

**En fenomenologisk-hermeneutisk
mastergradsoppgave om læreres opplevelser og
erfaringer i arbeid for og med nyankomne elever.**

Masteroppgave i pedagogikk



Kristina Mannes

Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultet
Institutt for pedagogikk
PED395

Høst 2021

Forord

Arbeid med flerkulturelle barn og unge har lenge vært et interessefelt, særlig på grunn av arbeidsrelatert erfaring og egen identitet. Selv er jeg en del av en flerkulturell familie, og det er en berikelse, men det har også vært utfordrende. Tidligere har jeg skrevet en bacheloroppgave med min daværende medstudent. Vi undersøkte barnehagelærerne i møte med flerkulturelle barn og foreldre. Masteroppgaven er et videre arbeid fra tidligere studier, og tar for seg lærernes arbeid for og med nyankomne elever. Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende, og jeg har tilegnet ny og verdifull kunnskap. Jeg er motivert til å finne ut mer og bygge min videre karrierevei for flerkulturelle unge og voksne.

Det har også vært utfordrende å skrive mastergradsoppgave, særlig grunnet covid-19 pandemien. Likevel har jeg klart å fullføre, og jeg kjenner på en ubeskrivelig god følelse. Det er flere personer som fortjener å takkes for sin støtte.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Line Torbjørnsen Hilt for konstruktive tilbakemeldinger og støtte for mitt prosjekt. Samtaler med deg har bidratt til økt refleksjon og kunnskap. Din veiledning er noe jeg aldri kunne vært foruten. Jeg vil takke deg for tålmodigheten og din tilgjengelighet. Du har hjulpet meg til å nå målet med oppgaven, og for det er jeg evig takknemlig.

Jeg vil takke informantene som har deltatt i denne studien. Dere har vært engasjert fra første stund, og det har virkelig inspirert meg. Tusen takk for rike svar og interessante betraktninger.

Takk til mine medstudenter. Dere har vært en enorm støtte og hjelp underveis. Jeg har kunnet nå ut til dere om stort og smått, og jeg har blitt klokere i samtaler med dere. Jeg vil også takke emneansvarlig i PED395 for å ha lagt til rette for oss studenter i emnet på best mulig måte.

Til sist, men ikke minst, vil jeg takke familie og venner for å ha støttet meg gjennom årene som student. Dere har alltid vært behjelpelig, og viser alltid interesse for meg og mitt. Jeg er heldig og vil alltid være takknemlig for dere.

Kristina Mannes

Bergen, 22. august 2021

Sammendrag

Denne kvalitative mastergradsoppgaven er gjennomført for å løfte frem et utvalg av læreres opplevelser og erfaringer i sitt arbeid for og med nyankomne elever. Oppgaven søker lærernes subjektive beskrivelser av hva som identifiseres som muligheter og begrensninger i deres arbeid. Problemstillingen for denne oppgaven er som følger: *Hva opplever og erfarer lærere på ungdomstrinnet i sitt arbeid for og med nyankomne elever?* Problemstillingen sikter på å undersøke lærernes egne beskrivelser av deres opplevde virkelighet. I den sammenheng har lærernes egne beskrivelser resultert i et bredt innhold av erfaring som er verdt å løfte frem for å tilføye mer kunnskap i norsk utdanningssammenheng.

Oppgaven baserer seg på semistrukturerte livsverdens-intervjuer med seks kvinnelige lærere ved ulike skoler. Dette er blitt gjort i tråd med et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Det fenomenologiske designet har gjort det viktig å ta del i, og trekke frem lærernes egne subjektive beskrivelser. Hermeneutikken har fungert som en fortolkningsramme til å forstå funnene underveis i analysearbeidet. Analysen av funnene består av en kombinasjon av koding og kategorisering, og er samtidig inspirert av en fenomenologisk fortolkende analyse. Kombinasjon av disse ulike analysemetodene har bidratt til å sile ut viktige temaer og kategorier. Samtidig har jeg forsøkt å få frem den essensielle meningen bak informantenes beskrivelser.

Funnene i denne oppgaven representerer lærernes felles erfaringer og opplevelser i arbeid for og med nyankomne elever. Lærerne beskriver elevgruppene i innføringsklasser som en sammensatt gruppe med svært varierende bakgrunner, noe som innebærer at lærerne vektlegger at ungdommene kommer fra ulike land og verdensdeler, som betyr at elevenes bakgrunner består av ulike språk, skolebakgrunn, kultur, erfaring og tidligere opplevelser. På bakgrunn av lærernes beskrivelser av deres elevgrupper er hovedfunnene at lærerne poengterer viktigheten av relasjoner med elever, kollegasamarbeidets uttelling for arbeidet deres, og hvordan man som lærere og elever ved innføringsklassen påvirkes av samfunnets overordnede føringer, lover og regler. Denne studien bidrar derfor til å avdekke hvilke muligheter og begrensninger lærerne står ovenfor i sitt arbeid, samtidig som den vil peke på viktige forhold knyttet til nyankomne elevers situasjon i innføringsklasser.

Summary

This qualitative master thesis will highlight a selection of teachers and their subjective experiences in their work with newly arrived students in Norway. The aim of this master thesis is to investigate the teachers descriptions of what can be identified as opportunities or limitations in their work. The topic for this master thesis is as follows: *What do teachers at the lower secondary school experience in their work with newly arrived students?* This topic search for the teachers own descriptions of their perceived reality. Descriptions from the teachers has emerged as a broad content of experiences that is worth highlighting in order to add more knowledge in the Norwegian educational context.

The dissertation is based on semi-structured life-world interviews with six female teachers at various schools to find answers for the topic of this master thesis. This was done in a phenomenological-hermeneutic paradigm. The phenomenological design highlights the teachers own descriptions of their experiences in their work. The hermeneutic paradigm has been used as an interpretive framework to understand the findings during the analysis of the work. The analysis of the findings consists of a combination of coding and categorization, and is at the same time inspired by a phenomenological interpretive analysis. The combination of these different methods of analysis has helped me filter out important topics. I have also aimed at extracting the essential meaning behind informative descriptions.

The findings in this thesis represent the teachers shared experiences in working with newly arrived students. The teacher describes the students groups in the introductory classes as complex groups with various backgrounds. This means that the teacher emphasizes that the young students come from different countries and continents, involving different languages, school background, culture and experience.

Based on the teachers description of the groups, the main finding is that the teacher emphasizes the importance of the relationship between students, the collaboration with colleagues, and how the teacher and students in the introductory classes are affected by society's general guidelines, laws, and rules. This study will therefore help to uncover opportunities and limitations that teachers experience in their work, and the study will also point out important factors related to the situation of newly arrived students in introductory classes.

1 Innholdsfortegnelse

2	Innledning	7
2.1	<i>Aktualitet</i>	8
2.2	<i>Politisk kontekst for innføringsklasser i Norge og sentrale lover om lærere og nyankomne elever</i>	11
2.3	<i>Tidligere forskning</i>	13
2.3.1	Opplæring av minoritetsspråklige og nyankomne elever	13
2.3.2	Lærernes perspektiver på utdanningsrelevans og samarbeid	16
2.3.3	Minoritetsspråklige og nyankomne elever	16
2.4	<i>Masteroppgavens oppbygging</i>	17
3	Teoretisk rammeverk	18
3.1	<i>Vitenskapsteori</i>	18
3.2	<i>Fenomenologi</i>	19
3.2.1	Naturlig- og fenomenologisk innstilling for verden	19
3.2.2	Erfaring og opplevelse	21
3.3	<i>Hermeneutikk</i>	22
3.3.1	Kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk	23
3.4	<i>Oppgavens fortolkningskontekst</i>	23
3.4.1	Mikrosystemet og betydningen av relasjoner	24
3.4.2	Mesosystemet og betydningen av praksisfellesskap	26
3.4.3	Makrosystemet og individet	28
3.5	<i>Oppsummering</i>	31
4	Metode	31
4.1	<i>Kvalitativ metode gjennom et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv</i>	31
4.1.1	Intervjuguide	33
4.1.2	Semistrukturert livsverdenintervju	34
4.2	<i>Utvalg og rekruttering av informanter</i>	35
4.2.1	Rekrutteringsprosessen	37
4.2.2	Presentasjon av lærerne	37
4.2.3	Forhåndsutdeling av intervjuguide til informanter	39
4.2.4	Gjennomføring	39
4.2.5	Transkribering	40
4.2.6	Oppsummering	41
4.3	<i>Analyseprosessen</i>	41
4.3.1	Første trinn: Å skape oversikt	42
4.3.2	Andre trinn: Koding og kategorisering	42
4.3.3	Tredje trinn: Inspirert av fenomenologisk fortolkende analyse	43
4.3.4	Fjerde trinn: En sammenfatting av de ulike analysekombinasjoner	43
4.3.5	Redegjørelse for bruk av ulike analyse kombinasjoner	44
4.3.6	Oppsummering	44
4.4	<i>Forskningsetiske vurderinger</i>	45
4.4.1	Formelt ansvar og konfidensialitet	45
4.4.2	Refleksivitet og transparens	46
4.4.3	Forforståelse	47
4.4.4	Ulike etiske betraktninger av intervjusituasjonen	48
4.4.5	Oppsummering	50

5	Funn.....	50
5.1	<i>Relasjon med elever og kolleger.....</i>	51
5.1.1	Relasjonsbygging med elever.....	51
5.1.2	Lærernes samarbeid.....	54
5.1.3	Behov for bedre samarbeid på tvers av kollegiet.....	56
5.2	<i>Lærernes perspektiv på elevenes opplevelser.....</i>	58
5.2.1	Motivasjon.....	58
5.2.2	Når elevene møter skolen.....	59
5.3	<i>Mangfoldige elevgrupper.....</i>	60
5.4	<i>Systemiske utfordringer.....</i>	63
5.5	<i>Oppsummering.....</i>	65
6	Drøfting.....	66
6.1	<i>Innføringstilbud.....</i>	66
6.2	<i>Mikrosystem.....</i>	67
6.3	<i>Mesosystemet.....</i>	70
6.4	<i>Makrosystem.....</i>	74
6.5	<i>Oppsummering.....</i>	77
7	Avslutning.....	78
7.1	<i>Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for problemstilling.....</i>	78
7.2	<i>Konklusjon for funn.....</i>	79
7.3	<i>Svakheter ved studien.....</i>	80
7.4	<i>Noen avsluttende kommentarer.....</i>	81
	Litteraturliste:.....	82
	<i>Vedlegg 1: Registrering i RETTE.....</i>	88
	<i>Vedlegg 2: Invitasjon med informasjon- og samtykkeskriv for denne oppgaven.....</i>	89
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide.....</i>	91

2 Innledning

Lærere anses å være skolens viktigste ressurs, det kan derfor være aktuelt å få informasjon fra et utvalg lærere for å utvide perspektiver på innholdet i opplæringen ved innføringsklasser.

Ekspertgruppa om lærerrollen som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2015 viser at det finnes lite forskning på lærerrollen i Norge som undersøker lærernes egne beskrivelser som er sentrale ved lærerrollen (Askling et al., 2016, s. 173). Merk at kilden vektlegger lærerrollen. *Lærerrollen* er ikke det primære fokuset i denne oppgaven, men lærerrollen er heller ingen motsetning ettersom denne oppgaven vektlegger lærernes opplevelser og erfaringer i en arbeidsrettet kontekst. Det er lærernes perspektiv på arbeid i innføringsklasser ved ungdomstrinn som undersøkes i denne oppgaven.

Norge regnes som et flerkulturelt samfunn og det gjenspeiles i innføringsklassene.

Elevgruppene er mer sammensatte enn tidligere, og den store variasjonen i mangfold og elevenes bakgrunner gjør at det kan være utfordrende for dem å fungere optimalt i skole- og undervisningssituasjon (Rambøll Management Consulting, 2016, s. 88). Lærerne har som mål at elevene i innføringsklassen skal oppnå tilstrekkelige norskferdigheter slik at elevene kan følge det ordinære utdanningsløpet. Oppgaven har som ambisjon å gi innsikt i hvilke muligheter og begrensninger lærerne opplever å ha i møte med lærerrollens ulike aspekter og hvilke felles erfaringer de har gjort seg.

I denne mastergradsoppgaven har jeg intervjuet til sammen seks lærere. Fem av dem arbeider ved ungdomstrinn og den sjette informanten er lærer ved voksenopplæringen (16-60 år).

Lærernes perspektiver kan bidra til økt kunnskap og innsikt i hva lærerne mener fungerer og hva de opplever som begrensende i sitt arbeid. Lærernes erfaringsgrunnlag kan også være med å identifisere interne og eksterne påvirkninger de blir utsatt for. Samtidig kan man også få innblikk i hvorfor og hvordan hendelser og situasjoner lærerne står ovenfor utarter seg.

Problemstillingen for denne mastergradsoppgaven ble dermed: *Hva opplever og erfarer lærere på ungdomstrinnet i sitt arbeid for og med nyankomne elever?*

Mastergradsoppgaven er et kvalitativt studie og anvender semistrukturert livsverdenintervju som metode. For å belyse oppgavens problemstilling vil teori innenfor fenomenologi og hermeneutikk benyttes og bli brukt som fremgangsmåte. Ved fenomenologi og hermeneutikk som rådende paradigmer har intervjuene hatt som formål å kaste lys på seks læreres opplevelser og erfaringer i møte med innføringsklasser. Fenomenologi og hermeneutikk er

dermed både teori som rammer inn prosjektet, men også benyttet som metode for fremgangsmåte. Jeg har også benyttet et supplerende teoretisk rammeverk for å belyse henholdsvis mikrosystemet med relasjonens betydning, mesosystemet med praksisfellesskapets betydning og makroperspektivet for å belyse hvordan lærere og elever påvirkes av overordnede systemer i deres arbeidsvirksomhet og skolehverdag.

