkopplæring, trenger vi mer forskningsbasert kunnskap om denne elevgruppens særskilte opplæringsbehov.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å belyse opplæringssituasjonen til nyankomne elever som kommer sent i opplæringsløpet og som har mangelfull skolebakgrunn. Det er gjort en del forskning de senere år på nyankomne elever i innføringsklasser (Hilt, 2015; Hilt, 2016a; Rambøll, 2016), men opplæringssituasjonen for nyankomne elevene *etter* at de er blitt overført til det ordinære utdanningsløpet har hittil vært et underbelyst tema i forskningen. For å belyse disse elevenes opplæringssituasjon har jeg imidlertid valgt å ta utgangspunkt i *lærernes* beskrivelser. Prosjektet er dermed rettet inn mot å undersøke hvilke faktorer som virker hemmende og fremmende på elevenes utdannings- og integreringsprosesser. For dette formålet har jeg valgt et konstruktivistisk ståsted og et normkritisk teoretisk perspektiv for å belyse læreres beskrivelser av integreringsprosesser, møtet med disse elevene, samt systemiske forhold ved opplæringssituasjonen.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan beskriver lærere i ordinære klasser i ungdomsskolen møtet med nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?

Med bakgrunn i problemstillingen vil jeg ta i bruk følgende tre forskningsspørsmål for å åpne opp og belyse problemstillingen:

- 1. Hvordan beskriver lærerne integreringsprosessen for nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?*
- 2. Hvordan beskriver lærerne nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?*
- 3. Hvordan beskriver lærere systemiske utfordringer i møtet mellom norsk skole og nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?*

For å svare på de overnevnte spørsmålene falt valget på en kvalitativ tilnærming og semistrukturerte intervju, med seks lærere fra tre ulike ungdomsskoler i samme kommune.

1.2 Sentrale begrepsavklaringer

Innenfor masteroppgavens tematikk opereres det med mange begrep og ulik terminologi, der noen av dem ofte brukes om hverandre. Mennesker som har flyttet til Norge fra et annet land omtales som eksempelvis «innvandrere», «minoritetsspråklige», «utlendinger», «nykommere», «nyankomne», «nyankomne minoritetsspråklige», «flyktninger», «kvoteflyktninger», «asylsøkere» og «arbeidsinnvandrere». De fire siste beskrivelsene sier også noe om årsaken til at de er kommet til Norge. Siden det opereres med mange begreper og ulik terminologi, kan det være på sin plass med en kort redegjørelse for hvilke begreper som jeg velger å benytte.

I problemstillingen min har jeg valgt å bruke begrepet «nyankomne». Dette er ifølge Dewilde og Kulbrandstad (2016) et relativt nytt begrep i norske styringsdokumenter, men jeg mener det er et beskrivende begrep å bruke i denne oppgaven. Dewilde og Kulbrandstad (2016, s. 14) viser videre til at barn og unge som kommer til Norge sent i utdanningsløpet, og med lite eller mangelfull skolebakgrunn fra hjemlandet, nå ofte betegnes som «nyankomne». Som nye i landet har de derfor spesielle opplæringsbehov. Begrepet «nyankomne» brukes også av og til om andre mennesker som er relativt nye i Norge, men med aldersadekvat skolebakgrunn. For å ikke skape forvirring, valgte jeg derfor å presisere at det var snakk om nyankomne «med ingen eller mangelfull skolebakgrunn» i problemstillingen. Selve formuleringen «mangelfull skolebakgrunn» i problemstillingen, må ses i sammenheng med det Thorshaug og Svendsen (2014, s. 24) omtaler som forventet aldersadekvat akademisk nivå i det norske opplæringssystemet.

Selv om begrepet «nyankomne» ofte assosieres med noen som helt nylig har ankommet Norge, fremheves det i Utdanningsdirektoratets veileder til innføringstilbud, at begrepet inneholder en begrensning i tid, men at denne ikke skal tidfestes (Utdanningsdirektoratet, 2016). Begrepet «nyankomne» kan ifølge Rambøll (referert i Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 24) ses opp mot «kort botid». I denne sammenheng brukes benevnelsen «kort botid» om mindre enn seks år.

Til tross for begrepet «nyankomne» muligens kan oppfattes som en problematiserende beskrivelse av elevgruppa jeg omtaler, velger jeg likevel å bruke dette begrepet. Jeg mener begrepet er mer presist i denne sammenheng, enn eksempelvis «minoritetsspråklig», som er et mer vidt begrep. En kategorisering av gruppen

nyankomne mener jeg er nødvendig om man skal kunne skaffe kunnskap om gruppens opplæringssituasjon. Begrepet «minoritetsspråklig» omfavner også elever som har oppholdt seg lang tid i landet og alle elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Selv er jeg av den oppfatning av at begrepet «nyankomne» er mindre belastende å bruke enn eksempelvis «utlending» eller «innvandrere». Denne oppfatningen er i tråd med Gullestad (2002, s. 89), som hevder at begrepet «innvandrere» har en mer uheldig og belastende betydning i dagens samfunn, enn det var tidligere. Dette mener Gullestad må ses i forbindelse med medias bruk av begrepet, og hevder medias bruk av begrepet har ført til at mange assosierer «innvandrere» med noe problemskapende.

1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er inndelt i syv kapitler. I dette første kapitlet, *Innledning*, presenteres masterprosjektet. I kapittel to, *Bakgrunn og tidligere forskning*, presenteres noen sentrale aspekter ved prosjektets tematikk. Her beskrives først noen juridiske føringer og rettigheter, læreplaner og organisering av opplæringstilbudet til elevgruppa. Deretter presenteres noen tendenser innen eksisterende forskning på minoritetsspråklige elever i utdanningssystemet. Videre følger kapittel tre, *Teoretisk rammeverk*. I dette kapitlet introduseres normkritikk som overordna teoretisk rammeverk. I lys av normkritikken presenteres videre ulike begreper som anvendes som analytisk ramme til å fortolke og forstå empirien i undersøkelsen. I kapittel fire, *Metode*, presenteres og begrunnes de metodiske valg som er foretatt i undersøkelsen, deriblant valget av en kvalitativ metode og semistrukturerte intervju. Kapitlet inneholder i tillegg til beskrivelser av metodologi, datainnsamling og analyse, forskningsetiske vurderinger og refleksjoner knyttet til forskningens kvalitet. Kapittel fem er *Presentasjon av hovedfunn*. I dette kapitlet presenteres empirien som var av størst relevans for problemstillingen. Gjennom å eksemplifisere ved hjelp av sitater fra informantene, illustrerer jeg min tolkning og analyse av datamaterialet. I kapittel seks, *Drøfting av hovedfunn*, blir undersøkelsens funn drøftet i lys av tidligere forskning presentert i kapittel to, og teori fra det teoretiske rammeverket i kapittel tre. Siste kapittel er kapittel syv, *Avsluttende betraktninger*. Her kommer noen avsluttende refleksjoner og implikasjoner for videre forskning.

2. BAKGRUNN OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet vil jeg introdusere noen viktige aspekter ved undersøkelsens tematikk og gi et lite innblikk i kunnskapsstatusen på forskningsfeltet. Først vil jeg beskrive juridiske føringer og rettigheter knyttet til elevgruppa. Deretter tar jeg for meg organisering av opplæringstilbudet og lærerplaner. Til slutt i dette kapitlet presenteres tidligere forskning på minoritetsspråklige i utdanningssystemet, der jeg avslutningsvis plasserer min undersøkelse i feltet.

2.1 Juridiske føringer og rettigheter

Skolens samfunnsmandat er nedfelt i formålsparagrafen i § 1-1 i Opplæringslova (1998). Formålet er vidt og favner mye. Opplæringen skal eksempelvis «opne dører mot verda og fremtida», «bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» og «fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte». Videre står det også i formålsparagrafen at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» og «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Selv om formålet er stort, har det en overordna status, sammenlignet med skolens andre styringsdokumenter som også gir føringer. Dette fordi formålsparagrafen inneholder de overordna målene for skolens virksomhet, og fordi skolens virksomhet og læreplanen skal tolkes i lys av denne (Hilt, 2020, s. 116). Hovdenak & Stray (2015, s. 17) peker på at skolens samfunnsmandat kan sees på som en tosidig prosess. På den ene siden et middel for danning hos den enkelte elev, og på den andre siden som et mål for å nå et ønsket samfunn.

Det eksisterer ulike lovbestemte krav og rettigheter som skolene må operere innenfor. Barn og unges rett og plikt til grunnskoleopplæring er nedfelt i § 2-1 i Opplæringslova (1998). Der spesifiseres det at retten til grunnskoleopplæring inntreer når det er sannsynlig at barnets opphold i Norge vil vare lengre enn tre måneder. I tillegg til retten og plikten til skolegang, har minoritetsspråklige elever krav på noen særskilte

rettigheter. § 2-8 i Opplæringslova (1998) omhandler språklige minoriteters rett til særskilt språkopplæring. Ifølge Utdanningsdirektoratets (2016, s. 9) veileder *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige*, er særskilt språkopplæring en samlebetegnelse på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Veilederen utdyper videre: «Særskilt norskopplæring innebærer forsterket opplæring i norsk. Morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet, mens tospråklig fagopplæring betyr at eleven får opplæring i ett eller flere fag på to språk» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 9). Opplæringslova (1998) §2-8 første ledd sier:

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

I utdraget fra Opplæringslova (1998) ovenfor ser vi at minoritetsspråklige elever med utilstrekkelige ferdigheter i norsk, har rett på særskilt norskopplæring. Denne retten vedvarer til de norskspråklige ferdighetene vurderes til å være tilstrekkelige til å kunne følge skolens ordinære opplæring. For å vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er kommunene pliktige etter § 2-8 fjerde ledd, til å kartlegge elevenes ferdigheter. Dewilde og Kulbrandstad (2016, s. 22) peker på at i lovbestemmelsen står det «den vanlege opplæringa i skolen» og ikke «den vanlege opplæringa i norsk». Dette mener de kan tolkes dithen at lovgiverne har forstått at elevenes mangelfulle ferdigheter i undervisningsspråket vanskeliggjør utbytte i alle fag, og ikke bare spesifikt i norskfaget. I utdraget over står det også at om det er «nødvendig», har disse elevene også ifølge lovverket rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringslova, 1998). Vurderingen av nødvendigheten av retten til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring er ikke konkretisert i loven. Videre er det verdt å nevne at frem til 1997 hadde samtlige elever i grunnskolen med foreldre som hadde et annet morsmål enn samisk og norsk, krav på morsmålsopplæring etter loven (Rambøll, 2016).

2.2 Organisering av opplæringstilbudet

Dewilde og Kulbrandstad (2016) peker på skoleeiers lovfestede rett til å organisere nyankomne elevers opplæring på ulike måter. Det kan være opplæring i ordinært løp, egne grupper, klasser eller skoler. Det råder med andre ord tilfeldigheter knyttet til hvilken organisering av opplæringen nyankomne elever får, alt etter hvordan skoleeiere velger å organisere opplæringstilbudet. Skoleeier har også ifølge Dewilde og Kulbrandstad (2016) anledning til å avvike fra læreplaner og fag- og timefordelingen for nyankomne elever som får sin opplæring i et innføringstilbud. Opplæringslovas (1998) § 2-8 femte ledd sier at dersom opplæringa eller deler av opplæringa av nyankomne skal forgå i egne grupper, klasser eller skoler, kreves det at det fattes et vedtak om særskilt språkopplæring. Vedtak krever samtykke fra elev eller foresatte og kan bare fastsettes for et år om gangen. Organiseringen av opplæring i et særskilt organisert tilbud, som eksempelvis en innføringsklasse, kan ha en varighet på inntil to år. Etter inntil to år i en innføringsklasse, skal eleven overføres til et ordinært løp.

Utdanningsdirektoratet (2016, s. 4) presiserer at selve målsettingen med et innføringstilbud er at elevene raskest mulig skal kunne tilegne seg tilstrekkelige norskerferdigheter, til å kunne følge kompetansemål i den ordinære opplæringen. Innføringstilbud er derfor et overgangstilbud, med maksimal varighet på inntil to år. Etter overføring fra et innføringstilbud til et ordinært løp, kan det likevel være eleven vil ha behov for og rett til særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4).

Ifølge Opplæringslova (1998) § 8–1 har grunnskoleelever rett til å gå på sin nærskole, det vil si på den skolen nærmiljøet de sokner til. Dette vil si at nyankomne elever som takker nei til et tidsbegrenset innføringstilbud (særskilt opplæringstilbud), har krav på å gå på sin nærskole. Retten til å gå på nærskolen gjelder også for elevene etter de er ferdige med inntil to år i et særskilt opplæringstilbud.

2.3 Læreplaner

Det eksisterer to læreplaner som spesifikt retter seg mot minoritetsspråklige elever. Dette er lærerplanen i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02) og læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02). De er begge aldersuavhengig og nivådelte overgangsplaner, der kompetansemålene er beskrevet etter nivå en, to og tre. Elevene får ikke vurdering med karakter i grunnleggende norsk eller

morsmål. Opplæringen etter disse læreplanene er ikke tidfestet, men kan gis så lenge det er behov hos eleven i grunnskolen. Målet med disse læreplanene er å fremme en god tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Etter lovendringene i 1997 er dagens læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02) som nevnt regnet som en overgangsplan. Dette innebærer at eleven kun har krav på opplæring i morsmål og/eller tospråklig fagopplæring inntil eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Rambøll, 2016).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) fremheves flerspråklig og flerkulturell kompetanse som en ressurs for enkeltindividene, men også for arbeidslivet og samfunnet for øvrig. Fagfornyelsen av disse læreplanene bærer preg av tydeliggjøring av ressursperspektivet, der elevenes tidligere språkerfaring og morsmålet står mer sentralt i tilegnelsen av ferdigheter i norsk. Målet er fortsatt at elevene skal få en funksjonell kompetanse i norsk. Fagfornyelsen av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, har resultert i at kompetansemålene har et økt fokus på kommunikative ferdigheter og formelle, grammatiske aspekt og ord- og begrepsforråd. Dette for å fremme elevenes form-, innholds- og brukskompetanse. Sammenlignet med de tidligere læreplanen før fagfornyelsen, er nivåene justert ned. Dette for å favne og imøtekomme nyankomne elevenes behov, fra nivå en, der et av målene er å koble bokstaver og lyder sammen til ord for å kunne lese og skrive, til nivå tre, som sier noe om det faglige nivået elevene bør mestre før overgang til ordinær opplæring. Læreplanen i morsmål må sees i sammenheng med læreplanen i grunnleggende norsk språklige minoriteter. Å lære et nytt språk tar tid, derfor kan bruk av morsmålet og tospråklig fagopplæring styrke opplæringen i norsk. Læreplanene legger til grunn viktigheten av å tilegne seg språkferdigheter på norsk, for å kunne lære, delta i demokratiet og oppleve samfunnstilhørigheten (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I Utdanningsdirektoratets (2016) veileder *Innføringsstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*, presiseres det at i enkeltvedtaket om særskilt språkopplæring, avgjør kommunen hvilken læreplan den nyankomne eleven skal følge i norsk. På bakgrunn av kartlegging av eleven, kan kommunen avgjøre om elevens opplæring skal ta utgangspunkt i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller ordinær læreplan i norsk med tilpasninger. Hvorvidt disse læreplanene

tas i bruk i den enkelt kommune, avhenger også av skoleeiers valgte organisering av elevgruppas opplæringstilbud.

2.4 Tidligere forskning på minoritetsspråklige i utdanningssystemet

I dette forsknings-reviewet gis en oversikt over tidligere forskning rettet mot minoritetsspråklige elever i utdanningssystemet. Jeg har valgt å utvide fokuset til å gjelde studier knyttet til minoritetsspråklige elever i utdanningssystemet generelt, da det foreligger begrenset forskning tilknyttet den særskilte elevgruppen nyankomne med ingen eller mangelfull skolebakgrunn. Hovedsakelig begrenser denne presentasjonen seg til tidligere norsk forskning, da undersøkelsen retter seg mot en særskilt norsk kontekst. Jeg har likevel valgt å inkludere noe internasjonal forskning. Presentasjonen er på langt nær fullstendig eller uttømmende, men viser noen tendenser fra det eksisterende forskningsfeltet. Ved å avdekke fokusområder innen tidligere forskning på feltet, har jeg også avdekket «kunnskapshull» og områder innen feltet som er lite forsket på.

For å få en begynnende oversikt over tidligere forskning og kunnskapsstatusen innen temaet minoritetsspråklige i utdanningssystemet, har jeg søkt i databaser som BIBSYS, Google, Google Scholar, Web of Science og ERIC. Søkene er gjennomført fra begynnelsen av januar 2020 til i midten av mars 2021. Jeg har brukt ulike koblinger av søkeord på norsk og engelsk som: skole, utdanning, minoritetsspråklig, nyankomne, lite skolebakgrunn, mangelfull skolebakgrunn, utdanningspolitikk, lærere, education, school, language minority, educational policy, inadequate school background og teachers. Disse søkeordene har til felles at de omhandler temaet jeg tar utgangspunkt i og problemstillingen. Utvalg av forskning til reviewet ble gjort ut fra ulike kriterier for inkludering og ekskludering av kilder. Oversikten over utvalgsriteriene finnes i tabellen på neste side.

Tema	Inkludert	Ekskludert
Aktualitetsdekning	Det siste/nyeste som er skrevet om nyankomne med mangelfull skolebakgrunn og minoritetsspråklige i utdanningssystemet.	Forskning/artikler publisert før 2003.
Relevansdekning	Forskning som tar for seg: <ul style="list-style-type: none"> - Nyankomne minoritetsspråklige med lite eller ingen skolebakgrunn, hovedsakelig i Norge - Minoritetsspråklige i utdanningssystemet 	Forskning som i hovedsak omhandler nyankomne i barnehage eller høyre utdanning
Tilgjengelighetsdekning	Det som mulig å få tak i av nyere, hovedsakelig norsk forskning på temaet; <ul style="list-style-type: none"> - PhD- og PhD-artikler - Andre forskningsartikler og rapporter - Bøker/kapitler i bøker basert på forskning 	Bacheloroppgaver Masterprosjekt og tidligere hovedoppgaver (med et unntak) Forskning/artikler publisert før 2003
Språk	Norsk og engelsk	Andre språk

Med utgangspunkt i funn i tidligere undersøkelser, har jeg strukturert reviewet mitt tematisk og vil presentere forskningen i lys av temaer de tar opp i undersøkelsene.

2.4.1 Stort fokus på minoritetsspråklige generelt, prestasjoner og kartlegginger

En stor del av den eksisterende forskningen fokuserer på minoritetsspråklige elever i skolen generelt, faglige prestasjoner og resultater, samt deres gjennomføringsgrad i videregående opplæring. De faglige prestasjonene blir som regel sett i sammenheng med faktorer som sosioøkonomiske forhold, som foreldres inntekt og utdanning, og elevenes botid og norskkunnskaper (se eksempelvis Bakken & Hyggen, 2018). Det eksisterer også andre felt innen temaet minoritetsspråklige elever som har blitt særlig vektlagt innen offentlige utredninger og forskning. Skoleledere og lærernes flerkulturelle kompetanse, bruk av kartlegging, kartleggingsverktøy og nye læreplaner har også blitt viet oppmerksomhet i tidligere undersøkelser (Wollscheid, Flatø, Hjetland & Smette, 2017; Rambøll, 2009; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016).

I en del tidligere undersøkelser vektlegges som nevnt kartlegging av elevene. Når det gjelder behovet for kartlegginger av minoritetsspråklige elever, peker Hauge (2007) spesifikt på viktigheten av å kartlegge både hverdagsspråket og det akademiske skolespråket. Dette begrunnes i at elevene ofte vil beherske hverdagsspråket relativt raskt, mens det akademiske språket fortsatt kan være på et lavt nivå. Phil (2005) fremhever også viktigheten av å kartlegge og vurdere tidligere skolegang og dens innhold, for å kunne få et mer helhetlig bilde av eleven. I kartleggingen av nyankomne med mangelfull skolebakgrunn bør både bruk av morsmål og realkompetansen kartlegges (Phil, 2005).

Videre konkluderer en kartlegging av Rambøll (2009) med at et flertall av skoleeiere og skoleledere både kjente til og benyttet seg av nasjonalt utarbeidet kartleggingsverktøy. En annen undersøkelse av nyere dato gjorde derimot andre interessante funn vedrørende kartleggingspraksisen. I rapporten til Lødding et al. (2020) viser resultater fra undersøkelsen at bruken av kartlegginger varierer. I en nyere rapport fra Rambøll (2013) konkluderes det med et behov for tydeligere føringer for kartleggingspraksisen. Dette innbefatter føringer for både bruken av kartleggingsverktøy, når kartleggingen bør foregå og hva som skal kartlegges. Thorshaug og Svendsen (2014) peker i sin studie på at den tilfeldige praksisen i kartleggingen av minoritetsspråklige elever kan resultere i en risiko i arbeidet for et nasjonalt likeverdig opplæringstilbud.

Flere eksisterende undersøkelser har hatt særskilt fokus på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner (Bakken, 2003; Bakken & Hyggen, 2018; SSB, 2013). Løvereide (2005) peker i sin forskning *Hvordan kan ulike tiltak bidra til å heve minoritetslevers skoleprestasjoner*, på ulike tiltak for å forbedre resultatene og gjennomføringsgraden til elever. Hun skilte mellom generelle og spesifikke tiltak rettet mot elevene, der generelle tiltak innbefattet tiltak mot hele elevgruppen, men spesifikke tiltak var knyttet opp mot en målgruppe, som minoritetsspråklige generelt eller nyankomne med mangelfull skolebakgrunn. Løvereide konkluderte med at effektene av tiltakene ville avhenge av ulike faktorer, og at tiltakene i ulik grad kunne motvirke forhold som medførte dårligere skoleprestasjoner blant minoritetsspråklige elever.

Wollscheid et al. (2017) hevder det generelt eksisterer lite forskningsbasert kunnskap om nyankomne elevers skolesituasjon og erfaringer med det norske

opplæringssystemet. Kommer du som nyankommen sent i utdanningsløpet, finnes det forskning som konkluderer med at disse elevene har andre utfordringer enn de som har kommet til Norge i tidlig alder (SSB, 2013; Bakken, 2007). Ifølge en studie gjennomført av Thorshaug og Svendsens (2014, s. 7), er skolen spesielt utfordrende for de barna som har lite eller ingen skolebakgrunn med seg fra hjemlandet, og har kommet som nyankomne sent i utdanningsløpet. Sammenlignet med øvrige elevgrupper, utmerker denne særskilte gruppa seg med gjennomgående lavere skoleprestasjoner i den videregående opplæringen.

2.4.2 Inkluderende og ekskluderende prosesser

Nyankomne elever trekker frem skolen som den viktigste arenaen for integrering i samfunnet (Thorshaug & Svendsen, 2014). Likevel uttrykker mange nyankomne ungdommer at det er utfordrende å bli kjent med jevnaldrende norsk ungdom (Rambøll, 2013; Thorshaug, Paulsen, Røe & Berg, 2013). Det eksisterer noe tidligere norsk forskning som omhandler inkluderende og ekskluderende prosesser rettet mot minoritetsspråklige elever. Line Hilt har skrevet tre relevante artikler innenfor dette temaet (Hilt, 2015; 2016a; 2016b).

Den første artikkelen til Hilt (2015) er basert på en kvalitativ dokumentanalyse av fire politiske dokumenter om inkludering av minoritetsspråklige elever. Artikkelen undersøker hvordan inkludering og ekskludering av minoritetsspråklige elever er strukturert og uttrykt i den norske utdanningspolitikken fra et systemteoretisk perspektiv. Individuelle egenskaper hos elevene brukes som årsaksforklaring for manglende suksess innen utdanning i utdanningspolitikken. Hilt fremhever at når det snakkes om inkludering i samfunnet, er det økt vekt på utdanning, og utdanningssystemet fremheves som den mest vesentlige referansen i regjeringens inkluderingspolitikk. Hilt argumenterer for at inkluderingspolitikken er ekskluderende i sin sosiale form. Inkludering er målsettingen, men politikken er ekskluderende. «Minoritetsspråklige elever» blir definert som forskjellig fra «majoritetsspråklige elever». Når elevene blir adressert, og da inkludert, skjer det ikke på liknende måte som majoritetsspråkelevne. Minoritetsspråklige elever blir assosiert med konkrete ekskluderingsroller, med rolleforventninger som er avvikende. Hilt peker videre på at målet for politikken er ”full” inkludering i samfunnet. Hun stiller spørsmål til om dette er gjennomførbart, ved å vise til beskrivelser av at inkludering og ekskludering er

gjensidig sammensatt i politikken. Forskningen konkluderer med at minoritetsspråklige elever blir inkludert som ekskluderte og ekskluderte som inkludert i de politiske dokumentene, og påpeker hvordan motsetningene inkludering og ekskludering, i dokumentene er to sider av den samme sak (Hilt, 2015).

Den andre av Hilt's artikler (Hilt, 2016a) er basert på analyse av feltarbeidsmaterieell fra to introduksjonsklasser for nyankomne minoritetsspråklige elever i to videregående skoler. Artikkelen fokuserer på utdanning uten et felles språk, og tar for seg de sosiale konsekvensene av å utdanne nyankomne studenter i introduksjonsklasser. Forskningen viser at legitimering av inkluderende ekskludering oppstod, da nyankomne elever manglet tilstrekkelige språkferdigheter og hadde mangelfull skolebakgrunn sammenlignet med jevnaldrende. Dette førte til manglende læringsstrategier, kulturelle preferanser og faglig kunnskap. Elevene ble derfor sett på som elever med manglende utdanningskrav, opp mot det som var ansett som nødvendige utdanningskrav i det ordinære skolesystemet. Forskningen konkluderte også at de sosiale følgene av å organisere elevene i introduksjonsklasser var ulike, avhengig av hvor elevene ble plassert i det sosiale hierarkiet av prestasjonsnivåer (Hilt, 2016a).

Den tredje artikkelen til Hilt (2016b) er basert på en kvalitativ undersøkelse, gjennom observasjon, intervju og dokumentanalyse. Artikkelen fokuserer på hvordan globale utdannelsesforventninger knyttet til lærer- og elevroller arter seg i sammenheng med skoleorganisering. Nyankomne minoritetsspråklige elever i introduksjonsklasser blir her plassert i «utelukkelsesrommet». Hilt trekker frem prosessene for eksklusjon som en konsekvens av globaliserte forventninger fremmet av kunnskapsøkonomien. Ut fra funnene i forskningen, kan det hevdes at det norske skolesystemet er basert på krav og forventninger som utgjør en risiko for spesielt nyankomne minoritetsspråklige elevers utdanningskarriere (Hilt, 2016b). Samlet sett retter Hilt's tre artikler søkelyset på det norske systemets vilkår for inkludering, og spesielt konsekvensene av forventninger, krav og kategoriseringer som i utgangspunktet betraktes som inkluderende. Hilt's artikler bidrar med kunnskap om ulike utfordringer minoritetsspråklige elever møter i utdanningssystemet (Hilt, 2015; 2016a; 2016b).

2.4.3 Nyankomnes opplærings situasjon, uklart lovverk og ulik praksis

Selv om det ikke eksisterer et stort omfang av tidligere studier, finnes det noe tidligere forskning som retter seg indirekte eller mer spesifikt mot nyankomnes opplærings situasjon (eksempelvis Hilt, 2016a; Hilt, 2016b; Rambøll, 2016; Thorshaug & Svendsen, 2014). Thorshaug og Svendsen (2014) stiller i sin undersøkelse spørsmål ved hvorvidt dagens lovverk, økonomiske rammeverk og tilgjengelige verktøy er tilpasset behovene til elevgruppa som kommer som nyankomne sent i utdanningsløpet og med mangelfull skolebakgrunn. I undersøkelsen bidrar de med systematisert og økt kunnskap om rammene og skolesituasjonen til nyankomne med mangelfull skolebakgrunn. Datamaterialet baserer seg på intervju med over 80 informanter, med ulik tilknytning til elevgruppa, og en oversikt over eksisterende studier. Funn i undersøkelsen viser behov for økt fremtidig fokus hos utdanningsmyndighetene på ulike aspekter av nyankomnes opplæringstilbud. Undersøkelsen peker på at områder som læreplan, nytteverdien av særskilt språkopplæring, tiltaksutvikling og grunnskoleopplæring for voksne bør vies fremtidig utdanningspolitisk oppmerksomhet.

Innenfor temaet kartlegging av nyankomnes opplæringstilbud, eksisterer det noe relevant tidligere forskning. I undersøkelsen til Rambøll (2013) ble det gjennomført totalt tjuefire semistrukturerte intervju. Undersøkelsen tok for seg innføringstilbudet både på grunnskolen og videregående skole i ti kommuner og seks fylkeskommuner. Undersøkelsen viser at aktørene både på skoleeiernivå og skolenivå meldte om godt fungerende innføringstilbud. Dette ble blant annet begrunnet med muligheten til god tilpassa opplæring. Undersøkelsen viser også at aktørene hadde et mangelfullt grunnlag for å si noe hvordan elevene klarte seg etter innføringstilbudet, og deres videre progresjon.

Videre tydeliggjorde også kartleggingen til Rambøll (2013) ulike utfordringer med innføringstilbud. Det opplevdes blant annet utfordrende å sikre nyankomne med mangelfull skolebakgrunn god nok kompetanse i løpet av innføringstilbudet, slik at de var i stand til å nyttiggjøre seg undervisning i ordinær klasse ved overføring. Det ble også fremhevet flere svakheter ved systemnivået. Rambølls kartlegging av innføringstilbud peker på et behov for en avklaring av om det er kommunene eller fylkeskommunene som skal ha ansvaret for at nyankomne eler med mangelfull skolebakgrunn får den nødvendige grunnskolekompetansen (Rambøll, 2013).

I 2016 kom Rambøll med en ny kartlegging, der temaet var evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Evalueringen hadde som hensikt å komme med oppdatert kunnskap om særskilt språkopplæring og innføringstilbud i grunnskolen og videregående skole. Undersøkelsen avdekket særskilt språkopplæring er viktig, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig, for å styrke målgruppens mulighet for å fullføre og bestå videre opplæring (Rambøll, 2016).

Flere eksisterende undersøkelser peker midlertidig på at store variasjoner i tilbudet om særskilt språkopplæring. Hilt (2016b) feltarbeid i innføringsklasser på videregående viser at nyankomne elevers rettigheter ikke ble tilstrekkelig ivaretatt. Undersøkelsen viste at ingen av de videregående skolene undersøkelsen rettet seg mot, tilbød tospråklig opplæring eller morsmålsundervisning. Dette til tross for at det eksisterte et behov hos flere elever. Flere andre undersøkelser viser at det er uklare kriterier for når retten til morsmålsopplæring og tospråklig opplæring trer i kraft (Rambøll, 2009; Taguma, Shewbrige, Huttova & Hoffman, 2009). Opplæringslovas (1998, §2-8) formulering «om nødvendig», har ifølge funn i de overnevnte undersøkelsene ført til ulik tolking av lovverket, og der igjen ulik praksis. Rambøll (2016) peker på at det er grunn til å anta at tilbudet om tospråklig opplæring og morsmål prioriteres i litt større grad i grunnskolen, enn i videregående skole. Innføringstilbud som tilbyr tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring, vurderer dette tilbudet som svært viktig (Rambøll, 2013).