Studiens hovedfunn er at lærerne anser relasjoner og samarbeid som avgjørende faktorer i sitt virke. For lærerne i denne studien kommer det frem at det er betydningsfullt å knytte gode relasjoner og tette bånd med egne elever og det øvrige lærerkollegiet. Lærerne gir samtidig uttrykk for at tiden blir for knapp for deres mengder arbeidsoppgaver, og tidsbegrepet blir også løftet frem i forhold til at elevene skulle fått mer tid i innføringsløpet. Ved å analysere lærernes svar og fortellinger om det som kan relateres til tid viser analysearbeidet at lærerne savner en mer tilpasset hverdag for elevene, selv i et tilpasset opplæringstilbud. Med bakgrunn i hovedfunnene vil denne studien kunne bidra til økt refleksjon om både lærernes arbeidshverdag i innføringsklasser, men også for nyankomne elever opplæringssituasjon i norsk utdanningssammenheng.

2.1 Aktualitet

Skolen kan hevdes å være den viktigste arenaen for læring, danning, medborgerskap og trivsel. Skolen representerer samfunnet fordi den gjenspeiler en mangfoldig gruppe på lik linje med samfunnet ellers. For nyankomne elever blir møtet med den norske skolen en ny start og en inngangsbillett til sosial interaksjon med andre. Skolen blir en vesentlig arena for å gi gode muligheter sosialt, og at det samtidig opprettholdes likhet i samfunnet (Hilt, 2020, s. 132). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at det er 39 808 elever i Norge pr. 2020 som får særskilt norskopplæring (SSB, 2020a). Særskilt norskopplæring innebærer enten tilleggsopplæring i norsk eller opplæring i faget norsk (SSB, 2020a). De nyankomne elevene har ulike bakgrunn. Statistisk sentralbyrå (2020b) viser at innvandrere generelt er kommet til landet på bakgrunn av familiegjennforening, foreldre som er arbeidsinnvandrere, i forhold til utdanning, som flyktning eller ved andre forhold. Innvandrerbefolkningen i Norge utgjør 800 094 personer (SSB, 2021). Andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør 18,5% av totalbefolkningen (SSB, 2021). Elevgruppen i innføringsklasser består dermed av ulike kulturer, språk og religioner, og er en svært sammensatt gruppe. Thorshaug

og Svendsen (2014, s. 24) hevder likevel at det er lite oppmerksomhet knyttet til nyankomne elevers situasjon i skolen.

Norge er et kunnskapssamfunn hvor mange aktører i ulike sektorer engasjeres i skolens ulike områder, særlig på et politisk nivå. Skolen er dermed i forandring, og vil ofte kunne påvirke skoleledelsen, lærere og elever fordi skolen alltid har vært et område for politisk tenkning og handling (Haug, 2012, s. 27). Lovverket for skolen i dagens samfunn hevder å være en inkluderende skole, den såkalte fellesskolen, «alle skal med.» Hva Stortinget i Norge definerer som den «gode skole» vil kunne påvirke alle individer i skolen. Meld. St. 6 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement, 2013, s. 51) presiserer nødvendigheten av økt kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk blant lærere, ledere og skoleeiere i grunnskole og videregående opplæring på grunn av den flerkulturelle utviklingen i Norge. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013) hevder videre at:

Barn og unge med innvandrerbakgrunn skal ikke møte flere barrierer enn andre barn og ungdom, verken i samfunnet eller i sin egen familie. Alle barn og unge, jenter og gutter, skal få likeverdig, tilpasset opplæring i barnehage og skole slik at alle får muligheter til å delta på ulike samfunnsarenaer. En god utdanningspolitikk er en god integreringspolitikk (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 8).

Ut fra dette sitatet kan man forstå det slik at alle skal være likestilt i samfunnet uavhengig av kulturell bakgrunn og etnisitet. Sitatet forteller også at tilpasset opplæring skal være en prioritering for integrering og inkludering. I forbindelse med sitatet kan det være hensiktsmessig å løfte frem begrepet inkludering. Jortveit (2017, s. 39) skriver at inkludering kan være komplekst ut fra hvilke sammenhenger og nivåer det skal defineres i. Hun beskriver selv inkludering innenfor ulike nivåer, og i den sammenheng støtter jeg meg på den meningen Jortveit legger frem om inkluderingsbegrepet: «Intensjonen er at alle, også marginaliserte grupper, skal være likeverdige og akseptert på sosiale arenaer og delta på lik linje med majoritetsbefolkningen i kollektive beslutninger og implementering av dem» (Jortveit, 2017, s. 39-40). Sitatet viser at det kan være vanskelig å realisere et inkluderende opplæringstilbud, fordi man har ulike verdier og praksiser som forutsetninger for gjennomføringen (Norwich, referert i Jortveit 2017, s. 40). Jortveit (2017, s. 40) skriver at for å opprettholde skolens felles grunnlag om inkludering har Norge blant annet skrevet under på Salamancaerklæringen (UNESCO 1994). Dette er en avtale på nasjonalt og internasjonalt nivå, hvor det fremlegges

at skolen må tilrettelegge for et opplæringstilbud for alle i den ordinære skolen, uavhengig av elevens fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosiale, kulturell og etnisk bakgrunn (NOU 2009: 18).

Når det gjelder lærernes arbeid i skolen, hviler det et ansvar på dem når det gjelder å gi differensiert undervisning som passer for alle elevene i klasserommet (Haug, 2012, s. 36). Øzerk (2011, s. 24) beskriver at differensiering i pedagogisk sammenheng innebærer å håndtere elevenes ulikheter, og elevenes læring beror seg på tiltak, organisering, arbeidsmåter, metoder eller tilpassede opplæringsformer. Dette viser også til at lærere i Norge har gjennomgående god autonomi når det kommer til gjennomføring av undervisning og læreplaner. Gjennom lærerutdanningen har lærere også fått en tillitserklæring fra samfunnet om å ta valg for undervisning og elever i tråd med lover og regler, yrkesetikk og profesjonell kunnskap (Hilt, 2020, s. 148). Lærerne har som arbeidstaker i skolen et mandat å forholde seg til og det hviler et omfattende ansvar i lærerrollen på ulike områder.

En OECD rapport (2009) viser til noen styrker og svakheter når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige i Norge. Ved hjelp av denne rapporten kan man se på forholdet mellom lærernes grad av autonomi og gitte føringer fra utdanningspolitiske dokumenter. Rapporten viser på den ene siden at Norges innføring av politisk støtte til lærernes kompetanse i flerkulturell opplæring gjennom lærerutdanningen er en styrke (OECD, 2009, s. 34). Det eksisterer blant annet egne lærerplaner for andrespråket. For eksempel har Utdanningsdirektoratet utarbeidet «innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever» (juli 2012), som er en veiledning. Det finnes også ulike temaer på utdanningsdirektoratet sine nettsider hvor skoler og lærere kan finne regelverk, ressurser og støttemateriell, samt veiledning som lærerne kan støtte seg på (Utdanningsdirektoratet, u.å., minoritetsspråklige). På den andre siden viser rapporten til utfordringer grunnet at lærerne hadde manglende erfaring med integrering av minoritetsspråklige elever. De fant blant annet at det var lite spesialopplæring på dette området, samtidig som rapporten viser at skolelederne manglet eller hadde begrenset med tilgang til støtte og ressurser som de trenger. Ressurser ble nemlig ansett å være tilfeldige, og ressurstilgangen var avhengig av den enkelte skolen sitt budsjett eller kommunale støtte (OECD, 2009, s. 37).

2.2 Politisk kontekst for innføringsklasser i Norge og sentrale lover om lærere og nyankomne elever

I forrige del ble det gitt en kort gjennomgang av prosjektets aktualitet ved å belyse sentrale prinsipper for utdanningspolitikken i Norge som følger av en flerkulturell befolkning. Det er også blitt vist til hvilket ansvar som hviler på lærerne når de skal undervise denne gruppen elever. OECDs rapport som jeg viste til har også vært kartleggende i forhold til opplæring av minoritetsspråklige. I denne delen skal jeg vise hvordan innføringsklasser fungerer i den norske skolen i dag. Dette vil jeg gjøre for å kontekstualisere hvordan politiske beslutninger som følger av samfunnsendringer er sentrale for opplæringssystemet. Jeg vil også beskrive hvordan innføringsklasser fungerer i den norske skolen i dag for å vise til hvordan lovbestemmelser, som hevder å være inkluderende, likevel kan gi konsekvenser for tilbudet. Jeg vil også trekke frem hvilke lover skolen er pålagt å følge når det gjelder deres ansatte, ettersom oppgaven baserer seg på et erfaringsperspektiv knyttet til arbeid i skolen.

I 1998 kom det en ny lov som sier at minoritetsspråklige barn og unge har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Loven kom som følge av at skolen i lang tid hadde blitt betraktet som svært ensartet. I opplæringsloven som kom i 1998 foreligger det vage føringer på hva som definerer tilstrekkelige ferdigheter og hvordan dette skal avdekkes. Tilbudene rundt i landet var og er fortsatt ulike. Det ble problematisk at det ikke var tydelige nok føringer for hvordan opplæringen for nyankomne elever faktisk skulle gjennomføres (Hilt, 2016, s. 14). Østbergkomiteen (NOU 2010:7) gjorde en evaluering av skolens daværende praksiser for nyankomne elever. Det ble foreslått en anbefaling om å iverksette faste innføringsklasser på lokale skoler, og videre en endring i opplæringsloven (NOU 2010: 7, s. 235-237). Som følge av Østbergkomiteens evaluering (2010: 7) ble det lagt ved et nytt ledd i Opplæringsloven §2-8 for grunnskolen og videregående opplæring: «Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klassar eller skolar.» Og den vage formuleringen om at nyankomne elever har rett til særskilt opplæring til de har *tilstrekkelige* ferdigheter i norsk, står fremdeles i Opplæringsloven (1998, §2-8).

Innføringstilbud i dag organiseres ulikt og beror seg på kommunestørrelse, antall skoler og antall elever med vedtak om særskilt opplæring (Rambøll, 2016, s. 58). Dette betyr at organiseringen av innføringsklasser blir ved 1) tilhørighet i ordinær klasse, men ved deler av opplæring i egne grupper, 2) i egne klasser ved ordinære skoler, altså innføringsklasser, eller

3) på egne skoler, som kalles for innføringsskoler (Rambøll, 2016, s. 58). Som det fremgår i avslutningen av foregående avsnitt er det opp til kommunen å avgjøre hvilken opplæringsmodell de velger å gå etter. Når det gjelder innføringsklasser er det ofte 1-2 lærere som gis ansvar for disse (Rambøll, 2016, s. 61).

I forbindelse med Østbergkomiteens evaluering har Bøyum og Hilt (2016) gjennomført en dokumentanalyse. I artikkelen diskuterer de evalueringene som lå til grunn, og hvorvidt disse fører til inkludering eller ekskludering av nyankomne. På den ene siden kommer det frem at et tilpasset opplæringsystem i seg selv er et bra tilbud på lang sikt fordi man nettopp forsøker å legge til rette for å kunne tilpasse elevenes behov slik at de senere har mulighet til å delta i ordinært løp (Bøyum & Hilt, 2016, s. 189-190). På den andre siden kommer det frem at Østbergevalueringen av innføringsklasser kan være noe som kan ha resultert i intern organisatorisk eksklusjon. Det betyr at det innad i skolevirksomheten vil være ekskluderende med elever i en innføringsklasse fordi dette strider i mot prinsippet om fellesskolen (Bøyum & Hilt, 2016, s. 189). Med andre ord kan innføringsklasser betegnes å være ekskluderende, selv om det naturligvis ikke er formålet. Videre argumenteres det for at inkludering i ordinære klasser også kan være kommunikativ ekskluderende ettersom elevene ikke klarer å oppnå tilstrekkelige språklige ferdigheter og kulturelle referanser og ikke innehar tidligere skolebakgrunn. Disse faktorene er viktige grunnlag for all læring. Det hevdes at «ekstern eksklusjon fra skoleorganisasjonen anses ikke som akseptabelt, men former for organisatorisk intern ekskludering kan aksepteres i den grad de ikke er varige, kan kompenseres for, og virker inkluderende på sikt» (Bøyum & Hilt, 2016, s. 190).

I foregående avsnitt kommer det frem at elever fra ulike land plasseres i en og samme klasse, noe som i seg selv kan virke ekskluderende. Det er ikke et mål at det skal være slik, fordi man i Norge operer et verdisyn om en «skole for alle». Likevel viser dokumentanalysen til Hilt og Bøyum (2016) at det finnes noen unntak i lovverket. Unntakene fra fellesskoleprinsippet kan føre til ekskludering når det gjelder denne gruppen elever, og derfor er det viktig at unntakene i lovverket løftes frem når det kommer til å betrakte inklusjon og ulike former for organisatorisk intern eksklusjon (Bøyum & Hilt, 2016, s. 191-192).