Uavhengig av hvilket opplæringstilbud nyankomne med lite skolebakgrunn har fått tilbud om, gir tidligere forskning et uttrykt behov for å nyttiggjøre seg morsmålet i opplæringen (Thorshaug & Svendsen, 2014; Hilt, 2016b; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016; Bakken, 2007; Berg et al., 2016; Berglund, 2017). Avery (2017) peker blant annet på at morsmålet kan være en viktig støtte for nyankomne i overgangen til ordinære klasser. Tidligere forskning viser også at motivasjonen for andrespråklæring er størst for elever som opplever at deres tidligere kompetanser og erfaringer, herunder morsmålskompetanse, blir verdsatt (Garcia & Baetens Beardmore, 2009).

Ifølge Bakken (2007) viser ingen tidligere undersøkelser at morsmålsopplæring går på bekostning av de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner eller norskspråklige ferdigheter. Selv om nytteverdien av morsmål og tospråklig opplæring blir fremhevet i

flere studier, viser det seg at morsmålet i begrenset grad benyttes i opplæringstilbudene. Dette forklares ut fra økonomiske ressurser lokalt og manglende tilgang til tospråklige lærere (Rambøll, 2013; Rambøll, 2016; Thorshaug & Svendsen, 2014). Dette kan sies å være svært uheldig da Rambølls (2013) undersøkelse fremhever at elever i ordinære klasser i mange tilfeller har vansker med å nyttiggjøre seg ordinær undervisning, da den norskspråklige kompetansen ikke er tilstrekkelig.

Videre viser rapporten *Kostnader ved mangelfull utdanning av asylsøkere og flyktninger* (Berg et al., 2016) viktigheten av å sørge for at elevene får utdanning. Rapporten konkluderer med at det i et samfunnsøkonomisk perspektiv er god grunn til å sikre nyankomne barn og unge en fullverdig utdanning, som gir de forutsetninger til fremtidig deltakelse i arbeidslivet. Videre peker samme undersøkelse på anbefalinger for å motvirke at mangelfull utdanning finner sted. De fremhever viktigheten av at retten til særskilt norskundervisning, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring blir innfridd. Dette beskrives som et av de viktigste og mest avgjørende av tiltakene for integrering i skolen, for at læring skal kunne finne sted, og som et langsiktig positivt tiltak for samfunnet for øvrig (Berg et al., 2016).

2.4.4 Oppsummerende ord og mulige gap i forskningen

Gjennomgang av tidligere forskning viser at det eksisterer både kvantitativ og kvalitativ forskning på minoritetsspråklige elever i norsk skole. Flere av undersøkelsene baserer seg på innhenting av til dels store mengder data, gjennom statistikk, dokumentanalyser, semistrukturerte intervju eller fokusgrupper. Samlet tenderer eksisterende forskning til å omhandle generelle utfordringer og tendenser for minoritetsspråklige elever, mens det eksisterer lite tidligere forskning rettet mot nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn i det norske utdanningssystemet. Dette i seg selv, gjør masterundersøkelsens tematikk viktig i forskningsfeltet.

Noe av den eksisterende tidligere forskningen som omhandler denne elevgruppa, retter seg spesifikt mot innføringstilbudet (Hilt, 2016a; Hilt, 2016b; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016). I de foreliggende undersøkelsene finner jeg lite forskning om nyankomne i det ordinære ungdomsskole-løpet generelt. I tillegg finner jeg ingen undersøkelser som retter seg spesifikt mot ungdomsskolelærere i det ordinære løpet, og deres beskrivelser av møtet med nyankomne meg mangelfull skolebakgrunn etter overføring fra

innføringsklasser. Videre kan det tyde på at det eksisterer lite forskning på nyankomne elever og maktrelasjoner, der man tar i bruk normkritiske perspektiver for å belyse deres skolesituasjon.

Uavhengig av om den eksisterende forskningen retter seg spesifikt mot nyankomne med mangelfull skolebakgrunn eller minoritetsspråklige elever generelt, tyder det på at mye av forskningen forsøker å gi en helhetlig situasjonsbeskrivelse, fra ulike aktører knyttet til elevene. Dette vil i så tilfelle være i kontrast til denne masterundersøkelsen, der målet heller er å innhente rike beskrivelser fra et mindre antall informanter. Flere av undersøkelsene i dette reviewet, har som vist pekt på at nyankomne sent i utdanningsløpet er i en særskilt utfordrende situasjon med tanke på videre utdanningskarrierer. Det vil derfor av den grunn også være viktig med mer kunnskap om denne særskilte elevgruppas opplæringsituasjon, da det viser seg å være et underbelyst område innen forskning.

3. TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet vil jeg introdusere teori og begreper som jeg anvender som analytisk ramme til å fortolke og forstå empirien i undersøkelsen. Først vil jeg redegjøre for normkritikk, som er det overordnede teoretiske rammeverket for prosjektet. I lys av normkritikk, vil jeg deretter introdusere teori om integrering, inkludering og ekskludering, marginalisering og andregjøring, og ulike tilnærminger til mangfold, før jeg avrunder med teori om språkkyndighet og andrespråksutvikling.

3.1 Normkritisk tilnærming

Lærernes beskrivelser i denne undersøkelsen vil bli analysert ved hjelp av elementer fra normkritiske perspektiver. I følge Røthing (2016; 2019) har normkritiske perspektiver sitt utspring fra ulike maktkritiske teoretiske tradisjoner, blant annet postkolonial teori, kritisk pedagogikk og det som på norsk omtales som «skeiv teori», og på engelsk «queer theory». Felles for disse perspektivene er at de ønsker å synliggjøre og skape større rom for mangfold. De innbyr til å kritisk utforske prosesser som bidrar til og opprettholder privilegier i konkrete situasjoner og kontekster. Perspektivene har også til felles at de ønsker å trene opp vårt kritiske blikk, slik at vi kan avdekke og undersøke både andres og egne privilegier. Disse privilegiene kan være knyttet til flere faktorer, som blant annet sosial bakgrunn, kultur, hudfarge, religion, seksualitet, kjønn og funksjonalitet. Det handler med andre ord mye om bevisstgjøring, og det å stille maktkritiske spørsmål. Dette for å kunne skape seg et bilde av hvordan forskjellige praksiser har etablert seg, og hvorfor ulike forståelsesmåter har blitt tatt for gitt, eller har forrang (Røthing, 2016, s. 34-36; Røthing, 2019).

Selve begrepet normkritikk benyttes ifølge Nygren og Rasmussen (2012) både om et perspektiv, en analysemetode og et verktøy. Normkritikk handler om å rette søkelyset mot makt på ulike nivåer, og hvordan makten skapes, opprettholdes og reproduseres. Dette gjennom å avdekke og stille spørsmål til de normene som påvirker våre oppfatninger av hva som er «normalt», og dermed ubevisst oppfattes som ønskelig. Som verktøy kan normkritikk brukes til å skape normendringer som bidrar til å fremme like muligheter og rettigheter, blant annet gjennom å stille spørsmål til og granske eksisterende strukturer i samfunnet og hvordan disse har utviklet seg (Nygren & Rasmussen 2012, s. 11-13). Den normkritiske tilnærmingen omtales også som

normkritisk pedagogikk (Røthing, 2016). I følge Kalonaityté (2014, s. 8) er det overordna målet til normkritisk pedagogikk å etablere en varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner, som en kan overføre til andre arenaer også utenfor skolen.

For å kunne være normkritisk, kan en på en forenklet måte si at man oppøve en normbevissthet (Røthing, 2016). I følge Røthing (2016, s. 34) er normbevissthet: «en viktig komponent i lærernes arbeid med å utvikle perspektiver som bidrar til inkludering, likebehandling og antidiskriminerende undervisning». Westheimer og Kahne (2014) peker på det normkritiske perspektivet er opptatt av å fremme rettferdighetssøkende profesjonsutøvere og medborgere. Ved å være normbevisst og normkritisk kan man utfordre normer som forhindrer mangfold og en trygg identitetsutvikling, og normer som fører til ekskludering, utenforskap, utrygghet, diskriminering og andregjøring (Røthing, 2016, s. 34).

Denne undersøkelsen er forankret i en konstruktivistisk vitenskapsteoretisk forankring. Dette blir nærmere gjort rede for i neste kapittel. Likevel er det verdt å kort synliggjøre sammenhengen mellom en normkritisk tilnærming og konstruktivistisk forståelsesmåte også i det teoretiske rammeverket. Røthing (2016) viser til at i en normkritisk tilnærming er en konstruktivistisk forståelsesmåte en viktig komponent. Med utgangspunkt i en konstruktivistisk forståelsesmåte er det begrenset i hvilken grad individene kan skape sine egne identiteter. Dette henger sammen med forståelsen av at mennesker konstruerer og forstår sine identiteter gjennom samhandling med andre. Det er derfor flere faktorer som samtidig kan ha innvirkning på hvilke muligheter individene både har og får, som der igjen påvirker hvilket liv enkeltmenneskene kan komme til å leve (Røthing, 2016). I tråd med en konstruktivistisk forståelsesmåte, vil det derfor være av betydning hvordan lærerne i denne undersøkelsen beskriver sine elever. Lærernes beskrivelser kan ha en betydning for hvordan elevene kan forstå seg selv og hvilke kategorier som er tilgjengelige for dem.

Gjennom en normkritisk og konstruktivistisk tilnærming blir en stadig påminnet betydningen av å stille spørsmål ved uheldige stereotyper og generaliseringer (Røthing, 1996). Røthing (2016, s. 36) fremhever at det handler om å kontinuerlig stille spørsmål som: ««Kan det forstås på andre måter?» «Kan man tenke seg at det kunne vært

annerledes?» «Hvorfor oppfattes dette som naturlig?» «Må det være sånn?» Svaret er som oftest: Det kunne vært annerledes». Ved å stille slike spørsmål innbyr en normkritisk tenkemåte til å synliggjøre at normer som kan oppfattes som selvsagte for noen grupper mennesker, stort sett er relaterte til kontekst og i stadig endring. Ved å kontinuerlig stille spørsmål ved generaliseringer og problematiske stereotypier, kan en også avdekke at majoritetens normer og forståelsesmåter, ofte sees på som naturlige og selvsagte, og dermed ikke krever noen begrunnelse. Med hjelp av et normkritisk blikk kan derfor majoritetsprivilegier og maktforhold problematiseres, synliggjøres og utfordres, ved å vise at det kunne vært annerledes (Røthing, 2016, s. 36).

3.1.1 Forholdet mellom majoritet og minoritet

Denne undersøkelsen retter fokuset mot en gruppe elever som kan benevnes som en minoritet i utdanningssystemet. Begrepene minoritet og majoritet eksisterer i forhold til hverandre og de er relative (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 77). Eriksen og Sajjad beskriver etniske minoriteter som en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn. Gruppen har eksistert over en tidsperiode som en etnisk kategori, og den har maktmessig en underlegen posisjon (Eriksen & Sajjad, s. 77). Etniske minoriteter er ifølge Døving (2011) kommet til landet som et resultat av innvandring. I motsetning til nasjonale minoriteter og urfolk, vil innvandrende minoriteter være en spesiell form for minoritet. Dette fordi de ofte kan gå fra å være en majoritet i opprinnelseslandet, til en minoritet i det landet de bosetter seg. Som innvandrerbefolkning vil de i motsetning til nasjonale minoriteter og urfolk, vanligvis heller ikke ha noen særskilte rettigheter som minoritetsgruppe i skolen eller samfunnet (Døving, 2011).

Eriksen og Sajjad fremhever at minoriteter ikke bør oppfattes som en homogen gruppe, da de på lik linje med majoriteten også er svært forskjellige. Likevel er det verdt å trekke frem at minoritetene som grupper, står ovenfor felles utfordringer i forholdet til storsamfunnet og majoriteten (Eriksen & Sajjad, 2020). Selve forholdet mellom minoritet og majoritet har vært sentralt innenfor maktkritiske perspektiver. Blikket har ofte vært rettet mot majoritetsprivilegier og maktforholdet i relasjonen mellom minoritet og majoritet (Hilt, 2020, s. 47). Eriksen og Sajjad (2020, s. 87-88) mener det å se på forholdet mellom makt og maktforhold er vesentlig og nødvendig når søkelyset rettes mot relasjonen mellom minoritet og majoritet. De viser videre til at det er majoriteten som har makt til å sette den politiske agendaen og definere virkeligheten.

For å kunne sørge for at samfunnet og skolen endres til å bli mer inkluderende og rettferdig, er det et behov for å avdekke og sette ord på systematisk ulikhet mellom ulike grupper (Hilt, 2020, s. 45). Hilt (2020) viser til at det å snakke om språklige eller kulturelle minoriteter kan være av betydning. Dette da gjerne flertallssamfunnet setter premissene, og det derfor kan indikere at de språklige og kulturelle minoritetene kan inneha en ufordelaktig posisjon i samfunnet. Videre peker Hilt på at fra politisk hold har majoritetsbefolkningens ansvar vært fremhevet når det gjelder inkludering av minoriteter, som begrunnes med at det er majoriteten som er posisjonert med den makt der de kan «invitere inn» (Hilt, 2020, s. 47).

Innenfor normkritiske tilnærminger står nettopp majoritetsnormer, majoritetsprivilegier og forholdet mellom minoriteter og majoriteter sentralt. Med et normkritisk blikk blir det derfor viktig er å utfordre de etablerte verdisystemene, for å identifisere prosesser som forårsaker og opprettholder privilegier hos majoriteten (Røthing, 2016). Som nyankomne og med mangelfull skolebakgrunn, vil elevgruppen som denne undersøkelsen retter seg mot, være i en spesiell situasjon. Dette da de blant annet ved at de mangler skolegang, sammenlignet med majoriteten av elevmassen. Elevgruppen har også et annet morsmål enn norsk. Det vil derfor være aktuelt å bruke normkritikk til å utfordre forholdet mellom minoritet og majoritet, blant annet for å synliggjøre og avdekke en eventuell systemisk ulikhet og ufordelaktig posisjon for denne gruppen elever.

3.1.2 Integrering

Et av forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen retter seg mot elevgruppas integreringsprosess. I dette underkapitlet vil derfor integreringsbegrepet bli presentert teoretisk. Dette begrepet må sees i relasjon til to andre begreper, nemlig segregering og assimilering. Begrepene integrering, segregering og assimilering angir ifølge Hilt (2020) ulike sider ved menneskers tilpasningsprosesser overfor sosiale grupperinger. I utgangspunktet beskriver disse begrepene tilpasningsprosessene til alle individer, ikke direkte knyttet mot innvandrere. Prosessene kan være styrt i ulik grad, eller kan oppstå mer løselig, ved at mennesker gå inn og ut av sosiale fellesskap. Begrepene er vage og lite avgrenset. For å på en forenklet måte skille de tre begrepene fra hverandre, kan en si at integrering ofte handler om «å bli en del av», assimilering betegner det «å gjøre lik»,

mens segregering handler om det «å skille ut» (Hilt, 2020, s. 47-48). Med utgangspunkt i forholdet mellom integrering, segregering og assimilering, vil det være aktuelt å bruke normkritisk tilnærming til lærernes beskrivelser av elevgruppas integreringsprosess. Med en slik tilnærming kan en identifisere og synliggjøre prosesser og normer som både muliggjør og forhindrer integrering av elevgruppa.

Vi skal nå se nærmere på selve integreringsbegrepet. Integrering er et komplekst begrep og kan forstås på ulike måter (Proba, 2019). Integreringsbegrepet har blitt beskrevet både som en samfunnsmessig og individuell prosess eller tilstand. Emilie Durkheim (referert i Hilt, 2020, s. 54-55) var den som opprinnelig utviklet integreringsbegrepet som et sosialfilosofisk begrep. Durkheim mente at individenes samspill utgjør noe mer og annerledes, sammenlignet med summen av individenes bidrag. For å kunne omtale et samfunn som velfungerende, mente Durkheim at et visst felles verdi- og normgrunnlag måtte ligge til grunn. Et integrert samfunn vil i tråd med Durkheims forståelse være: «et samfunn som henger sammen gjennom en vev av etiske forbindelser og forpliktelser mellom individene» (referert i Hilt, 2020, s. 55). I forlengelse av Durkheims forståelse, kan man derfor si at integrering som begrep innebærer et visst samfunnskonsept gjennom et normfellesskap, noe som er forskjellig fra inkluderingsbegrepet.

Etter hvert som Norge har blitt et mer flerkulturelt samfunn, har integreringsbegrepet i økende grad blitt knyttet til innvandring, både politisk og innen forskning. Integrering handler i tråd med dette hovedsakelig om at innvandrere skal bli fullgode samfunnsmedlemmer. En kan derfor si at integrering legger til grunn et skille mellom majoriteten, «oss», og minoriteten, «dem» (Hilt, 2020, s. 57). I den senere tid har fokuset på integreringsbegrepet også involvert aksept for kulturelle forskjeller, reel medvirkning og rettigheter (Kymlicka, 2012). Denne undersøkelsen bygger på filosofen Bhiku Parekhs (1990) forståelse av integreringsbegrepet. Parekh mener at minoriteten og majoriteten gjensidig bør tilpasse seg hverandre, gjennom en toveisprosess (referert i Hilt, 2020, s. 60). Hilt (2020, s. 60) presiserer i tillegg viktigheten av at samfunnsinstitusjonene våre er med på denne tilpasningen.

Ifølge Eriksen og Sajjad (2020) er det i spenningsfeltet mellom minoritet og majoritet at utfordringer knyttet til integrering oppstår. De mener videre dette handler om kravet til likhet og retten til å kunne være forskjellig. Hvis det det *kun* skulle vært nyankomne

som skulle tilpasset seg det norske samfunnet, og integreringen ikke skulle vært en gjensidig toveisprosess, ville det minnet mer om assimilering enn integrering. Likevel er det nødvendige aspekter ved det norske samfunnet som nyankomne bør tilpasse seg, som eksempelvis å lære språket og tilpasse seg institusjonelle koder og liknende. I denne gjensidige tilpasningsprosessen kan det derfor oppstå spørsmål knyttet til hvilke normer og verdier man skal ta utgangspunkt i (Hilt, 2020, s. 212).

Generelt kan man si at mangel på integrering kan ha uheldige konsekvenser og føre til problemer, både for individene selv og for samfunnet. Som Hilt (2020, s. 60) sier: «Ufrivillig og systematisk utenforskap kan avføde destruktive samfunnsprosesser og ha drastiske konsekvenser for et menneskes liv». Dette sammenfaller til dels med Grete Brochmann (2020) oppfatning av konsekvensen av manglende integrering. Hun hevder konsekvensen vil være en samfunnsmessig oppløsning og marginalisering, som ikke bare er en risiko for individet, men også for samfunnet. Hun sier videre:

Marginalisering innebærer undergraving av de sosiale og symbolske båndene mellom individ og samfunn, og fører til svak deltakelse og manglende tilhørighet og innflytelse for dem det gjelder. Fullstendig mangel på integrasjon, ved marginalisering og eksklusjon, er derfor ikke bare en risiko for individet, men også en trussel ovenfor samfunnet som helhet. (Brochmann, 2020, avsnitt 6-7)

Brochmann fremhever her alvorlige følger av mangelfull integrasjon. Begrepene eksklusjon og marginalisering som her blir trukket frem, vil man også komme nærmere inn på under de to neste underkapitlene, *3.1.3 Inkludering og ekskludering* og *3.1.4 Marginalisering og andregjøring*.

3.1.3 Inkludering og ekskludering

I denne delen vil begrepene inkludering og ekskludering presenteres. I forrige underkapittel ble man presentert for integreringsbegrepet. For å skille begrepene integrering og inkludering fra hverandre, kan man forenklet si at integrering betegner det å bli en del av, altså at individer blir en del av eksisterende fellesskap (Hilt, 2020, s. 48). Inkludering betegner det at selve systemet endres, slik at mangfold blir normen (Haug, 2017). Det vil si at det ikke bare handler om at de som er utenfor, blir en del av

et fellesskap, men at fellesskapet selv endrer seg for å bli mer inkluderende. På en måte kan man si at Durkheims tanker om integrering springer ut av en forståelse av et normfellesskap som må opprettholdes. Innenfor normkritikken har man som formål å utfordre de majoritetsprivilegiene som dette normfellesskapet hviler på – med andre ord: endre systemet selv.

Morken (2012, s. 128) opererer med en forståelse av inkluderingsbegrepet på skolenivå. Morken mener: «Inkludering dreier seg om fellesskap og mangfold som det normale». Videre påpeker Morken at den inkluderende skolen må romme elever med ulike forutsetninger, ulike særpreg, ulik bakgrunn, og at alle skal ha en naturlig plass i fellesskapet. Dette er i tråd med Salamancaerklæringen som kom i 1994, som vektla prinsippet om at skolen skulle være inkluderende for alle (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, [UNESCO], 1994). I de siste tiårene har begrepet inkludering og tilpasset opplæring fått mere oppmerksomhet i skolen. Fokuset på inkludering rettes hovedsakelig mot å utvikle arbeidsformer og skolemiljø som er inkluderende for hele mangfoldigheten av elever i samfunnet (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 271).

Selv om inkludering er blitt et viktig ideal for den norske skolen, så henger inkluderings- og ekskluderingsprosessen tett sammen i praksis. Og selv om vi ikke har så mange tilfeller av ekskludering per se i det norske skolesystemet (utdanning for alle), så kan man se tilfeller av såkalt intern eksklusjon. Hilt (2015) viser til at inkludering og ekskludering er på mange måter er to sider av samme sak, der inklusjons- og eksklusjonsprosesser gjerne foregår i skjønn forening. Dette da inkluderingsbetingelser kan medføre at noen ekskluderes. Hilt og Bøyum (2015) peker også på at fenomenene inklusjon og eksklusjon ikke opptrer som gjensidige motsetninger, der man enten er inkludert eller ekskludert. I boka *Inclusion and Democracy* (2000) opererer Iris Marion Young med forskjellen mellom intern og ekstern inklusjon. For å tydeliggjøre forskjellen mellom intern og ekstern inklusjon, kan vi ifølge Hilt og Bøyum (2015) se begrepene i sammenheng med eksklusjon. Hvis enkeltmennesker eller grupper blir utestengt fra eksempelvis institusjoner eller ulike arenaer, kalles dette ekstern eksklusjon.

Hilt og Bøyum (2015) peker videre på at den eksterne eksklusjonen har begrenset dimensjon i den norske skolen. Den interne eksklusjonen er derimot mer utbredt, men utfordrende å få tak på. Intern eksklusjon opptrer når alle har tilgang til å delta, men institusjonen og kommunikasjonen innad i institusjonen bygger på forutsetninger eller privilegier som ikke alle deler (Hilt & Bøyum, 2015, s. 183). Nyankomne minoritetsspråklige elever er en gruppe som har høyere risiko for å bli ekskludert (Hilt, 2015). Det er nærliggende å anta at dette gjelder både ekstern eksklusjon, i form av midlertidige innføringstilbud, og intern eksklusjon, eksempelvis ved at flere elever i elevgruppa muligens ikke har forutsetninger for å forstå den språklige kommunikasjon innad i skolen.

3.1.4 Marginalisering og andregjøring

Som en forlengelse av ekskluderingsbegrepet, vil jeg også komme inn på begreper som marginalisering, andregjøring og «other than the norm». Hilt og Bøyum (2015) beskrivelse av ekstern og intern eksklusjon, kan knyttes til det Røthing og Svendsen (2009, s. 57-60) omtaler som direkte og indirekte diskriminering. Indirekte diskriminering kan komme til uttrykk på flere måter. Et eksempel på indirekte diskriminering er gjennom undervisningen. Der kan indirekte diskriminering blant annet oppstå hvis minoritetselevs erfaringer og perspektiver ikke samsvarer med majoritetens, og der igjen av den grunn blir sett på som lite relevante. Både direkte og indirekte diskriminering i skolen kan ifølge Røthing og Svendsen (2009) medføre marginalisering og andregjøring.

Videre forklarer Røthing og Svendsen (2009) begrepene marginalisering og andregjøring som prosesser som har innvirkning på maktforholdet mellom elever. De mener disse prosessene gjør at enkelte mennesker blir oppfattet som vesentlig forskjellig fra de andre, for eksempel i en klasse. Dette kan føre til at de som ikke er en del av hovedgruppen, eller majoriteten, blir fremstilt i en mindre fordelaktig posisjon. Kevin Kumashiro (2002, s. 32) opererer med benevnelsen «other», eller på norsk «annen», om mennesker som er «other than the norm». Dette er altså mennesker som skiller seg fra majoriteten, eller det han omtaler som normen. Kumashiro peker på at det eksisterer grupper i samfunnet som er «other than the norm», og som tradisjonelt har vært marginalisert, med bakgrunn i at de er annerledes eller skiller seg ut fra normen. Videre trekker han frem enkelte konkrete grupper han mener har blitt marginalisert, og

nevner blant annet elever med en annen etnisk opprinnelse enn majoriteten. Kumashiros (2002) beskrivelse av «other than the norm», peker i retning av at elever i elevgruppa denne undersøkelsen retter seg mot, kan falle inn under denne kategorien. Dette da de vil skille seg fra majoriteten av elevgruppa, med bakgrunn i annen etnisitet enn norsk. Denne gruppen elever vil også skille seg fra «normen», ved at de blant annet ikke har fulgt utdanningssystemets trinnvise progresjon og har et annet morsmål enn norsk. Men en normkritisk tilnærming, vil det derfor være en god grunn til å rette søkelyset mot eventuelle konsekvenser dette vil medføre for elevgruppa. Dette ved å utfordre de privilegier «normen» har, kontra de elevene som kategoriseres som «other than the norm».

3.1.5 Ulike tilnærminger til mangfold

I lys av et normkritisk overordnet teoretisk perspektiv, vil det også være av interesse å se nærmere på ulike tilnærminger til mangfold. Med økt innvandring, øker også mangfoldet i samfunnet, og skolen blir mer mangfoldig og flerkulturell. Tilnærmingen majoritetssamfunnet og utdanningssystemet har til mangfoldet, vil kunne medføre ringvirkninger for elevgruppa. Dette da majoriteten ofte besitter en definisjonsmakt, og er av den maktposisjon der de «kan invitere inn» (Røthing, referert i Hilt, 2020, s. 47). Det eksisterer som sagt ulike tilnærminger til det økende mangfoldet i skolen. En av disse tilnærmingene kalles en problemorientert tilnærming. Ved en problemorientert tilnærming til mangfoldet blir det flerkulturelle sett på som et avvik og problem. Ved denne tilnærmingen kan raskt assimilering oppstå. Hvis en assimilering er målet med opplæringen, ønsker skolen at elevene skal bli en del av fellesskapet og bli mest mulige like. Enkeltindividenes særegne sider blir da ansett som lite viktige og underkommunisert, og det foregår en form for fornorskning (Hauge, 2007).

Det motsatte av en problemorientert tilnærming til mangfoldet i skolen, kalles en ressursorientert tilnærming. Ved en slik tilnærming blir det flerkulturelle betraktet som en normaltilstand og elevens ressurser blir fremhevet, i stedet for deres mangler (Hauge, 2007). Dette kan ses i sammenheng med Morkens (2012, s. 128) forståelse av inkludering, der fellesskap og mangfold blir ansett som det normale. Gjennom en ressursorientert tilnærming til mangfoldet, ønsker man ifølge Hauge (2007) at alle elevene skal identifisere seg med skolen og innholdet i skolen. I denne tilnærmingen til mangfoldet verdsetter skolens ansatte og elever mangfoldet, og en ser på mangfoldet

som en del av skolens felles innhold og som en ressurs. Denne formen for tilnærming innehar en respekt for enkeltelevens bakgrunn, og man ønsker også elevene skal oppleve sin flerkulturelle bakgrunn som en ressurs for seg selv. Tilnærmingen fordrer at skolen evner å utnytte berikelsen mangfoldet tilfører fellesskapet i pedagogiske kontekster (Hauge, 2007).

3.2 Teori om språkkyndighet og andrespråksutvikling

I utdanningssystemet råder det normer om hvilke språkkompetanser og kunnskaper som anses som verdifulle og ikke. Ved hjelp av elementer fra normkritiske perspektiver, kan man derfor utfordre og synliggjøre disse normene. Teori om språkkyndighet og andrespråksutvikling må derfor også ses i sammenheng med en overordnet normkritisk tilnærming. Først i dette underkapitlet presenteres noen ulike forståelser av begrepet flerspråklighet. Deretter beskrives morsmålets rolle i den norske skolen. Til slutt presenteres teorier av Jim Cummins om språkkyndighet og andrespråksutvikling.

3.2.1 Flerspråklighet – ulike definisjoner og bruk av begrepet

Som nevnt innledningsvis så eksisterer det normer på systemnivå, for hvilke språkkompetanser som anses av verdi og ikke. I den norske skolen omtales ofte elever som lærer norsk som andrespråk som *flerspråklige*. Dette er et begrep som defineres og brukes på ulike måter. Noen opererer med en forenklet beskrivelse av flerspråklighet, der en person som anvender flere enn ett språk i hverdagen blir regnet som flerspråklig. Denne forenklete definisjonen er ikke opptatt av hvilke kontekster språkene benyttes i, eller hvilken kompetanse eleven har. Dette bringer oss over på mer komplekse definisjoner av flerspråklighet, som sier noe om konteksten for bruken av de ulike språkene, personens holdning til de ulike språkene, samt språkkompetansen i hvert av språkene (Engen & Kulbrandstad, 2012).

Det viser seg også at i styringsdokumenter rettet mot skolen, benyttes begrepet flerspråklig til elever som ikke har norsk som morsmål, allerede fra deres første dag i skolen (Rambøll, 2019, s. 21). Elevene kan med andre ord betraktes som flerspråklige, lenge før elevene har tilegnet seg norskspråklige ferdigheter til å kommunisere på andrespråket. I den forbindelse opererer Block (2015) med en distinksjon mellom det å *være* flerspråklig og det å *bli* flerspråklig, i form av at du er under opplæring i et andrespråk (referert i Rambøll, 2019, s. 21).

3.2.2 Morsmålets plass i den norske skolen

Elever med mangelfulle ferdigheter i majoritetsspråket, vil oppnå best faglig utbytte hvis de samtidig gis mulighet til å utvikle sitt morsmål (Engen & Kulbrandstad, 2012; Bakken, 2007). Morsmålet er en viktig brikke i elevenes liv, da det ofte er nært knyttet opp mot deres identitet og selvoppfatning. Hvis skolen anerkjenner elevens kulturelle og språklige kompetanse, kan dette bidra til økt positiv selvoppfatning og opplevelse av inkludering, som der igjen kan påvirke og fremme andrespråklæring og integrering (Rambøll, 2019, s. 22 og 27).