Når det konkret vises til lærernes arbeid i skolen sier opplæringsloven (1998, §1-3) at opplæringen skal tilpasse evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Opplæringsloven (1998, §10-1) sier også at ansatte ved grunnskolen og videregående opplæring skal ha

relevant faglig og pedagogisk kompetanse for å kunne undervise. Meld. St. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 32) presiserer også at flerkulturelle lærere i skolen er viktig. Flerkulturelle lærere vil kunne ha med seg erfaringer som kan være verdifulle for alle elever. Kunnskapsdepartementet (2008; 2009) viser også til at den gode skole utvikles gjennom fellesskap og samarbeid. I neste del skal jeg blant annet vise til forskning som har undersøkt opplæringstilbudet i norske skoler, her vil man kunne se at dagens system fortsatt ikke legger tilstrekkelig til rette for innføringstilbudet slik det også fremkommer i artikkelen til Bøyum og Hilt (2016).

2.3 Tidligere forskning

I denne delen presenterer jeg et bestemt utvalg av forskning knyttet til innføringsklasser, lærere og minoritetsspråklige og nyankomne elever. Først går jeg inn på hvordan opplæringen i den norske skolen foregår, før jeg videre konkretiserer det inn mot lærernes egne beskrivelser. Til slutt viser jeg til forskning som omhandler minoritetsspråklige og nyankomne elever. Deler av det bestemte utvalget forskning presenteres ut fra arbeid med tidligere forskningsreview¹, men også artikler som er funnet relevant under arbeidet med mastergradsoppgaven.

2.3.1 Opplæring av minoritetsspråklige og nyankomne elever

I tilknytning til opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever har Rambøll (2016) gjennomført en rapport på oppdrag for utdanningsdirektoratet. Undersøkelsen har til sammen intervjuet 174 informanter bestående av lærere, elever, skoleledelse, fagpersoner, myndigheter og andre aktører (Rambøll, 2016, s. 10). Funn i undersøkelsen viser at skolene har klart å utvikle gode ordninger for organisering av innhold i særskilt språkopplæring, men det er behov for tydeligere signaler og føringer fra skoleeier ettersom lovverket er lite konkret. Elevene har utbytte av tilbudet, men det er ikke nødvendigvis tilstrekkelig (Rambøll, 2016, s. 2).

Rambøll og flere forskningsartikler viser til at tilbudene som gis ikke er godt nok tilpasset den enkelte elev, og at overgangene mellom ulike skoler eller til ordinære klasser ikke er

¹ I arbeid med forberedelser til masteroppgaven skrev jeg et forskningsreview. I dette reviewet brukte jeg blant annet forskningsartikler fra: Arntzen og Eriksen 2019; Dyrnes, Johansen og Jonsdottir 2015; Hilt 2016; Rambøll 2013. Noen av funnene i forskningsartiklene som ble presentert i det tidligere arbeidet legges også frem i denne delen av oppgaven.

tilfredsstillende (Bjelland, 2016; Hilt, 2016; Rambøll, 2016). Dette kan grunne i at det norske skolesystemet skaper en forventning om at nyankomne elever har mangel på språkferdigheter og utdanningsbakgrunn (Hilt 2016, s. 81-83), og at tilbudene som gis til minoritets elever bør være mer tilpasset elevenes forutsetninger (Bjelland 2016; Øzerk, 2013). Det norske utdanningssystemet hovedmål er også å oppnå høy akademisk oppslutning, noe som kan være vanskelig gitt minoritetslevers forutsetninger (Øzerk, 2013, s. 44).

I boken «Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn» presenterer Øzerk (2008, s. 158-159) noen rammefaktorer som er kommet frem gjennom hans utarbeidelse fra teori og empiri. I følge Øzerk kan disse rammefaktorene påvirke kvaliteten i et opplæringstilbud for minoritets elever. Rammefaktorene beror seg på ressurser til undervisning og materielle ressurser, skolekultur og pedagogisk bevissthet og felles språk, som minoritetsspråklige elever og lærere kan kommunisere på (Øzerk, 2008, s. 158-159).

Øzerk (2008, s. 158) legger frem at det kan være en sammenheng mellom rammefaktorer som ressurser, skolekultur og pedagogisk bevissthet. Dette grunner seg i hvis skolen har utarbeidet et ressursorientert perspektiv overfor tospråklige og minoritets elever, vil dette i større grad kunne muliggjøre en bedre ressurstildeling og utnyttelse av elevenes allerede eksisterende ferdigheter (Øzerk, 2008, s. 165). Et større offentlig engasjement innenfor feltet vil også kunne bidra til at språklige minoriteter kan få muligheten til å utnytte sine iboende ferdigheter og potensial for å kunne mestre ulike sektorer i samfunnet (Øzerk, 2008, s. 166). Når det gjelder et felles språk mellom lærere og elever, hevder Øzerk (2008, s. 159) at det er viktig for elevenes faglige utbytte, og at morsmål gir minoritetsspråklige elever muligheten til å komme opp på samme nivå som sine jevnaldrende. I dag får elevene morsmålsopplæring når de går i innføringsklassen (jf. Opplæringsloven §2-8), men det er ulikt hvordan skolene velger å organisere det. I tillegg fremlegger Øzerk (2008, s. 159) at det kan være vanskelig å oppnå kommunikasjon på et felles språk med lærere og elever grunnet at personalet i skolen ofte er enspråklige.

Daugaard og Dewilde (2017) argumenterer på sin side for at flerspråklige lærere er viktige i klasserommet. Daugaard og Dewilde hevder flerspråklige lærere er med å utfordre skolesystemets prinsipp om enspråklig undervisning - det er nyttig å ta utgangspunkt i elevenes samlede språklige repertoar. På denne måten vil det for både lærere og elever bli

lettere å uttrykke seg, samtidig som elevenes forutsetninger blir tatt hensyn til. Elevene vil også få muligheten til å lære seg å beherske flere språk (Daugaard & Dewilde, 2017).

Blant mangfoldet av elever finnes det også analfabeter. Thorshaug og Svendsen (2014, s. 73) argumenterer på grunnlag av sine funn at elever som er analfabeter bør motta et eget opplæringstilbud innenfor innføringstilbudet. Dette kommer frem gjennom lærernes egne uttalelser i rapporten til Thorshaug og Svendsen. Rapporten viser at analfabeter får et ekstra år i innføringstilbudet, men det er kommunen som tar beslutning om en elev er analfabet. I noen tilfeller kan kommunens definisjon være utfordrende fordi lærerne selv mener det kan være flere elever som er «funksjonelt analfabet», som betyr at til tross for leseferdigheter kan eleven trenge mer tid til å lære å fungere aldersadekvat skolemessig. Thorshaug og Svendsen (2014, s. 75) vektlegger også at det på et organisatorisk nivå bør sikres at små klasser blir etablert slik at lærere har mulighet til å følge opp elevene sine, på denne måten kan lærere også gi differensiert undervisning.

I rapporten til Thorshaug og Svendsen (2014) kommer det også frem at innføringsklasser kan gi utfordringer for nyankomne elever. Det kommer blant annet frem at nyankomne elever med lite skolebakgrunn kan ha vansker med å lære seg tilstrekkelige faglige norskerferdigheter innen løpet er omme, og at innføringstilbud slik det er organisert kan føre til at elever kan ha vansker med å omgås sosialt med andre jevnaldrende fra ordinære klasser (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 29-30). Når det gjelder tiltak for tilpasset opplæring hevder Thorshaug og Svendsen (2014, s. 35) at «(...) forskjeller i elevers læringsutbytte kan forklares med mangel på tilrettelagte og tilpassede opplæringstilbud.» Det kommer videre frem at det stilles store krav til skolen for at de skal kunne gjennomføre dette og beror seg i hovedsak på å ta utgangspunkt i elevens eksisterende ferdigheter. Dette grunner i at skolesystemet i Norge opererer med desentralisering, noe som betyr at både kommuner og fylkeskommuner gis et stort ansvar når det kommer til å organisere opplæringen i innføringsklasser på egenhånd. Slik sett er det derfor viktig at det blir organisert gode ansvarssystemer for at et fullverdig opplæringstilbud gis i de enkelte kommunene, og i tråd med de rettigheter minoritetsspråklige- og nyankomne elever har (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 43).

2.3.2 Lærernes perspektiver på utdanningsrelevans og samarbeid

Når det gjelder lærernes erfaringer med utdanningsrelevans og samarbeid, viser funn i en studie at tre av fem lærere savner flerkulturell kompetanse, hvor alle lærerne er enige om at samarbeid og dialog er viktige suksessfaktorer i arbeidet sitt (Bjelland, 2016, s. 90). Det kommer også frem at enkelte lærere ikke opplever at skolen har etablert tilstrekkelige samarbeidsrutiner, og at det ikke eksisterte samarbeid og erfaringsdeling knyttet til kulturelt mangfold med andre kolleger (Bjelland, 2016, s. 93). I artikkelen til Dyrnes, Johansen og Jonsdottir (2015, s. 225) blir det vist til at nyutdannede lærere opplever å mangle kompetanse i møte med det flerkulturelle klasserommet. De samme informantene i studien vektlegger at praksis særlig er nyttig når det gjelder å tilegne seg kompetanse om et flerkulturelt klasserom (Dyrnes et al., 2015, s. 225).

2.3.3 Minoritetsspråklige og nyankomne elever

Studier om minoritetsspråklige elever peker ofte på elevenes perspektiver om hvordan integrering og inkludering foregår i de ulike utdanningsinstitusjoner. Forskningsartiklene viser at mange elever/studenter opplever utfordringer av ulikt omfang under integreringsprosessen i nytt land (Arntzen & Eriksen 2019; Hilt 2016; Rambøll, 2013). Tilhørighet, inkludering, anerkjennelse og akademisk integrering kan ligge til grunn for utfordringer med integreringsprosessen. For eksempel har det vært knyttet andre forventninger til nyankomne elever i tidligere utdanningssystemer, og mange har forstått at det norske skolesystemet er annerledes, men de trives også med dette (Hilt, 2016, s. 10). Disse funnene støtter Hilt på elevenes og lærernes uttalelser. Nyankomne elever finner lærerne i Norge som mer hjelpsomme enn lærerne i hjemlandet, og elevene opplevde i større grad å bli mer sett fordi lærerne var mer hensynsfulle overfor deres behov (Hilt, 2016, s. 13-14). I lys av dette finner Hilt at lærernes beskrivelser for en stor utfordring i innføringsklasser er at nyankomne elever tok lite eller ingen ansvar for egen læring.

Som tidligere vist til i dette kapitlet er det få studier om lærernes egne beskrivelser av lærerrollen i møte med denne elevgruppen. Dyrnes et al., (2015, s. 221) viser også til at studier som angår lærernes arbeid for og med nyankomne eller minoritetsspråklige elever utgjør et mindretall. Det er dermed nyttig at det blir tatt utgangspunkt i lærernes perspektiv på sitt arbeid. Og det er også behov for mer kunnskap om nyankomne elevers opplevelse av å gå i innføringsklasse, og videre behov for mer forskning om overgangen fra innføringstilbud til

vanlig undervisning (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 11). I denne studien vil man gjennom lærernes egne beskrivelser kunne få et innblikk i hvordan det oppleves å arbeide i innføringsklasser. Samtidig løftes elevenes situasjon i skolen frem ut fra lærernes egne beskrivelser av deres elever. I siste, og avsluttende del av dette kapitlet, følger en presentasjon for masteroppgavens oppbygging.

2.4 Masteroppgavens oppbygging

I kapittel 3 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Her skriver jeg om fenomenologi og hermeneutikk som har vært viktige referanserammer for å forstå og fortolke funnene. Det teoretiske rammeverket bygger videre på fortolkningskontekster som er mikro-, meso-, og makrosystemet. I gjennomgangen av disse fortolkningskontekstene vil jeg vektlegge betydningen av relasjon, praksisfellesskap, samt få frem viktige perspektiver i makrosystemet.

Kapittel 4 er metodedelen for oppgaven. Her presenteres også de vitenskapsteoretiske tilnærmingene med hovedfokus på metodiske prinsipper og begrunnelse for valg av forskningsdesign. Metodekapitlet tar også for seg forskningsprosessen i lys av utvalg og rekruttering av informanter, analyseprosessen og forskningsetiske vurderinger. I hver av disse underoverskriftene vil man kunne lese om valg, overveielser og mulige konsekvenser som har vært gjeldende underveis i arbeid med innhenting av data.

Kapittel 5 presenterer funn som er kommet frem gjennom analyseprosessen. Her forsøkes det å overholde informantenes perspektiver gjennom hele presentasjonen i tråd med et fenomenologisk perspektiv. Funnene er stort sett et resultat av informantenes felles erfaringer og opplevelser. Funnene som presenteres er lærernes erfaringer og opplevelser om relasjoner, samarbeid med kolleger, arbeid med mangfoldige elevgrupper og systemiske utfordringer.

Kapittel 6 drøfter funnene fra kapittel 5 i lys av teori, tidligere forskning, lover og regler. I drøftingen har jeg valgt å løfte frem det jeg anser å være oppgavens hovedfunn. Dette er mikrosystemet om lærernes opplevelser og erfaringer med relasjoner til elever, mesosystemet om kollegasamarbeid og makrosystemet om systemiske utfordringer.

3 Teoretisk rammeverk

Gjennom denne teoridelen er målet å redegjøre for dette prosjektets vitenskapsteoretiske posisjon og teoretisk rammeverk. Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven er et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Jeg presenterer også fenomenologi og hermeneutikk i metodekapittelet, men der er hovedfokuset på metodiske prinsipper og begrunnelser for metodiske valg.