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring [NAFO] fremhever viktigheten av at nyankomne elever får tospråklig fagopplæring, før opplæring på majoritetsspråket. Dette begrunner NAFO med at arbeid med førforståelse på morsmålet, kan bidra med større faglig trygghet (referert i Lødding et al., 2020). Elevene får med andre ord nyttiggjort sitt språklige repertoar, som et verktøy for faglig utvikling (Hauge, 2007). I NOU 2010: 7 (2010, s. 57) fremheves det at selve hensikten med tospråklig fagopplæring er å gi minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever like muligheter. Dette gjennom å gi elevene like vilkår for utvikling og læring. I forbindelse med fagfornyelsen av læreplaner knyttet til minoritetsspråklige elever, presiserer Utdanningsdirektoratet (2020b) at læringsutbyttet vil være overflattisk, hvis elevene ikke får muligheten til opplæring på et språk de mestrer.

Til tross for verdien og betydningen av morsmålet, har morsmålet en underordnet status i den norske skolen, der det hovedsakelig benyttes som et redskapsfag i påvente av tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Rambøll, 2019, s. 21). Det er altså ferdighetene i majoritetsspråket norsk som blir ansett som det primære, mens det å ha et annet morsmål enn norsk eller samisk ikke trekkes frem som en ressurs, men tvert imot heller blir ansett som et avvik der det er behov for kompensatorisk utdanning (Hilt, 2020, s. 155). Ut fra et normkritisk perspektiv kan en her se at annet morsmål enn norsk, faller utenfor «normen», av det som anses som verdifull språkkompetanse fra systemets side. I et utdanningssystem der elevgruppa i økende grad preges av språklig, kulturelt og religiøst mangfold, kan det være verdt å rette et normkritisk blikk mot hvordan konsekvensene av denne realiteten, påvirker systemets praksis og rammer. En forsker som i en årrekke har vært opptatt av forholdet mellom første- og andrespråk, og morsmålets rolle i utvikling av språkkyndighet, er Jim Cummins.

3.2.3 Cummins teori om BICS og CALP

Med et økende språklig mangfold i den norske skolen, kan det være verdt å rette et normkritisk blikk mot hvordan konsekvensene av denne realiteten, påvirker systemets praksis og rammer. I dette prosjektet vil det normkritiske blikket knyttet til språkkyndighet og andrespråkutvikling, bli sett i lys av blant annet Jim Cummins teorier om BICS og CALP. Jim Cummins er en kanadisk forsker som har bidratt med forskning og perspektiver om andrespråkutvikling, og forholdet mellom første- og andrespråk (Cummins, 1984). Cummins har vært opptatt av forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige i sin forståelse av språkkyndighet. Han poengterer at innvandrere vil ha et annet utgangspunkt enn majoritetsspråklige, da de i tillegg til å lære seg språket, også må holde tritt med de jevnaldrende i det akademiske språket (Cummins, 2000).

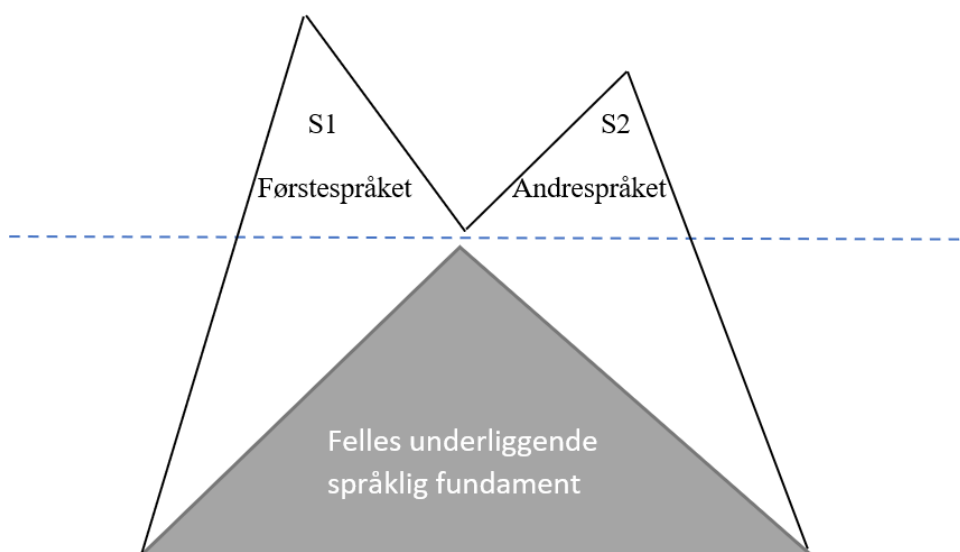
Cummins mener det er stor forskjell mellom det å skulle lære seg et andrespråk for å kunne kommunisere i hverdagen, og det å skulle beherske akademisk bruk av språket. Han skiller derfor mellom to former for språklig kunnskap som er aktuell ved innlæring av andrespråk. Den ene typen kaller han for *The Basic Interpersonal Communicative Skills*, ofte forkortet til BISC. BISC omtales gjerne som «hverdagsspråket» eller «overflatespråket». Dette språket trenger elevene for å kunne kommunisere i konkrete her og nå- situasjoner i hverdagen, eksempelvis i hjemmet eller på fritiden. BISC blir ofte knyttet til den muntlige delen av språket. Elevene tilegner seg denne formen for språklig kunnskap relativt raskt, Avhengig av individuelle forskjeller anslår Cummins at det i gjennomsnitt tar to til tre år å utvikle BISC på andrespråket. BISC innbefatter at eleven mestrer å bruke kontekstbundet språk i oppgaver som krever enkel kommunikasjon. En kan si at BISC innbefatter beherskelse av et minimum av språklige kommunikative ferdigheter eleven må ha, for å kunne mestre hverdagslige oppgaver og gjøre seg forstått (Cummins, 2000; Rambøll, 2019).

Den andre formen for språklig kunnskap kaller Cummins for «Cognitive Academic Language Proficiency», benevnt med forkortelsen CALP. CALP omtales ofte som det akademiske «skolespråket», og innebærer språklig kunnskap man trenger i skolesammenheng. CALP er mer kognitivt krevende enn BICS, og trengs for å kunne uttrykke seg språklig presist i situasjoner som er mer kontekstuavhengige. Ofte knyttes CALP til både muntlig og skriftlig bruk av språket. Man er avhengig av et godt utviklet

CALP, for å kunne produsere presise utsagn og skriftlige fremstillinger. Cummins sier det i gjennomsnitt tar fem til syv år for å utvikle det akademiske «skolespråket», CALP (Cummins, 2000; Rambøll, 2019). Videre poengterer Cummins (2000) at desto mer morsmålet preges av CALP, desto enklere blir det å få utviklet andrespråkets CALP, siden de tar utgangspunkt i samme kognitive fundament. Dette tydeliggjøres nærmere i illustrasjonen under *Cummins isfjellmetafor* i underkapittel 3.3.4.

Selv om Cummins forståelse av forholdet mellom BICS og CALP er gjeldende for alle elever, er formålet med hans teorier knyttet til undersøkelse av andrespråksbrukeres utbytte av læring og deres språkkyndighet (Cummins, 2000). Mange elever utvikler som nevnt «hverdagsspråket» i andrespråket relativt raskt. Dette gjør at de kan fungere godt i hverdagen under språklige handlinger som i liten grad er kognitivt krevende. De skolerelaterte språkferdighetene, kan derimot ta flere år å lære (Cummins, 2008). Med bakgrunn i tida det tar å utvikle det akademiske «skolespråket», hevder Cummins at morsmålsopplæring er en viktig støtte i elevenes andrespråklæring. Han hevder at det vil ha positive ringvirkninger på andrespråksinnlæringen hvis elevene samtidig får muligheten til å utvikle et bredt ord- og begrepsapparat på sitt morsmål. Cummins eksemplifiserer med at blant annet abstrakt kunnskap, og at det nokså enkelt kan overføres fra ett språk til et annet (Cummins, 2000).

3.2.4 Cummins dual-isfjellmodell



Figur 1. Fritt etter Cummins (1984, s. 143).

Cummins *isfjell-modell* illustrerer hvordan overføring går på «the transfer of cognitive/academic or literacy-related skills across languages» (Cummins, 1984, s. 143). Ved hjelp av et isfjell, der to topper stikker opp av vannet og illustrerer språkene, viser Cummins at språkene hviler på samme isfjell under vann. Isfjellene som er synlige over vannoverflaten, knytter Cummins til det han omtaler som BICS, altså «hverdagsspråket» eller «overflatespråket». Fundamentet under vannoverflaten som begge språkene bygger på, knytter han til CALP, det mer akademiske «skolespråket». Med dual-isfjell-modellen ønsker Cummins å synliggjøre at det kognitive ikke er rettet mot ett av språkene hos to- eller flerspråklige, med hviler på et felles isfjell og fundament. Han viser ved hjelp av modellen gjensidighetsprinsippet, der ferdigheter i et språk *kan* overføres til et annet (Cummins, 1984).

Cummins trekker blant annet fram begrepsmessig kunnskap som en av de mest sentrale leseferdighetene som egner seg for en overføring mellom språkene. Videre eksemplifiserer Cummins med et matematisk begrep; Hvis du vet hva addisjon er på morsmålet, kan du ved hjelp av å lære deg termen også addere på andrespråket. Fagkunnskap som en har lært på et språk, kan med andre ord benyttes som en ressurs når man møter liknende faglig innhold i et annet språk. Han fremhever at det er en stor fordel å inneha et begrepsapparat på morsmålet, i møte med nye termer på andrespråket. Dette begrunner han videre med at det å lære seg helt nye begrep er mer utfordrende, enn å kunne oversette et begrep du kjenner til fra før på morsmålet. I tillegg til begrepsmessig kunnskap, trekker Cummins også frem lesestrategier, organisering av tekst, fagkunnskap og tenking på høyere nivå, som eksempler på andre ferdigheter som kan overføres mellom språkene (Cummins, 1984, s. 144).

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har normkritisk tilnærming blitt presentert som det overordna teoretiske rammeverket for masteroppgaven. I lys av normkritikk har jeg videre introdusert teori om forholdet mellom minoritet og majoritet, integrering, inkludering og ekskludering, og ulike tilnærminger til mangfold. Avslutningsvis har teori om språkkyndighet og andrespråkutvikling blitt presentert, også denne i lys av normkritikk. Under denne delen har teori om flerspråklighet, morsmåletts rolle i skolen og teorier av Jim Cummins blitt særlig vektet. Samlet danner teorien fra dette kapitlet grunnlaget for analysen og fortolkningen av empirien i undersøkelsen, som blir presentert i kapittel 5 og 6.

4. METODE

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for framgangsmåten jeg har valgt for å belyse problemstillingen. Kapitlet beskriver og begrunner de metodologiske og metodiske valg som jeg har foretatt, og etiske vurderinger som ble gjort i forskningsprosessen. Til slutt i dette kapitlet beskrives undersøkelsens kvalitetskrav.

4.1 Metodologi

4.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskning preges av hvilket vitenskapparadigme forskeren befinner seg i. Dette omtales også som forskerens vitenskapsteoretiske forankring (Krumsvik, 2013). Forskerens vitenskapsteoretiske ståsted påvirker valg av tema og problemområde, metode og funn i forskningen (Hatch, 2002). Med utgangspunkt i en konstruktivistisk ontologi er det mulig å konstruere flere virkeligheter. Mer konkret kan en si at konstruktivistisk ontologi innbefatter en oppfatning av at virkeligheten er tilgjengelig i form av abstrakte mentale konstruksjoner, som er erfaringsbaserte, lokale og spesifikke (Guba & Lincoln, 1994; Hatch, 2002).

Formålet med denne undersøkelsen er som nevnt å belyse opplæringssituasjonen til nyankomne med ingen eller mangelfull skolebakgrunn. Fra et konstruktivistisk ståsted betyr dette at lærerne som subjekter ikke skaper mening i et vakuum, men gjennom en samkonstruksjon mellom de som informanter og meg som forsker. Innenfor en konstruktivistisk epistemologi blir derfor kunnskap betraktet som en menneskeskapt, unik og en særegen konstruksjon, der forsker og informant skaper en felles forståelse (Jacobsen, 2005; Hatch 2002). Dette innebærer at man kan fremskaffe kunnskap gjennom ulike kvalitative metoder, eksempelvis gjennom intervju, som i denne i undersøkelsen. Videre blir fortolkninger og rekonstruksjoner av aktørperspektiver regnet som kunnskapsformer innenfor et konstruktivistisk vitenskapparadigme (Hatch, 2002). For å veilede forskeren i sine fortolkende konstruksjoner av aktørperspektivene, brukes hermeneutiske prinsipper (Guba & Lincoln, 1994). Ved å forankre masterundersøkelsen min innenfor et konstruktivistisk paradigme, vil forskningen ifølge Befring (2007, s. 227) være verdiladd, og inneha subjektive innslag. De subjektive innslagene kom til uttrykk gjennom det dynamiske samspillet mellom meg som forsker og informantene.

4.1.2 Kvalitativ metode

Valg av problemstilling, formålet med masterprosjektet og vitenskapsteoretisk forankring, la også føringer for valget av kvalitativ metode. Jeg ønsket å undersøke og gå i dybden av lærernes beskrivelser av møtet med denne elevgruppa. For meg var det viktig å få frem betydningen av informantenes erfaringer og å avdekke deres beskrivelse av verden, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 19) omtaler som en av styrkene ved en kvalitativ tilnærming. Det var flere kvaliteter ved den kvalitative tilnærmingen som gjorde denne tilnærmingen aktuell for å belyse problemstillingen. En av styrkene jeg vektla var den kvalitative tilnærmingens mulighet til å åpne opp for konstruksjon og rekonstruksjon av mening mellom meg som forsker og lærerne som informanter. Det gav meg muligheten til å kunne vektlegge detaljer, dybde, nyanser, og det unike ved hver enkelt informant, men også samtid finne mønster på tvers av intervjuene. Det gav meg også mulighet til å sørge for høy begrepsgyldighet, da jeg slapp å påtvinge informantene faste spørsmål med faste svarkategorier. Informantene fikk selv heller være med å definere hva som var den «korrekte» forståelsen. Nærheten mellom forsker og informant i intervjusituasjon og fleksibiliteten denne tilnærmingen gav, var en ytterligere fordel jeg så ved kvalitativ metode (Jacobsen, 2005, s. 129-130).

4.1.3 En hermeneutisk tilnærming

Masteroppgaven har en hermeneutisk tilnærming. Thalgaard (2013, s. 41) fremhever hermeneutikken som viktig for å finne et: «dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende». Undersøkelsen bygger på en nærhet til mine informanter og det som undersøkes. Virkeligheten blir ansett som konstruert av mennesker, og må studeres for å oppnå forståelse for andre menneskers oppfatning av virkeligheten. Tilnærmingen bygger på induktiv strategi, da den er åpen for ny informasjon, og er interessert i å få frem ulike forståelser og fortolkninger hos lærerne (Jacobsen, 2005, s. 32-39; Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å sammenstille intervjuene, kan det påpekes mønster, avvik, regulariteter eller underliggende årsaker. For å gi innsikt i en situasjon eller et fenomen, trekkes de sentrale delene frem. Det er dermed en kontinuerlig veksling i den kvalitative analysen, mellom detaljer og deler, og helheten, noe som omtales som hermeneutisk sirkel. Selve analysen bli ofte kalt en hermeneutisk spiral, da den skaper stadig dypere forståelse av meningen (Jacobsen, 2005, s. 185-186; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Konkret i min undersøkelse har den stadige vekslingen mellom nyanser, deler og helheten i intervjuene, ført til at jeg oppdaget ulike mønster innad og på tvers av intervjuene, som eksempelvis at mangeldiskursen var sentral i lærernes beskrivelser av elevgruppa. Jeg oppdaget også ulikheter, avvik og underliggende årsaker underveis i mine fortolkninger. Underveis i meningsfortolkningene har jeg støttet meg på Radnitzkys prinsipper for hermeneutisk fortolkning, bearbeidet av Kvale og Brinkmann (2015, s. 236-238). Prinsippene har som formål å sikre gyldige fortolkninger. For å sikre en gyldig fortolkning, måtte jeg blant annet sørge for at meningsfortolkningen ble avsluttet når jeg som forsker hadde nådd en indre enhet i teksten, der jeg ikke fant logiske motsigelser.

En sentral komponent i hermeneutikken, er at den anerkjenner forskerens forforståelse og anser den som vesentlig for fortolkningen. Med forskerens forforståelse innbefattes blant annet forskerens tidligere erfaringer og kunnskap om problemområdet og forskerens vitenskapsteoretiske forankring, i dette tilfellet en konstruktivistisk forankring (Creswell, 2014; Gilje & Grimen, 1993). Ifølge Gilje og Grimen (1993) er denne forforståelsen en avgjørende forutsetning for å bevege forskningen i bestemte retninger fremover. I en hermeneutisk tilnærming har min forforståelse som forsker dermed innflytelse på fortolkningsprosessen, og vil blant annet ha betydning for mine søk i datamaterialet, analysen og tolkningen. Kunnskapen som ble produsert, var derfor et resultat av samspillet mellom informantene og meg som forsker. Med utgangspunkt i beskrivelsene over vil jeg derfor anse masteroppgaven som forankret i konstruktivistisk vitenskapparadigme, med en kvalitativ hermeneutisk tilnærming. Jeg vil nå begrunne valget av et semistrukturert intervju.

4.1.4 Semistrukturert dybdeintervju

Jeg valgte å bruke intervju som metode for å samle inn relevant data. Kvalitative intervju gir informantene blant annet anledning til å dele sine unike perspektiver, og med egne ord (Hatch, 2002, s. 106). Det finnes ulike typer intervju og grader av strukturering av intervjuene. Valg av intervjuform måtte jeg se i sammenheng med mitt valg av tema og hvilke informanter som var i målgruppen (Dalen, 2011, s. 14). Selv valgte jeg å gjennomføre intervjuene som individuelle, semistrukturerte intervju. Det innebar at jeg brukte en intervjuguide med tema, fast rekkefølge og mulighet til åpne

svar (Jacobsen, 2005, s. 145). Intervjuet var også strukturert i den grad at jeg som forsker var ansvarlig for å lede intervjuet, jeg hadde fastsatt tid for intervjuene i samråd med informantene, og intervjuene ble spilt inn på lydopptaker.

Krumsviks (2013, s. 125) peker på at forskeren må være bevisst mulighetene det semistrukturerte intervjuet kan gi oss av kunnskap, som andre metoder ellers ikke ville fått fram. Valget på et semistrukturert intervju hang sammen med at formålet mitt var å forstå temaet ut fra informantenes perspektiv, men også å finne mønster på tvers av intervjuene. Slik sett ville et semistrukturert intervju kunne balansere åpenhet og struktur. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 156) omfatter nettopp dette at en «innhenter beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene». Siden jeg i min problemstilling og forskningsspørsmål var ute etter lærernes beskrivelser i møte meg elevgruppa, betraktet jeg semistrukturerte intervju som en godt egnet metode til å tilegne meg denne innsikten. Ved å ta i bruk semistrukturerte intervju, åpnet det blant annet opp for en fleksibilitet til å følge opp med flere spørsmål underveis.

Selv om jeg som forsker valgte å ta utgangspunkt i en intervjuguide med veiledende spørsmål, var det viktig å ha muligheten til å etterfølge informantens «sprang» og undersøke områder som oppstod under interaksjon i intervjuene. Dette var også bakgrunnen for valget av å gjennomføre individuelle intervju, siden individuelle intervju er godt egnet for å forstå de ulike informantenes individuelle erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt møtet med denne særskilte elevgruppa.

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Utforming av intervjuguide

I et semistrukturert intervju brukes en intervjuguide som et utgangspunkt, med tema og forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156). Intervjuguiden skal sikre at forskeren kommer innpå de mest sentrale temaene som ønskes belyst (Jacobsen, 2005, s. 145). Spørsmål og tema i intervjuguiden må ifølge Dalen (2011, s. 26) være relevante og ha tydelig kobling til problemstillingen. Under utformingen av intervjuguiden tok jeg derfor utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og brøt de ned i tema, og deretter i spørsmål. Prosessen med utformingen av intervjuguiden var tidkrevende, og det ble lagd flere skisser og utkast.

Under utviklingen av intervjuguiden prøvde jeg å se for meg hvilken utforming som ville være mest hensiktsmessig. Tanken var å sikre at jeg belyste alle tema, samtidig som intervjuguiden ikke opplevdes som en begrensning i mulighetene for fleksibilitet og «sprang» underveis. Først i intervjuguiden lagde jeg noen generelle spørsmål til informantene som åpningsspørsmål. Hensikten med disse spørsmålene, var å gi meg noe bakgrunnsinformasjon om informantene, samt å bidra til at informantene skulle bli litt «varme i trøya», ved å kunne svare på enkle spørsmål. Deretter ble intervjuguiden strukturert i sentrale tema, og forslag til spørsmål ble lagd under hvert tema. For å skape en tydelig og god avslutning på intervjuet, lagde jeg noen mer generelle avrundings spørsmål til slutt i intervjuguiden (se vedlegg 1).

Kvaliteten på et intervju kan påvirkes av valg av type spørsmål og hvordan de formuleres (Krumsvik, 2013, s. 126). Spørsmålsformuleringene i intervjuguiden ble derfor lagd med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015, s. 165-169) råd om ulike typer intervju spørsmål. Jeg forsøkte å lage korte, enkle og åpne spørsmål i selve intervjuguiden. Under spørsmålene hadde jeg skrevet noen spørsmål i stikkordsform, disse skulle være til hjelp underveis. De mest sentrale spørsmålene en ønsker å stille, er ifølge Hatch (2002, s. 103) de vanskeligste å formulere, noe jeg kan si meg enig i. Jeg forsøkte å lage formuleringene så enkle og presise som mulig, slik at formuleringene ikke skulle skape forvirring hos informantene.

Til tross for at mange utkast av intervjuguide ble lagd, var det utfordrende å ikke lage den for omfattende. Jeg valgte derfor å prøve intervjuguiden ut i to pilotintervju og deretter tilpasse den etter erfaringene jeg gjorde under pilotintervjuene. Endringer som ble gjort etter pilotintervjuene, var å omformulere og tydeliggjøre noen av spørsmålene, samt fjerne et par spørsmål som jeg erfarte overlappet andre spørsmål. Jeg valgte også i etterkant av pilotintervjuene å prioritere spørsmålene under de ulike temaene for meg selv, etter hvilke spørsmål jeg anså det var viktigst å få stilt informantene. Ved å gjøre det på denne måten, følte ikke intervjuguiden lenger for omfattende, men mer som et veiledende utgangspunkt.

4.2.2 Pilotintervju

Som nevnt over, valgte jeg å gjennomføre to pilotintervju. To lærere jeg kjenner godt stilte velvillig opp. Hensikten med pilotintervjuene var å få testet ut intervjuguiden, men også å få testet mine egne ferdigheter som intervjuer i intervjusituasjonen. Dette er ifølge Fog (referert i Krumsvik, 2013, s. 127-128) særlig viktig i kvalitative forskningsintervju, der intervjueren er i feltet selv og intervjuer informantene, med andre ord blir intervjueren et forskningsredskap. Jeg gjorde meg flere nyttige erfaringer ved å gjennomføre pilotintervjuene. En av dem var at jeg fikk testet ut lydopptaker i ulike rom og oppdaget mulige kilder til støy og distraksjoner. Jeg fikk også testet gjennomføring av pilotintervjuene på to ulike måter. Et av pilotintervjuene ble gjennomført digitalt via Microsoft Teams, mens det andre ansikt til ansikt. Grunnen til at jeg ønsket å erfare gjennomføringen både via Microsoft Teams og ansikt til ansikt, var usikkerheten rundt pandemien Covid-19 og mulighetene for gjennomføring. Selv om jeg i utgangspunktet hadde tenkt å gjennomføre alle intervjuene med informantene ansikt til ansikt, ville jeg, slik situasjonen var, gi informantene valget mellom intervju i Microsoft Teams og eller ansikt til ansikt.

Erfaringene jeg tok med meg fra pilotintervjuene var gode å ha med seg i de senere intervjuene av informantene. Gjennom pilotintervjuene fikk jeg mer erfaring og trygghet i intervjusituasjonen. Det var nyttig å få testet ut min rolle som forsker i intervjusituasjonen, samt få tilbakemelding fra de som stilte til pilotintervju, både på styrker og forbedringsmuligheter. En av tilbakemeldingene jeg fikk under første pilotintervju, var at jeg måtte passe på å gi informantene nok tid og ikke haste for raskt videre. Etter å ha hørt igjennom lydopptakene i etterkant, merket jeg selv at jeg ved flere anledninger ikke hadde gitt intervjupersonen nok tid til å tenke og svare. Dette var med andre ord en verdifull tilbakemelding å ta med seg videre.

Da jeg hørte gjennom lydopptakene merket jeg meg også at jeg underveis i intervjuene veldig ofte bekreftet informantenes uttalelser med «ja». For meg opplevdes denne bekreftingen ved noen anledninger forstyrrende, og muligens noe avbrytende. Jeg er derfor glad for at jeg oppdaget dette under prøveintervjuene, og ikke under selve datainnsamlingen. Å gjennomføre pilotintervjuene førte også til at jeg fikk testet ut og kvalitetssikret intervjuguiden i praksis. Da fikk jeg kjenne på hvordan det var gjøre sprang og endre underveis, og samtidig ha en håndfast intervjuguide å støtte seg til.

Etter gjennomføringen av pilotintervjuene, kjente jeg meg bedre rustet til å gjennomføre datainnsamling.

4.2.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Det ble gjennomført et formålstjenlig utvalg av intervjupersoner. Med dette menes at jeg valgte ut intervjupersoner som jeg kunne forvente gav relevant informasjon til min forskning (Befring, 2007, s. 96). Selve utvelgelsen skjedde ut fra en kriteriebasert utvelgelse. Dette innebar at jeg som forsker satte noen kriterier som måtte oppfylles av informantene, for å kunne samle datamaterialet som problemstillingen min krevde (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-51; Hatch, 2011, s. 50). Kriteriene og kvalifikasjonene jeg satte i utvelgelsen var at lærerne jobbet i ordinære klasser på ungdomstrinnet. Lærerne skulle ha, eller ha hatt, elev(er) i sin(e) klasse(r) som hadde kommet som nyankomne sent i utdanningsløpet, og med ingen eller mangelfull skolebakgrunn fra sitt hjemland. Jeg ønsket også at informantene representerte minst tre ulike ungdomsskoler i kommunen undersøkelsen ble gjennomført. Ut fra valgte kriterier antok jeg at jeg ville få informanter som hadde mye kunnskap om mitt tema, og som dermed kunne tilføre mye under et intervju.

I bykommunen der jeg gjennomførte undersøkelsen er skolegangen til nyankomne elever organisert ved at de først får tilbud om inntil to år i en innføringsklasse. Etter maksimalt to år i innføringsklassen, overføres elevene til ordinære klasser. I denne undersøkelsen var det som nevnt lærere i ordinære klasser på ungdomstrinnet jeg ønsker å bruke som informanter, da det var deres erfaringer med elevgruppa jeg ønsket å belyse. For å komme i kontakt med de aktuelle lærerne, var det naturlig å først henvende seg til rektor ved de ulike ungdomsskolene. Forespørselen til rektor ble gjort via e-post. Det ble sendt epost til rektorene på ungdomsskolene i bykommunen. Tanken var at rektorene kunne åpne opp for kontakt med aktuelle informanter og gi meg tilgang til feltet, noe Fangen (2010 s. 67) omtaler som en portvakt. Dette var noe enklere sagt enn gjort. En av rektorene jeg sendte epost til, fikk jeg raskt svar fra, og med navn på en mulig aktuell informant ved skolen. Etter fjorten dager sendte jeg en ny e-post til de rektorene jeg ikke hadde fått svar fra, der jeg på en vennlig måte forsøkte å purre på svar fra første henvendelse. Dette førte til at jeg fikk respons fra ytterligere to rektorer til, med nye navn på mulige aktuelle informanter ved deres skoler.

Med navnene jeg hadde fått oppgitt av rektorene, startet arbeidet med å kontakte de aktuelle informantene. Det var viktig for meg at lærere jeg kontaktet, opplevde deltakelsen som frivillig, og ikke etter «anmodning» fra sin rektor. For å sikre størst mulig grad av anonymitet, ønsket jeg derfor at rektor ikke fikk tilgang til hvilke lærere som eventuelt valgte å delta. Jeg ønsket også derfor selv å kontakte aktuelle lærere direkte, etter klarsignal fra rektor, og med navn på aktuelle lærere på deres skole. Da kunne de lærerne jeg kontaktet, selv ta stilling til om de ønsket å delta eller ikke. Henvendelsen til lærerne ble gjort gjennom epost. Etter å ha kontaktet mulige informanter med informasjon, fikk jeg positivt svar fra seks av de åtte lærerne jeg henvendte meg til. Jeg hadde forberedt meg på at rekrutteringen ville ta tid, og at det kunne bli en utfordrende prosess. Jeg ble derfor overrasket av den positive responsen jeg fikk etter å ha henvendt meg direkte til lærerne.

4.2.4 Presentasjon av informantene i undersøkelsen

Informant	Alder	Grunn- utdanning	Yrkes- erfaring som lærer	Erfaring med elevgruppa
«Ane»	30-32 år	Grunnskole- lærer 5.-10. trinn	5-6 år	Jobbet i innføringsklasse. Undervist i grunnleggende norsk for alle elevene i ordinære klasser på skolen.
«Nina»	57-59 år	Praktisk, pedagogisk utdanning (PPU)	19-20 år	Kontaktlærer og faglærer for flere elever.
«Jens»	27-29 år	Grunnskole- lærer 5.-10. trinn	4-5 år	Kontaktlærer og faglærer for to elever. Undervist et år i grunnleggende norsk for elever i andre klasser.
«Ellen»	48-50 år	Allmennlærer	12-13 år	Kontaktlærer og faglærer for flere elever. Undervist i grunnleggende norsk for elever i andre klasser.
«Johanne»	35-37 år	Allmennlærer	9-10 år	Undervist i grunnleggende norsk på alle trinn
«Elise»	38-40 år	Faglærer i praktisk- estetiske fag	12-13 år	Kontaktlærer og faglærer for hovedsakelig én elev, hatt kjennskap til flere elever i elevgruppa.

Av de seks lærerne som valgte å delta som informanter, var fem kvinner og en mann. Alle informantene jobbet i en stor bykommune i Norge, på tre ulike skoler. Disse ble kort presentert for å synliggjøre transparens i forskningen, og for å gi innblikk i hvem informantene var, deres ca. alder, formell utdanning og yrkeserfaring. For å unngå at informasjonen jeg gir om informantene, kan kobles til person og de vil bli gjenkjent, valgte jeg å gi informantene fiktive navn og unnlate å nevne landsdel, fylkeskommune og kommune.