Jeg begynner kapittelet med å gjennomgå noen fenomenologiske aspekter som har vært sentrale for dette prosjektet. Deretter skal jeg gå gjennom hvordan det hermeneutiske perspektivet har vært anvendt som fortolkningsramme i forlengelse av det fenomenologiske perspektivet. Som forsker har jeg med andre ord brukt hermeneutikk som fortolkningsramme for å gi mening til funnene, og hermeneutikk legger også føringer for hva jeg anser som vesentlige teoretiske innfallsvinkler i diskusjonsdelen. Den hermeneutiske posisjonen er grunnlaget for å kunne gi supplerende teoretiske perspektiver for funnene. Det må understrekes at de teoretiske innfallsvinkler har blitt generert induktivt – de har først oppstått i fortolkningen av informantenes beskrivelser.

Til sist i dette kapittelet, presenterer jeg noen supplerende teoretiske perspektiver som legger grunnlaget for min forståelse av informantenes livsverden. I denne delen tar jeg utgangspunkt i den utviklingsøkologiske modellens mikro-, meso-, og makrosystem som har fungert som fortolkningskontekster for å gi mening til funnene i dette prosjektet. I presentasjonen av mikro-, meso-, og makrosystemet, knytter jeg an til begrepene relasjon, praksisfellesskap og system. Disse begrepene har vært sentrale for å gi mening til, og drøfte funnene i denne oppgaven.

3.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori handler om hvilket syn på virkeligheten man velger å posisjonere seg inn i (Ringdal, 2018, s. 37). I denne oppgaven har jeg valgt en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon. Skillet mellom fenomenologi og hermeneutikk kan hevdes å være at førstnevnte er *læren om fenomener*, mens hermeneutikk er *fortolkninger av dem* (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Som filosofiske tradisjoner kan fenomenologi og hermeneutikk fremstå som ulike, men metodisk, og som kunnskapsgrunnlag for problemstillingen av denne oppgaven har jeg funnet det fornuftig å anvende begge

tilnærmingene. Fenomenologi og hermeneutikk er valgt fordi de supplerer hverandre. Følgende gjør jeg rede for begge disse retningene ettersom de har fungert som fortolkningsramme for å belyse problemstilling, samt å forstå og diskutere funn.

3.2 Fenomenologi

Edmund Husserl (1859-1938) regnes å være fenomenologiens far. Overordnet kan fenomenologi fremstilles som erfaringsfilosofi. “Phenomenology is the study of human experience and of the ways things present themselves to us in and through such experience” skriver Sokolowski (2000, s. 2). Sokolowski hevder her at fenomenologien studerer menneskers erfaring, og hvordan ting presenterer seg selv. Ting kan være materielle objekter likefullt som en bestemt situasjon vi står i, eller har erfart. Fenomenologi dreier seg altså om våre erfaringer med det som oppleves (Sokolowski, 2000). Fenomenologi har derfor også vært kalt «læren om fenomenene», og innebærer at man skal beskrive hendelser og handlinger slik de fremtrer for personer (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 579).

Fenomenologi er komplekst fordi det er en tilnærming, eller metode, som skiller seg fra de mest brukte vitenskapsteoretiske perspektivene. Skille mellom vitenskapsbasert kunnskap og fenomenologi, er at når den vitenskapsteoretiske kunnskapen regnes som sant (ontologi), er det ikke dermed sagt at det er det fra et fenomenologisk perspektiv (Nyeng, 2012, s. 32). Årsaken er at når kunnskap produseres gjennom et fenomenologisk perspektiv, så skjer dette alltid gjennom vår erfarte virkelighet (Nyeng, 2012, s. 32). Virkeligheten til hvert enkelt menneske må tas med i betraktning for å gi en beskrivelse til hva som regnes som sant for hver enkelt (Nyeng, 2012, s. 32).

3.2.1 Naturlig- og fenomenologisk innstilling for verden

Når man anvender et fenomenologisk perspektiv, prøver man å begripe andres perspektiver på opplevde fenomener uten å dømme. Samtidig ønsker man å komme seg bak menneskers levde erfaring for å gi beskrivelser av disse (Nyeng, 2012, s. 34). Det innebærer at det som undersøkes gjennom et fenomenologisk perspektiv både inneholder en naturlig- og en fenomenologisk innstilling.

En naturlig innstilling er den innstillingen man har når man møter fenomenet i dagliglivet. Det innebærer alt en kan se, kjenne på, bruke og erfare fra verden (Sokolowski, 2000, s. 42-

43). Det finnes også en rekke ting, steder og fenomener som antas virkelig uten faktisk å ha erfart det (Sokolowski, 2000, s. 43). Ved en naturlig innstilling står «jeget» sentralt hevder Sokolowski (2000, s. 44). Det kan bety at hvert enkelt menneske er skapere av sin egen virkelighet, og ingen andre kan fylle denne plassen (Sokolowski, 2000, s. 44). Oppsummert er en naturlig innstilling det å bruke egne antakelser og fordommer i ulike situasjoner, fordi dette er kunnskap vi har tilegnet oss selv.

Fenomenologisk innstilling er, til forskjell fra naturlig innstilling, en mer nyansert og reflekterende måte å betrakte virkeligheten på (Sokolowski, 2000, s. 47). Ved en fenomenologisk innstilling ses det bort fra forutantakelser fordi poenget er å beskrive det man studerer som mer eller mindre løsrevne observatører (Sokolowski, 2000, s. 48). En skal betrakte materielle objekter, fenomener og situasjoner på en tilstrebet objektiv måte, fordi da lar man ikke den naturlige innstillingen være en dominerende faktor for konklusjoner. Man stiller ulike spørsmål på en måte som har til hensikt å utelukke ens egne erfaringer. Lindseth og Norberg (2004, s. 147-148) beskriver dette med «bracketing» som kan oversettes til «parantes» på norsk. Ved en fenomenologisk innstilling innebærer det å sette egen forforståelse i parantes i møte med den andre.

Oppsummert kan en dermed hevde at fenomenologi bygger på en naturlig og en fenomenologisk innstilling som metode, til tross for at man helst skal hvile mer på en fenomenologisk innstilling i møte med det fenomenet man undersøker. Grunnen til det, er at fenomenologien nettopp fokuserer på å sette ens egne forutantakelser til side i forskningsøyemed (Nyeng, 2012, s. 34). Dette beskrives på en god måte av Frode Nyeng (2012, s. 34):

(...) Det man forsøker å produsere, er derfor en empiri som ikke bare gjenskaper den vanlige måten folk oppfatter ting på, men som får frem hvordan disse vanlige oppfatningene gjerne er et resultat av stivnede, sosiale betingelser. Man vil få frem ikke bare de subjektive erfaringene, men også den utematiserte bakgrunn som de subjektive erfaringene hviler på.

I avsnittet beskriver Nyeng (2012) at når andres opplevelser studeres gjennom fenomenologi ønsker man å få frem det som ligger bak menneskers oppfatninger, som han kaller «stivnede

sosiale betingelser» i avsnittet. Dette fordi verden kun kan betraktes gjennom egne øyne, og det er nettopp meningen til den andre man i fenomenologien forsøker å få frem.

3.2.2 Erfaring og opplevelse

I denne oppgaven skal jeg undersøke læreres opplevelser og erfaringer i møte med nyankomne elever. Dette satt meg på sporet av fenomenologien, som kan betraktes som en «erfaringsfilosofi.» Max van Manen (2017) har undersøkt begrepet «lived experience» som på norsk kan oversettes til «levd erfaring.» Han løfter også frem begrepet opplevelse i flere sammenhenger, men definerer det ikke. Slik jeg tolker det, kan opplevelse forstås i sammenheng med det han skriver om levd erfaring. For det første er opplevelse og erfaring to begrep i det engelske språket som betyr det samme. Og for det andre, er levd erfaring summen av alle opplevelsene mennesket har hatt.

van Manen (2017) beskriver hvordan levd erfaring kan forstås med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Han hevder at levd erfaring på mange måter kan være representativt for fenomenologien, men at det likevel ikke fremstiller fenomenologien i sin helhet (van Manen, 2017, s. 811). I følge van Manen (2017, s. 811) er levd erfaring kun et beskrivende navn for det en opplever gjennom livet.

Det er først når vi tar i bruk fenomenologiske spørsmål at begrepet levd erfaring kan gi mening (Heidegger, referert i van Manen, 2017, s. 811). For at erfaringsbegrepet skal gi mening er det viktig at deltakernes svar ikke objektiviseres eller tillegges snarlige fortolkninger (van Manen, 2017, s. 812). Dette kan for eksempel skje ved at forskeren er mer naturlig innstilt, enn fenomenologisk innstilt. Ofte er det slik at man tar for gitt de situasjoner eller opplevelser man er i, fordi man ikke reflekterer bevisst over situasjonen i øyeblikket (van Manen, 2017, s. 813). Betydningen av levd erfaring kommer derfor først frem når svarene som gis er grundig undersøkt, og at personen det gjelder har vært fullkomment tilstede i øyeblikket opplevelsen fant sted. En tolkning av dette kan være at øyeblikkene, eller hendelsene som tidligere har funnet sted er fortid, slik at det som tidligere har gjort inntrykk på en person ikke lenger eksisterer. Det er med andre ord refleksjoner over minner og ens forestillinger som er av betydning når en undersøker en persons erfaring og opplevelse. Dette innebærer at fenomenologien ikke er så opptatt av studiet av mening gjennom tekst, men heller den levde erfaringen som kommer til uttrykk gjennom refleksjoner. Dermed handler

fenomenologi mer om å gå fra mening til tekst, enn fra tekst til mening (van Manen, 2017, s. 813).

3.3 Hermeneutikk

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var i sin tid opptatt av hvordan mennesket er som forstående vesener. Gadamers filosofiske opprinnelse baserte seg på tekstforståelse eller teksttolkning (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 606-607). Når fenomenologien primært fokuserer på å overholde fenomenologisk innstilling til fenomener, og sette ens forforståelse i parentes, vil hermeneutikken hevde at det i seg selv ikke er mulig, fordi man vil alltid ta i bruk ens iboende forforståelse for å skape mening. Med andre ord vektlegger hermeneutikken i større grad en naturlig holdning (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147). I motsetning til van Manen (2017) sitt syn om at levd erfaring kun er et beskrivende navn for det en opplever gjennom livet, vil hermeneutikken argumentere for at erfaring skapes i samspill med andre. Gadamer (2010, s. 402) hevder at når to mennesker forstår hverandre innebærer det å anerkjenne den andre, selv om vi ikke nødvendigvis er enig. Dermed kan åpenhet for den andre bidra til at noe blir en del av den andre - vi får en erfaring (Gadamer, 2010, s. 402). Hermeneutikk grunner altså i at samspillet mellom mennesket er det som skaper mening – dermed er hermeneutikk relasjonelt betinget.

Språk og mening er helt sentralt i fortolkningsarbeid, og språket er menneskets verktøy for å gi mening til sin egen forståelse av livsverden. Språket er i seg selv subjektivt, og det fører mennesker sammen fordi det er formidlingsverktøy mellom oss og verden (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 607-608). Utfordringen er at meningen i tekst eller en språkhandling ikke ligger åpenbar for den som leser eller hører (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 608). Man må med andre ord gjøre et fortolkningsarbeid, noe som også kommer til uttrykk i de ulike fasene i forskningsarbeidet i denne oppgaven.

Hermeneutikken er også opptatt av kontekst, at tekstens mening gis ut fra det vi kan og det vi kjenner til fra før (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 608). Det blir utfordrende å forstå en tekst eller en samtale hvis man ikke har samme kontekst, eller forståelse for det som skrives eller samtales om. Eksempler på det kan være ulike syn på virkeligheten eller kulturelle betingelser som ligger til grunn (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 608). Hermeneutikkens perspektiv på språk og mening kan forstås med utgangspunkt i det man kaller «den hermeneutiske spiral.» Spiralen representerer en fortolkningsprosess der man går fra deler til helhet, og fra helhet til

del for å forstå en tekst eller en handling (Alvesson & Sköldberg, 2000, s. 53). Denne oppgaven er et resultat av en rekke bearbeidelser med fortolkninger av tekst. Resultatene kunne ikke kommet frem uten at jeg som forsker anvender min forståelse for hva informantene forsøker å formidle.

3.3.1 Kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk

Som vi har sett etterstreber fenomenologien å beskrive hvordan fenomenet oppleves og erfares fra subjektets perspektiv, ens naturlige holdning settes i parentes. I den hermeneutiske tradisjonen, kan opplevelse og erfaring fra subjektens perspektiv betraktes med en forforståelse og tolkning. Det er dermed tradisjonelt sett to posisjoner som ikke samsvarer med hverandre hvis man følger paradigmene etter premissene. Likevel kan det være hensiktsmessig å kombinere begge posisjonene for å finne mening bak det som blir sagt.

Lindseth og Norberg (2004, s. 147) hevder at når kommunikasjon er meningsfull er den preget av felles forståelse, eller kjennskap til et bestemt fenomen. Kjennskapet i kommunikasjonen bidrar derfor til at den essensielle betydningen fremkommer for det bestemte fenomenet som betraktes. Så ved å være fenomenologisk innstilt, og anvende spørsmål som er med å beskrive et bestemt fenomen er muligheten der for subjektet til å beskrive deres opplevelser (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Den essensielle meningen, eller betydningen bak det som sies er dermed mulig å fange opp ved hjelp av forskerens tolkningsprosess.

Det kan tenkes at det er vanskelig å kommunisere og forstå den andre uten en felles forståelse, og uten et erfaringsgrunnlag fra den som intervjuer. Meningsbegrepet kan dermed bli et resultat av både en fenomenologisk innstilling, men også en hermeneutisk fortolkningsprosess. Det er dog viktig å poengtere at for å få frem subjektets erfaringer og opplevelser, forutsetter det at subjektet klarer å redegjøre for sine opplevelser ved bruk av begreper, og være engasjert i egen fortelling (Lindseth & Norberg, 2004, s. 152)

3.4 Oppgavens fortolkningskontekst

Problemstillingen baserer seg på lærernes erfaringsgrunnlag i deres profesjonelle arbeid med nyankomne elever. I prosessen med fortolkning og analyse av intervju med lærerne, oppstod behovet for supplerende teoretiske verktøy for å gi mening til lærernes opplevelser og

erfaringer. I denne siste delen av teorikapittelet skal jeg presentere disse teoriene, som på mange måter fungerte som fortolkningskontekster for undersøkelsen. I kapittel 5 i denne oppgaven fremkommer informantenes meninger, tanker og refleksjoner knyttet til sitt arbeid som flerdimensjonale – der ulike nivåer gjennomsyrrer deres opplevelser og erfaringer. Lærerne har for eksempel tanker og formeninger om elevenes hjemmesituasjon, og de reflekterer over egne opplevelser og erfaringer både på skolenivå, i klasserommet, og utenfor skolen i et samfunnsperspektiv. I denne sammenheng er oppgavens fortolkningskontekst ordnet i hvordan mennesket påvirkes av sosialisering innenfor miljøet og systemet de befinner seg i. Pianta (2002, s. 24) hevder at systemer består av sammensatte enheter som opererer i organiserte, gjensidige og avhengige måter for å fremme tilpasning eller overlevelse. Her har jeg latt meg inspirere av Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Denne modellen representerer fire systemer for å forstå hvordan sosiale, institusjonelle og organisatoriske påvirkninger kan være på mennesker. I denne oppgaven tar jeg for meg tre av disse systemene; mikro-, meso-, og makrosystemet, som vil knyttes til lærernes opplevelser og erfaringer. I det følgende presenteres disse tre systemene med fokus på begrepene relasjon, praksisfellesskap og system.

3.4.1 Mikrosystemet og betydningen av relasjoner

Mikrosystemet består av relasjoner, roller og aktiviteter som individet befinner seg i gjennom bestemte situasjoner. Systemet handler om individet selv i samspill med andre (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). I dette systemet kan relasjonene betraktes som nære og følelsesmessige. Den kan også være preget av observasjoner, for eksempel når eleven hører på læreren, og omvendt, eller samhandlinger som når to personer inngår i aktiviteter med hverandre (Kvello, 2020, s. 254).

Roller er viktig i en mikrosetting, og handler om hva som forventes av den andre - assosiert gjennom forskjellige posisjoner eller settinger (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). Roller kan også handle om hva en person betyr og er for den andre. utfordringer og konsekvenser med roller, er når en persons rolle opptrer ulikt i forhold til det som forventes av andre i en gitt kontekst. Kvello (2020, s. 255) gir eksempel om en elev som har en annen kulturbakgrunn som strever med å oppfatte eller utføre rollen som forventes i Norge. Det siste aspektet i mikrosystem er aktiviteter, altså det man deltar i. Det er kvaliteten på aktivitetene som er av betydning, fordi det nettopp har å gjøre med individets utvikling og læring. For eksempel vil en aktivitet være

meningsfull hvis man deltar i en aktivitet fra start til slutt, slik at man får med seg hele prosessen (Kvelling, 2020, s. 255).

Lærer-elev relasjonen er et godt eksempel på mikronivået, og jeg skal gå nærmere inn på betydning av denne relasjonen. Vi ser at i mikrosystemet er fokuset rettet mot individet og nære sosialiseringsskretser som angår relasjoner, roller og aktiviteter. Disse er i konstant forandring; læreren og eleven står for eksempel overfor ulike aktiviteter som påvirker dem, og deres forhold. Dermed kan forholdet mellom lærer og elev, deres roller, eller aktivitet utspille seg i ulike retninger, og det tar tid å lære seg å kjenne (Pianta, 2002, s. 29).

Drugli (2012, s. 15) viser til Røkenes og Hansen (2002) som hevder at en relasjon er et forhold mellom to parter hvor begge er en del av en felles virkelighet. Lærer-elev relasjonen er nettopp en del av en felles virkelighet i skolen – relasjonen er en viktig forutsetning for hverdagen til både lærere og elever. Gode relasjoner bidrar til at positive opplevelser oppstår, og det fremmer læring hos eleven, læreren selv kan også ha en opplevelse av å trives i jobben sin (Drugli, 2012, s. 15). I lærer-elev-relasjonen er det en rekke aspekter en kan betrakte for å tilegne en bredere forståelse for fenomenet. Klasseledelse, relasjonskompetanse, relasjonsteorier som tilknytning-, og motivasjonsteori, og inkludering for å nevne noen (Drugli, 2012; Pianta, 2002, Spurkeland, 2020). Det er både riktig og viktig å betrakte disse aspektene ved relasjoner når man arbeider i skole.

Som vist til i avsnittet over, kan etablering av relasjoner i skolen anses å være et hjelpemiddel i en målsetting om å fremme utvikling og læring. Sævi (2007; 2013) løfter frem den *pedagogiske relasjonen*, og hevder den er avgjørende i arbeid med barn og unge. Her hevder Sævi (2007, s. 238) at den pedagogiske relasjonen bør betraktes som eksistensiell og verdifull i seg selv, fordi den skal være uavhengig av å være et hjelpemiddel eller et mål. Sævi (2013) definerer den pedagogiske relasjonen slik:

Den pedagogiske relasjonen er konkret, moralsk, selvregulerende og meningsfull i seg selv, og har å gjøre med både den voksne og barnets eksistens og sameksistens. Den er personlig og situert, og konstituerer rammen for at pedagogisk virksomhet kan ha pedagogiske kvaliteter (s. 239).

Sitatet gjenspeiler at relasjonen i seg selv legger grunnlaget for den pedagogiske virksomheten, og at relasjonens intensjon skal være meningsfull og moralsk. Det hevdes også at relasjonen oppstår som følge av det man møter i verden (Sævi, 2013, s. 242). Skal vi forstå den pedagogiske relasjonen mellom lærere og elever kan en konkretisering være at forholdet mellom dem påvirkes, og oppstår først gjennom deltakelse i noe felles anliggende – en aktivitet. Dermed er dette grunnlaget for at det i det hele tatt kan bygges en relasjon, og ved mål om at den i seg selv skal bety noe.

van Manen (1993, s. 71) hevder at det blir for enkelt å betrakte lærerens ansvar i kun å undervise de elevene man har fått, og i de fagene man har kompetanse i. Det er mer komplekst enn som så, og det er nettopp derfor den pedagogiske relasjonens betydning har mye å si for eleven. Her poengterer van Manen (1993, s. 72) det intensjonale mellom lærere og elever. Både læreren og elevens forhold må være preget av gjensidighet, og særlig hviler et betydelig ansvar på lærere for å kunne bidra til elevens læringsprosesser nettopp fordi man må være en lærer som er engasjert i sine elever (van Manen, 1993, s. 72). I den pedagogiske relasjonen blir det dermed fokusert på det personlige forholdet til elevene, uten at dette nødvendigvis trenger å være privat (van, Manen, 1993, s. 72).

Det kan tenkes at den pedagogiske relasjonen er vanskelig, fordi man befinner seg i et system (skolen) som danner føringer for hvordan opplæringspraksis skal foregå. Og det å samhandle innenfor en skole innebærer for eksempel rolleforventning, skolekultur, normer og regler. I den forbindelse vil jeg gi ordet til Sævi (2007) selv, som skriver:

Det som gjør den pedagogiske relasjonen nødvendig, er nettopp at vi i vårt komplekse samfunn ikke er enige om hva som er rett og godt for barn, hva det er å være selvstendig voksen og en nyttig borger, og hvordan vi bringer barn og unge inn i kultur og samfunn på en god måte (s. 110).

3.4.2 Mesosystemet og betydningen av praksisfellesskap

Mesosystemet representerer så alle forbindelser mennesket har, som nettopp er et resultat av alle sammenhenger i mikrosystemet. «Systems are embedded with other systems. What is a unit in one system – for example, the child in the classroom – is also a system itself” skriver Pianta (2002, s. 35). Dette sitatet viser til at et system ikke står uforstyrret eller uavhengig av

et annet. Kvello (2020, s. 256) skriver også at det er mer fornuftig å vurdere kvaliteten i mesosystemet for barn og unges oppvekstmiljø, istedenfor en bestemt del av omgivelsene. Da kan man nemlig betrakte helheten og få et bredere perspektiv på det som bidrar bra eller dårlig. For en elev kan mesosystemet dreie seg om samarbeidet som foregår mellom hjem og skole, og for læreren kan dette være samarbeid som foregår på arbeidsplassen (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

I forlengelsen av et mikro- og mesosystem kan begrepet «praksisfellesskap» være relevant. Praksisfellesskap viser til en gruppe mennesker som samhandler gjennom praktisk aktivitet for å bygge opp kunnskap (Gjems, 2019, s. 17). Særlig er deltakernes felles kompetanse selve rammen for at praksisfellesskap i det hele tatt kan finne sted (Wenger, 1998, s. 45). I et praksisfellesskap deles individuell relevant kunnskap med andre for å oppnå kollektiv læring. Videre hevder Wenger (1998, s. 46) at målsetting for en institusjon kan oppnås på bakgrunn av det kollektive samarbeidet. Dette indikerer at skolens formål gjerne kommer frem som et pedagogisk innhold gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering av en gruppe lærere. Slik sett kan man forstå at praksisfellesskap vil påvirke elever som aktive aktører på mikronivå, og mesonivå viser direkte til at lærerne arbeider internt og/eller eksternt i ulike nettverk i målet om utvikling – som nettopp påvirker lærere og elever.

Ved hjelp av begrepene praksis og fellesskap kan man bedre forstå sammenhengen av et praksisfellesskap. Wenger (1998, s. 47) hevder at praksis blant annet innebærer språk, verktøy, dokumenter, bilder, symboler, definerte roller, kriterier, prosedyrer, og reguleringer som man utfører i bestemte situasjoner eller kontekster. Wenger skriver videre at dette kan fremstå eksplisitt eller vagt. Derfor vektlegger han at det dreier seg om å se disse begrepene der det er nødvendig, som i taus kunnskap eller som en del av menneskers handlinger som er lært (Wenger, 1979, s. 48). Deltakelse er sentralt, fordi i en praksis er man deltaker om noe man kan og det foregår i en aktivitet (Wenger, 1979, s. 55). Dermed kan praksis forstås gjennom at det har mening, det er et fellesskap, det foregår læring og det kan samtidig innebære begrensninger (Wenger, 1979, s. 49).

Wenger (1998, s. 73) legger frem fellesskap som felles engasjement, felles virksomhet og delt repertoar. Uten disse tre segmentene kan ikke fellesskap være gjeldende. Førstnevnte handler om at det ikke er tilstrekkelig å tilhøre en arbeidsplass, være geografisk nær eller å inneha

samspill med den ene eller den andre. Det er å opprettholde tette relasjoner i et gjensidig forhold knyttet til bestemte mål som anses å være det mest essensielle (Wenger, 1998, s. 74). Her hevder for eksempel Wadel (2002, s. 418) at læringsforhold er høyst relevant i et praksisfellesskap fordi læringsforhold innebærer læringsatferd, og betyr at man retter seg bevisst mot læring individuelt eller sammen med andre. Dette kan gjenspeile viktigheten av relasjonelle forhold mellom lærerne i et praksisfellesskap. Det kan jo tenkes at det er vanskelig å få til læring og utvikling når man ikke opplever å ha en tett forbindelse til den det er tenkt å oppnå kunnskap sammen med. Gjems (2019, s. 31) skriver for eksempel om noen forutsetninger som må være tilstede for at kolleger syntes det er godt å være i et lærende fellesskap. Det kommer frem at å ikke bli latterliggjort, å inneha en trygghetsfølelse og gode relasjoner er viktig for å kunne utfordre hverandre og dele sine egne tanker og meninger.

Felles virksomhet skal også ses i sammenheng med praksis i fellesskapet. Det er først i den virksomheten man arbeider i, at et praksisfellesskapet kan finne sted. Først og fremst finnes bestemmelser ovenfra som politiske føringer som påvirker skolevirksomheten (makrosystemet). Skolens samfunnsmandat kan være et eksempel her, hvor man må arbeide i tråd med det samfunnet har gitt skolen i oppgave. Felles virksomhet er også et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess (Wenger, 1998, s. 79). Dette fordi man selv, og sammen med andre gjennom årene har klart å sette viktige rammer og verdier for arbeidsplassen gjennom sin individuelle og kollektive praksis (Wenger, 1998, s. 80). Dette handler om et delt repertoar bestående av rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, handlinger eller begreper, som fellesskapet har fått til sammen, eller gjort endringer på i sin tid i samme virksomhet. Et eksempel kan være skolekultur som er innarbeidet i skolen. Dette handler om at skolen er en enhet, et system med et sett av tradisjoner, verdier og forestillinger som praktiseres (Drugli, 2012, s. 31).

3.4.3 Makrosystemet og individet

Til nå har det kommet frem at mikrosystemet omhandler individet selv i samspill med andre i nære nettverk, og at mesosystemet er summen av alle forbindelsene til individet, som igjen vil påvirke det. Det siste systemet kalles for makrosystem. Makrosystemet inneholder kultur, verdsett, lover og regler som påvirker individet. For eksempel kan sosioøkonomiske forhold spille en rolle for hvilke ressurser som er tilgjengelige i en skole (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Makrosystemet kan også være beslutninger i forhandling, om skolens ansvars- og

arbeidsområde, lærerplaner, ressurstildeling og hva lærerne vurderes etter (Askling et al., 2016, s. 26). Makrosystemet vil dermed påvirke både mikro- og mesosystemet i sin helhet. Makrosystemet er med andre ord de rammer som gir goder og byrder, muligheter eller begrensninger på et mikronivå.