4.2.5 Gjennomføringen av intervju

Tidlig i planleggingsfasen var intensjonen å gjennomføre alle intervjuene ansikt til ansikt. Pandemien Covid-19 gjorde at jeg måtte vurdere andre løsninger underveis. Det var viktig for meg at informantene ikke skulle føle på noen økt smitterisiko ved å stille til intervju. Derfor vurderte jeg i samråd med hver enkelt informant hvor og hvordan de ønsket intervjuet skulle foregå. Alle informantene ønsket at intervjuet skulle foregå ansikt til ansikt. Samtlige intervjuer ble gjennomført på informantenes arbeidssted, på egnede grupperom, og i deres arbeidstid. Tjora (2017, s. 121) fremhever viktigheten av at intervjuene gjennomføres på steder der informantene føler seg komfortable og trygge. Siden undersøkelsen var knyttet til informantenes arbeid, ønsket alle å gjennomføre intervjuene på sitt eget arbeidssted. Intervjuene ble gjennomført fra midten av september 2020 til midten av oktober 2020. De ulike intervjusekvensene tok fra 43 til 56 minutter.

Som forsker forsøkte jeg å skape gode og trygge rammer for intervjuene, ved å opptre vennlig og følsomt ovenfor informantene. Det å tenke gjennom problemer som kan oppstå i interaksjon under intervjuet på forhånd, kan spare forskeren for mye arbeid (Hatch, 2002, s. 51). I forkant hadde jeg derfor tenkt igjennom hvordan jeg skulle sikre best kommunikasjon mellom meg selv og informantene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) fremhever viktigheten av at forskeren mestrer de samtalemessige ferdighetene, og sørger for god interaksjon mellom forsker og informant. I forkant av intervjuene hadde jeg derfor fundert en del på hvordan jeg kunne få den informasjonen jeg trengte, uten at det på noen måte skulle ha negative konsekvenser eller følger for informantene i intervjusekvensen.

Siden jeg hadde erfart under pilotintervjuene at jeg av og til ikke gav informantene god nok tid til å formulere svar, ønsket jeg å unngå dette i intervjusituasjonen. Jeg ønsket heller ikke å overlesse informantene med lange og kompliserte spørsmål, forvirre informantene, eller gjøre de usikre på hva jeg spurte om. Underveis i intervjuene forsøkte jeg å unngå stille informantene dobbeltspørsmål, det vil si å stille flere spørsmål samtidig. Dette var av og til utfordrende, da det ofte var flere ting jeg ønsket å følge opp. Likevel fikk jeg som regel svar på det jeg lurte på ved å stille mer åpne oppfølgingsspørsmål.

Å sørge for at det originale intervjuet har best mulig kvalitet, er avgjørende for kvaliteten på det videre arbeid med analysing, verifisering og rapporteringen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). For å sikre best mulig intervju kvalitet under intervjuene ble kvalitetskriterier og kvalifikasjoner beskrevet i Kvale og Brinkmann (2015, s. 194-197) brukt som en rettesnor. Som intervjuer forsøkte jeg å opptre på en vennlig, respektfull, høflig og åpen måte i møte med informantene. Dette for å etablere en god atmosfære og tone i intervjusituasjonen, slik at informanten opplevde en trygg og komfortabel intervjusituasjon. De korte og åpne spørsmålene i intervjuguiden, åpnet for lengre svar fra informantene. Jeg forsøkte underveis å klargjøre betydningen av informantenes svar, ta tak i de mest relevante delene av svarene, og følge opp med eksempelvis oppfølgingsspørsmål, eller mer inngående eller spesifiserende spørsmål.

Dette krevde at jeg underveis i intervjuet måtte forsøke å tolke mens intervjuet foregikk, og verifisere mine fortolkninger av svarene fra informanten. Jeg erfarte det mest krevende å skulle tolke og verifisere underveis under det første pilotintervjuet, men etter hvert som jeg ble mer trygg i intervjusituasjonen, gikk dette lettere. Selv opplevde jeg at det gikk relativt greit å treffe beslutninger underveis om hva, hvordan og i hvilken grad intervju personens svar og uttalelser skulle kommenteres eller følges opp. Jeg forsøkte å komme med fortolkninger underveis, slik at informantene kunne bekrefte eller avkrefte mine fortolkninger. Etter hvert intervju satt jeg igjen med tydelige tanker om hvilke funn de ulike intervju hadde frembragt.

Mulighetene jeg hadde til å stille åpne spørsmål og komme med oppfølgingsspørsmål, samt informantenes anledning til å svare relativt fritt, bidro til at intervjuene tok ulike

«sprang». Fleksibiliteten i semistrukturerte intervju, fører ofte til at intervju får ulik form (Ringdal, 2013, s. 243). Kvale og Brinkmann (2015, s. 166) fremhever fordelene av at en underveis i semistrukturerte intervju kan stille informantene oppfølgingsspørsmål. Med oppfølgingsspørsmålene fikk jeg anledning til å avklare hvis noe var tvetydig underveis, samt og gå mer i dybden da informantene fortalte om noe jeg ønsket å vite mer om. Selve intervjuguiden ble derfor ikke fulgt til punkt og prikke, men ble mer et veiledende utgangspunkt.

Jeg opplevde at informantene var engasjerte i undersøkelsens tematikk, og mange hadde mye på hjertet. Da jeg stilte åpne spørsmål, fikk jeg som regel relativt lange uttalelser til svar. Alle intervjusekvensene ble avrundet med noen avsluttende spørsmål, før jeg kort oppsummerte noe av det vi hadde snakket om, samt takket for bidraget til undersøkelsen. Etter endt intervju fikk informantene en blomst som en liten takk for sin deltakelse. Flere av informantene ytret etter endt intervju et ønske om å lese den ferdigstilte masteroppgaven og uttalte at tematikken var viktig å få satt på dagsorden.

Under alle intervju ble det benyttet lydopptak. Informantene ble informert og forespurt om bruken av lydopptak i samtykkeskjemaet, og i forkant av selve intervjusekvensen. Foruten forespørselen om å gjøre opptak, opplyste jeg om hvordan opptakene ville bli brukt, oppbevart og når de skulle slettes. Fordelen med å bruke lydopptak var at jeg i intervjusituasjonen ikke måtte konsentrere meg om å skrive ned alt som ble sagt, men heller kunne rette fokuset mitt på informantene og sørge for å skape flyt og god kommunikasjon i intervjuet (Tjora, 2017, s. 166- 167). En av informantene uttrykte ubehag da jeg tok opp lydopptakeren og sa: «Å nei, nå ble jeg nervøs». For å trygge denne informanten valgte jeg derfor å legge lydopptakeren på et mindre synlig sted på bordet. Jeg valgte også å ta en ekstra runde på om informanten synes det var greit at jeg tok opp intervjuet på lydopptakeren, og hvordan lydopptaket ville bli brukt, oppbevart og slettet. Informanten sa da videre: «Så lenge jeg slipper å høre min egen stemme på opptaket selv, så går det bra». Resten av intervjusituasjonen forløp uten at jeg observerte noen form for ubehag hos informanten knyttet til lydopptaket.

I utgangspunktet hadde jeg anslått at jeg ville trenge 5-8 informanter til undersøkelsen. Hadde jeg intervjuet for mange informanter, kunne det blitt utfordrende å trekke ut det vesentlige, unike og essensielle ved hver enkelt informant. Samtidig måtte antall

informanter være nok til at jeg kunne nå det Grønmo (2004, s. 98) omtaler som et metningspunkt. Et metningspunkt i antall informanter nås når forskeren antar at datainnsamlingen er tilstrekkelig for å kunne belyse tematikken og problemstillingen (Thagaard, 2013). Da jeg hadde intervjuet alle seks informantene som hadde takket ja til deltakelse, erfarte jeg at det ikke var behov for å innhente flere informanter. På dette tidspunktet opplevde jeg at jeg hadde fått inn et rikt og tilstrekkelig datamateriale. Etter intervjuene var gjennomført, var neste steg å klargjøre intervjumaterialet for analyse.

4.3 Analyse

Målet med analysen er å systematisk søke etter mening i det innsamlede datamaterialet, slik at meningen kan kommuniseres til andre. For å få dette til må forskeren systematisere og prosessere datamaterialet. Dette ved å dele datamaterialet inn i mindre biter, se etter sammenhenger, ulikheter og mønstre, gjennom å tolke og kategorisere datamaterialet (Hatch, 2002, s. 148).

4.3.1 Transkribering av lydfile

Etter at intervjuene var gjennomført, var det tid for transkribering av lydopptakene. Krumsvik (2013, s. 131) peker på at det er et paradoks at kvaliteten på selve intervjuet ofte blir diskutert, mens kvaliteten på selve transkripsjonen ikke blir viet så stor oppmerksomhet. I den sammenheng viser Krumsvik til at i prosessen fra tale til tekst blir informantens tanker abstraherte og fikserte i en skriftlig form. Under transkriberingen mister man derfor noe, da det er muntlige talespråket og skriftspråket ikke er det samme. Det mest sentrale tapet er riktignok ifølge Tjora (2017, s. 175) det visuelle tapet, og informasjonen om stemningen i intervjuforløpet. Siden jeg selv gjennomførte transkriberingsarbeidet, unngikk jeg likevel å miste så mye av denne informasjonen, da jeg hadde intervjuene ferskt i minne. Det var derfor også viktig for meg å gjennomføre selve transkriberingen så tett opp mot intervjuet som mulig, slik at eksempelvis bruk av ironi og kroppsspråk ikke forsvant under transkriberingen.

Samme dag som intervjuet ble gjennomført, startet arbeidet med transkriberingen av intervjuet. På hvert intervju brukte jeg to kvelder på å transkribere, og i gjennomsnitt 4-5 timer med transkribering per intervju. Ulempen med å gjøre transkriberingen selv, var at det var en tidkrevende jobb. Likevel opplevde jeg jobben som verdifull. I ettertid da jeg leste over transkriberingene, var det lett å huske situasjonene fra intervjuene,

stemningen og kroppsspråket, siden jeg selv hadde gjennomført både intervju og transkribering. Hadde jeg ikke gjort denne jobben selv, er jeg redd jeg muligens kunne gått glipp av informasjon, som kunne hatt betydning for den påfølgende analysen. Ved å gjennomføre transkriberingen selv, lærte jeg også mye om min egen intervjustil.

Under transkripsjonsarbeidet forsøkte jeg å være bevisst på at følge transkripsjonsprosedyren jeg hadde bestemt meg for å følge. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å transkribere så detaljert som mulig, slik at usikkerhet, pauser, sukk, latter, leting etter ord eller famling ble synliggjort. Ifølge Tjora (2017, s. 174) er det vanskelig å vite under transkriberingen om dette vil ha betydning for den påfølgende analysen. Jeg tok det derfor med under transkriberingen, så kunne jeg heller velge å unnlate noe i senere utdrag. Noen av intervjuene var av ulike grunner mer krevende å transkribere enn andre. Tempoet informantene snakket i var en faktor som spilte inn på hvor ofte jeg måtte stoppe lydopptakeren. Dette påvirket igjen tida det tok å transkribere. En av informantene snakket i et veldig raskt tempo, begynte på mange ufullstendige setninger, lette en del etter ord og brukte mange nølende lyder. Dette intervjuet utmerket seg som det mest krevende å transkribere.

Informantene i undersøkelsen hadde flere ulike dialekter. Det er likevel mest vanlig å transkribere på bokmål eller nynorsk, og ikke dialekt (Tjora, 2017, s. 174). Jeg valgte derfor å bruke mitt hovedmål, bokmål under transkriberingen. Jeg måtte likevel være oppmerksom på om noen dialektord kunne ha en spesiell betydning. Under det ene intervjuet måtte jeg derfor spørre informanten om jeg hadde forstått riktig betydningen av et dialektord informanten brukte. I etterkant av transkriberingen, satt jeg igjen med 56 sider transkribert datamateriale. Sammen med lydopptakene dannet disse sidene materialet for meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

4.3.2 Tematisk analyse

Som analytisk metode i arbeid med datamaterialet benyttet jeg en tematisk analyse og en normkritisk tilnærming. Ved hjelp fra elementer fra normkritiske perspektiver, ble informantenes beskrivelser analysert. Med en normkritisk tilnærming forsøkte jeg å rette søkelyset mot maktrelasjoner og makt på ulike nivåer i det foreliggende datamaterialet. Jeg søkte eksempelvis etter beskrivelser hos lærerne av majoritetsprivilegier, ekskludering, diskriminering, utenforskap og andregjøring. I

analysearbeidet søkte også etter beskrivelser hos informantene, som kunne synliggjøre at normer og forståelsesmåter som anses som selvsagte for majoritetselvene, ikke alltid er like selvsagte for nyankomne elever. Under delkapittel 5.1, valgte jeg i tillegg til en normkritisk tilnærming, og benytte en system/individ- ramme som fortolkning av funnene. Rent konkret søkte jeg i datamaterialet etter om beskrivelsene av integreringsprosessen var forklart ut fra individforklaringer og/eller systemforklaringer.

Jeg tok utgangspunkt i den stegvise fremgangsmåten av tematisk analyse som er beskrevet i Clarke og Braun (2014) og Braun og Clarke (2006). Denne fremgangsmåten har seks faser. Den første fasen innebærer at forskeren blir kjent med datamaterialet. I denne fasen leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger og skrev ned notater underveis.

Neste fase innebar å systematisk identifisere og navngi ulike trekk ved datamaterialet. Da arbeidet med koding startet, valgte jeg å opprette innledende kategorier basert på de samme temaene fra intervjuguiden. Dette anså jeg som hensiktsmessig da de var nært knyttet opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg opprettet seks word-dokument med navn på de ulike kategoriene. Kategoriene var: møtet med elevgruppa, organisering av opplæringstilbudet, overgangen mellom innføringsklasse og ordinær klasse, elevens behov, samfunnsmandatet og integrering. Hvert transkriberte intervju ble så nærlest og nøye gjennomgått i flere omganger, med et og et tema i sikte. Relevante sitater fra informantene ble så markert med fargekode, og lagret under de aktuelle kategoriene. Alle informantene fikk hver sin fargekode, slik at jeg lett kunne se hvem som hadde kommet med hvilket sitat under de ulike kategoriene. I denne fasen var jeg opptatt av å heller kode for mye, enn for lite.

Da alle intervju var gjennomgått og sitater kategorisert under ulike tema, begynte fase tre. Da startet arbeidet med å sammenhenger, mønster og eventuelle ulikheter. Jeg tok på nytt for meg hvert enkelt sitat og sorterte de inn i ulike koder som jeg opprettet. Kodene var nøkkelord som ble kombinert med ulike mindre deler av datamaterialet. Kodene ble samlet for å skape et mønster av hovedtemaet, der kodene belyste noe relevant ved problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Fordelt på de ulike kategoriene, ble det til sammen opprettet 41 koder i denne fasen. Under dette arbeidet hadde jeg stor nytte av å visualisere ved hjelp av et affinity diagram. Jeg tok derfor

utskrift av alt datamaterialet som var systematisert og kodet. Deretter tok jeg i bruk en vegg og hengte det opp, dette for å skape meg en bedre og samlet visuell oversikt. På denne måten fikk jeg et godt bilde på hvilke koder som inneholdt flest referanser, og antall informanter som hadde referanser innenfor hver kode. Deretter noterte jeg ned hvilke koder som var tillagt størst vekt innenfor de ulike kategoriene og hvilke koder som skilte seg ut med få referanser. Videre skrev jeg ned koder som jeg så hadde en sterk sammenheng, slo de deretter sammen og sorterte de inn i nye overordna kategorier.

I fase fire ble temaene gjennomgått. I denne fasen undersøkte jeg om det var noen form for mismatch mellom tema og data. Jeg gransket nøye om temaene hadde tydelig sammenheng til forskningsspørsmål, og om temaene kunne reflektere innholdet i datamaterialet. Den stadige vekslingen mellom deler og helhet i den hermeneutiske tolkningsprosessen, hadde ført til at mine fortolkninger ble forandret og forståelsen og min oppfatning ble utvidet underveis. Jeg så derfor behov for å gjøre noen endringer. Ifølge Braun og Clarke (2006) skal et tema berette noe vesentlig ved det foreliggende datamaterialet, der målet er å representere sentrale mønster. Jeg måtte derfor kontinuerlig vurdere hvilke deler av datamaterialet som er mest relevant og av interesse for problemstilling og forskningsspørsmål. En helhetlig lesing av funndelen fikk meg derfor til å reevaluere forskningsspørsmålene. Siden jeg jobbet i skjæringspunktet mellom funnene i datamaterialet og de teoretiske perspektivene, så jeg derfor i denne fasen et behov for å gjøre noen omformuleringer, endringer og spissing av problemstilling og forskningsspørsmål.

Steg fem i analyseprosessen ble å definere og navngi de endelige temaene. De endelige temaene brukes nå som underoverskrifter i kapitel 4, der undersøkelsens hovedfunn presenteres. Denne fasen var den som tok minst tid, mens den siste fasen var den mest tidkrevende. Den sjette og siste fasen i analyseprosessen var å foreta de siste analysene og presentere hovedfunnene. Datamaterialet var av en slik dimensjon at jeg ikke kunne inkludere alt som var relevant for problemstilling og forskningsspørsmål. Derfor søkte jeg tilbake til essensen i datamaterialet, gikk inn på de ulike temaene, og presenterte sentrale mønster jeg så innenfor hvert tema. Konklusjonene ble trukket både innad og på tvers av temaene. Det siste analysearbeidet og presentasjonen av undersøkelsens funn, opplevde jeg som en tidkrevende prosess, der jeg foretok mange omskrivninger og

endringer, før jeg erfarte å ha nådd en indre enhet i teksten, der jeg ikke fant logiske motsigelser.

Det er både fordeler og ulemper ved bruken av en tematisk analyse. Tydelige fordeler jeg verdsatte var fleksibiliteten, deriblant at jeg kunne belyse likheter og ulikheter på tvers av tema. Som nybegynner innen kvalitativ forskning var det også en trygghet å kunne følge steg for steg i analysearbeidet. Graden av transparens er ifølge Braun og Clarke (2006) en av de mest kritiserte aspektene ved en tematisk analyse. Det å begrunne valg som ble tatt fra rådata til endelig produkt, var derfor en måte å skape størst mulig grad av transparens i analysearbeidet.

4.4 Forskningsetiske vurderinger

I forskningsprosessen var det flere ulike etiske vurderinger som måtte gjøres underveis. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 95-97) bør etiske betraktninger innlemmes i alle intervjuundersøkelsens faser, og ikke kun begrenses til den konkrete intervjusituasjonen. Silverman (2011, s. 152) mener at innen kvalitativ forskning er etiske utfordringer sjelden langt unna. Dette begrunnet han med den uunngåelige kontakten med menneskelige subjekter i «feltet». Som forsker er det derfor viktig å opparbeide seg en etisk bevissthet for å kunne ta gode etiske vurderinger. En slik etisk bevissthet beskriver Krumsvik (2013, s. 164) som en del av vår moralske habitus.

4.4.1 Konfidensialitet og personvern

Selve masterprosjektet ble registrert i Universitetet i Bergen sitt eget system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter, kalt RETTE. Noen undersøkelser kan registreres direkte i RETTE, uten godkjenning og rådføring fra Norsk senter for forskningsdata [NSD]. Siden jeg skulle samle inn data fra informanter som kunne gi eget samtykke, personopplysningene falt innenfor kategorien «alminnelige personopplysninger» og informantene ikke falt inn under «særlige kategorier», var det ikke nødvendig med godkjenning fra NSD. Denne vurderingen ble gjort i samråd med veileder, og etter beskrivelser av hvilke prosjekter som unntas rådføringsplikt på UIBs hjemmeside (Universitetet i Bergen, 2020). For å skape transparens rundt behandlingen av personopplysninger og registreringen, ligger derfor en kopi av første side i registreringen vedlagt oppgaven (vedlegg 2).

Som informant i en undersøkelse skal de føle seg trygge på at data de kommer med blir behandlet konfidensielt, og de forskningsetiske normene som omfavner konfidensialitet blir ivaretatt (Jacobsen, 2005, s. 49). Som en hovedregel kan man si at det ikke skal la seg gjøre å identifisere forskningsdeltakerne i forskningens fremstilling (Kvale & Brinkmann, 2015; Ringdal, 2013). Det var derfor viktig at jeg som forsker etterstrebet full diskresjon. I brevet jeg sendte informantene med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen, presiserte jeg at all data som innhentes skulle anonymiseres og at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Jeg presiserte at intervjupersonene ville anonymiseres i selve masteroppgaven. Jeg konkretiserte at det kun var veileder og meg som skulle ha tilgang til data som ble samlet inn, og at personopplysninger og lydopptak ville bli slettet ved prosjektslutt. I forespørselen informerte jeg også om retten til å klage til Datatilsynet, samt muligheten til å kontakte UIBs personvernombud. Den overnevnte informasjonen ble også gjennomgått muntlig i forkant av intervjusekvensene, da samtykkeskjema ble underskrevet av informantene.

For å ivareta informantenes anonymitet underveis i forskningsprosessen, sørget jeg blant annet for at det var umulig å koble navn med andre personopplysninger via datamaskinen. Alle transkriberingene ble derfor anonymisert med fiktive navn og ble lagret i passord-beskyttede word-dokument, som igjen ble lagret på en minnepenn i en safe. Lydfilene ble også passord-beskyttet og lagret i safen.

4.4.2 Informert samtykke

Informantene i undersøkelsen var samtykkekompetente. Dette innebar at informantene tilfredsstilte kravet til å frivillig selv bestemme om de ønsket å delta i undersøkelsen eller ikke. Dette betyr mer spesifikt at informantene hadde evnen til å vurdere deltakelsen fordeler, ulemper, og så fatte et valg om de ønsket å delta (Jacobsen, 2005; Kvale & Brinkmann, 2015). Et informert samtykke baserer seg på forutsetningen om at den som undersøkes, skal delta frivillig i forskningen, og at deltakeren vet om hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre (Jacobsen, 2005, s. 46).

For å opptre mest mulig redelig ovenfor informantene, sørget jeg for å innhente både muntlig og skriftlig samtykke til deltakelse i undersøkelsen i forkant av intervjuene. Både muntlig og skriftlig innhenting av informert samtykke ble gjennomført rett i forkant av intervjuene. Alle intervjusekvensene startet med at jeg muntlig fortalte om

rammene for intervjusituasjonen til informantene. Jeg gjennomgikk formålet med undersøkelsen. Deretter fortalte jeg litt om hva deltakelsen innebar for informanten, hvordan informantene ville anonymiseres i oppgaven, hva lydopptakeren skulle brukes til, samt anslo tidsaspektet for intervjuet. Informantene ble også informert om deltakelsens frivillighet og muligheten de hadde til å trekke seg fra å delta. Her ble det også rom for informanten til å stille spørsmål. Ifølge Jacobsen (2005) er det viktig at informantene får tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens hovedhensikt og hvordan resultatene skal benyttes. Informasjon om deltakelsen i undersøkelsen og samtykkeskjemaet hadde jeg derfor også på forhånd sendt informantene på e-post. Dette ble gjort for at de skulle ha god tid og mulighet til å sette seg inn i hva deltakelsen innebar, før de tok avgjørelsen om de ville stille til intervju. For å sikre transparens i forskningsprosessen, ligger informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som vedlegg (vedlegg 3).

4.4.3 Forholdet mellom forsker og informant

Det var svært viktig at jeg ivaretok informantene i masterundersøkelsen på en god, forskningsetisk og respektfull måte. Hatch (2002) presiserer at forskeren må etterstrebe det å vise interesse, høflighet og respekt ovenfor informantene som har takket ja til deltakelse i prosjektet. Dette begrunnet Hatch med at informantene tross alt gir av både sin tillit og tid til meg som forsker (Hatch, 2002, s.107). Forholdet mellom forsker og informant innebærer et ujevnt maktforhold. Kvale og Brinkmann (2015) mener det er etiske spørsmål og problemstillinger knyttet til hvordan man som forsker skal kunne håndheve på en ansvarlig måte det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og deltaker. I den sammenheng viser Tangaard (2003, s. 22) til forskerens instrumentalistiske intensjoner om alltid vil bidra til at maktforholdet vil være asymmetrisk mellom informant og forsker. Derfor, men også av andre grunner, kan det oppstå utfordringer i samhandling mellom forsker og informant. For å i størst mulig grad kunne unngå slike utfordringer, fremhever Fossaskåret (1997, s. 260, 272) viktigheten av at forskeren innehar en bevissthet rundt utfordringene som kan oppstå. Dette for å kunne opptre etisk ryddig i kontakt med deltakerne.

Jeg valgte som nevnt ta i bruk intervju som metode i undersøkelsen. Siden intervjuene ble et møte mellom informantene og meg som forsker, forsøkte jeg å vie informantene min fulle oppmerksomhet i intervjusituasjonene. Det opplevdes derfor svært nyttig å

bruke lydopptak, slik at jeg ikke trengte å konsentrere meg om å notere ned det informantene fortalte underveis.

Kvale og Brinkmann (2015) presiserer viktigheten av å være mest mulig til stede i situasjonen, og det mellommenneskelige samspillet. Selv om intervjuformen kan minne om den dagligdagse samtalen, var det likevel en skjevfordeling i maktforholdet mellom meg som forsker og informantene. For å kunne ivareta informantene på best mulig måte og for å unngå unødige negative konsekvenser, må praktiske og etiske avveininger gjøres gjennom hele prosessen (Jacobsen, 2005, s. 45). I dette prosjektet ble informantene mine «midler til kunnskap» i det dynamiske samspillet mellom de som informanter og meg som forsker. Derfor måtte jeg opptre spesielt varsomt, slik at informantene ikke følte seg utnyttet eller forlatt i en tilstand av forvirring etter intervjuet. Dette ble også spesielt viktig å være oppmerksom på, siden jeg valgte å bruke en hverdagslig aktivitet som samtale og dialog, gjennom et intervju (Lillejord & Søreide, 2003, s. 92).

4.5 Forskningens kvalitet

Det er krav om kvalitet i all forskning. Kvalitet sees i sammenheng med begrepene pålitelighet, gyldighet og generalisering.

4.5.1 Pålitelighet

Forskningens pålitelighet handler enkelt sagt om sammenheng eller intern logikk i forskningsprosjektet (Tjora, 2017). Med dette menes at forskningen må være til å stole på. Transparens betraktes ofte som et middel til pålitelighet. Transparens er et av de viktigste kravene til presentasjon av forskning (Tjora, 2017). Metodologisk transparens omtales av Tjora (2017, s. 262) som en betegnelse på åpenheten om forhold rundt undersøkelsens gjennomføring. Det beskrives også som en av flere indikatorer for å beregne kvaliteten i et forskningsprosjekt. Gjennom masteroppgaven har jeg forsøkt å tydeliggjøre hva som er innhentet data gjennom intervjuene, hva som bygger på tidligere undersøkelser og hva som er mine analyser og tolkninger. Underveis har jeg etterstrebet å skape transparens i forskningen og gjøre forskningen mest mulig forståelig og tilgjengelig. Dette gjennom blant annet å tydeliggjøre de metodiske valgene jeg har tatt. Dette for at leseren selv skal kunne vurdere kvaliteten på undersøkelsen jeg har gjennomført.

Transparens knyttes også mot presentasjon av forskningens funn (Tjora, 2017). Sitatene fra informantene gjør at leseren kommer nærmere forskningens datamateriale, enn om jeg kun hadde beskrevet mine tolkninger og uten å eksemplifisere med sitat. Forholdet mellom transparens i forskningen og konfidensialitet og anonymisering av informantene, var noe jeg måtte foreta flere vurderinger av underveis. Av hensyn til informantene, valgte jeg å begrense opplysningene om dem i masteroppgaven. Utover informasjon om kjønn, yrke, utdanning og cirka alder og yrkeserfaring, valgte jeg å utelatte annen informasjon. Dette for å unngå mulig identifisering av informantene.

Innen en hermeneutisk kvalitativ forskning og med en konstruktivistisk vitenskapsteoretisk forankring, anerkjennes forskerens rolle og forskersubjektiviteten i utviklingen av ny kunnskap. Tjora (2017, s. 258) beskriver forskersubjektivitet som den personlige påvirkningen forskeren vil ha på forskningen. Forskerens forforståelse omhandler blant annet forskerens tidligere erfaringer og kunnskap om problemområdet. De siste årene har jeg jobbet i en innføringsklasse på en ungdomsskole. Jeg har dermed jobbet nært opp mot mange nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn og har et profesjonelt engasjement for elevgruppa. Min forforståelse har derfor vært preget av de erfaringer og den kunnskapen jeg har om denne særskilte elevgruppa. For å styrke forskningens pålitelighet, har jeg underveis i prosessen derfor vært forberedt på å justere min forståelse.

4.5.2 Gyldighet

«Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på» (Tjora, 2017, s. 231). For å konkretisere, gyldighet knyttes til om forskningen undersøker det den sier den skal undersøke, altså hvorvidt svarene vi finner i undersøkelsen, faktisk svarer på spørsmål(ene) vi har stilt. Dette omtales av Christoffersen og Johannessen (2012) som indre gyldighet. Gyldigheten i forskning omhandler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, og påvirkes av feilkilder. De beskriver at gyldigheten, også omtalt som validiteten, sjekkes ved å undersøke feilkildene. Videre hevder de at valideringen bør foregå gjennom hele forskningsprosessen og være en kontinuerlig prosessvalidering.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) opererer med syv stadier i valideringsprosessen; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har jeg som forsker en viktig og sentral rolle i denne prosessen. Jeg har etterstrebet å følge deres råd om kontinuerlig å underbygge, kontrollere og bekrefte at forskningens funn og resultater reflekterer sannheten og virkeligheten, ut fra undersøkelsens kontekst. Jeg har tatt flere valg underveis for å sikre forskningens gyldighet. Ved å gjennomføre pilotintervju fikk jeg eksempelvis testet intervjuvaliditeten i transkripsjonsdelen av intervjuet. Etter pilotintervjuene fikk jeg blant annet endret og fjernet ord og spørsmål som skapte misforståelser og senket mitt eget intervjutempo. Disse endringene vil jeg påstå var med på å øke forskningens gyldighet.

Flere grep ble tatt underveis for å sikre for forskningens gyldighet. Jeg har skrevet logg fra jeg startet med planleggingen av prosjektplanen til dette masterprosjektet.

Loggskrivninga har vedvart gjennom de ulike fasene i masterundersøkelsen. Loggboka har vært brukt til å skrive ned små og store tanker, refleksjoner, ideer og erfaringer jeg har gjort meg underveis. Den ble særlig hyppig brukt før og under selve datainnsamlingen. Jeg har erfart at loggboka har vært til stor hjelp under arbeidet med de ulike delene av prosjektet, og spesielt under utarbeidelsen av metodekapitlet. Ved å skrive logg sikret jeg at en del refleksjoner, erfaringer og valg som ble gjort, ikke gikk tapt, men kunne synliggjøres under utarbeidelsen av dette kapitlet.