Individ og system påvirker hverandre i stor grad. Likevel kan man trekke ut en forskjell på individ og system. I det følgende skal jeg gjøre rede for system. Globalisering har vært vesentlige for at Norge i dag anses å være et kunnskapssamfunn (Hovdenak & Stray, 2015, s. 53). «Kunnskap ses på som samfunnets viktigste ressurs, og dette fører til nye utfordringer, forventninger og krav til samfunnsmedlemmene», skriver Hovdenak og Stray (2015, s. 53). Som følge av en verden som er kommet tettere sammen innføres for eksempel avtaler på internasjonalt nivå, som igjen er med å påvirke den norske skolen. I kapittel 2 har jeg gjort rede for lover og rammebetingelser som gjelder for den norske skolen generelt og innføringsklasser spesielt. Kapittel 2 er forankret i makronivå. I kapittelet ser man både nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske beslutninger, men også utdanningspolitiske evalueringer som viser hvordan skolen skal forholde seg til opplæring av elever, den norske skolen er påvirket av internasjonale organisasjoner som OECD og PISA (Hovdenak & Stray, 2015, s. 11 og 61). Skandinavia er tradisjonelt sett unikt gitt våre grunnverdier for utdanning. Men, som følge av globalisering kan utdanningens formål i dagens samfunn særlig handle om strategier for effektivisering, konkurranse, desentralisering og kontroll (Imsen, Blossing & Moos, 2016, s. 568).

Rammer og bestemmelser ovenfra definerer hvordan læreren skal forholde seg i sin yrkesutøvelse, og det er disse forholdene som igjen vil sette begrensninger eller muligheter for lærernes arbeid (Askling et al., 2016, s. 26). Lærere, undervisning og skolen i seg selv er mer eksternt kontrollert enn tidligere (Askling et al., 2016; Imsen et al., 2016). Dette medfølger at elevenes læringsutbytte blir vurdert slik at man har mulighet til å måle skolens kvalitet (Imsen et al., 2016, s. 580). For å opprettholde skolens felles grunnlag om likhet, i tillegg til at et økt fokus rettes for effektivisering, kontroll og styring kan dette være utfordrende for lærerrollen og deres arbeid i skolen. Askling et al., (2016, s. 33) viser til Bachmann og Haug (2006) om at lærere på mange måter blir overlatt til å innfri kravene for tilpasset opplæring på egenhånd. Dermed kan omfanget av styringsformer og reguleringer og egen opplevelse av handlingsrom i arbeidet komme i konflikt med hverandre, og noen ganger virke motstridende (Askling et al., 2016, s. 34).

I lys av foregående avsnitt er det derfor svært avgjørende at opplæringsorganiseringen innad i skolen er velutviklet. Øzerk (2008, s. 165) presenterer at ressurstildeling, skolekode og skolekultur, samt pedagogiskfaglig bevissthet og derav holdninger til både minoritets elever og minoritetsopplæring vil kunne påvirke selve opplæringstilbudet til minoritetspråklige elevgrupper. På lik linje med Øzerk sine rammer, kan styringssystem, skoleledelse, økonomiske rammer og lærerkvalitet også være viktige faktorer for opplæringsorganiseringen (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 45). Når disse rammene tilskrives den enkelte skole rundt i landet, vil det alltid være forskjeller på kvaliteten i tilbudene som gis. Organiseringen beror seg på kommunens og den enkelte skoles forutsetninger for å kunne gi tilretteleggingsmuligheter og ha tilgang på lærerressurser (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 45).

Til nå har det kommet frem hvordan samfunnet, som følger av globalisering, er påvirket av internasjonale og nasjonale beslutninger for å oppnå høy akademisk oppslutning i skolen. Det er også blitt vist til hvordan disse prioriteringer fra et overordnet nivå kan gi konsekvenser for lærere. Samtidig gis kommunene og skolene det enkelte ansvaret for å utvikle en god organisering i forhold til opplæring for nyankomne elever.

Når det eksplisitt kommer til individ, kan det være interessant å betrakte begrepet identitet slik Hovdenak og Stray (2015) gjør. Forfatterne hevder at begrepet identitet er vanskelig å gi en konkret definisjon på, men viser til Côté (1996) sine argumenter for at begrepet identitet er sammensatt, komplekst og påvirkes av omgivelsene (Hovdenak & Stray, 2015, s. 133). Hovdenak og Stray (2015, s. 133), viser til Mennell (1994) og Calhoun (1994) om nødvendigheten ved å se sammenhengen mellom mikro- og makronivå når det kommer til problemstillinger knyttet til identitetsbegrepet. Identitet blir dermed forklart å bestå av ulike delidentiteter som gir mening gjennom ulike kontekster individet befinner seg i (Hovdenak & Stray, 2015, s. 134). Dermed kan man også se en sammenheng mellom identitet og rolle, slik jeg var inne på i begynnelsen av oppgavens fortolkningskontekst, altså mikrosystemet. Identitetsbegrepet ser også ut til å konstrueres gjennom samspill med andre (Hovdenak & Stray, 2015, s. 134), slik som det ofte belyses i fagretningene pedagogikk, sosiologi og psykologi.

3.5 Oppsummering

Til nå har jeg gjort rede for den vitenskapsteoretiske posisjoneringen og det teoretiske rammeverk som gir grunnlag for å kunne språkliggjøre funnene i oppgavens drøftingskapittel. Fenomenologiske aspekter har vært viktige for å belyse hvordan funnene er kommet frem i oppgaven. Begrepene erfaring og opplevelse er også gjort rede for i lys av teoribasert kunnskap. Videre har jeg skrevet om hvordan hermeneutikken har vært en fungerende fortolkningsramme for å forstå funnene, og det er også gjort rede for kombinasjonen av fenomenologi og hermeneutikk. Redegjørelsen for kombinasjon av disse paradigmene er blitt presentert for å belyse oppgavens teoretiske bakteppe. Mot siste delen av teorikapittelet kan man lese om oppgavens fortolkningskontekst i lys av sosiale forhold som foregår i mikro-, og mesonivået, samt makronivåets muligheter eller begrensninger for lærernes handlingsrom i arbeid med nyankomne elever.

4 Metode

I det følgende kapittelet vil masteroppgavens metodevalg bli presentert. I første del skal jeg gi en innføring i hva kvalitativ metode med et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt er og hvorfor disse tilnærmingene er blitt valgt. Kvalitativ metode med et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt kan derfor anses som masteroppgavens grunnmur. I neste del belyser jeg viktige steg i prosessen, som har vært sentrale for å nå masteroppgavens mål. Her vil arbeidet med intervjuguide og hvilken retning jeg har valgt innenfor intervjuet bli presentert, samt masteroppgavens utvalg og rekrutteringsprosess. Stegene i gjennomføringen og transkriberingsprosessen blir også presentert. Jeg fremlegger også analyseprosessen og redegjør for prosessens ulike trinn. Avslutningsvis presenterer jeg de forskningsetiske vurderinger som er blitt gjort i forkant og underveis i prosessen.

4.1 Kvalitativ metode gjennom et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv

Forskningsspørsmålet for denne oppgaven er: *Hva opplever og erfarer lærere på ungdomstrinnet i sitt arbeid for og med nyankomne elever?* Problemstillingen viser at opplevelse og erfaring er kjernen i problemstillingen. Begrepene skal berikes med innhold fra lærernes perspektiver på hvordan det er å arbeide for og med nyankomne elever. Med ønske om å fremme lærernes subjektive perspektiver undersøkes derfor svar, fortellinger og beskrivelser som skal vektlegges for å besvare forskningsspørsmålet.

Creswell (2014, s. 24) hevder at valg av metode først og fremst avhenger av forskningsspørsmålet. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Ved å anvende en slik metode, får forskeren mulighet til å gå i dybden på det som observeres eller utsagn og narrativer fra et lite utvalg personer (Creswell, 2014, s. 30). En forsker som anvender seg av en kvalitativ metode må ha et sett av antakelser, forforståelse, og god oversikt over litteratur og forskning på feltet, før han eller hun går i gang med å utforske problemområdet dypere (Creswell, 2014, s. 30). Det vil være hensiktsmessig for meg å anvende en slik kvalitativ metode, fordi jeg skal forsøke å tolke og forstå hvordan andre tolker og forstår fenomener eller hendelser og situasjoner i dagliglivet. Oppmerksomheten blir dermed rettet mot deltakerne av studien, fordi det er informantene som skaper virkeligheten, noe som igjen vil avgjøre om jeg som forsker vil endre eller opprettholde mitt syn på feltet (Postholm, 2010, s. 34 og 36).

Det er ikke bare problemstillingen som avgjør designet for studien, den vitenskapsteoretiske posisjonering er også av betydning. I min masteroppgave er en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming valgt. Sokolowski (2000, s. 185) hevder at fenomenologi er vitenskapen som studerer sannheten; Gjennom en fenomenologisk tilnærming tillates det å granske det man allerede vet. Det man undersøker kan ha en videre formidling eller en annen forståelse. Det vi i vår virkelighet kan sanse og erfare, og ofte allment enes om er ekte, kan ha flere perspektiver enn den vi kjenner til. Selv når vitenskapelige bevis kan undersøkes videre, fordi vitenskapen bare er en av mange veier inn mot hva som *er* virkelig (Sokolowski, 2000, s. 185).

Postholm (2010 s. 41) viser til Giorgi (1985) og Moustakes (1994) som hevder at «fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen.» Jeg skal få frem informantenes stemmer, men det vil ikke være mulig uten tolkning og analyse av de svar og fortellinger som er kommet frem, derfor vil også en hermeneutisk posisjonering også være gjeldende. Målet for oppgaven er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten, som da lener seg på hermeneutikken (Thagaard, 2013, s. 41). Det er viktig å poengtere at selv om det er enkeltindividets sine opplevelser og erfaringer som studeres, er det like viktig å fokusere på hvordan samme erfaring oppleves av ulike informanter (Postholm, 2010, s. 41). Ofte kan to like situasjoner for lærerne tolkes på ulik måte og betraktes med ulike synspunkter fra en lærer til en annen. På den annen side, kan perspektiver på situasjonene samsvare med hverandre. Dette handler om

bakgrunn og forståelse for hva enkeltindividet har iboende. Det er nettopp det som gjør en fenomenologiske-hermeneutisk tilnærming i denne masteren interessant og nyttig. Interessant i den forstand at lærerne kan gi nye innfallsvinkler og refleksjoner. Nyttig i den forstand at innfallsvinklene og refleksjonene til lærerne kan skape kunnskap.

Masteroppgaven er basert på seks lærere sine opplevelser og erfaringer i arbeid for og med nyankomne elever. Opplevelse og erfaring er to begrep som retter oppmerksomheten mot en subjektiv tilnærming, snarere enn en objektiv tilnærming. Begrepene gjenspeiler også hva enkeltmennesket har med seg av blant annet ulike tanker, følelser, mestring- og utfordring situasjoner. Gjennom bruk av fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, vil mulighetene være der for å gi dybdebeskrivelser av virkeligheten til disse lærerne. Jeg søker meg innover hos lærerne og har som mål å fremme deres stemmer. Dybdebeskrivelser vil inneholde lærernes erfarte opplevelser, som deres verdier, holdninger, perspektiver, refleksjoner og praksiser, knyttet til det opplevde fenomenet jeg undersøker. Gjennom disse beskrivelsene kan det dermed være hensiktsmessig å anvende kvalitativ metode gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Masteroppgaven skal også resultere i et kunnskapsbidrag til debatt om utdanning og samfunn.

4.1.1 Intervjuguide

Ettersom jeg søker informasjon om hvordan lærere i innføringsklasser for minoritetsspråklige opplever og erfarer sin hverdag, har jeg valgt å bruke intervju som forskningsmetode. Målet med et forskningsintervju er å frembringe kunnskap mellom meg som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Før en starter intervjuet er det formålstjenlig å utforme en intervjuguide. Intervjuguiden er utformet etter et semistrukturert livsverden intervju, hvor en oversikt over ulike temaer tar for seg ulike spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Det er viktig at informantenes beskrivelser av sin livsverden får komme frem, særlig grunnet det fenomenologiske forskningsdesignet. Intervjuguiden fungerer som en mal for struktur av intervjuets formål, men den trenger ikke å følges slavisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Det finnes noen konsekvenser av mitt valg av å gjennomføre semistrukturert livsverden intervju. Blant annet skal man la informantene komme til ordet og det skal fokuseres på å gi presise, fordomsfrie beskrivelser av intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015,

s. 46). Forskeren må også prøve å unngå å påvirke deltakerne, da forskeren kan påvirke hvordan svarene blir utartet og dermed lede til at de endres. Dette kommer frem av Postholm når hun fremlegger at «Intervju er vanligvis eneste datainnsamlingsstrategi for fenomenologiske studier. Det blir på den måten vesentlig at forskeren ikke påvirker forskningsdeltakerne i intervjusituasjonen, slik at deltakernes autentiske opplevelser kommer frem» (2010, s. 137). Dette kan blant annet forekomme gjennom spørsmålenes skriftlige og muntlige formuleringer, forskerens fysiske og psykiske tilstedeværelse og holdningene som fremmes i møte med informanten og intervjusituasjonen. Oppsummert er det hvordan man *er* og *kommuniserer* i møtet med andre. Konkrete eksempler som har vært gjeldende for denne masteroppgaven blir illustrert i forskningsetiske vurderinger.