Min bakgrunnskunnskap om nyankomne med lite eller mangelfull skolebakgrunn, er også verdt å belyse når forskningens gyldighet omtales. Kvale og Brinkmann (2015) hevder det er viktig for forskningens gyldighet at forskeren har tilstrekkelig kunnskaper om temaet og problemområdet. Dette begrunner de i at forskeren må vite hvordan man kan undersøke det man skal undersøke. Forskerens bakgrunnskunnskap er også sentral for valideringen som omtales som triangulering (Creswell, 2014; Hatch, 2002). Hatch (2002) beskriver triangulering ved at forskeren kan nyttiggjøre seg bakgrunnskunnskap om tidligere forskning, perspektiver og teorier i valideringen av egne tolkninger og funn. Creswell (2014) peker videre på viktigheten av å synliggjøre eventuell mismatch mellom forskningens tolkninger og funn, og forskerens bakgrunnskunnskap. Min bakgrunnskunnskap om den særskilte elevgruppa kan også føre til ulemper, eksempelvis gjennom en overidentifisering. Risikoen for eventuell overidentifisering har jeg forsøkt

å håndtere gjennom å være bevisst min forforståelse, og prøvd å balansere forholdet mellom ulike grader av nærhet og distanse gjennom forskningsprosessen.

4.5.3 Generaliserbarhet

Mens forskningens indre gyldighet tidligere ble forklart som hvorvidt en måler det en ønsker å måle, tar ytre gyldighet for seg generalisering og overførbarhet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Generaliserbarhet omhandler forskningens relevans utover de konkrete enhetene som er undersøkt (Tjora, 2017). I denne undersøkelsen er utvalget relativt lite. Mine funn vil derfor ikke kunne overføres eller generaliseres til alle ungdomsskolelærere som jobber med denne særskilte elevgruppa i Norge. Selv om flere ungdomsskolelærere muligens vil kunne kjenne seg igjen i undersøkelsens funn, vil det lille utvalget påvirke og svekke undersøkelsens ytre gyldighet. Den indre gyldigheten vil derimot være høy. Dette henger sammen med at resultatene baseres på dialog mellom meg og informant. Under dialogen blir informantens refleksjoner og erfaring fremmet. Disse erfaringene er subjektive og sanne for informantene. Dette sammenfaller med den konstruktivistiske vitenskapsteoretiske forankringen, der kunnskap oppfattes som subjektiv og konstruert i dynamikken mellom informant og forsker (Hatch, 2002). Dette medfører at resultatene som kommer frem av undersøkelsen derfor blir gyldige og representative for virkeligheten, for fenomenet som er undersøkt og det aktuelle utvalget (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For å konkretisere, dette betyr at undersøkelsens resultater ikke kan anses som absolutte og objektive sannheter, men betraktes som gyldige ut fra en bestemt kontekst (Creswell, 2014; Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015).

5. PRESENTASJON AV HOVEDFUNN

I dette kapitlet blir hovedfunnene fra det analyserte datamaterialet presentert. Som redegjort for i kapittel 4, tok jeg utgangspunkt i en tematisk analysemodell og et normkritisk perspektiv i analysearbeidet. Funnene jeg har valgt å presentere er et utvalg av de funnene som jeg mener er mest relevante for å kunne besvare problemstillingen. Funnene presenteres tematisk på tvers av intervjuene. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene er kapitlet strukturert i tre hoveddeler. Funnene vil gi leseren et innblikk i intervjupersonenes beskrivelser og erfaringer i møte med nyankomne elever i ungdomsskolealder med mangelfull skolebakgrunn.

5.1 Nyankomnes elevers integreringsprosess

I dette delkapitlet presenteres funn som omhandler integreringsprosessen for nyankomne med ingen eller mangelfull skolebakgrunn. Jeg har valgt å ta i bruk system-/individ-forklaringer som ramme for å fortolke funnene. I funnene har jeg identifisert forskjeller mellom hvordan lærerne beskriver integrering i klassen/på skolen, på samfunnsnivå og på individnivå.

5.1.1 Lærernes oppfatning av hva integreringsbegrepet innebærer

I denne delen skal jeg ta for meg hvilken mening lærerne la i integreringsbegrepet, og vise at de hadde en noe tvetydig oppfatning av dette, avhengig av om de talte om integrering i klasserommet eller i samfunnet. Integrering var et tema som informantene hadde mange betraktninger om. Et av spørsmålene jeg stilte mine informanter var, hva det ville si å være integrert i en klasse. Her viste funn i undersøkelsen at informantene hadde relativ lik oppfatning av hva det innebar. Alle informantene trakk frem betydningen av å være en likeverdig del av en klasse. En av informantene svarte: «At man føler seg som en likeverdig del av klassen, egentlig. Hvis man kjenner at det er «oss» og ikke «dem» når man snakker om klassen, da har du i hvert fall kommet langt» (Jens). En av de andre informantene forklarte det å være integrert i klassen som: «At du er en naturlig elev, på lik linje med de andre, uavhengig av hva du heter, hvordan du ser ut og hvor du kommer fra» (Ellen). Informantenes forståelse av hva det vil si å være integrert i en klasse, samsvarer i stor grad med Hilt's beskrivelse på hvordan integreringsbegrepet ofte blir betegnet, som det å «bli en del av» (Hilt, 2010, s. 48).

I intervjuene snakket vi også om integrering generelt i samfunnet. Jeg stilte derfor spørsmål om hva informantene la i at en elev i denne elevgruppa var integrert i samfunnet. Funn i undersøkelsen viste at informantene i større grad vektla enkeltindividenes evne til egen deltakelse når de skulle beskrive integrering i samfunnet, enn da det var snakk om integrering i klassen. Deltakelsesperspektivets betydning for å være en integrert person i samfunnet ble påpekt av samtlige informanter. En av informantene eksemplifiserte det på følgende måte:

Jeg tenker jo at man har virkelig lykket om man fikk en, fra uansett land, til plutselig å dukke opp på korøving, fordi de fant ut at det var korøving, og at de ville synge sammen med noen andre. Ikke bare være sammen med «sine», fordi det var trygt og godt. Men med en gang de går utenfor dette, og ser hva som rører seg ellers i samfunnet. (Elise)

Vi ser i dette sitatet at informanten vektlegger individets evner til å gå utenfor sine trygge omgivelser, og slik sett tilskriver integreringen bestemte personlige egenskaper. Som vi har sett snakket lærerne litt forskjellig om integrering, avhengig av om det var integrering i klasserommet eller i samfunnet de omtalte. Samtlige informanter trakk også frem flere bekymringer knyttet til utfordringer og hindringer i integreringsprosessen for elevgruppa, på ulike områder og nivå. Dette bringer oss videre til å se nærmere på informantenes beskrivelser knyttet til elevgruppas integreringsprosess, og mangel på integreringsprosess.

5.1.2 Manglende integrering tilskrives hovedsakelig forhold relatert til individene

I denne delen skal vi se nærmere på hvordan lærerne mer konkret beskrev elevgruppas integreringsprosess i klasserommet. Funn i undersøkelsen viste at lærerne konstruerte flere årsaker da de skulle forklare manglende integrering. Lærerne synes å formidle et syn der integrering i stor grad gjøres til et spørsmål om individuelle egenskaper og forhold knyttet til individene. Alle informantene trakk frem egenskaper og faktorer hos eleven selv, som de hadde erfart fremmet eller skapte hindringer for integrering. Flere av informantene påpekte blant annet at manglende norskspråklige ferdigheter begrenset elevgruppas muligheter. Jens mente spesifikt at et manglende felles språk hadde satt noen begrensninger for kommunikasjon mellom eleven og medelevene. Han mente

videre at språkbarrieren hadde gjort det utfordrende for medelevene å skulle ta initiativ til å kommunisere med en enkeltelev han refererte til. Samtidig vektla informanten at dette ikke bare gjaldt utfordringer knyttet til de nyankomne, men også deres medelever: «Det er klart, medelevene er ikke akkurat så gamle de heller. Det er ikke bestandig de vet hvordan de skal føre en samtale videre hvis det er språkbarrierer og slikt. Det kan være utfordrende for dem også» (Jens).

Informantene beskrev også manglende felles språk som en faktor som utfordret dem selv i arbeidet med integrering. Manglende felles språk ble av fire informanter beskrevet som et hinder i kommunikasjon mellom elever og lærere. En av informantene eksemplifiserte det slik: «Det at vi ikke har noe felles språk, til og med kroppsspråket blir tolket feil, så kommunikasjon blir veldig vanskelig» (Ane). Dette viser at kommunikasjon på majoritetsspråket skapte til dels store utfordringer, ikke bare for elevene og deres medelever, men også for lærerne.

I intervjumaterialet fremkom det også at manglende språkferdigheter var en faktor flere informanter mente begrenset muligheten elevgruppa hadde til å være utadvendt. En av informantene eksemplifiserte dette på følgende måte: «En elev i klassen hadde forsøkt å snakke med en av dem. Så snakket den andre eleven veldig raskt, og da ble eleven veldig redd for å ha kontakt med henne, fordi det var flaut at hun ikke forstår» (Nina). Samtidig som informantene pekte på at manglende felles språk for å kunne kommunisere medførte hindringer, vektla også et flertall av informantene betydningen av elevgruppas evne til å være utadvendt.

For å tydeliggjøre, informantenes beskrivelser viste at elevenes norskspråklige ferdigheter skapte begrensninger for å kommunisere med andre, samtidig ble elevenes egen evne til å ta kontakt med andre beskrevet som sentralt. Informantenes beskrivelser viste at elevenes evne til å være utadvendte og sosiale ble vektlagt som særlig viktig for integreringsprosessen. Dette kan eksemplifiseres ved følgende svar på spørsmålet om hvilke faktorer informantene mente fremmet og hindret integrering: «Der tror jeg en må gå helt ned til det personlige plan. Er du et utadvendt, kontaktsøkende menneske, så er det klart at det går lettere» (Nina). En annen informant sa: «Det hindrer jo å være introvert, selv om det er en trist ting å si, da» (Elise). Lærernes beskrivelser viste altså at elevene ble satt ovenfor et utfordrende dilemma. Elevenes manglende ferdigheter i

norsk ble vektlagt som begrensende i kommunikasjon med andre, samtidig ble viktigheten av elevenes evne til å ta initiativ, være sosiale og kontakte andre, fremhevet som sentralt for integreringen.

Informantene hadde flere betraktninger knyttet til hindringer for integreringen. Ellen trakk spesifikt frem elevgruppas migrasjonsbakgrunn og dens betydning for integreringsprosessen. Hun pekte på individets eget ønske og vilje til å integreres. Hun hadde følgende tanker:

Kan det ha noe med årsaken til hvorfor de kommer hit? Tenker de at det her skal være et midlertidig sted for seg selv og sin familie? Dette har jeg «senset» litt. De vil veldig gjerne at barna deres skal lære seg engelsk, for det er kanskje viktigere enn å lære norsk. Ja, ligger det da en tanke om at vi ikke skal bli her, og hvor mye krefter skal vi legge i samfunnet og det å integrere oss. (Ellen)

Videre presiserer samme informant:

Mange av de som kommer hit som flyktninger har kanskje ikke noe spesielt ønske om å komme til Norge, ikke tenkt på hva Norge er, men at det blir en trygg havn. Baktanken med å komme hit, var ikke å komme til Norge, men å komme i trygghet. Dette tror jeg kan ligge til grunn for hvordan man integrerer seg, og viktigheten man ser av det. (Ellen)

Disse beskrivelsene viste at informanten hadde gjort seg noen tanker om at elevenes migrasjonsbakgrunn kunne påvirke deres ønske om og vilje til å integreres. Dette begrunnet hun videre med at migranter muligens så på Norge som et midlertidig trygt oppholdssted. For å tydeliggjøre, manglende integrering ble her tilskrevet individenes manglende ønske om og vilje til å slå seg ned i landet. Som vi har sett tidligere i dette underkapitlet ble også flere andre forhold relatert til individet brukt som forklaringsrammer for manglende integrering. I informantenes forklaringer har vi sett at individets manglende språkferdigheter og individets evne til å være sosial, kontaktsøkende og utadvendt, ble særlig vektlagt.

5.1.3 Å etablere et nettverk og det relasjonelle ble fremhevet som utfordrende

I denne delen skal vi se nærmere på hvordan informantene beskrev utfordringer knyttet til det relasjonelle og det å etablere et nettverk. En av utfordringene som Ane beskrev, var rettet mot det å etablere et sosialt nettverk. Hun hadde erfart at dette kunne by på utfordringer for elevgruppa, og være et hinder for integrering i samfunnet. Hun hadde følgende betraktninger av hva det ville si å være integrert i samfunnet: «Da legger jeg helt praktisk at du deltar i det sosiale samspillet på fritida, at det ikke er slik at når skolen er ferdig, så er mitt sosiale spillerom også ferdig» (Ane). Hun viste videre til det relasjonelle aspektet ved integrering: «Jeg tror jo med mennesker, at relasjon er det som bygger integrering. Ehh.. Og da at du deltar» (Ane). Samtidig beskrev Ane at hun selv hadde opplevd at det kunne være utfordrende for elevgruppa å få «norske» venner. Hun sa: «Altså.. Jeg har en forståelse at man ikke skaper disse relasjonene så raskt» (Ane). Informanten utdypet videre:

Jeg opplever vel ofte at de er ved siden av. Det tror jeg jo henger sammen med at vi nordmenn er vanskelige. Når de skal integreres så kan de jo ikke integrere seg selv, vi må jo også gjøre en endringsprosess, vårt nærmiljø må jo endres, vårt skolemiljø må jo endres, for at det skal bli reell integrering. (Ane)

I dette utsagnet kan man også se at informanten peker på at integrering ikke kun kan knyttes til individets tilpasningsprosess, men at det også omhandler en endringsprosess i samfunnet. Forståelsen av at elevgruppas integrering i samfunnet omhandler en gjensidig endrings- /tilpasningsprosess, ble også delt av informant Ellen. Hun beskrev utfordringer knyttet til integrering i samfunnet på følgende måte: «Utfordringene ligger jo like mye på oss som på dem. Det er vanskelig å integrere seg alene. Det er definitivt en gjensidig prosess» (Ellen). Både Anes og Ellens beskrivelser viser en forståelse av integrering som en toveisprosess, som krever en tilpasning både hos de nyankomne og majoritetssamfunnet. Det er derfor interessant å se denne forståelsen i lys av samtlige av informantenes betraktninger da de forklarer manglende integrering, og retter forklaringen mot individets evne til deltakelse og «mangler». Selv om funn i intervjumaterialet viser at informantene i liten grad tilskriver svakheter og «mangler» ved utdanningssystemets evne til å ivareta og fremme integrering, kan en finne noe kritikk til systemnivået i datamaterialet.

5.1.4 Systemet fokuserer på mangler hos individet fremfor individets ressurser

I datamaterialet kom det tydelig frem at et flertall av informantene hadde erfart at systemet hovedsakelig fokuserte på elevgruppas mangler, fremfor deres ressurser i arbeidet med integrering. Dette skal vi se nærmere på i dette underkapittelet. Flere av informantene hadde erfaringer med at elevenes ressurser, kompetanse og mangfoldighet ikke ble vektlagt og synliggjort i integreringsarbeidet, noe de beskrev som problematisk. Elise opplevde at elevene hadde mange ressurser med seg, som både medelever og lærere kunne lært noe av, men at disse ressursene ikke nødvendigvis kom til syne. Informanten sa: «Jeg synes jo de er en veldig stor ressurs, også ser jeg jo at vi, spesielt på den her skolen, er for dårlig til å integrere dem, på egentlig alle måter» (Elise). Ane hadde også erfart at elevenes mangfold og ressurser ikke ble en naturlig del av klasserommet, men at elevene skulle integreres inn i det hun omtalte som den «norske boksen». Hun sa: «I klassen skal deres personlighet, kompetanse, ferdigheter, språk og kultur synliggjøres i det vanlige. Jeg tror vi er veldig flinke til å pakke de inn i den «norske boksen» (Ane). Videre beskrev samme informant:

Du skal ikke integreres ved at du må skrelle av mye av din identitet, du skal jo integreres med hele din identitet. Det lurer jeg på om vi ikke er så gode på å få frem i de ordinære klassene, jeg tror vi famler litt med hva som er deres kompetanse, fokuset ligger ofte på hva de ikke kan. (Ane)

I sitatene ovenfor viser informantene til sine opplevelser av at systemet ikke klarer å synliggjøre elevgruppas ressurser som eksempelvis språk og kultur i klasserommet, men at fokuset ofte rettes mot elevgruppas mangler. Jens hadde liknende erfaring fra sin arbeidsplass. Han sa: «Når vi snakker om integrering av disse elevene, så blir det mye snakk om hva eleven ikke mestrer og får til, og språkbarrierer som gjør ting vanskelig» (Jens). Dette sitatet eksemplifiserer også systemets fokus på individets mangler. For å oppsummere, informantene fortalte om et system som ikke så ressursene og verdien av mangfoldigheten i arbeidet med integrering, men heller tilskrev elevgruppa mangler fordi de ikke passet inn i de etablerte rammene med sin kultur, sitt språk og «sine mangler».

5.2 Lærernes beskrivelser av elevgruppa

I dette delkapittelet presenteres hovedfunnene i lærernes beskrivelser av nyankomne elever, med ingen eller mangelfull skolebakgrunn. Mangeldiskursen viste seg å være særlig fremtredende i beskrivelsene av elevgruppa. De ble beskrevet på «utsiden» av flere av kategoriene lærerne opererte med, og de ble posisjonert som mangelfulle ut fra kategoriene. Dette vil jeg vise til underveis i presentasjonen av lærernes beskrivelser av elevgruppa.

5.2.1 Komplekse behov hos elevgruppa skaper hindringer

Jeg skal nå beskrive informantenes oppfatninger av behov knyttet til den særskilte elevgruppa som er nyankommen og har lite eller mangelfull skolebakgrunn. Alle informantene trakk frem at elevgruppa hadde omfattende og store hjelpebehov på ulike områder. En informant uttalte: «Det er jo mye mer oppfølging av disse elevene, enn andre elever» (Johanne). Videre beskrev samme informant:

De har sånne behov som jeg tror mange ikke er klar over, i forhold til det her med informasjon, og hva gjør jeg, hvor skal jeg, og alt det der. Jeg tror jo det er vanskelig for mange å skjønne og forstå hvor de kommer fra og hva de har med seg, og forstå at de har faktisk ikke gått på skole før. (Johanne)

Beskrivelsene over viste informantens erfaring med at denne gruppen elever hadde omfattende behov for hjelp, og krevde mye oppfølging. De ble sammenlignet med medelever i det ordinære løp, og det ble fremhevet at elevene manglet skolebakgrunn. De ble med andre ord beskrevet som på «utsiden» av kategorien «elever med skolefaglig bakgrunn», og «mangelfulle» som følge av lite/ingen tidligere skolegang. Videre belyste samtlige av informantene at elevgruppas mangelfulle skolebakgrunn skapte komplekse utfordringer, som elever med skolefaglig bakgrunn ikke møtte i like stor grad. En av utfordringene som flere informanter trakk frem, var knyttet til forventninger til elevrollen og hva som kreves for å kunne lære. En av informantene eksemplifiserte det på følgende måte:

Det er vanskelig å forstå hva som kreves av å være en åttendeklassing, og hva vi forventer at de skal kunne da. Det å være skoleelev og ha den kunnskapen om å være skoleelev, det er det mange som ikke har med seg, og er klar over hva

betyr. Ehhh. De som kommer sent og har lite skolebakgrunn har ikke noe øvelse på dette, så det tar ofte mye tid det å lære seg hva vi forventer av dem. Hva er det som forventes av dem som skoleelev, men også hva som kreves for å lære. Mmm.. Det er jo ekstra vanskelig når de har den bakgrunnen de har med språklige hinder, sosiale hinder, det er jo mange ting som spiller inn. (Ellen)

Informanten beskrev her elevgruppas mangel på innsikt i de forventningene som ble stilt til elevrollen, og det å tilegne seg læring. Vi ser at mangeldiskursen er fremtreden i forklaringen, og at dette omhandler mangel på skolefaglig bakgrunn, men andre «mangelfaktorer» som språklige og sosiale hinder ble også nevnt. Fem av seks informanter beskrev videre en bekymring knyttet til elevgruppas komplekse behov og mangelfulle skolebakgrunn, og deres fremtidige utdanningsmuligheter. En av informantene hadde følgende beskrivelse:

Utdanning har mye å si, og det er vel derfor at de elevene med skolefaglig bakgrunn klarer seg bedre. De henger med i fagene på skolen, det er ikke synlig at de er annerledes, de blir ikke tatt ut av klassen. De får alltid være med klassen gjennom fag, skolearbeid, diskusjoner, og slik blir man kjent. Det er jo disse elevene vi som samfunn etterspør. Vi vil jo ha mastergrader. Vi vil jo ha akademikere. (Ane)

Vi ser i sitatet over at informanten opererte med en distinksjon mellom elever med skolefaglig bakgrunn og de nyankomne med mangelfull bakgrunn. Vi kan tydelig se at denne særskilte elevgruppa ble plassert «utenfor» kategorien «skolefaglig bakgrunn». Deres «mangler» ville ifølge informantens beskrivelse vanskeliggjøre videre utdanning, sammenlignet med elever med skolebakgrunn. Her ser vi at nyankomne elever ikke bare ble posisjonert som å være på utsiden av idealeleven, men at de også anses å ha dårlige fremtidsutsikter. De er ikke de «elevene som vi som samfunn etterspør». Samlet sett under kapittel 5.2.1, har vi sett at de komplekse behovene hos elevgruppa hovedsakelig ble beskrevet som hindringer og «mangler» hos individene. Disse ble fortrinnsvis relatert til følgene av elevgruppas mangelfulle skolebakgrunn, men analysen min viser også at det handler om hvordan disse elevene posisjoneres i elevhierarkiet på skolen.

5.2.2 Elevgruppas norskspråklige ferdigheter setter store begrensinger

Informantene trakk frem at elevenes mangelfulle norskspråklige ferdigheter skapte store utfordringer og begrensinger for elevgruppa på ulike områder. Disse utfordringene ble forklart ut fra en veksling mellom individ- og systemforklaringer. Samtlige informanter trakk frem utfordringer knyttet til elevenes evne til å kommunisere og adresserte utfordringene til manglende ordforråd hos elevgruppa. En informant hadde følgende erfaring: «Inne i et klasserom med flere i en faglig kontekst, så var det vanskelig, både for han å ytre hva han ikke forsto, og hvilke behov han hadde. Det kom ikke fram» (Johanne). En annen informant beskrev en elevs utfordring i kommunikasjon med medelever slik: «Foreløpig er jo det å snakke norsk, snakke med de andre, forstå og gjøre seg forstått, denne biten har han jo en del å gå på» (Jens). Informantenes uttalelser viser at elevgruppa ble beskrevet som på «utsiden» av de majoritetsspråklige, med sine «mangler» på norskspråklige ferdigheter. Videre delte flere av informantene sine erfaringer med at elevenes begrensede norskspråklige ferdigheter, satte begrensninger for deres muligheter som lærere til å kommunisere med elevgruppa. En informant beskrev en av sine opplevelser med en enkeltelev på 10.trinn slik:

Hun har jo ikke ordforråd. Jeg ser fortvilelsen i henne. Denne eleven sliter jo veldig. En må snakke veldig sakte og hun misforstår mye. Jeg må ofte be henne gjenta og forklare på en annen måte, jeg forstår ikke hva hun vil. (Nina)

I sitatet over kan vi igjen tydelig se eksempel på mangeldiskursen i informantenes beskrivelser av elevens språkferdigheter. En annen informant fremhevet utfordringene språkferdighetene gav i fagopplæringen for elevgruppa. Hun sa:

Vi bruker så lang tid på ord og begreper at jeg føler at vi nesten ikke kommer oss videre. Det tar kjempelang tid, og når man har åtte enkle setninger om «Den kalde krigen» og vi har 16 ord vi må jobbe med for å forstå innholdet i setningene, da er det litt sånn, okey, det var det vi fikk gjort, men vi er ikke kommet oss noe særlig videre med det temaet. (Johanne)

I denne beskrivelsen er også mangeldiskursen sentral, og vi ser her at informantene eksemplifiserer sine erfaringer med hvordan mangel på ordforråd påvirker progresjon i fagopplæringen. Det totale datamaterialet i denne undersøkelsen viste at informantenes

beskrivelser av elevgruppas mangelfulle språkferdigheter i norsk, hovedsakelig ble sett i lys av individenes mangelfulle ordforråd. Bekymringer knyttet til konsekvensene dette medførte for elevgruppa, var også fremtredende i informantenes forklaringer. Samtlige informanter trakk spesifikt frem at det var tidkrevende å skulle tilegne seg ferdigheter i et nytt språk. Flere informanter hadde erfart at dette kunne være en prosess som tok ekstra lang tid for akkurat denne elevgruppa, og begrunnet dette ut fra individenes tidligere bakgrunn og alder. Som en informant utalte: «Men så er det jo det med å lære seg et nytt språk når du kommer hit som 13-åring, det tar jo tid. Definitivt avhengig av hva de har med seg i bagasjen» (Ellen). Videre uttrykte samme informant bekymring for konsekvensen dette medførte for enkeltelevne. Hun sa: «Det språklige setter jo mange begrensninger. Absolutt» (Ellen). Informanten beskrev her at elevenes muligheter ble innskrenket ved mangel på norskspråklige ferdigheter, og at andre faktorer som sen ankomst til Norge og deres tidligere bakgrunn kunne innskrenke mulighetene ytterligere.

Videre beskrev et flertall av informantene en bekymring særlig rettet mot hvordan de som lærere skulle bidra til å ruste elevene for framtida, da de opplevde at språkferdighetene hos elevene satte store begrensninger. Flere informanter knyttet dette spesifikt til tidsaspektet, og den tida de hadde erfart det tok å lære et nytt språk, og da spesifikt det akademiske «skolespråket». En av informantene eksemplifiserte utfordringene på følgende måte:

Særlig når de nå bare kan det der hverdagspråket, men så skal man få de inn i det skolespråket og fagspråket som eh... ja.. tar veldig lang tid. Man vet jo ikke helt hvor man skal begynne, rett og slett. Det tar mange år å lære et språk, også skal du i tillegg lære det faget du ikke har noen knagger på fra tidligere. Så det er kjempeutfordrende. (Johanne)

Informanten over beskrev det som tidkrevende og utfordrende for elevgruppa å tilegne seg det akademiske «skolespråket». For å kort oppsummere dette underkapitlet som helhet; mangeldiskursen var svært fremtredende i lærernes beskrivelser av elevgruppas språklige ferdigheter. Elevgruppa med sine «språklige mangler» ble beskrevet som på «utsiden» av de majoritetsspråklige, da de manglet språklige ferdigheter. Lærerne beskrev konsekvensene som store.

5.2.3 Store faglige gap

I denne delen vil jeg ta for meg informantenes beskrivelser av elevgruppas mangelfulle fagbakgrunn og diskrepansen de beskriver til de faglige forventningene på aldersadekvat nivå. Samtlige informanter trakk frem bekymringer knyttet til elevgruppas mangelfulle skolebakgrunn og store faglige gap, sammenlignet med faglige forventninger på aldersadekvat nivå. Som en informant uttalte: «Faglig vil jo forskjellen være enorm» (Ane). En annen informant trakk frem: «Han er jo i en sårbar situasjon, der han helt sikkert er smertelig klar over at han er langt under nivået der resten av klassen er. Det er nok sikkert en tøff posisjon å være i, det også» (Jens). De forhenværende beskrivelsene til informantene illustrerer at elevgruppa ble plassert «utenfor» kategorien «aldersadekvat», med bakgrunn i et faglig lavt nivå sammenlignet med jevnaldrende. Videre eksemplifiserte informant Jens:

Han har en del fag, som egentlig er langt over det han kan klare å følge med på, og som han ikke har noen som er på seg. Så det er flere timer der han er inne i timen, han skal på en måte bli ivaretatt innenfor de rammene som er der, men han har ingen mulighet til å følge med på det faglige som blir gjennomgått.
(Jens)

Informanten beskrev her en elevs faglige situasjon i klasserommet. Han forteller om en situasjon som er utfordrende for eleven, da diskrepansen til aldersadekvat faglige nivå ble stor. Samtidig som informantene i sine beskrivelser ofte sammenlignet elevgruppas faglige nivå med forventninger på aldersadekvat nivå, beskrev de også de systemiske forventningene om faglig nivå som urettmessig høye. Dette kan eksemplifiseres med følgende sitat:

De kommer jo hit etter et eller to år i innføringsklassen. Da forventes det jo at de skal følge den progresjonen som er i ordinære klasser, og det er jo kjempevanskelig. Det er jo utrolig høye krav vi stiller til dem. (Ellen)

Ellens beskrivelse viste at hun mente det var lite samsvar mellom systemets forventning om faglig nivå hos elevgruppa og realiteten. Videre eksemplifiserte samme informant:

De har naturfagsforsøk i et eller annet tema, men har aldri hatt naturfag før. Derfor tror jeg ofte de ikke helt vet hva de selv lurer på, de bare er der. Det å oppleve den der apatien... De har kanskje ingen knagger å henge det på. Så har de kanskje et halvt års skolegang fra før av, på koranskole for eksempel. (Ellen)

Informanten beskrev her sin erfaring med de faglige, komplekse utfordringene elevgruppa sto ovenfor. Hun pekte på at elevgruppa muligens manglet «knagger» til faglig læring, da de manglet skolegang. Igjen kan vi se at elevgruppa ble beskrevet som «utenfor» kategoriene «aldersadekvat» og «skolefaglig bakgrunn», og betraktet som mangelfulle ut fra disse kategoriene. Videre pekte alle informantene på utfordringer knyttet til å minske det faglige gapet. Som en informant trakk frem: «Det er noe med å prøve å fange det gapet, det som de har gått glipp av. Det som vi tenker vi skal løse dem igjennom, og som de andre har hatt ni år på å lære» (Johanne). Informantene beskrev bekymringer for diskrepansen mellom elevgruppas faglige nivå, og sammenlignet nivået med forventninger på aldersadekvat nivå i ordinære klasser. Ane hevdet det ble utfordrende for elevgruppa å kunne å komme opp på et faglig nivå som forventes aldersmessig. Hun uttalte: «Jeg tenker jo... Jo senere de kommer, jo større blir gapet, og jo vanskeligere blir det. Du blir aldri å tette det gapet, tenker jeg» (Ane). Som beskrevet og eksemplifisert av sitatene over, uttrykte informantene bekymringer knyttet til elevgruppas faglige nivå. Dette ble beskrevet som problematisk opp mot de faglige forventningene på aldersadekvat nivå.

Konklusjonen fra kapittel 5.2 som helhet er at mangeldiskursen var fremtredende i lærernes beskrivelser av elevgruppa. Særlig vektet i lærernes beskrivelser var elevgruppas komplekse behov, manglende språkferdigheter, mangel på skolebakgrunn og deres «kunnskapshull». Lærerne beskrev elevgruppa som på «utsiden» av kategoriene «majoritetsspråklig», «aldersadekvat» og «elever med skolebakgrunn». De ble posisjonert som mangelfulle og «utenfor» normaliteten på disse parameterne.

5.3 Systemiske utfordringer i møte mellom norsk skole og elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn

Lærerne beskrev ulike systemiske utfordringer de hadde erfart i møte mellom norsk skole og elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg de mest fremtredende systemiske utfordringene i lærernes beskrivelser. Til slutt

i kapitlet vil jeg presentere lærernes beskrivelser av behovet for endringer på systemnivå.

5.3.1 Vilkårighet og tilfeldigheter på systemnivå

I denne delen skal jeg ta for meg informantenes beskrivelser av tilfeldigheter på systemnivå, og hvordan dette preget elevgruppas opplæringstilbud. En av disse tilfeldighetene som ble påpekt av flere informanter, var knyttet til hvorvidt elever fikk tildelt morsmålsopplæring, i tillegg til de to timene med tospråklig fagopplæring i uka. En informant kom med følgende eksempel:

Nå gikk vi nettopp igjennom det for vi er litt usikker på det, hvem som har fått hva slags ressurser der, men det står i hvert fall på noen av disse elevene at det skal være to timer morsmål og to timer tospråklig fagopplæring. Altså fire timer til sammen, da. Vi har jo tre elever med arabisk, men så er det litt sånn, hvem er det egentlig som har fått den her ressursen? Det er litt uklart. (Johanne)

I sitatet over beskrev informanten en usikkerhet rundt elevgruppas rettigheter til morsmålsopplæring, og når denne rettigheten tredde inn. En annen informant beskrev det som vilkårlig om elevgruppa fikk tildelt morsmålsopplæring. Hun sa: «Okei, det kommer en ny elev og han har bare vært her i tre år, eller to år, det er litt sånn tilfeldig. Jeg synes det virker så dårlig» (Elise). Videre uttalte informanten: «Men det burde jo vært sånn fra dag èn, vi vet det kommer en slik elev, da må vi selvsagt sette inn noen med en gang. Vi må prioritere det veldig høyt, men det synes jeg ikke ble gjort» (Elise). Uttalelsene kan tyde på at systemet ikke prioriterte morsmålsopplæring for elevgruppa, og at tilfeldigheter avgjorde hvilke elever som fikk dette tilbudet. Informantenes beskrivelser av usikkerhet knyttet til elevenes rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, kan tyde på at regelverket er utilstrekkelig, med lite konkrete kriterier for når disse rettighetene utløses.

Fire informanter trakk tilskrev en svakhet ved systemet, som de mente førte til tilfeldig praksis rundt om på skolene. Dette var manglende retningslinjer ved overføringen mellom innføringsklassen og ordinær klasse. Flere informanter beskrev hvordan de hadde erfart at systemet sviktet elevgruppa i overgangen mellom innføringsklassen og det ordinære opplæringstilbudet, og hvordan tilfeldigheter rådet som en konsekvens av

manglende retningslinjer. Johanne beskrev overgangen til en enkeltelev slik: «Litt sånn kaotisk, for det er jo noe vi ikke har mye erfaring med her på skolen» (Johanne). En annen informant uttalte: «Vi kunne helt klart vært bedre forberedt på de utfordringene som kom og hatt enda mere på plass. Vi følte jo at det ble litt... øøøøh... Vi måtte hive oss rundt og finne ut hva som funket best» (Jens). For å bedre denne overgangen for elevgruppa, beskrev flere informanter et behov for felles rutiner og retningslinjer. Som en av informantene uttalte: «Vi har ingen retningslinjer på overføring i kommunen, det tenker jeg vi burde ha hatt. Hva som bør være på plass når en elev kommer» (Ane). Informantenes uttalelser tydet på at mangel på felles retningslinjer, førte til tilfeldigheter og ulike utfordringer i overgangen mellom innføringsklassen og ordinære klasser.

Elise hadde videre gjort seg opp noen tanker om konsekvensene av vilkårlighet og tilfeldigheter i opplæringsvilkårene for elevgruppa. Hun mente tilfeldighetene rådet for hvordan det ville gå videre i livet med en konkret enkeltelev hun hadde kjennskap til. Elise sa: «En kan ikke stole på at systemet vårt tar vare på han. Det er faktisk det» (Elise). Videre sa hun:

Så det kommer litt an på om han trekker det riktige loddet med lærere og hvor han havner, for det krever at det er noen som gjør det lille ekstra for å se han og ivareta han. Hvis han møter de feile personene, så kan han jo slite. (Elise)

De siste utsagnene beskriver godt informantens syn på et vilkårlig opplæringstilbud for elevgruppa. De beskriver også informantens mangel på tiltro til systemets ivaretagelse av elevgruppa. Informanten hadde erfart at tilfeldigheter, som hvilke lærere du får, kunne bli utslagsgivende for hvordan det ville gå videre med elevgruppa. For å oppsummere dette underkapitlet; informantene fortalte om systemiske utfordringer med vilkårlighet og tilfeldigheter i møte med elevgruppa. Dette omhandlet hovedsakelig erfaringer knyttet til utilstrekkelig regelverk, manglende rutiner og retningslinjer. Det omhandlet også om elevene fikk tildelt de «riktige» lærerne, som strakk seg det lille ekstra for å ivareta elevgruppa.

5.3.2 Lærerne opplevde utilstrekkelighet og manglende støtte og samarbeid i skoleorganisasjonen

I denne delen skal ta for meg lærernes beskrivelser av å ikke strekke til, samt deres opplevelse av manglende samarbeid og støtte i skoleorganisasjonen. I lærernes beskrivelser trakk hovedvekten av informantene frem at de som lærere kjente på utilstrekkelighet i systemet de opererte i. Dette begrunnet de ut fra dagens opplæringsvilkår for elevgruppa. Fem av seks informanter beskrev at de kjente på utilstrekkelighet i møte med behovet de erfarte hos elevgruppa. Denne utilstrekkeligheten kan eksemplifiseres med følgende utsagn: «Man føler man ikke får gitt det man har lyst til, man får ikke lært dem det vi skulle ønsket» (Ellen). Ane hadde også en lignende erfaring. Hun uttalte: «Man opplever kanskje at man ikke strekker til å hjelpe eleven med det faglige, det man tenker er primæroppgaven, også kjenner man samtidig at man ikke strekker til for å være brobygger til det sosiale heller. Det er tøft» (Ane). Utsagnene viser at det var mangel på samsvar mellom det lærerne ønsket å lære og hjelpe elevgruppa med, og det de erfarte som realitetens mulighetsrom. En annen informant hadde opplevd mye av det samme. Informanten uttalte blant annet: «Jeg ser jeg strekker ikke til som lærer til å kunne gi dem den ekstra hjelpen de trenger underveis» (Nina). Videre beskrev samme informant opplærings situasjonen:

Kart og terreng stemmer ikke overens, man blir gitt en oppgave man ikke er i stand til å gjøre på grunn av utenforliggende årsaker som en ikke tar tak i. Nei. Det er ikke tilrettelagt. Altså, det er ikke mulig å sikre dem en likeverdig tilgang til hverken utdanning eller yrkesliv. Nei. (Nina)

I beskrivelsen over tilskrev informanten systemmangler, som igjen medførte store konsekvenser for elevgruppas fremtidige muligheter. Informanten beskrev et system som ikke var godt nok rigget til å ivareta elevenes behov og gi dem lik tilgang til utdanning og yrkesliv, og der lærerne kjente på manglende handlingsrom. Ut fra informantenes beskrivelser av følelsen av å ikke strekke til, ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne erfarte interne rutiner og samarbeid knyttet til elevgruppa. Først stilte jeg spørsmål om hvordan lærerne samarbeidet med andre lærere på skolen rundt elevgruppa. Elise sa: «Nei, det er ikke noe system på det» (Elise). Flere informanter hadde kjent på at tida ikke strakk til for å få til et samarbeid med andre kolleger. Ellen uttalte: «For det er ikke noen motvilje mot å samarbeide fra de andre lærerne, men det

er mer den tida og det rommet man har i hverdagen, så koker det litt bort» (Ellen). En annen informant sa: «Ehh, kjempe-lite. Veldig, veldig lite. Nå er det jo litt spesialundervisning, så vi prøver å få til en helhet hva som er viktig for eleven, men det settes ikke av mye tid til det» (Johanne). Disse uttalelsene illustrerer at lærerne hadde erfart lite tid til samarbeid med andre lærere, og et manglende systematisk samarbeid knyttet til elevgruppa.

Videre stilte jeg spørsmål til informantene om å beskrive oppfølging og samarbeid med skoleledelsen, knyttet til elever med mangelfull skolebakgrunn. Kun en av informantene svarte at hun hadde gode erfaringer med det. De resterende informantene beskrev at de hadde opplevd lite eller ingen støtte, eller samarbeid. De uttrykte på ulike måter at de hadde følt seg litt alene med oppfølgingen av eleven(e). En informant svarte: «Nei.. vi er litt overlatt til oss selv» (Johanne). Videre fulgte informanten opp med: «Hvis vi etterspør det, så kanskje» (Johanne). En annen informant beskrev sine erfaringer på følgende måte: «Er du gal, nei. Neeeei. Den eneste kontakten man har rundt eleven er; «her er det noen som skal over i ordinære klasser, hvem skal hvor?», så får du en liste» (Nina). Disse uttalelsene kan tyde på at lærerne selv opplevde seg delvis ekskludert fra egen skoleorganisasjon. Beskrivelsene i dette delkapitlet tyder også på at flere av lærerne i undersøkelsen opplevde at de sto alene i skolesystemet og kjente på utilstrekkelighet, der systemiske rammer var lite tilpasset elevgrupps behov.

5.3.3 Systemet tilbyr opplæring på et språk elevgruppa ikke har forutsetninger til å lære på

Lærerne beskrev utfordringer knyttet til at opplæringen hovedsakelig foregikk på et språk som elevene ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter til å lære på. I dette underkapitlet vil jeg ta for meg lærernes beskrivelser av konsekvensene dette fikk for elevgruppa. Først vil jeg kort si litt om rammene for opplæringstilbudet, slik at man får en forståelse av hvilket opplæringstilbud elevgruppa fikk.

Informantene beskrev en relativ lik strukturell språk- og fagopplæring for elevgruppa, uavhengig av hvilken skole de jobbet på. Utover tilbud om særskilt norskopplæring, fikk elevgruppa tilbud om to timer tospråklig fagopplæring i uka, samt at enkelte elever i tillegg fikk tildelt to timer morsmålsopplæring ukentlig. Videre beskrev informantene at mange elever hadde spesialundervisning i deler av, eller alle teorifag. En informant

forklarte behovet for spesialundervisning på følgende måte: «Hun måtte ha spesialundervisning, vi hadde ikke sjans til å gi henne karakterer» (Ellen). Bakgrunnen for behovet om spesialundervisning ble begrunnet i § 5-1 i Opplæringslova (1998), og at elevene ikke hadde tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Selve organiseringen av spesialundervisningen ble organisert noe ulikt, men hovedsakelig som en hybrid organisering, der noe foregikk inne i full klasse i klasserommet, og noe i mindre grupper ute av klassen. Ellen eksemplifiserte organiseringen av spesialundervisningen. Hun sa: «Vi hadde to lærere inne i klassen i alle teorifag, også var hun en del ute av klassen, men det var mere for å konkretisere ting, gjennomgå ting, også tilbake til klasserommet» (Ellen).

Videre hevdet samtlige informantene at nåværende opplæringspraksis med to timer tospråklig fagopplæring ukentlig, var utilstrekkelig. De beskrev opplærings situasjonen til elevene som utfordrende, da opplæringen hovedsakelig foregikk på et språk elevene ikke hadde forutsetninger til å forstå og lære på. En informant eksemplifiserte situasjonen for en elev i elevgruppa slik: «Han er jo i den situasjonen at han i veldig mange timer ikke forstår så mye av det som skjer. Det er veldig mange ord og begrep han ikke skjønner» (Jens).

Flere informanter beskrev et opplæringstilbud hovedsakelig på norsk, som uholdbart for elevgruppa, og som et mangelfullt opplæringstilbud fra systemets side. Nina hadde følgende betraktning: «Det er ingen vits med en utdanning som går over hodet på dem (Nina). Videre uttalte samme informant: «Hvordan kan det være å komme på skolen hver dag og sitte og føle seg som et spørsmålstegn? (...) Nei, det er jo klart, det er en oppbevaring» (Nina). Som vi ser av informantenes beskrivelser over, er det sterke formuleringer fra lærernes side. De beskriver elevenes opplæringstilbud som oppbevaring, og at det som foregår hovedsakelig går over hodene på dem. Lærernes beskriver med andre ord et mangelfullt system og et mangelfullt opplæringstilbud for denne gruppen elever.

En annen informant pekte på at det akademiske «skolespråket» ikke var godt nok utviklet hos elevgruppa, til å kunne nyttiggjøre seg undervisningen på norsk. Hun sa: «Han var jo en smart gutt som lærte seg overflatespråket godt, men med en gang vi pirket i noe fag så falt han igjennom» (Ellen). Flere informanter hadde lignende

betraktninger, og stilte spørsmål ved elevgruppas utbytte av opplæringstilbudet når det hovedsakelig foregikk på norsk. En informant sa: «Jeg vet ikke hva han har igjen av å være på skolen her» (Elise). Nina beskrev konsekvensene situasjonen slik: «Nå blir det slik at jeg tror de gir litt opp, for de har ikke sjanse til å henge med» (Nina). Som vi ser av Ninas uttalelse så mente hun at konsekvensen av opplæring fortrinnsvis på norsk, førte til at elevgruppa gav litt opp, da de ikke hadde de språklige forutsetningene til å forstå. Samlet sett kan jeg konkludere med at informantene beskrev undervisning hovedsakelig på norsk, som et svært mangelfullt opplæringstilbud for denne elevgruppa, og at de fortalte sterke historier om svikt fra systemets side.

5.3.4 Systemiske utfordringer skaper behov for endringer

I denne delen skal jeg ta for meg lærernes beskrivelser av at systemiske utfordringer fordrer endringer på systemnivå. Flere informanter var kritiske til skolen og utdanningssystemets ivaretagelse av elevgruppa og så behovet for endringer. En av informantene beskrev opplæringssituasjonen slik: «Man føler jo at de er i et aller annet smutthull» (Elise). Informanten utdypet videre at dette omhandlet at systemet ikke klarte å tilby et godt nok opplæringstilbud for elevgruppa. En annen informant hadde følgende betraktninger: «Det er faktisk enkeltmennesker, noen som har et navn, som sitter der og du skal bivåne at vedkommende er overlatt til seg selv. Det er bekymringsverdig, og det er bekymringsverdig på samfunnsnivå. Ja, det er det» (Nina). Informantens uttalelse viste hennes bekymring for dagens opplæringstilbud for elevgruppa, og antydde også bekymring for konsekvensene dette medførte for samfunnet.

Et flertall av informantene mente videre det var mangel på samsvar mellom den komplekse, utfordrende situasjonen elevene var i, opp mot de forventningene utdanningssystemet hadde til deres kompetanse. Nina beskrev sin opplevelse slik: «Man hopper bukk over så mange nivåer, så mange ledd, de settes ikke i stand til å kunne følge med å lære» (Nina). Hun viste her til en stor diskrepans mellom forventning og realitet. En annen informant hadde lignende betraktninger. Han sa:

(...) vi beregner jo det ut ifra at folk har hatt 10 års skolegang, og han har ikke hatt det. Da kan man ikke forvente at en elev skal komme ut med denne

kompetansen heller, når de bare har hatt en brøkdel av skolegangen. I tillegg skal de jo også lære seg et helt nytt språk og ny kultur. (Jens)

I sitatet over synliggjorde Jens kompleksiteten av utfordringer han mente elevgruppa sto ovenfor. Han viste til en forståelse av at det var urimelig av systemet å forvente samme kompetanse hos elevgruppa, som hos medelever med 10 års skolebakgrunn. Videre uttalte et flertall av informantene at det var utfordrende med dagens opplæringstilbud å skulle ivareta skolens samfunnsmandat ovenfor denne elevgruppa. Dette kan eksemplifiseres ved følgende utsagn: «Utdanningssystemet klarer nok ikke ivareta samfunnsmandatet ovenfor elevgruppa, nei.. Det er vanskelig» (Johanne). En annen informant beskrev det slik:

Hvis vi ser på formålet så er jo det stort, men det handler jo om det å kunne leve selvstendig, og være en del av samfunnet, og være en bidragsyter til samfunnet. Da tror jeg vi bør seg på hva disse elevene trenger for å faktisk klare seg i samfunnet, og hva vi trenger av dem som storsamfunn. Det vi ønsker er jo at de skal ut i jobb, og at de slik sett skal være bidragsytere i storsamfunnet. (...) Jeg tenker jo at vi i skolen ofte ikke har fokuset der alltid. (Ane)

I uttalelsen over beskrev informanten et behov for å se på hva elevgruppa trengte i sitt opplæringstilbud, for å kunne klare seg i samfunnet og delta i fremtidig yrkesliv. Informantene hadde videre klare formeningene om at nåværende undervisningstilbud for elevgruppa var utilstrekkelig, og hvilke behov de så for endringer. Jens var en av flere informanter som adresserte elevenes manglende språkferdigheter i norsk, til et utilstrekkelig tilbud om opplæring fra systemets side. Han sa: «Det er nok der den store begrensninga ligger. Hvis tilbudet om norskopplæring ikke er tilstrekkelig, så blir det vanskelig» (Jens). Johanne uttalte følgende om dagens opplæringstilbud i norsk: «Det er jo kjempe lite» (Johanne).

På spørsmål om hvordan informantene mente dette burde organiseres, svarte flere av informantene at de opplevde et behov for økt fokus på språkopplæring. Jens sa: «Man burde jo sikkert hatt et enormt fokus på språk, noe som egentlig ikke burde vært begrenset i tid. Slik at man kunne hatt den opplæringen helt til man faktisk er god nok» (Jens). Ane begrunnet viktigheten av økt tilbud om norskopplæring slik: «Jeg mener det

er viktig at de lærer seg å lese og skrive i den grad de da vil kunne ta del i samfunnet» (Ane). I informantenes uttalelser ytret de som eksemplifisert over, behov for mer fokus på norskopplæring i elevgruppas opplæringstilbud. Jens trakk også frem at tidsperspektivet ikke burde begrense tilbudet om norskopplæring. Ut fra beskrivelsene kan en konkludere med at informantene mente opplæringstilbudet for elevgruppa i norsk var utilstrekkelig.

Fem av informantene hevdet også det var et behov for økt ressurs til tospråklig lærer og støtte i morsmålet. Dette for å bedre elevgruppas opplæringstilbud og minske dagens utfordringer. En av informantene begrunnet dette spesifikt opp mot elevgruppas mulighet til å lære, sammenlignet med de majoritetsspråklige medelevene. Hun sa: «Jeg tror den er veldig viktig, for å kunne stille på likt» (Johanne). Videre beskrev samme informant behovet hun så for tospråklig fagopplæring. Hun sa: «Jeg hadde nok ønsket meg noen som var inne sammen med disse elevene i hvert fag, støttet dem. (...) Støtte i morsmålet» (Johanne). Disse uttalelsene viser at informanten så et behov for tospråklig fagopplæring i alle undervisningstimer. Flere informanter hevdet videre at morsmållærer var en viktig ressurs i elevenes opplæring. En informant eksemplifiserte morsmållærers betydning med følgende sitat: «Ja hadde det ikke vært for han så hadde ingenting gått. Han er gull» (Elise).

For å lykkes med å øke elevgruppas språkferdigheter og gi elevgruppa et opplæringstilbud tilpasset deres behov, mente samtlige informantene at det var behov for flere systemiske endringer. Utfordringene elevgruppa møtte, så flere av informantene i sammenheng med at utdanningssystemet og skolen ble for rigid og lite tilpasset deres behov. Ellen fortalte om sine opplevelser. Hun sa: «Utfordringene går på at når skole blir så «skolsk», at du ser de blir hengende etter, det blir så vanskelig, de klarer ikke å få med seg, de blir jo litt hjelpeløse» (Ellen). Funn i undersøkelsen viste at dette var en opplevelse samtlige informanter trakk frem. Ane hadde følgende betraktninger:

Jeg tror jo vi sliter med akkurat dette, at skole blir veldig skole. Vi har nok ofte litt tunnelsyn på fagene, og sliter med å se helheten rundt elever med liten skolebakgrunn og hva de skal ha ut av skolegangen sin. (Ane)

I sitatene kan vi se at informantene hadde sterke påstander om at skolen ikke var godt nok tilpasset denne gruppen elever. Informantene var opptatt av at systemet burde tenke mer helhetlig rundt elevgruppas opplæringstilbud, samt hva målet med skolegangen skulle være for disse elevene. Dette kan også eksemplifiseres med følgende sitat:

At vi kanskje er litt for sneversynt, og tenker at nå jobber jeg med dette faget og dette faget, men man bør ha en helhetlig tankemåte om hva de trenger for å komme seg videre og hva de har mest bruk for videre i livet. Men jeg synes det er vanskelig når vi jobber på den måten som vi jobber på skolen. (Johanne)

I uttalelsen over beskrev informanten at dagens system begrenset handlingsrommet til å gjøre endringer. På spørsmål om hvilke flere endringer informantene mente måtte til for å ivareta og imøtekomme elevgruppas behov, hadde informantene klare formeninger om hva som skulle til. Ane hadde følgende betraktninger: «Jeg tror at hvis vi hadde lagt om og åpnet, tenkt litt mer fleksibelt og vært mere fleksible, hatt den tida, det rommet, og de ressursene til det, så hadde vi lyktes i større grad» (Ane). Flere av informantene kjente på et behov for å gjøre prioriteringer for elevgruppa. Elise sa:

Kanskje man bare burde si..., altså kalle en spade for en spade og si at det vil ikke være mulig for... Han vil ikke kunne klare å lære seg alle de fagene og alt han burde kunne, det er jo åpenbart. (Elise)

For å kunne prioritere kjente informantene videre på et behov for å kunne tenke fleksibelt og mer helhetlig rundt elevgruppa, enn det dagens skole og utdanningssystem gav rom for. I informantenes beskrivelser kunne vi se at de etterspurte mer fleksibilitet, tid, helhetlig tankegang, muligheter til å kunne prioritere og økte ressurser på systemnivå. I tillegg har dette underkapitlet beskrevet informantenes betraktninger om behovet for økt fokus på norskopplæring, samt behovet tospråklig fagopplæring.

Beskrivelsene i dette kapitlet som helhet, kan fortolkes som en maktkritisk bevissthet hos informantene, rettet mot en del forhold i elevgruppas opplæringstilbud. Underveis i kapitlet har vi sett flere betraktninger rettet mot en del systemiske rammer, forventninger og beslutninger, som skapte til dels store utfordringer for elevgruppa, og ble beskrevet som begrensende. Dette var systemiske forhold som slo uheldig ut for

denne særskilte elevgruppa, sammenlignet med majoritetsspråklige medelever med skolebakgrunn i det ordinære løpet.

5.4 Oppsummerende betraktninger

Vi har sett at lærerne skifter noe mellom systemiske og individuelle forklaringsrammer på integrering og manglende integrering, men hovedsakelig tilskriver forklaringene rettet mot individene. Det har vært tankevekkende å se at hovedvekten av forklaringer for manglende integrering rettes mot kjennetegn ved elevene, som manglende språk, kunnskaper eller «vilje». Dette anser jeg som interessant, for funn i datamaterialet viser samtidig at de erkjenner at opplæringen har dårlige rammevilkår, og kan hindre integrering. Dette er helt i tråd med det mye av tidligere forskning knyttet til elevgruppas opplærings situasjon viser (Hilt, 2016c; Rambøll 2016).

I lærernes beskrivelser av nyankomne med ingen eller mangelfull skolebakgrunn, var mangeldiskursen særlig fremtredende. Elevgruppa ble tilskrevet «mangler» i form av komplekse behov, manglende språkferdigheter, mangel på skolebakgrunn og manglende kunnskap. Lærerne beskrev elevgruppa som på «utsiden» av kategoriene majoritetsspråklig, aldersadekvat og elever med skolebakgrunn.

Samtidig som informantene viste til individrelaterte «mangler» i sine beskrivelser av elevgruppa, så de et stort behov for endringer på systemnivå. Lærerne selv gav uttrykk for utilstrekkelighet i møte med det de beskrev som komplekse behov hos elevgruppa. Utilstrekkeligheten adresserte de til premissene og rammene som ble satt av utdanningssystemet og opplæringstilbudet til elevene. Lærerne beskrev det som problematisk at opplæringen til elevgruppa hovedsakelig foregikk på et språk elevene ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter til å lære på, og så et behov for økt tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Informantene trakk videre frem ulike spesifikke vilkårligheter og mangler, og beskrev et stort behov for ulike endringer på systemnivå. Dette for å sørge for at elevgruppa fikk tilegnet seg tilstrekkelige språkferdigheter, for å minske faglige gap, og for å sikre elevgruppas muligheter til videre skolegang.

6. DRØFTING AV HOVEDFUNN

I dette kapitlet blir undersøkelsens funn drøftet i lys av tidligere forskning presentert i kapittel 2 og det teoretiske rammeverket i kapittel 3. Drøftingen i kapitlet bygger i stor grad på prosjektets tre forskningsspørsmål, der den avslutningsvis avrundes med en oppsummering knyttet til undersøkelsens hovedproblemstilling: *Hvordan beskriver lærere i ordinære klasser i ungdomsskolen møtet med nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?*

6.1 Integreringsprosessen – et hekkeløp med mange hinder

I denne delen tar drøftingen utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet: *Hvordan beskriver lærerne integreringsprosessen for nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?* Overskriften antyder, i tråd med funnene i denne undersøkelsen, at det er mange hindringer i elevgruppas integreringsprosess. Datamaterialet i denne undersøkelsen viser at informantene beskriver elevgruppas integreringsprosess med utgangspunkt i en veksling mellom individ- og systemforklaringer, og der ulike bekymringer og hindringer var fremtredende i deres betraktninger. Utfordringer knyttet til integrering oppstår ifølge Eriksen og Sajjad (2020) i spenningsfeltet mellom minoritet og majoritet. Forklaringene som informantene anvender i sine beskrivelser retter seg hovedsakelig mot individenes manglende kunnskaper, manglende språk og manglende vilje eller evne til deltakelse. Det er ingen overdrivelse å påpeke at mangeldiskursen er sentral i informantenes beskrivelser av elevgruppas integreringsprosess.

Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er *forklaringen* på hvorfor informantenes hindringer i integreringsprosessen hovedsakelig rettes mot forhold knyttet til individene. Ved å rette blikket mot funn i tidligere forskning, kan vi også her finne eksempler på at lærerne og skolen trekker frem en del «mangler» eller hindringer hos individene (Hilt, 2015; Hilt, 2016a; Hilt 2016b). Med utgangspunkt i funn i Hilt (2016a) undersøkelse, kan en si at skolen konstruerer en forestilling om at nyankomne mangler språkkunnskaper og har en mangelfull skolebakgrunn, som der igjen fører til blant annet mangel på eksempelvis kulturelle referanser. Selv om funn fra både denne undersøkelsen og Hilt tidligere undersøkelser peker på beskrivelser av «mangler» hos

individene, kan funnene også muligens tolkes i lys av systemets tilnærming til en økende flerkulturell og mangfoldig elevgruppe.

Ved å ta utgangspunkt i Hauges (2007) beskrivelser av ulike tilnærminger til mangfold, kan det tyde på at både funn fra tidligere forskning (Hilt, 2015; Hilt, 2016a) og informantenes beskrivelser av utdanningssystemet i denne undersøkelsen, heller i retning av det Hauge omtaler som en problemorientert tilnærming til mangfold. Gjennom en problemorientert tilnærming til det flerkulturelle, er fokuset ofte rettet mot elevens mangler, i stedet for elevens ressurser. Dette kommer også til uttrykk i beskrivelsene til mine informanter, der mangeldiskursen er sentral i lærernes beskrivelser av integreringsprosessen. Hauge fremhever videre at ved en problemorientert tilnærming til mangfoldet, kan enkeltelevens særtrekk og ressurser bli underkommunisert og ansett som lite viktige. I slike tilfeller kan raskt integrering endres til assimilering, der målet med opplæringen fra skolens side blir at elevene skal bli en del av fellesskapet og bli mest mulig like (Hauge, 2007).

Mangeldiskursen er samtidig ikke enerådende i informantenes beskrivelser. Til tross for at hindringer i integreringsprosessen, eller mangel på integreringsprosess, hovedsakelig ble beskrevet ut fra «mangler» hos individene, kunne vi i forrige kapittel også se at to av informantene var opptatt av at integrering også omhandler en endringsprosess i samfunnet. Både informant Ellen og informant Ane trakk spesifikt frem en forståelse av at integrering omhandler en gjensidig toveisprosess, der også samfunnet og skolen som samfunnsinstitusjon må delta i en endringsprosess. Denne forståelsen av integreringsprosessen er i tråd med Bhiku Parekhs (1990) definisjon, der integrering forstås som en gjensidig endrings- og tilpasningsprosess mellom minoritet og majoritet.

Samtidig peker informantene Ellen og Ane på at skolen nok ikke er så flink til å bidra i denne toveisprosessen. Ut fra Anes beskrivelser av et system der nyankomne elever må integreres inn i det hun omtaler som «den norske boksen», kan det tyde på at integreringen foregår på majoritetens premisser. Det kan også indikere at det eksisterer lite rom for kulturell forskjellighet. Videre kan disse betraktningene med utgangspunkt i et normkritisk perspektiv beskrevet av Røthing (2016; 2019) reise spørsmål ved om skolens praksis fremmer integrering, mangfold, inkludering og trygg identitetsutvikling,

eller om skolen heller bidrar til ekskludering, utenforskap, diskriminering og andregjøring.

Sett med normkritiske «briller», er både Anes og Elises beskrivelser av at elevgruppa må «skrelle av» mye av sin identitet for å tilpasse seg skolen og systemet svært uheldige. Man kan undre seg over hvorfor systemet lærerne opererer innenfor, ikke klarer å se verdien av forskjellighet og ressursene som kan ligge i nettopp mangfoldigheten. Hvis det Ane omtaler som den «norske boksen» representerer majoritetens kultur, verdier, kunnskaper og ferdigheter, og angis som noe selvsagt, uforanderlig og «normalen», kan det tyde på at elevgruppa opplever å måtte gjøre store tilpasninger og endringer for å «finne sin plass» i skolesystemet. Dette kan tyde på at majoritetsprivilegier og maktforhold opprettholdes, og at elevgruppas ressurser og bidrag til mangfoldet ikke blir verdsatt av systemet. Minoritetens kunnskaper og språklige ferdigheter blir ansett som mangelfulle ut fra systemets forventninger, og et avvik og noe som må forklares og endres. Med utgangspunkt i det vi vet om økende innvandring og en flerkulturell virkelighet - også i utdanningssystemet, er dette problematisk. Dette kan også sies å være problematisk ut fra verdiene om inkludering i skolens samfunnsmandat (Opplæringslova, 1998).