Det har vært viktig å komme tidlig i gang med utforming av intervjuguiden ettersom det kunne ta lang tid med respons fra skolene. Det samme gjaldt forøvrig utarbeidelsen av informasjon- og samtykkeskrivet som jeg kommer tilbake til senere. Dessuten visste jeg at det å intervju og transkribere var tidkrevende øvelser, derfor var det nødvendig å være forut for første trinn i prosessen. Arbeidet med intervjuguiden har vært nøye bearbeidet og med mange overveielser.

4.1.2 Semistrukturert livsverdenintervju

Et semistrukturert livsverdenintervju er verken åpen eller lukket spørreskjemasamtale, skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 46). Spørsmålene i intervjuguiden skal være åpne og det skal være rom for informantenes fortellinger. Slik sett skal ikke spørsmålene heller være for ledende. Dette vil være sentralt for å forhindre at informantene ledes til å gi et svar som jeg har forventning om at de skal svare. Videre skal samtalen preges av profesjonalitet, hvor det skapes et godt møte mellom forsker og informant og en god flyt i samtalen.

Jeg skal kort presentere intervjuguidens tema (se vedlegg nr. 3, s. 91-92):

1. Bakgrunn og utdanning
2. Oppstartfasen med nye elever
3. Arbeidshverdagen
4. Sosiokulturell læring og praksisfellesskapet
5. Lærernes inntrykk av elevenes opplevelser
6. Undervisningens organisering og lovpålagte retningslinjer
7. Oppsummering

Det første temaet om utdanning og bakgrunn bidrar til at jeg som forsker blir kjent med informantene slik at jeg delvis kan basere et fortolkningsgrunnlag for hvordan lærerne svarer. Det vil være viktig for at både jeg som forsker, men også lesere av oppgaven får et innblikk i hva informantene har med seg av bakgrunn for utdanning, arbeidserfaring med mer. Det andre temaet forsøker å dekke lærernes møte med elevene for første gang. Det kan her være nyttig å vite hvilke inntrykk og erfaringer lærerne har. Dette temaet kan også fortelle noe om hvilke pedagogiske tilnærminger lærerne praktiserer i sitt møte med elevene. Tema tre, fire, fem og seks gir rom for samtaleemner som kan betrakte ulike praksiser, situasjoner og refleksjoner lærerne besitter. Disse temaene kan lede inn i nye temaer. Det siste tema syv skal gi informantene anledning til å komme med informasjon de ikke har fått med underveis i intervjuet.

Når det gjelder spørsmålene, er de stort sett korte, presise og inneholder menings spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Første spørsmål i hvert tema etterspør erfaringer spesifikt knyttet til temaet. Etterhvert nærmer spørsmålene hvordan de konkret opplever og erfarer ulike situasjoner som er formulert etter temaene.

4.2 Utvalg og rekruttering av informanter

På bakgrunn av problemstillingen er det lærere som arbeider i innføringsklasser på ungdomstrinn som har vært aktuelle for studien. Disse lærerne har egenskaper og kvalifikasjoner som gjør at det er hensiktsmessig å kontakte dem for å kunne belyse problemstillingen, og dermed blir det et strategisk utvalg som gjelder (Thagaard, 2013, s. 60) for denne oppgaven. Målet var å sende ut invitasjoner tidlig, i tilfelle jeg fikk avslag, og slik sett kunne jeg fokusere på å rekruttere informanter fra andre skoler, dersom det ble nødvendig. Siden innføringsklasser ikke er tilgjengelig i like stor grad som ordinære skoleklasser, var rekrutteringen utfordrende. Kriterier for utvalg har først og fremst fokus på lærere ved innføringsklasser og forventet antall deltakere. Se tabell:

Skoler	Lærere
<ul style="list-style-type: none"> - Ungdomsskole som har innføringsklasse - Skole for voksne som har innføringsklasse for nyankomne elever 	<ul style="list-style-type: none"> - Kvinner og menn kan delta - Nyutdannede og de med lengre erfaring kan delta - Alle aldersgrupper

	<ul style="list-style-type: none"> - Har erfaring fra arbeid i skole for og med nyankomne elever (enslige mindreårige, innvandrere, asylsøkere, barn av arbeidsinnvandrere foreldre)
--	---

Jeg ønsket i utgangspunktet å intervjuere lærere på ungdomsskole, men grunnet tilgjengelighet ble det også inkludert en informant som er lærer på voksenopplæringen for nyankomne elever (16-60år). Et kriterium viser også at nyutdannede, så vel som erfarne, kan delta. Først og fremst fordi det kunne være vanskelig å rekruttere deltakere. Videre har nyutdannede lærere også opplevelser og erfaringer selv om de er nye. En nyutdannedes perspektiv er også nyttig ettersom alle vil være nyutdannet en gang. Derfor vil deres erfaringer være like aktuelle for å fremme elevenes undervisning. Alle informanter var kvinner. Det at informantene er representert med kun et kjønn kan selvsagt ha betydning for hvilke svar som ble gitt. Samtidig indikerer dette en kjønnsfordeling i læreryrket, der flere kvinner enn menn blir lærere. Det var også slik at det var disse kvinnelige lærerne som takket ja til å delta i studiet, mens ingen andre menn ønsket å delta.

Når det gjelder antall informanter har jeg valgt å basere meg på det Dalland (2012, s. 165) fremlegger om kvalitativt intervju. Dalland skriver at ved anvendelse av kvalitativt intervju, hvor målet er å gå i dybden, må det ikke være for mange informanter. Dalland begrunner dette ved at det er hensiktsmessig å starte med et lite antall informanter, fordi gode samtaler med en til tre personer kan gi innholdsrik informasjon (Dalland, 2012, s. 165).

I masteroppgavens tilfelle begynte det med noen få avtaler. Etterhvert som transkriberingene av disse intervjuene var ferdig, avtalte jeg flere intervjuer. Alt i alt intervjuet jeg seks lærere før jeg opplevde en «metning» i materialet.

Min begrunnelse for å ha intervjuet seks lærere var at jeg ville ha innblikk i lærernes opplevelser og erfaringer fra ulike perspektiver, både nyutdannede og de med lengre erfaring. Jeg ville også forsikre meg om at jeg hadde tilstrekkelig materiale til å besvare problemstillingen. Det var også interessant for meg å se om flere informanter ville resultere i homogene eller ambivalente svar.

4.2.1 Rekrutteringsprosessen

I det følgende beskriver jeg fremgangsprosessen under rekruttering av masteroppgavens informanter. Jeg fant en knippe skoler og noterte ned navn og kontaktinformasjon. Det ble utformet en formell tekst med vedlegg av invitasjon med informasjon- og samtykkeskriv (se vedlegg 2, s. 89-90). Mailene ble sendt separat til hver av rektorene ved skolen og jeg la ved kopi til avdelingslederne. Ettersom jeg i første omgang ikke fikk noen respons fra de utvalgte skolene, valgte jeg å ringe og sende ny mail til skolene. Først etter andre forsøk fikk jeg avtalt og hentet inn informanter. Etter at det ble etablert kontakt, har alle informantene vært positive til deltakelse, både via telefon og e-post. Jeg opplevde at prosessen med å avtale tid og sted for møte ved alle anledninger har gått fint for seg.

4.2.2 Presentasjon av lærerne

Masteroppgavens utvalg består som nevnt av seks kvinnelige lærere. Navnene som anvendes i oppgaven er fiktive og kan ikke spores tilbake til informantene. Beskrivelsene av lærerne er hentet fra introduksjonsspørsmål i lys av intervjuguiden og egne loggførte notater både underveis og etter endt intervju. Fem av de har variert arbeidserfaring, men noe lengre enn Anette som er ung og nyutdannet. Kunnskapsrike, engasjerte og ressursorienterte er noen få ord som kan karakterisere både møtene med, og svarene til samtlige informanter. Intervjuene har også vært preget av en god tone og behagelig atmosfære.

Sophie

Første intervju med Sophie ble gjennomført i september (2020) over en telefonsamtale. Sophie virket svært engasjert og motivert fra første gang kontakten ble etablert. Hun poengterte også flere ganger viktigheten av å forske på lærernes perspektiver i sammenheng med deres jobb for og med nyankomne og minoritetsspråklige elever. Sophie er lærerutdannet og har sammenlagt tretten års erfaring med arbeid i skole. Hun har videreutdanning innenfor studieretning om flerkulturell pedagogikk.

Åsne

Litt lenger ut i september intervjuet jeg Åsne som har arbeidserfaring fra skole siden 2014. I 2013 ble hun ferdig med lærerutdanningen. Intervjuet ble gjennomført på et grupperom på skolen hun arbeider ved. Hun har fire års arbeidserfaring fra innføringsklassen. Da vi møttes holdt hun på med videreutdanning i et enkelt fag. Åsne setter pris på erfaringen i sitt arbeid og

finner god støtte i det kollegiale samarbeidet. Åsne hadde stort fokus på det pedagogiske arbeidet som foregår i innføringsklassen.

Anette

Anette er kollega med Åsne. Intervjuet med henne skjedde like etter intervjuet med Åsne. Anette er nyutdannet og har arbeidet ved skolen siden starten på skoleåret. Hun har en lang utdanning med mange enkeltemner, samtidig som hun både har bachelor- og mastergrad. Hun tok praktisk pedagogisk utdanning med blant annet norsk som andrespråk i utdanningen. Ved siden av studiene har hun opparbeidet seg fem års arbeidsrelatert erfaring til nåværende yrke. Anette hadde stort fokus på relasjonsbygging og bred teoretisk kunnskap.

Erika

I oktober fulgte intervju med Erika. Hun var veldig ung da hun begynte å arbeide som lærer, til og med uten formell kompetanse. Hun har siden den gang opparbeidet seg en lang utdanning med ulike fag, blant annet norsk som andrespråk og praktisk pedagogisk utdanning. Erika har selv kjent på kroppen hvordan det er å være ny i et nytt land, da hun selv har vært bosatt i ett land over en lengre periode. Erika er også en fagperson innenfor sitt felt.

Dalayah

Intervjuet med Dalayah foregikk også i oktober. Jeg gjennomførte intervjuet av henne ved skolen hun arbeider på. Dalayah har ansvar for voksenopplæringen hvor elevene er fra 16 – 60 år. Hun har tatt enkeltfag i tillegg til praktisk pedagogisk utdanning. Dalayah vet også hvordan det er å være ny i et land da hun selv ankom Norge for første gang som ungdom. Hun forteller at det er godt for elevene å erfare mangfold i skolens ansatte. Dalayah var noen ganger kort, men presis i sine svar og uttrykte gleden over å ha blitt lærer. Selv om hun er lærer på voksenopplæringen for minoritetsspråklige, kan svarene samsvare noe med de andre lærerne. Samtidig er det også andre perspektiver som dominerer mer.

Marie

Intervju av Marie ble gjennomført over videosamtale. Marie er adjunkt med opprykk, og har arbeidet på skole siden hun var nyutdannet i 1999. Hun har tatt videreutdanning innenfor en flerkulturell retning og har også norsk som andrespråk. Hun har i likhet med Erika og Dalayah kjent på hvordan det oppleves å være fremmed i et land over en lengre tidsperiode.

4.2.3 Forhåndsutdeling av intervjuguide til informanter

Et mye omtalt og diskutert spørsmål har vært om jeg skulle dele ut intervjuguiden til informantene på forhånd. Jeg opplevde ikke å finne noe «fasitsvar» på dette i litteraturen, og siden jeg hadde noen formeningene om å dele ut intervjuguiden på forhånd så valgte jeg å drøfte det med min veileder, lærere og medstudenter. Samtalene med dem har vært både før møte med første informant og underveis i og etter rekrutteringsprosessen.

Spørsmålene i intervjuguiden kan anses for informantene å være både personlige og private (Thagaard, 2013, s. 12). Dette betyr at spørsmålene kan peke i retning av lærernes egne tanker og følelser knyttet til opplevelser, utfordring- og mestringssituasjoner. Ikke minst handler det også om møtet mellom mennesker. Jeg har vært opptatt av at informantene skal være trygge på at de får frem meningene sine nettopp gjennom å være forberedt på hva som venter dem i intervjuet. På grunnlag av dette har alle informantene fått utdelt intervjuguiden på forhånd. Hvorvidt etiske vurderinger har spilt inn på dette området i forhold til masteroppgavens refleksivitet, blir drøftet litt senere i dette kapittelet.

4.2.4 Gjennomføring

Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) hevder at intervjuet er en vekselvis profesjonell dialog hvor den som intervjuer skal spørre og lytte på en hensynsfull måte. I følgende avsnitt skal jeg beskrive hvordan intervjuenes forløp foregikk fra begynnelse til slutt.