Funn i denne undersøkelsen viser videre at informantene erkjenner at opplæringen av nyankomne har dårlige rammevilkår og kan hindre integrering, noe som er i tråd med eksisterende forskning rettet mot elevgruppas opplærings situasjon (Rambøll, 2016; Hilt; 2016c). Selv om flere av informantene pekte på at utdanningssystemet ikke er godt nok rigget for å fremme integrering av elevgruppa, vektla de som vi så under presentasjon av funn, i all hovedsak faktorer knyttet til elevgruppa i sine forklaringer på manglende integrering. Informantene pekte i liten grad konkret på hva som kreves av systemet for å inkludere elevene på skolen og i klassene. De trekker også i liten grad frem svakheter ved systemnivået, og utdanningssystemets evne til å tilpasse seg nyankomne med mangelfull skolebakgrunn opp mot deres behov i integreringsprosessen. Dette i seg selv kan videre sies å være interessant opp mot tidligere forskning om betydningen av utdanning i integreringsprosessen.

Hilt (2020, s. 10) påpeker som vi så i det teoretiske rammeverket, at utdanning betones som et viktig integreringsvirkemiddel i dagens samfunn. Tilsvarende funn kan vi også se i Thorshaug og Svendsen (2014) undersøkelse, der elevgruppa selv peker på skolen som den viktigste arenaen for integrering. Videre konkluderer Thorshaug og Svendsen (2014, s. 12) med at det er et behov for å tydeliggjøre hvilke tiltak som må til, for å kunne realisere skolens rolle som en sentral integreringsarena. Samtidig har vi altså sett at informantene i denne undersøkelsen tilskriver hovedsakelig elevgruppas «mangler» som hindringer for integreringsprosessen.

I tråd med en normkritisk tilnærming kan en stille seg kritisk til at individene i så stor grad ilegges ansvaret for integreringsprosessen, og der igjen også «skylden» ved mangelfull integrering. Dette fordrer videre spørsmål ved utdanningssystemets rolle og ansvar i integreringsprosessen. Hvis utdanningssystemet med sine rammer sørger for å opprettholde strukturell ulikhet, i stedet for å tilpasse seg elevgruppas behov for å fremme integrering i samfunnet, er dette bekymringsverdig. Dette kan medføre at elevgruppa ekskluderes fra fremtidig innpass på arbeidsmarkedet, og de godene og mulighetene dette medfører, både for dem selv, og for samfunnet. Dette vil heller ikke være i tråd med regjeringens målsetting for integreringen; om at alle som bor i Norge skal kunne nyttiggjøre seg sine ressurser og bidra til fellesskapet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015).

6.2 Store «mangler» hos elevgruppa

Diskusjonen i dette delkapitlet tar utgangspunkt i funn i datamaterialet knyttet til det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan beskriver lærerne nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?* Funnene viste at mangeldiskursen var særlig fremtredende i lærernes beskrivelser av nyankomne med ingen eller mangelfull skolebakgrunn. Elevgruppa ble posisjonert som mangelfulle ut fra de ulike kategoriene som lærerne opererte med.

Dette samsvarer med hva Hilt (2016a) tidligere forskning viser, at nyankomne beskrives som mangelfulle, med utgangspunkt i det som anses nødvendige utdanningskrav innen det ordinære utdanningssystemet. Denne undersøkelsens funn viser også at informantene mente elevgruppas «mangler» ville vanskeliggjøre videre utdanning og skolegang. Thorshaug og Svendsen (2014) har konkludert med tilsvarende

i sine undersøkelser. De påpeker at skolen er spesielt utfordrende for nyankomne med mangelfull skolebakgrunn, og som kommer sent i utdanningsløpet. Lignende funn kan en finne i en tidligere kartlegging av Rambøll (2013). Denne viser at tidspunktet eleven ankommer ungdomsskolen, har betydning for hvilken kompetanse eleven klarer å tilegne seg. Videre konkluderer kartleggingen med at nyankomne sent i ungdomsskoleløpet dermed har lite tid til å lære både språk og fag, før de mister retten til ordinær grunnskoleopplæring.

Det fremgår av denne undersøkelsen funn, at samtlige informanter beskrev elevgruppa med særskilte og komplekse behov for hjelp på ulike områder. Tidligere utredninger og forskning har også vist at denne elevgruppa har særskilte utfordringer (Bakken 2003; NOU 2010: 7, 2010; Thorshaug & Svendsen, 2014). Dette begrunnes hovedsakelig med at elevene startet sin utdanning sent i utdanningsløpet, og i tillegg møter utfordringer relatert til språklige ferdigheter. Denne undersøkelsens funn viste også at informantene hadde erfart at elevgruppa hadde store faglige gap. Elevene ble som vi tidligere har sett, beskrevet av informantene som mangelfulle ut fra faglige forventninger på aldersadekvat nivå. Flere tidligere undersøkelser har vist at minoritetsspråklige elever generelt, presterer dårligere resultatmessig i skolen enn de majoritetsspråklige elevene (SSB, 2013; Bakken, 2003; Bakken & Hyggen, 2018).

Mangeldiskursen er også svært sentral i informantenes beskrivelser av elevgruppas norskspråklige ferdigheter. Elevgruppa ble posisjonert som på «utsiden» av majoritetsspråklige. Dette med bakgrunn i det informantene beskrev som mangelfulle norskspråklige ferdigheter, sammenlignet med medelever i det ordinære løp. Informantenes betraktninger samsvarer med funn i Rambølls (2013) undersøkelse. Denne viste at mange elever i elevgruppa hadde til dels store utfordringer med å nyttiggjøre seg ordinær undervisning, etter overføring fra innføringsklasser til ordinære klasser. Konklusjonen ble begrunnet ut fra elevenes mangelfulle norskspråklige ferdigheter.

De overnevnte funnene i avsnittet over, både fra denne undersøkelsen og hos Rambøll (2013), kan videre peke i retning av at elevene fratras muligheten til deltakelse på like premisser som majoritetsspråklige elever. Det kan indikere mangel på det Iris Marion Young (2000) omtaler som *intern inklusjon*. Dette ved at kommunikasjonen i opplæringen og skolesystemet bygger på språklige forutsetninger elevene ikke innehar

med «sine mangler». Videre kan det derfor tyde på at elevgruppa kan stå ovenfor det Hilt og Bøyum (2015) beskriver som intern eksklusjon, da de mangler privilegiet av å kunne forstå kommunikasjonen på majoritetsspråket innad i skolesystemet. Opp mot Morkens (2012) forståelse av inkludering, der inkludering dreier seg om fellesskap og mangfold som det normale, kan også funnene tolkes dithen, at skolene har en vei å gå. Med dette menes at det eksisterer en diskrepans mellom utdanningspolitikkenes ideal og skolens reelle rom for en økende mangfoldig og flerkulturell elevgruppe, der de ulike språklige forutsetningene anses som normale og ikke «mangler».

Ut fra informantenes beskrivelser av elevgruppa og deres «mangler», er det tydelig at elevgruppa faller utenfor det som oppfattes som «normen». Dette kan forstås med utgangspunkt i det Kumashiro (2002) begrepsliggjør som «other than the norm». Med blant annet sin mangelfulle skolebakgrunn, et annet morsmål enn norsk og begrensede norskspråklige ferdigheter, skiller elevgruppa seg fra majoriteten og «normen» av elevgruppa. Med andre ord, de skilte seg fra majoriteten, eller «normen», da de av informantene ble beskrevet som «utenfor» normaliteten på parameterne lærerne opererte med. Videre kan man med en normkritisk tilnærming utfordre «normen» og de privilegier «normen» får ta del av, men som elever som faller innenfor kategorien «other than the norm», ikke får ta like stor del i på systemnivå. En kan videre stille seg undrende til om mangelperspektivet i lærernes beskrivelser hadde vært like fremtredende, hvis systemet hadde tilpasset seg bedre en økende mangfoldig elevgruppe og deres ulike forutsetninger.

Lærernes beskrivelser og posisjoneringer av elevgruppa, *kan* føre til konsekvenser for elevene, for eksempel ved at lærernes beskrivelser gir diskursive ressurser til elevene i deres identitetsdanning. Med en konstruktivistisk forankring som denne undersøkelsen tar utgangspunkt i, er det nemlig begrenset i hvilken grad elevene kan skape sine egne identiteter, da mennesker konstruerer og forstår sine identiteter gjennom samhandling med andre (Røthing, 2016). Av den grunn kan det være viktig å rette søkelyset mot lærernes beskrivelser og posisjoneringer av elevene som «mangelfulle». I tråd med et konstruktivistisk ståsted, vil det være rimelig å anta at lærernes beskrivelser og erfaringer med elevgruppa og deres «mangler», vil ha konsekvenser for hvordan elevene forstår seg selv. Lærernes beskrivelser kan altså være med på å konstruere den enkelte elevs forståelse av egen identitet, i møte mellom elev og lærer. Det er med andre ord

ikke irrelevant hva lærerne sier om elevene, da det *kan* ha betydning for hvordan elevene forstår seg selv og hvilke kategorier som tilgjengelige for dem.

I et utdanningssystem der elevgruppa i økende grad preges av språklig, kulturelt og religiøst mangfold, kan det være verdt å rette et normkritisk blikk mot hvordan konsekvensene av denne realiteten, påvirker systemets praksis og rammer. I den sammenheng kan det blant annet være verdt å se nærmere på hvorvidt denne økende mangfoldigheten, påvirker det som anses som normalen, og ikke et avvik og en «mangel» i skolens rammer og praksis. Hvis systemet opererer med det Hauge (2007) omtaler som en problemorientert tilnærming til mangfoldet, kan det flerkulturelle bli ansett som et problem og et avvik, heller enn en normaltilstand. Dette berører slik jeg ser det, spørsmål knyttet til rettferdighet og like muligheter, men også i hvilken grad skolen skal og bør tilpasse sine rammer. Med en normkritisk tilnærming til informantenes beskrivelser, kan en ut fra mangeldiskursen tolke det dithen, at systemet har en vei å gå for å tilpasse sitt opplæringstilbud til nyankomne, ut fra deres forutsetninger.

Medfører informantenes betraktninger en realitet, ved at denne elevgruppa i stor grad ekskluderes fra utdanningsmuligheter med bakgrunn sine «mangler»? I så tilfelle, kan en med en normkritisk tilnærming stille spørsmål ved om det ordinære opplæringsløpet er med på å opprettholde en marginaliserende ulikhet. En marginalisering der utdanningssystemet selv ekskluderer elevgruppa, i stedet for «å åpne dører for verden og framtida» (Opplæringslova, 1998). Jamfør §1-1 i Opplæringslova (1998) er formålet med utdanninga klar: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». I den sammenheng vender diskusjonen nå mot tredje forskningsspørsmål i undersøkelsen, og lærernes beskrivelser av systemiske utfordringer.

6.3 Svikter utdanningssystemet elevgruppa?

I denne delen vil diskusjonen ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hvordan beskriver lærere systemiske utfordringer i møtet mellom norsk skole og nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?* Som diskusjonen så langt har vist, møter nyankomne med ingen eller mangelfull skolebakgrunn mange

barrierer og hindringer i skolesystemet med «sine mangler». Funn i undersøkelsen viste også at informantene beskrev ulike utfordringer og til dels graverende mangler ved systemets opplæringstilbud for nyankomne med mangelfull skolebakgrunn.

6.3.1 Tilfeldighetene råder

En særskilt utfordring informantene i denne undersøkelsen trakk frem, var ulike systemiske tilfeldigheter de hadde erfart, i møte med elevgruppa og deres opplæringstilbud. Flere informanter beskrev det som tilfeldig om elevene fikk tilbud om morsmåsoplæring, eller ikke. Både informant Johanne og informant Elise uttrykte spesifikt at denne tilfeldigheten handlet om usikkerhet knyttet til når rettighetene inntrådte. Det er ikke bare funn i denne undersøkelsen som viser at tilfeldighetene råder og praksisen dermed blir ulik. Rambølls (2016) kartlegging peker også på at dagens lovverk gir lite føringer, som igjen medfører ulik praksis. Her fremkom det av funn i kartleggingen at elever som mangler tilstrekkelige norskerferdigheter i norsk skole, ofte ikke tilbys tospråklig opplæring og/eller morsmålsundervisning i det hele tatt. Dette kan sies å ha en svært uheldig konsekvens for elevgruppa.

Tilsvarende funn kan også Hilt (2016b) undersøkelse vise til. Ingen av de videregående skolene der Hilt undersøkelse ble gjennomført, tilbød hverken morsmål eller tospråklig fagopplæring. Dette til tross for at det ifølge Hilt eksisterte et behov hos flere av elevene. En kan dermed se et samsvar mellom funn i denne undersøkelsen, og funn i Hilt (2016b) forskning og Rambølls (2016) kartlegging. De viser alle at det eksisterer tilfeldigheter knyttet til hvilke elever som får tilbud om opplæring i morsmål og/eller tospråklig fagopplæring. Ut fra disse funnene, kan det tyde på at lovverket i seg selv er en trussel for prinsippet om et likeverdig opplæringstilbud. I *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*, ble det fremhevet at formuleringene «om nødvendig» og «tilstrekkelige ferdigheter» nedfelt i § 2-8 i Opplæringslova (1998), nettopp har resultert i ulike tolkninger av lovverket (Rambøll, 2009).

Med utgangspunkt i en normkritisk tilnærming beskrevet av Røthing (2016; 2019), kan det være betimelig å stille spørsmål til de ulike tilfeldigheter som ble beskrevet i møte med elevgruppa på systemnivå. Ut fra funn i undersøkelsen, kan det tolkes dithen at flere tilfeldigheter preger de nyankomne elevenes opplæringstilbud på informantenes

arbeidssted. Det kan tyde på at mange av vilkårlighetene informantene beskrev, er av forhold enkeltelev selv ikke rår over, men systemiske utfordringer som kan medføre store konsekvenser for eleven. Mangel på tydelige retningslinjer og rutiner i overføringen mellom innføringsklassen og ordinære klasser ble trukket frem som en av dem. Er skolene bevisst de systemiske tilfeldighetene som råder i møte med denne særskilte elevgruppa? En kan stille seg undrende til beskrivelsen av skolenes vilkårlige praksis ovenfor denne elevgruppa, og de mulige konsekvensene denne praksisen kan ha for den særskilte elevgruppa. Jeg vil derfor driste meg til å komme med følgende spørsmål til informantenes beskrivelser; Kan ikke alle de systemiske tilfeldighetene kalles et svik mot elevgruppas opplæringstilbud, og muligens bidra til å begrense elevenes fremtidige muligheter til deltakelse i utdanning, yrkes- og samfunnsliv?

Slik det fremgår av informantenes beskrivelser, funn i Hiltz (2016b) forskning og Rambølls (2016) kartlegging, kan det med et normkritisk blikk tyde på at elevgruppa støter på store vilkårligheter på systemnivå, som majoritets eleven ikke møter. Ifølge Røthing (2016) er det i slike situasjoner viktig å problematisere og utfordre majoritetsprivilegier. Eksempelvis kan majoriteten, på et generelt grunnlag, ta for gitt at de får opplæring på et språk de har tilstrekkelige ferdigheter i. Funn i undersøkelsen indikerer derimot at tilfeldighetene råder for nyankomnes muligheter til det samme. Spørsmål som da derfor kan være aktuelle å stille, kan være; Bør ikke utdanningssystemet tilrettelegge med tydelige rammer og retningslinjer, der det ikke er rom for store tilfeldigheter med uheldige konsekvenser? Kunne det vært annerledes? Svaret på det siste spørsmålet kan med en normkritisk tilnærming sies å være; «ja, det kan være annerledes» (Røthing, 2016).

6.3.2 Opplæringspråket – på majoritetens premisser og på bekostning av minoriteten?

Flere informanter beskrev systemets forventning om at elevgruppa var i stand til å nyttiggjøre seg undervisning på norsk etter inntil to år i en innføringsklasse, som problematisk. Konsekvensen av at undervisningen hovedsakelig foregikk på majoritetspråket, beskrives som stor og uheldig for den elevgruppa. Informantene i denne undersøkelsen brukte sterke formuleringer om dagens opplæringstilbud i sine beskrivelser. Lærerne beskrev systemet som mangelfullt, da elevenes opplæring på

majoritetsspråket «gikk over hodet på dem». Elevgruppas opplærings situasjon ble blant annet beskrevet som uholdbar, og som en oppbevaring av elevene.

Disse beskrivelsene peker videre i retning av en ekskluderende praksis, med mangel på det Young (2000) omtaler som intern inklusjon. Med dette menes at skolen som system, gir elevgruppa mulighet til å delta, men at elevgruppa ikke har forutsetninger til å forstå kommunikasjonen på majoritetsspråket. Dette kan videre føre til mangel på intern inklusjon, da elevgruppa ikke deler det privilegiet det er å kunne beherske opplærings språket. Elevene kan derfor ekskluderes internt, som følge av kommunikasjonen innad i skolesystemet ikke tar høyde for deres språklige forutsetninger.

Elevenes norskspråklige ferdigheter ble av samtlige informanter brukt som begrunnelse for hvorfor morsmålets plassering i skolen var viktig. En av informantene knyttet begrunnelsen for at elevgruppas opplærings situasjon på norsk var mangelfull, opp mot et lite utviklet akademiske «skolespråk». Dette kan understøttes av Cummins (2000) tidligere forskning, som viser at det komplekse, akademiske «skolespråket» CALP, ofte tar 5-7 år å utvikle. I tillegg påpeker Cummins (2000) den kompleksiteten elevgruppa som innvandrere står ovenfor. Her viser han til at elevene i tillegg til å lære seg «hverdagsspråket» (BICS), også må jobbe for å holde følge med de jevnaldrende sitt akademiske språk (CALP). Ifølge Cummins (2000) er det en stor diskrepans mellom det å skulle beherske BICS for å kunne kommunisere i hverdagen, og det å utvikle et tilstrekkelig «akademisk skolespråk», CALP. Distinksjonen mellom BICS og CALP viser derfor at elevene vil ha et stort behov for språklig støtte i klasserommet, der «det akademiske skolespråket» læres.

I flere av sine beskrivelser erfarte jeg som forsker at informantene opptrådte i tråd med det Westheimer og Kahne (2004) beskriver som rettferdighetssøkende medborgere og profesjonsutøvere. Selv om mangeldiskursen var fremtredende i informantenes beskrivelser av elevene, påpekte informantene samtidig at det eksisterer store mangler hos systemet og peker på systemisk svikt. Det at informantene også så de strukturelle sviktene, og ambivalensen mellom system og individ, viser deres evne til å være rettferdighetssøkende profesjonsutøvere. Informantene uttrykte blant annet frustrasjon

over måten systemet tilrettela for reel mulighet til fagopplæring, da de norskspråklige ferdighetene ikke var tilstrekkelige.

Samtlige informanter hevdet videre at to ukentlige timer med tospråklig fagopplæring var utilstrekkelig. Dette ble begrunnet i at elevene ikke hadde tilstrekkelige forutsetninger for å lære på majoritetsspråket. Viktigheten av å kunne nyttiggjøre seg morsmålet i elevens fagopplæring, ble videre beskrevet som en nødvendighet, ut fra elevgruppas språklige forutsetninger. Dette for å kunne tilegne seg læring. Tilsvarende funn kan vi også finne i tidligere forskning, som også viser behovet for å ta i bruk morsmålet i elevens opplæring (Thorshaug & Svendsen, 2014; Hilt, 2016b; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016; Bakken, 2007; Berg et al., 2016, Cummins, 1984; Cummins, 2000). Ser man funnene i denne undersøkelsen opp mot Jim Cummins (1984; 2000) forskning, finner man et tydelig samsvar knyttet til behovet og nytteverdien av å benytte elevenes morsmål i opplæringen.

I tråd med Cummins (2000) forskning, kunne elevgruppa hatt stor verdi av å benytte morsmålet som blant annet støtte under andrespråksopplæring. Hadde elevgruppa fått muligheten til å fortsette å utvikle et bredt ordforråd og begrepsapparat på førstespråket, vil det ifølge Cummins også kunne resultere i positive ringvirkninger for andrespråket, i denne sammenhengen norsk. Gjennom gjensidighetsprinsippet viser Cummins (1984) at ferdigheter i et språk *kan* overføres til et annet. Dette ved at språkene hviler på felles kognitivt fundament, illustrert gjennom Cummins dual-isfjellmodell. Fagkunnskapen elevene tilegner seg på morsmålet og/eller bygger videre på, er ifølge Cummins ikke kun knyttet til det språket man lærte på. Hvis elevgruppa får tilegne seg fagkunnskap på et språk de har forutsetninger til å forstå og lære, kan de deretter nyttiggjøre seg denne kunnskapen, ved å lære termer i andrespråket (Cummins, 1984). Fra et normkritisk perspektiv, vil det dermed være sentralt å utfordre de normene som begrenser elevenes opplæring på minoritetsspråket, da nytteverdien av morsmålet ser ut til å være stor. Hadde elevgruppa fått opplæring på sitt morsmål, kan en spørre seg om ikke dette også kunne bidratt til å minske de faglige aldersadekvate gapene, som informantene beskrev under delkapittel 6.2, *Store «mangler» hos elevgruppa*.

I denne sammenheng er det videre viktig å påpeke at ingen tidligere undersøkelser konkluderer med at morsmålsopplæring generelt, går på bekostning av norskspråklige ferdigheter eller skoleprestasjoner hos minoritetsspråklige elever (Bakken, 2007). Tvert imot viser rapporten til Berg et al. (2016) viktigheten av å nettopp tilby tilstrekkelig språkopplæring, herunder også morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. I rapporten blir tilstrekkelig språkopplæring fremhevet som en av fire faktorer, der skolen kunne bidra til å øke elevenes sjanser til å gjennomføre skolegang og lykkes i arbeidsliv og samfunnet generelt. Dette samsvarer også med Løvereides (2005) forskning, som viser at ulike tiltak knyttet til blant annet å øke elevenes språkforståelse, vil være hensiktsmessig for å heve deres skoleprestasjoner. En kan derfor se at informantenes betraktninger om viktigheten av økt fokus og omfang på særskilt språkopplæring, er i tråd med anbefalinger i Berg et al. (2016) konklusjoner og funn i Løvereides (2005) forskning.

Funn i Rambølls (2019) evaluering har også vist at andrespråklæring og integrering kan fremmes, hvis skolen anerkjenner elevgruppas språklige og kulturelle kompetanse. Det er derimot lite som tyder på en anerkjennelse av den språklige kompetansen på systemnivå, ut fra funn i denne undersøkelsen. Kanskje kan forklaringen sees i lys av språkpolitikken som rettes mot minoritetsspråklige, der et annet morsmål enn norsk eller samisk blir sett på som et avvik og en begrensning, i stedet for en ressurs (Pihl, 2005; Øzerk, referert i Hilt 2020, s. 155)? Dette er i tråd med funn i Rambølls (2019) evaluering, som viste at morsmålet har en underordnet status i skolen, der det hovedsakelig benyttes som et redskap for å kompensere, inntil eleven har tilegnet seg tilstrekkelige norskerdigheter.

Det er altså ferdighetene i majoritetsspråket norsk som blir ansett som det primære, mens det å ha et annet morsmål enn norsk eller samisk ikke trekkes frem som en ressurs, men tvert imot heller blir ansett som et avvik, der det er behov for kompensatorisk utdanning (Hilt, 2020, s. 155). Uansett forklaring kan det se ut til at systemet med sine organisatoriske strukturer er med på å opprettholde en utenforskap. Dette ved å ikke tilrettelegge for elevgruppas reelle mulighet til å lære fag, opp mot det tidsaspektet eksempelvis Cummins (1984) forskning har vist det tar å lære det akademiske «skolespråket».

Funnene fra denne undersøkelsen og tidligere forskning (Thorshaug & Svendsen, 2014; Hilt, 2016b; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016; Bakken, 2007; Berg et al., 2016, Cummins, 1984; Cummins, 2000), kan gi uttrykk for hvilke språkkompetanser som anses som verdifulle i utdanningssystemet vårt. Med utgangspunkt i en normkritisk tilnærming, kan en spørre seg om hvorfor de minoritetsspråkliges språkkompetanse ikke blir ansett som en ressurs i et stadig mer flerkulturelt og mangfoldig utdanningssystem. Det er tydelig at de nyankomne minoritetsspråklige elevenes språk havner i bunnen av minoritetshierarkiet, der andre språklige minoriteters språk, som eksempelvis samisk, bli betraktet som mer verdifullt fra systemets side (Døving, 2011). Med normkritiske «briller» bør en derfor rette søkelyset mot de rådende normer om hvilke språkkompetanser som anses som verdifulle på systemnivå. Hilt (2020, s. 103) stiller i den sammenheng et beleilig spørsmål om rettferdigheten ved at norske og samiske elever får tilgang til sitt morsmål som et undervisningsgode, når de nyankomne minoritetsspråklige ikke får ta del i denne goden. For å kunne følge prinsippet om likeverdige opplæringsmuligheter, kan en derfor stille seg undrende ved om det ikke er rimelig å tilby fagopplæring på et språk der elevgruppa har forutsetninger for å lære?

Knytter man Cummins (2000) forskning opp mot informantenes beskrivelser av praksis, finner man lite samsvar mellom praksis og Cummins beskrivelse av tidsaspektet i tilegnelsen av språkferdigheter. Etter inntil to år i en innføringsklasse, tilbys elevgruppa hovedsakelig opplæring på majoritetsspråket. Dette tyder det på at opplæringssituasjon for elevgruppa er lite tilpasset deres behov. Med bakgrunn i Cummins kunnskap om tiden det tar å tilegne seg det akademiske «skolespråket», kan en stille spørsmål ved hvorfor systemet stiller såpass store og urimelige forventinger til elevenes utvikling av det akademiske «skolespråket», CALP? Slik opplæringssituasjonen er nå for elevgruppa, er det tydelig at det er majoritetens morsmål, som legger premissene for minoritetenes opplæringsspråk. Med et økende språklig mangfold i skolen, kan en stille seg spørrende til om det da ikke på tide å anerkjenne flere likeverdige språkpraksiser? Dette for at alle elevene i den grad det lar seg gjøre, kan tilbys fagopplæring på et språk der de har forutsetninger for å kunne lære.

6.3.3 Systemiske forhold lite tilpasset elevgruppas behov

Informantene i denne undersøkelsen beskrev flere systemiske rammer, beslutninger og forventinger, som lite tilpasset elevgruppas behov. Flere informanter mente blant annet

det var lite samsvar mellom forventningene utdanningssystemet satte til elevenes kompetanse, og den komplekse, utfordrende situasjonen elevene var i. De systemiske forventningene ble beskrevet som urimelige.

Informantenes beskrivelser i denne undersøkelsen, viste at de som lærere følte på en utilstrekkelighet i møte med elevgruppas behov. Informant Nina beskrev situasjonen som at «kart og terreng stemmer ikke overens», og viste til store systemmangler tilpasset elevgruppas behov. Disse beskrivelsene samsvarer med det Hiltz (2016) tidligere forskning har vist, at elevgruppas mangelfulle skolebakgrunn stiller lærerne over særegne utfordringer. Dette er også i tråd med funn i Løvereides (2005) forskning, som viste at i en flerkulturell skole møter lærerne komplekse utfordringer, som ikke var en del av lærernes utdanning.

En av de særskilte utfordringene informantene trakk fram, var den store diskrepansen mellom elevgruppas fagbakgrunn og faglige forventninger på aldersadekvat nivå i skolesystemet. Det norske utdanningssystemet er bygd opp etter en trinnvis faglig progresjon. Når nyankomne elever med mangelfull skolebakgrunn starter sent i utdanningsløpet, kan man anta at sannsynligheten er stor for betydelige faglige gap. Elevene har rett og slett ikke hatt de samme mulighetene til å tilegne seg samme kunnskap og ferdigheter som majoriteten av medelevene. Ut fra informantenes betraktninger kan det videre se ut til at forventningene elevgruppa møter på systemnivå, heller ikke harmonerer med den tida de reelt har til å tilegne seg fagkunnskap og et akademisk «skolespråk». I tråd med Cummins (1984) teori om utviklingen av elevenes CALP, kan det tyde på at systemets opplæringstilbud ikke legger til rette for at den særskilte elevgruppa får tilstrekkelig tid og språkopplæring til å styrke sitt CALP.

Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser kan det virke som at utdanningssystemet ikke tar innover seg at elevgruppa faktisk ikke har fulgt den trinnvise progresjon i systemet, og derfor ikke vil ha de samme forutsetningene til å lykkes. Det kan videre tyde på at elever som har gjennomført opplæringssystemets trinnvise progresjon, får tilgang til større utdanningsgoder, mens denne elevgruppa havner «i skyggen» med «sine mangler». Det kan derfor være betimelig å stille spørsmål ved hvorfor skolesystemet ikke klarer å legge til rette for behovene til en økende elevgruppe med mangelfull skolebakgrunn, og tilrettelegge bedre for deres

opplæringssituasjon? Hilt (2020) viser til at skolen må ta høyde for forskjeller hos elevgruppa i deres evner, kunnskaper, kompetanser og forutsetninger, hvis det skal være mulig for nyankomne å ta del i utdanning og senere arbeidsliv (s. 131). Ut fra Opplæringslova §1-3 (1998) skal opplæringen tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. Slik det fremgår av funn i denne undersøkelsen, ser det derimot ut til opplæringen er lite tilpasset denne elevgruppas forutsetninger.

Funn i undersøkelsen viste videre at flere informanter var kritiske til utdanningssystemets ivaretagelse av elevgruppa, og opplæringstilbudet systemet tilbød dem. De beskrev systemet som «rigid», og lite tilpasset elevgruppas behov. En forskningsartikkel fra Hilt (2016b) kan vise til tilsvarende funn. Hilt's forskning viste at skolesystemet i Norge hviler på forventninger og krav som medfører en risiko for videre utdanningskarrierer for spesielt nyankomne elever. Liknende konklusjoner kan man også finne i Thorshaug og Svendsens (2014) forskning, som viser at nyankomne med mangelfull skolebakgrunn har en utfordrende opplæringssituasjon. Videre anbefalte Thorshaug og Svendsen at utdanningssystemet tilrettelegger for mer fleksible utdanningsløp for denne gruppen elever.

Informantene i denne undersøkelsen hadde også tanker om hva de mente skulle til for å endre opplæringssituasjonen til det bedre for elevgruppa. Informant Johanne pekte spesifikt på at handlingsrommet i dagens system, begrenset muligheten til å tenke helhetlig og gjøre nødvendige endringer. Flere informanter ytret behov for større systemisk fleksibilitet i møte med elevgruppa, slik at de kunne gjøre prioriteringer. Ut fra funn som er presentert i både denne og tidligere forskning (Hilt, 2016b; Thorshaug & Svendsen, 2014), kan det tyde på at en del skoler og utdanningssystemet som helhet, har en vei å gå. Med et normkritisk blikk kan man spørre seg hvorfor utdanningssystemet ikke tar innover seg realiteten og tilpasser rammevilkårene til det beste for elevgruppa og deres behov i opplæringssituasjonen? Slik situasjonen beskrives av informantene, ser det tvert imot ut til at utdanningssystemet med sine rammer og praksis, opprettholder en utenforskap og begrenser elevgruppas muligheter.

Flere informanter var som nevnt kritiske til kvaliteten på elevgruppas opplæringstilbud, og så behovet for endringer. Informant Ane hevdet skolesystemet hadde for lite fokus

på hvilket utbytte elevgruppa skulle ha av skolegangen sin. Som minoritet i systemet kan det tyde på at elevgruppa har en maktmessig underlegen posisjon opp mot majoriteten. Eriksen og Sajjad (2020, s. 88) peker på at det er majoriteten er i den posisjonen at de kan sette den politiske agendaen og definere virkeligheten. Informantenes beskrivelser viser at majoriteten i skolen har noen privilegier, som nyankomne elever med mangelfull skolebakgrunn ikke får ta del av i like stor grad i systemet. Her kan man eksemplifisere med muligheten til å kunne følge hele den trinnvise progresjonen faglig, og ha språklige forutsetninger til å kunne lære på opplæringspråket. Dette viser at flertallssamfunnet, eller majoriteten, setter premissene, men at disse premissene medfører en ufordelaktig posisjon for elevgruppa i skolen. Dette kan tyde på at skolen er med på å opprettholde et ujevnt maktforhold og en strukturell ulikhet mellom minoritet og majoritet. Beskrivelsene hos informantene indikerer at skolen som et system bygger på majoritetens normer og premisser, som videre fører til det Røthing (2016) omtaler som andregjøring, ekskludering og utenforskap for nyankomne med mangelfull skolebakgrunn. Det vil i den sammenheng være viktig å minne om at konsekvensen av fullstendig mangel på integrasjon ved marginalisering og eksklusjon, ikke bare er en risiko for individet, men også en trussel for samfunnet som helhet (Brochmann, 2020).

6.4 Oppsummering

Drøftingen i dette kapitlet har tatt utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, som ble utarbeidet for å kunne besvare masteroppgavens hovedproblemstilling: *Hvordan beskriver lærere i ordinære klasser i ungdomsskolen møtet med nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?* Med utgangspunkt i et overordnet normkritisk teoretisk perspektiv, er undersøkelsens hovedfunn drøftet i lys av tidligere forskning på minoritetsspråklige elever og teori fra det teoretiske rammeverket.

I drøftingen av undersøkelsens hovedfunn, fremgår det at informantene beskriver elevgruppas integreringsprosess som utfordrende og med mange hindringer, der de fleste hindringer blir forklart ut fra individforklaringer. Videre viser drøftingen at årsaken til utfordringer i integreringsprosessen hovedsakelig forklares ut fra individforklaringer, og *kan* sees i sammenheng med tidligere forskning. I likhet med funn i denne undersøkelsen, kan man også i tidligere forskning finne eksempler på at skolen og lærere trekker frem «mangler» hos individene (Hilt, 2015; Hilt, 2016a, Hilt,

2016b). Drøftingen viser at informantenes forklaringer av hindringer i integreringsprosessen, peker i retning av det Hauge (2007) omtaler som en problemorientert tilnærming til mangfold.

Til tross for at «manglene» hos individene var mest fremtredende i lærernes beskrivelser, trekker også to av lærerne frem viktigheten av at integrering blir en gjensidig toveisprosess. Videre ble det drøftet om skolens praksis er med på å fremme integrering og mangfold, eller om den bidrar til ekskludering, utenforskap, diskriminering og andregjøring. Både funn i denne undersøkelsen og tidligere forskning viser at opplæringen har dårlige rammevilkår og kan hindre integrering (Rambøll, 2016; Hilt, 2016c).

Drøftingen av masterundersøkelsens hovedfunn viser at lærernes beskrivelser av møtet med nyankomne med ingen eller mangelfull skolebakgrunn i ungdomsskolen, i stor grad preges mangeldiskursen og ulike utfordringer. Dette gjelder både på individ- og systemnivå. Drøftingen viser at lærerne erfarer at elevgruppa står ovenfor mange barrierer i sin utdanningskarriere. Elevene møter hindringer knyttet til det informantene beskriver som «mangler» hos individene, som komplekse og store hjelpebehov, mangel på faglig kunnskap og ferdigheter, og mangel på norskspråklige ferdigheter. Dette opp mot det lærerne erfarte som det systemiske handlingsrommet. Elevgruppa posisjoneres som utenfor «normaliteten» i de kategoriene lærerne opererer med, det Kumashiro (2002) beskriver som «other than the norm». Lærernes beskrivelser av elevgruppas «mangler», beskrives som problematisk opp mot systemiske rammer. Diskusjonen viser videre at elevgruppas muligheter til deltakelse på like premisser som majoriteten av elevene med «sine mangler», kan indikere mangel på intern inklusjon i systemet (Young, 2000). Videre viser drøftingen av elevgruppa beskrives med «mangler» som muligens kan vanskeliggjøre videre utdanningsmuligheter.

Møtet med denne gruppen elever beskrives også som utfordrende ut fra store systemiske mangler og systemisk svikt. Drøftingen viser at ulike tilfeldigheter preger elevgruppas møte med utdanningssystemet. Tilfeldigheter som ble særlig trukket frem i drøftingen var ulik tolkning av lovverket knyttet til særskilt språkopplæring, manglende retningslinjer og om du trakk det riktige «loddet» og fikk en lærer som strakk seg langt. Drøftingen viste videre at systemets tilbud om opplæring på majoritetsspråket, medførte

store konsekvenser for elevgruppa. Dette da elevene ikke hadde de språklige ferdighetene til å kunne nyttiggjøre seg læring på norsk, på et «akademisk skolespråk», jamfør Cummins (2000), teori om CALP. I tråd med utviklingen av elevens CALP og tidsaspektet det tar å lære seg tilstrekkelige språkferdigheter til å kunne tilegne seg læring, ble behovet for å benytte morsmålet i undervisningen presisert. Drøftingen viste videre at systemets rammer medførte at lærerne følte på en utilstrekkelighet i møte med elevgruppas behov. Diskrepansen mellom elevgruppas faglige ferdigheter opp mot systemets forventinger på aldersadekvat, var en systemisk mangel.

Ved å stille normkritiske spørsmål til privilegier majoriteten av elevmassen ser på som naturlige og selvsagte, har undersøkelsen vist at nyankomne elever er i en mindre fordelaktig posisjon i møte med utdanningssystemet. Drøftingen viste at mangeldiskursen medfører en form for marginalisering og andregjøring av en stadig økende elevgruppe i den norske skolen. Drøftingen av undersøkelsens hovedfunn, preges av en betydelig distinksjon mellom elevgruppas behov og det eksisterende opplæringstilbudet fra systemets side. Denne distinksjonen peker i retning av en uheldig for denne gruppen elever, sammenlignet med medelever i det ordinære løp.

7. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Med denne undersøkelsen ønsket jeg å rette et normkritisk blikk mot lærernes beskrivelser i møte med nyankomne med mangelfull skolebakgrunn. Gjennom semistrukturerte intervju med seks informanter har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: *Hvordan beskriver lærere i ordinære klasser i ungdomsskolen møtet med nyankomne elever med ingen eller mangelfull skolebakgrunn?* Med utgangspunkt i et konstruktivistisk ståsted har masterundersøkelsen vendt søkelyset mot lærernes beskrivelser av møte med den særskilte elevgruppa, *etter* overføring fra en innføringsklasse til det ordinære utdanningsløpet. Det foreligger som nevnt lite tidligere norsk forskning knyttet til denne gruppen elever. Formålet med selve undersøkelsen har derfor vært å belyse opplærings situasjon til nyankomne som kommer sent i utdanningsløpet, med ingen eller mangelfull skolebakgrunn.

Konklusjonen ut fra funn i forskningen er at lærerne beskrev møtet med elevgruppa som preget av utfordringer, der mangeldiskursen var rådende. Møtet med elevgruppas integreringsprosess ble beskrevet som utfordrende og med mange hindringer, der de fleste hindringer ble forklart ut fra individforklaringer og «mangler» hos elevene selv. Mangeldiskursen er også fremtredende i lærernes beskrivelser av den særskilte elevgruppa, der elevene ble posisjonert som mangelfulle ut fra de kategoriene lærerne opererte med. Møtet med nyankomne ble også beskrevet som utfordrende med utgangspunkt i store systemiske mangler og svikt.

Både funn i denne undersøkelsen og tidligere forskning (Hilt, 2016a; Hilt, 2016b; Thorshaug & Svendsen, 2014) kan tyde på at det eksisterer flere utfordringer knyttet til å sikre nyankomne en formålstjenlig opplæring i praksis. Med utgangspunkt i normkritisk tilnærming viser undersøkelsen at nyankomne er i en mindre fordelaktig posisjon i utdanningssystemet, enn majoriteten av elevmassen. Ut fra funn i forskningen kan en se indikasjoner på at idealet om en inkluderende skole for alle, ikke stemmer overens med praksisen, som på mange måter beskrives som mer ekskluderende, enn inkluderende. Når en stadig økende elevgruppes opplæringsbehov blir ansett som avvik, i stedet for normalitet, kan jeg konkludere med at de normative aspektene ved skolens rammer og praksis i liten grad tar innover seg den særskilte elevgruppas

opplæringsbehov. Videre indikerer dette at elevgruppa står ovenfor mange barrierer i sin utdanningskarriere i møte med skolesystemet.

Som nevnt hadde jeg gjennom mitt arbeid i en innføringsklasse kjennskap til nyankomne elever i ungdomsskolealder før oppstart av denne undersøkelsen. Det har likevel gjort sterkt inntrykk på meg å få ta del i informantenes beskrivelser og erfaringer i møte med elevgruppa i ordinære klasser. For meg personlig har også denne forskerprosessen ført til økt bevissthet og refleksjon knyttet til de normative sidene ved skolens rammer og praksis. Til tross for at møtet med elevgruppa ble beskrevet som utfordrende, sitter jeg likevel i etterkant igjen med en opplevelse av at opplæringssituasjonen *kunne* vært annerledes. Dette hvis systemet i økt grad hadde tilpasset seg de reelle opplæringsbehov, der mangfoldet anses som normen, og ikke et avvik.

Selv om jeg har forsøkt å planlegge og gjennomføre masterundersøkelsen etter beste evne, ser jeg i etterkant også noen svakheter ved undersøkelsen og forskningsprosessen, som jeg mener det er vesentlig å trekke frem. En av dem er forholdet mellom nærhet og distanse. Noen kritikere mener at nærheten til informantene ofte kan bli for tett, og at man mister noe av evnen til kritisk refleksjon (Jacobsen, 2005). Med min tidligere kjennskap til den særskilte elevgruppa, har det derfor vært avgjørende å etterstrebe en balanse mellom ulike grader av nærhet og distanse gjennom hele forskningsprosessen. Likevel kan man ikke som forsker utelatte egne følelser og overbevisning, men forsøke å være det bevisst. En annen svakhet ved undersøkelsen jeg ønsker å belyse, er nettopp mangel på forskererfaring hos meg som forsker. Denne undersøkelsen var den første større undersøkelsen jeg har gjennomført. Dette har ført til en noe usikkerhet underveis i prosessen og læringskurven har tidvis vært bratt. Mangel på erfaring kan derfor ha ført til at jeg underveis i prosessen har tatt en del valg, som en mer erfaren forsker nok ville unngått.

7.1 Implikasjoner for videre forskning

Som tidligere nevnt, eksisterer det lite forskning direkte knyttet til nyankomne elever og deres opplæringssituasjon (Wollscheid et al., 2017). Det meste av foreliggende forskning retter seg mot minoritetsspråklige elever generelt (eksempelvis Bakken, 2003; Bakken, 2007), eller nyankomne i innføringsklasser (eksempelvis Rambøll 2013;

Rambøll, 2016). Selv om denne undersøkelsens funn ikke kan generalisere til å gjelde alle læreres møte med nyankomne, kan den bidra med rike beskrivelser av enkeltlæreres opplevelse av møtet med den særskilte elevgruppa. I den store sammenheng vil derfor ikke mitt bidrag alene, kunne medføre de store endringene for elevgruppas opplæringssituasjon. Forhåpentligvis kan undersøkelsen likevel bidra til refleksjon knyttet til elevgruppas opplæringssituasjon, opp mot idealet om et likeverdig opplæringstilbud. Mer forskning kan derimot bidra til å synliggjøre flere ulike aspekter ved elevgruppas opplæringssituasjon, og dermed sørge for at elevgruppas opplæringsvilkår blir satt på dagsorden. Ut fra funn i denne undersøkelsen og eksisterende forskning, kan det tyde på at det mangler mer kunnskap om hvordan de systemiske rammene *er* og *bør* være, knyttet til de reelle behov hos en økende gruppe elever i det norske utdanningssystemet. Jeg mener derfor at feltet som masteroppgaven har undersøkt, åpner opp for mer forskning.

Dersom jeg skulle anbefalt videre forskning på feltet ut fra mine funn, mener jeg det ville vært relevant å forske nærmere på erfaringer med tospråklig fagopplæring i ordinære klasser, både elevenes egne erfaringer og læreres erfaringer. Slik jeg ser det, kan forskningens funn også indikere et behov for å rette mer fokus innen forskning på prosesser som både inkluderer og ekskluderer en stadig økende gruppe nyankomne elever i utdanningssystemet. Til slutt vil jeg også forslå videre forskning rettet mot hvilken kunnskap ulike aktører har om den særskilte elevgruppa og deres opplæringsbehov. Da tenker jeg ikke bare på lærere, men også skoleledelsen og politisk hold.

Litteraturliste

- Avery, H. (2017). At the bringing point: tutoring newly arrived students in Sweden. *Internasjonal Journal of Inclusive Education* 21(4), 404-415. <https://www-tandfonline-com.pva.uib.no/doi/full/10.1080/13603116.2016.1197325>
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA-rapport 15:03). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt.* (NOVA-rapport 10:07). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (NOVA-rapport 1:2018). Oslo: NOVA.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk* (Meld. St. 6 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2015). *Regjeringens mål for integrering.* [Brosjyre]. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk.* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, S. L., Bjørnstad, R., Gran, B. & Kostøl, F. (2016). *Kostnader ved mangelfull utdanning av asylsøkere og flyktninger* (Samfunnsøkonomisk analyse 32:2016). Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/576280dd6b8f5b9b197512ef/t/576904dd59cc68a3a2e073e3/1466500320922/R36-2016+Kostnader+ved+mangelfull+utdanning+av+barn+med+innvandrerbakgrunn.pdf>
- Berglund, J. (2017). *Education Policy – A Swedish Success Story? Integration of Newly Arrived Students into the Swedish School System.* Berlin: Friedrich-Ebert Stiftung.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2),77-101.
- Brochmann, G. (2020). Integrering. I *Store norske leksikon*. Hentet 13. mars 2021 fra <https://snl.no/integrering>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Clarke, V. & Braun, V. (2014). Thematic Analysis. I T. Teo (Red.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (s. 1947-1952). New York: Springer New York.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual, children in the crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP. Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 71-83). New York: Springer US.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 13-33. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55624/2016-Dewilde-Kulbrandstad.pdf?sequence=1>
- Døving, C. A. (2011, 6. oktober). Hva er en minoritet? Hentet fra <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/minoriteter/hva-er-en-minoritet/hva-er-en-minoritet>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eriksen, T. & Sajjad, T. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossaskåret, E. (1997). Har kunnskap sin egen rett? Ethiske utfordringer ved å distansere seg fra det nære. I E. Fossaskåret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 257-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Garcia, O. & Beatens Beardsmore, H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning : innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Hauge, A. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (2), 165–182. <http://hdl.handle.net/1956/8876>
- Hilt, L. T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3-04), 181-193. https://www-idunn-no.pva.uib.no/file/pdf/66791565/npt_2015_03-04_pdf.pdf
- Hilt, L. T. (2016a). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (6), 585-601. <http://hdl.handle.net/1956/12690>
- Hilt, L. T. (2016b). They don't know what it means to be a student: inclusion and exclusion in the nexus between 'global' and 'local'. *Policy Futures in Education*, 14 (6), 666-686. <http://hdl.handle.net/1956/12691>
- Hilt, L. (2016c). Kategorisering som hinder for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien nyankomne minoritetsspråklige elever i lys av målet om inkludering. I F.B. Børhaug & I. Helleve (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft* (s. 107-130). Bergen; Fagbokforlaget.

- Hilt, L., Riese, H. & Søreide, G. (2018). Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegians education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384-402. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>
- Hilt, L.T. (2020). *Integrering og utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education : Queer activism and antioppressive education*. New York: Routledge Falmer.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (undervisningskompetanse m.m.) (Prop. 84 L (2011-2012))* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/16fb76c4de054c61bc5697106e0c3c19/nn-no/pdfs/prp201120120084000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*. Washington DC: Migration Policy Institute.
- Lillejord, S. & Søreide, G. E. (2003). «Tell med your story» - Using narratives from interviews to understand indigenous knowledge. *Indilinga African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 2(1), 89-97.
- Lødding, B., Salvenes, K. V., Reegård, K., Lillevik, R. & Kavli, H. C. (2020). *Hvordan finne effekter av opplæringsstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering (NIFU-rapport 2020:18)*. Oslo: NIFU.
- Løvereide, S. (2005). *Hvordan kan ulike tiltak bidra til å heve minoritets-elevers skole-prestasjoner?* (Hovedoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30707/25363.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miller, J., Kostogriz, A., Gearon, M. (2009). *Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer: en innføring (2. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nygren, K. & Rasmussen, E. (2012). *Konstruktiv normkritikk. En rapport om normkritikk i Europeiska socialfondens projekt*. Arbetsmiljöforum i Sverige AB. Hentet fra <https://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2014/02/Konstruktiv-normkritik.pdf>

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Parekh, B. (1990). The Rushdie Affair: Research Agenda for Political Philosophy. *Political Studies*, 38(4), 695–709. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1990.tb01511.x>
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Proba. (2019). *Hvordan måle integrering? Forslag til helhetlig indikatorsett for måling av integrering i Norge* (Proba 2019:3). Oslo: Proba samfunnsanalyse
- Rambøll. (2008). *Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklig ungdom med kort botid i Norge*. Oslo: Rambøll Management.
- Rambøll. (2009). *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter* [Delrapport 1]. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/delrapport1_lareplaner_spraklige_minoriteter.pdf
- Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdoms-skolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Oslo: Rambøll Management.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo: Rambøll Management.
- Rambøll. (2019). *Evaluering av Fleksibel Opplæring som pilot*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-fleksibel-opplaring-som-pilot.pdf>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitative metoder* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 3, 33-37. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202016.pdf>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Silverman, D. (2011). *Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Statistisk sentralbyrå. (2013, 11.desember). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen En analyse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver i 2012. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/154747?_ts=14304fd4dd0
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 12.mai). Innvandrere etter innvandringsgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/06313/>
- Statistisk sentralbyrå (2021, 9.mai). Innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Taguma, M., Shewbrige, C., Huttova, J. & Hoffman, N. (2009). *OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige Norge*. Paris: OECD Publishing.
- Tangaard, L. (2003). Forskningsintervjuet som diskurser der krydser klinger. *Nordisk Pedagogik* 1/2003. 21-32. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/13189450/Forskningsinterviewet_som_diskurser_der_krydser_klinger.pdf

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorshaug, K., Paulsen, V., Røe, M. & Berg, B. (2013). *Mot en ny bosettingsmodell? Direkteplassering av enslige minoritetsspråklige*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringsituasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Hentet fra <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Universitetet i Bergen. (2020, 13. september). RETTE. Hentet fra <https://rette.app.uib.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Hva er nytt i norsk for språklige minoriteter?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-morsmal-for-spraklige-minoriteter/>
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. New York: Oxford University Press.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), s. 237-269. https://www.researchgate.net/publication/243786974_What_Kind_of_Citizen_The_Politics_of_Educating_for_Democracy
- Wollscheid, S., Flatø, M., Hjetland, H. N., & Smette, I. (2017). *Effekter av opplæringstilbud for tospråklige elever og kompetansehevingstiltak for voksne innvandrere En kunnskapsoversikt*. (NIFU Rapport 2017:30). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1521585/>

Intervjuguide

Bakgrunn	<p>Navn Hvilken formell utdanning har du? Uformell kompetanse? Hvilke fag underviser du i? Yrkesbakgrunn og antall år</p>
Møte med elevgruppa	<p>Kan du beskrive ditt møte med elevgruppa?</p>
Organisering av opplæringstilbudet	<p>Kan du beskrive opplæringstilbudet eleven(e) med lite eller mangelfull skolebakgrunn får/har fått på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - organisering - tospråklig fagopplæring? - morsmåslærer? - spesialundervisning? <p>Hvilke styrker ser du i måten opplæringstilbudet blir/har blitt organisert? Ser du noen svakheter i måten opplæringstilbudet blir/har blitt organisert?</p> <p>Hvordan vurderer du behovet for tilpasninger og endring av organisering for denne elevgruppa?</p> <p>Hvis du fikk bestemme, hvordan ville du organisert opplæringstilbudet til det beste for denne elevgruppa?</p>
Overgang mellom innføringsklasse til ordinær klasse	<p>Hvordan opplever du at elevenes overgang fra en innføringsklasse og over i en ordinær ungdomsskole-klasse var?</p> <ul style="list-style-type: none"> - utfordringer? - Språklig? - Sosialt? - Faglig? <p>Hvordan opplevde du som lærer å få en elev med lite/mangelfull skolebakgrunn i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppfølging fra skoleledelsen? - Samarbeid i kollegiet? - Eventuelt samarbeid med andre instanser? - Skole-hjem-samarbeid? - Har elevene selv sagt noe om overgangen?
Elevenes behov	<p>Hva kjennetegner måten du jobber med denne elevgruppa sammenlignet med elever som ikke er nyankomne og med aldersadekvat skolebakgrunn?</p> <p>Sammenlignet med aldersadekvat nivå, hvordan opplever du eleven(e)s:</p> <ul style="list-style-type: none"> - faglige nivå - progresjon - sosial fungering - språklige nivå - noen dilemma? <p>Beskriv din opplevelse av eleven(e)s behov:</p> <ul style="list-style-type: none"> - faglig - sosialt - språklig - forslag til tiltak? <p>Hvordan vil du beskrive læringsutbytte hos elevene ut fra dagens organisering og rammebetingelser?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forslag til endringer?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke faktorer opplever du: <ul style="list-style-type: none"> - fremmer læring hos elevgruppa? - hemmer læring? - forslag til tiltak?
Samfunnsmandat <i>Skolen har et bredt samfunnsmandat som omfavner mye, å fremme læring, danning, sosiale ferdigheter, verdier, holdninger etc.</i>	<p>Hvordan vurderer du muligheten for at denne elevgruppa vil tilegne seg den:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kunnskapen - de holdningene - de ferdighetene <p>de trenger for å kunne mestre sine liv og delta i samfunnet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - utfordringer? - Har du forslag til tiltak: <ul style="list-style-type: none"> - på skolenivå? - utdanningspolitisk? <p>Opplever du at skolen klarer å ivareta det brede samfunnsmandatet i formålsparagrafen ovenfor elevgruppa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - på individnivå? - på samfunnsnivå? - gi et likeverdig opplæringsstilbud sammenlignet med andre elever? <p>Hvilke tanker har du om videre skolegang for denne elevgruppa?</p> <p>Opplever du selv at du har den kompetansen du trenger for å ivareta denne elevgruppas behov for å fremme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - læring - danning - sosiale ferdigheter - verdier, holdninger etc.
Integrering	<p>Hva legger du i at en elev er integrert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I klassen? - På skolen? (oppfølging fra skoleledelse?) - I samfunnet? <p>Hvilke faktorer hos eleven selv tenker du:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fremmer integrering av eleven? - kan være til hindrer for integrering av eleven? <p>Hvordan opplever du det jobbes med integrering av disse elevene i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enn i lærerfellesskapet? - Hos ledelsen? <p>Hvordan tenker du at du som lærer kan være med å bidra til integrering av disse elevene i samfunnet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke dilemma møter du? <p>Hvilken betydning tenker du utdanning har for integreringen for disse ungdommene i samfunnet?</p> <p>Hvilken betydning tenker du integrering i samfunnet har for eleven selv?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enn for samfunnet? <p>Hva tenker du er den største suksessfaktoren for integrering for denne elevgruppa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - på kort sikt - på lang sikt
Avslutning/ Slutt-kommentar	<p>Er det noe i møte med denne elevgruppen som:</p> <ul style="list-style-type: none"> - har overrasket deg? - har utfordret deg? har skapt bekymring hos deg? <p>Er det noe du ikke har fått sagt, eller ønsker å tilføye?</p>



Project information

1. Personal data
2. Special categories
3. Samples
4. Third persons
5. Data subjects
6. Legal basis
7. Processing
8. Security
9. Duration
10. Summary

Contact information

Created by

Line Torbjørnsen Hilt

Project manager

Line Torbjørnsen Hilt

Responsible unit

Department of Education

Managers

No managers have been defined for this project.

This project is locked

It is not possible to edit this project now due to the current status of the project. If it is necessary to make changes to the form you can click the button below to continue.

You are about to change the form after it has been submitted. If you edit the form now, the project status will be changed back to "In Progress". Please note that significant changes can have privacy implications. This may require new assessments.

[Unlock](#)

Name of the project

En kvalitativ masteroppgave om læreres erfaringer med nyankomne elever med lite eller mangelfull skolegang

Short project description

Tema for prosjektet er læreres erfaringer med å jobbe med nyankomne elever, spesielt de som har lite eller mangelfull utdanning fra før. Undersøkelsen vil bli utført i ungdomsskolen, og det vil uføres semistrukturerte intervjuer med lærere i ordinære klasser.

Describe the reason for processing personal data in this project (the purpose for processing personal data)

Lyddopptak og videopptak som skal lagres.

Will the personal data be processed for other purposes than the processing in this project?

 Yes No

Project type

- Research project
- Clinical audit or quality assessment projects
- Student project, masters degrees
- Student project, bachelors degrees
- Medical/health research
- Student project, others

Responsible faculty/department

1742 - Department of Education

Project owner (student or researcher conducting the project)

Line Torbjørnsen Hilt

Project manager (academic staff/supervisor)

Line Torbjørnsen Hilt

Will the controller responsibility be shared with other institutions (joint controllers)? If yes, add below

 Yes No

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Hvordan erfarer lærere i ordinære klasser i ungdomsskolen møtet med elever som kommer som nyankomne sent i utdanningsløpet, og som har ingen eller mangelfull skolebakgrunn fra hjemlandet?»

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved institutt for pedagogikk ved det psykologiske fakultet på Universitetet i Bergen. Min veileder for masteroppgaven er Førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen, Line Hilt (line.hilt@uib.no). Jeg kontakter deg da du er i målgruppa som informant til mitt masterprosjekt. I forkant av henvendelsen til deg, har jeg henvendt meg til ulike skoleledere på ungdomsskoler i kommunen. Dette for å komme i kontakt med aktuelle lærere som har jobbet direkte opp mot nyankomne med ingen/mangelfull skolebakgrunn.

Formålet med denne masteroppgaven er å få kunnskap om hvordan lærere i ordinære klasser i ungdomsskolen opplever det å jobbe med elever som har ankommet Norge sent i utdanningsløpet, og med ingen eller mangelfull skolebakgrunn fra hjemlandet. Det vil være av interesse å belyse både gleder og utfordringer du som lærer har opplevd eller opplever i møte med denne elevgruppa.

Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

Datainnsamlingen utføres ved intervju. Det å delta i undersøkelsen innebærer at du lar deg intervjuet én gang. Data vil registreres i form av lydopptak, med påfølgende transkribering av intervjuet. Avhengig av hva som passer deg best, kan intervjuet gjennomføres ansikt til ansikt, eller digitalt. Det er ønskelig å gjennomføre intervjuet i løpet av september eller oktober 2020.

Som en liten takk for din velvillighet til å delta, vil du motta en blomst som takk for ditt bidrag.

Ditt personvern

Du har rett til å klage til Datatilsynet eller kontakte Universitetet i Bergens personvernombud (personvernombud@uib.no). Registrering og vurdering av prosjektets forskningsetiske aspekter og ivaretagelse av personvern er meldt inn i tråd med Universitetet i Bergen sine retningslinjer og rutiner på området.

All data som innhentes skal anonymiseres. Foruten masterstudent, vil kun veileder ha tilgang til data. Etter planen skal prosjektet avsluttes senest juni 2022. Lydopptak og personopplysninger vil slettes ved prosjektslutt.

Alle personopplysninger vil behandles konfidensielt. I masteroppgaven vil alle intervjupersonene anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Deltakelse er frivillig. Du kan når som helt trekke deg fra deltakelsen uten å måtte oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Jeg setter stor pris på en tilbakemelding på om du ønsker å delta eller ikke.

Med vennlig hilsen

Hilde Martinsen

Tlf: 40104009

Mail: hilde_irene@hotmail.com

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet, og bekrefter at jeg er villig til å delta.

Signert av prosjektdeltaker

Dato

Tekst	Forfatter, årstall	Hovedpoeng	Problemstilling/ forsknings- spørsmål/ mål med undersøkelsen	Teoretisk perspektiv/ramme verk, teorier	Sentrale begreper	Metode	Sentrale funn
They don't know what it means to be a student: inclusion and exclusion in the nexus between "global" and "local".	Line Torbjørnsen Hilt, 2016	De globale utdannelses- forventninger har konsekvenser for minoritetsspråklige elever.	What characterises inclusion and exclusion processes for newly arrived students that are generated by educational expectations?	Luhmanns` s - systemteori	Globalisering, utdannings- politikk, inkludering, ekskludering, kompetanse fra det 21. århundre, flyktninge-elever.	Kvalitativ, Observasjons- studie, intervju, innsamling av dokumenter og annet type materiale.	<p>Det norske skolesystemet hviler på krav og forventninger som utgjør en risiko for spesielt nyankomne studenters utdanningskarriere.</p> <p>Lærerne beskriver nyankomnes manglende evne til å ta ansvar for egen læring, som den største utfordringen. Evnen til metakognitive ferdigheter ble fremhevet som mangelfull.</p> <p>Nyankomne elever selv beskrev store motsetninger mellom forventningene i norsk skole og erfaringer fra tidligere skoleopplevelser fra hjemlandet.</p> <p>Ved å bruke systemteori viser undersøkelsen at både OECD og skolen opererer med et skille mellom de pedagogiske forventningene som er tilpasset et moderne samfunn og utdaterte, gamle, tradisjonelle utdanningsformer, der</p>

							lydighet og replikasjon ble vektlagt.
Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?	Anders Bakken, 2003	-	Rapportens hensikt er å komme med oppdatert kunnskap om minoritetsspråklige elevers situasjon i ungdomsskolen og videregående opplæring, med utgangspunkt i karakterene. Rapporten ønsker å se om det er sammenheng mellom karakterer og elevens skoletilpasning, sosiale bakgrunn, fremtidsplaner	Reproduksjons- hypotese, språkhypotese, optimisme- hypotese,	Minoritetsspråklig, elev, skole- prestasjoner, karakterer, ungdomsskole, videregående,	Kvantitativt, survey	Minoritetsspråklige elever får dårlige resultater enn majoritetsspråklige elever, og gapet har økt de siste ti årene. Gapet er ikke stort, men sosialt viktig, da det relateres til økonomisk og kulturelt hjemmemiljø. Resultatet indikerer at det ikke holder å diskutere elevgruppas tilpasning og prestasjoner kun ut fra et språklig rammeverk, men må sees i sammenheng med de generelle prosesser elevene er del av, som avgjør sosial ulikhet i skolen.