Intervjuene startet med at jeg gav en kort presentasjon av meg selv, etterfulgt av en påminnelse om at informantene etter beste evne måtte utelate identifiserbare opplysninger som kjønn, alder, diagnoser og annen sensitiv informasjon. De ble også informert om deres rettigheter, med vekt på informantenes frivillige deltakelse, og hvordan jeg skulle sikre de at deres opplysninger ikke kunne komme på avveie. Jeg spurte om de var komfortable med at jeg tok lydopptak. Alle samtykket til lydopptak bortsett fra det første som foregikk over telefon. Jeg hadde med informasjon- og samtykkeskrivet som de skrev under på, og det intervjuet som foregikk over telefon og videosamtale fikk jeg tilsendt samtykkeskrivet over mail. Alle informantene samtykket på spørsmål om å få tilbake egne sitater som var tenkt og skulle brukes i funnkapittelet. I videre arbeid av oppgaven måtte god tid påberegnes, slik at eventuelle bearbeidelser ble gjort i tråd med informantenes ønsker. Engasjement og stor interesse for dette fagfeltet har vist seg gjeldende hos alle informantene. Dette har preget stemningen og gjort at atmosfæren var lett og hyggelig. Jeg var selv komfortabel i

intervjusettingen, og jeg opplevde informantene som det samme. Tanker i ettertid har vært at en god atmosfære igjen kan ha påvirket rike svar og fortellinger.

Det vil naturligvis være noen utfordringer ved intervjuet som ble gjennomført uten lydopptaker. Eksempelvis ligger ikke intervjuet lagret, derfor har jeg ikke anledning til å gå tilbake for å høre gjennom det. Andre utfordringer er at jeg naturligvis ikke hadde like stor kapasitet til å fokusere på ordbruk, tonefall og pauser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) hevder også at det kan være distraherende å ta notater underveis fordi det avbryter samtalens frie flyt. Fordelen i dette tilfellet er at vi satt på hver vår ende. Jeg brukte øretelefoner, og jeg kunne notere fortløpende på datamaskinen. «Et intervju kan også registreres ved at forskeren bruker sin hukommelse, stoler på sin empati og erindring og skriver hovedelementene i intervjuet ned etter samtalen (..)» skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 206).

4.2.5 Transkribering

Når det gjelder transkribering, innebærer det at man transformerer og får talespråket omgjort til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Videre handler transkribering om å sette en struktur på datamaterialet, slik at det lettere kan analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Som jeg tidligere nevnte, visste jeg at denne delen kunne være tidkrevende og krevende i seg selv. Lydopptakene gjenspeiler ulikheter i talemåter, ord og formuleringer. Når en da ikke har kjennskap til hvordan vedkommende ytrer seg i ulike settinger kan det derfor være utfordrende å lytte etter det de sier. Meningen bak det som blir sagt kan også være vanskelig å tyde. Det blir også mye tekst man sitter igjen med, en dialogtekst som ved det blotte øye kan virke mye å ta fatt i. På grunn av dette kan transkribering derfor både være tidkrevende, og krevende prosess i seg selv.

Det er vanlig at man tilpasser transkriberingen til hvilke analysemetoder man tar i bruk. Noen blir transkribert svært detaljert, mens andre ikke. Det finnes likevel ingen fastsatt kode for hvordan transkribering skal gjøres, men det er noen strategier og valg en på forhånd kan gjøre for at man skal klare å danne en god struktur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Ettersom det på forhånd ikke ble bestemt hvilken analysemetode som skulle brukes er standardvalg blitt brukt. Standardvalgene baserer seg først og fremst på forskningsetiske vurderinger og videre få frem helheten i teksten på en tydeligere måte:

- Skrive på bokmål gjennom alle for å sikre anonymisering.
- Utelate faktiske navn og land hvis det kommer frem for så å bli erstattet med fiktive.
- Ordrett transkribering, men fjerne små ord som ikke er av en betydelig karakter
- Små pauser underveis gjengis med [pause], dette gjelder også merkbare uttrykk som latter, smil, med mer.
- Skrive kommentarer i margin underveis om hvilke temaer informantene er innom.

Som vist til ble alle intervjuer transkribert i sin helhet med fokus på standardvalgene ovenfor som ble satt. Intervjuene ble også transkribert i kort tid etter at de ble gjennomført. Egne umiddelbare tanker og refleksjoner ble også loggført umiddelbart etter hvert intervju.

4.2.6 Oppsummering

I første del av metodekapittelet ser vi at for å besvare problemstillingen er kvalitativ metode gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming hensiktsmessig. Der igjen, har et semistrukturert livsverdenintervju vært fornuftig for å løfte frem den enkeltes stemme, og få frem den faktiske mening til enhver lærer. Videre viser jeg til teori- og erfaringsbasert kunnskap om hvordan det kan være mulig å få frem meningen bak det informantene opplever og erfarer. Jeg lener meg derfor på en hermeneutisk tilnærming for å gi mening. Å fortolke vil være supplerende og det språkliggjør funnene.

I utvalg og rekruttering er det et strategisk utvalg som gjelder, og det kommer frem hvilke kriterier som har vært gjeldende for rekrutteringsprosessen. Det er også blitt lagt frem kriterier for transkribering. Mulige konsekvenser, avgjørelser og valg som har vært gjeldende underveis har blitt beskrevet. Første del av metodekapittelet henger tett sammen med analyseprosessen, som jeg nå skal presentere.

4.3 Analyseprosessen

Målet med denne delen er å gi en detaljert oversiktlig over hvordan analyseprosessen har foregått. Ved å gi en detaljert oversikt vil det bidra til at neste kapittel om funn gjøres mer forståelig og transparent. Det er viktig å tydeliggjøre at fortolkningsprosessen har vært fortløpende ved å observere, reflektere og lytte. Dette innebærer for eksempel møtet med informantene fysisk, eller over telefon- og videosamtaler, samt loggførte notater. Men, det har også vært en avklart analyseprosess etter at datainnsamlingen fant sted. Følgende beskrives de ulike trinn som har blitt gjennomført i analysen av datamaterialet.

4.3.1 Første trinn: Å skape oversikt

Første trinn i analyseprosessen startet med å se bort i fra transkriberingene. Jeg lyttet kun til opptakene samtidig som jeg tok notater. Jeg gikk videre gjennom transkriberingene samtidig som jeg lyttet til opptakene igjen. Målet var å sjekke om materialet faktisk var transkribert i sin helhet, og om jeg hadde forsømt noe i forhold til de standardvalgene jeg tidligere hadde satt for transkribering. Jeg begynte å sile ut viktig informasjon ved å koble temaene for intervjuguiden med informantenes svar. Dette var nyttig for å bedre oversikten over de adskilte transkripsjonene, og for å bli godt kjent med materialet. Deretter valgte jeg å gjennomføre koding og kategorisering.

4.3.2 Andre trinn: Koding og kategorisering

Når man gjennomfører koding, knytter man viktige begreper som kan samsvare med en viss mengde tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Neste trinn av analyseprosessen bestod av å benytte fargekoder for å dele inn likheter og ulikheter ut i fra informantenes fortellinger. Jeg laget koder som ble plassert vertikalt i dokumentet jeg laget i første trinn. Transkriberingene ble også brukt aktivt i den hensikt å sørge for at jeg ikke hadde oversett noe og at det jeg hadde lagt til som koder samsvarte med transkriberingene.

De fleste kodene ble formet ut fra nøkkelbegreper fra spørsmålene. Et eksempel på det er: «*Hva er avgjørende for at du skal trives i arbeidet ditt?*» Her ble begrepet *trivselsfaktor* en kode. Og hvis informantene senere eller før i intervjuet hadde sagt noe som karakteriserer trivsel eller lykkesituasjoner på jobb, kunne deres fortellinger plasseres under koden *trivselsfaktor*. Fordelen med å foreta koding, var at jeg som forsker ble godt kjent med detaljene i hver transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Arbeidet lettet litt og litt, og meningen til informantenes beskrivelser kom tydeligere frem. Jeg ble også kjent med materialet i større grad, og jeg visste ofte hvor jeg kunne finne frem til det som betraktes som relevant for problemstillingen.

Når man foretar en koding er det ofte naturlig at kategorisering skjer underveis eller like etter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Samtlige av informantene mine har gitt rike svar og fortellinger. I dette tilfelle var det å kategorisere fornuftig fordi uttalelsene reduseres og struktureres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Uttalelsene ble komprimert og plassert under

ulike kategorier ved hjelp fra transkriberingene og kodene i et nytt dokument. Når dette ble ansett ferdig brukte jeg tid på å lese gjennom. Ved å lese gjennom dette dokumentet kunne jeg til slutt danne temaer ut fra tilhørende kategorier og det virket med ett mer sammenhengende. Temaene ble beholdt ut fra intervjuguiden. Dette resulterte i en modell jeg laget for å oversiktlig gjøre det hele for meg selv.

4.3.3 Tredje trinn: Inspirert av fenomenologisk fortolkende analyse

Tredje trinn bestod av å gjennomføre en lesning av dokumentene som var inspirert av en fenomenologisk fortolkende analyse (IPA-analyse). En fenomenologisk fortolkende analyse gjennomføres for å få en detaljert beskrivelse av menneskers livserfaring (Smith, Flowers & Larkin, s. 32). Analysemetoden åpner også for en hermeneutisk tilnærming til materialet (Smith et al., 2009, s. 201). Ved å være inspirert av denne metoden, kunne jeg bedre begripe hvordan den enkelte lærer forstår, eller gir mening til det bestemte fenomenet.

Å være mer fenomenologisk fortolkende ble dermed tredje trinn i analyseprosessen. I praksis medførte det å se etter flere nøkkelbegreper, men med et mer utforskende og dypere fokus. Det ble dannet flere koder, men med utgangspunkt i informantenes egne uttalelser. Temaene jeg hadde fra før, var fortsatt gjeldende. Men ut fra de nye kodene ble temaene mer nyansert fordi informantenes egne uttalelser var med på å spisse temaene i andre retninger. Jeg oppdaget derfor ulike momenter jeg tidligere hadde oversett. Videre ble temaene sortert, og jeg kunne se hva som skilte seg ut, hva som viste til homogene og ambivalente svar hos informantene.

4.3.4 Fjerde trinn: En sammenfatting av de ulike analysekombinasjoner

Helt til slutt bestod analysearbeidet av å sammenfatte alle trinnene i prosessen. Jeg så etter sammenhenger mellom de ulike trinnene, og hva som hadde skilt seg ut. Jeg lagde et nytt dokument og satt sammen tekst som jeg allerede hadde, og som igjen var relevant for problemstillingen. Fargekoder ble også benyttet for å skille temaene og kodene. Det viste seg at jeg nå hadde klart å fange frem det som fremstod som essensielle erfaringer og opplevelser for informantene.

4.3.5 Redegjørelse for bruk av ulike analyse kombinasjoner

Når jeg hadde kodet og kategorisert var det noen begrensninger i forhold til det fenomenologiske perspektivet. Jeg trengte en ny tilnærming som løftet frem erfaringene og opplevelsene i større grad. Ut fra mitt vitenskapsteoretiske ståsted skulle jeg lene meg mer på informantenes beskrivelser (fenomenologisk innstilling). Min tolkning (naturlig innstilling) var tenkt å holdes litt mer på avstand. Med dette i betraktning, oppstod noen konsekvenser med koding og kategorisering. MacLure 2013 (referert i Kvale & Brinkman, 2015, s. 227) hevder at å kode definerer informantenes svar som forklarlige og at svarenes originale mening kan forsvinne. I mitt mål om en fenomenologisk tilnærming, ble det bestemt å utføre analyseprosessen med et mer nedenfra og opp perspektiv.

Analyseprosessen bestod nå av å betrakte alle delene i ethvert intervju som ble karakterisert som funn. Funnene skulle få et mer overordnet blick og bli til funn som representerte et helhetlig perspektiv ut fra informantenes svar. Dette innebærer å gå fra deler til helhet, slik hermeneutikken poengterer (Smith et al., 2009, s. 35). Et mer ideografisk fokus ble også målet. Ved å være ideografisk innrettet, kunne jeg få innblikk i hvordan hver og en lærer forstår fenomenet i en gitt kontekst (Smith et al., 2009, s. 29). Ved å fortsette analyseprosessen ved å være fenomenologisk fortolkende, vil ikke lenger hvert eneste svar gjøres forklarlig ved koder og kategorier som jeg selv hadde satt. Det var informantenes sitater - deres fortelling, med hjelp fra mine tolkninger som nå skulle fremme hovedfunn i sin fulle helhet.

4.3.6 Oppsummering

Til nå har jeg forsøkt å vise til hvordan egen analyse har gitt grunnlaget for de konklusjonene som er kommet frem til i funnkapittelet. Prosessen med å analysere mitt material har gjort at jeg har betraktet informasjonen fra lærerne med ny forståelse. Jeg har beveget meg mellom ulike analysemetoder for å skape mening. Jeg har oppdaget interessante funn jeg tidligere ikke har betraktet som relevante for problemstillingen. Jeg har fått et utvidet perspektiv på hva de faktisk opplever og erfarer nettopp fordi essensen bak deres formuleringer har kommet tydeligere frem. Ved å vise til analyseprosessens fire trinn opplever jeg også at oppgavens transparens blir mer tydelig. Oppgaven blir også mer transparent ved å vise til teoretiske refleksjoner gjort underveis i analyseprosessen, som for eksempel dette med konsekvenser forbundet med koding og kategorisering. Oppsummert var de fire trinnene bestående av: 1) Å

danne oversikt ved hjelp av lydopptaker og transkriberinger, 2) Koding og kategorisering av transkriberinger, 3) IPA inspirert lesning av transkripsjonene og til slutt 4) En sammenfatning av alle trinnene.

4.4 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske vurderinger bør veie tungt i enhver forskning. Som det er blitt vist til gjennom dette kapittelet kan en lese at etiske praksiser finnes i alle steg av forskningsprosessen. Forskningens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet er begreper som bør karakterisere en studie for å sikre kvalitet. I denne avsluttende delen av metodekapittelet vises først til registrering av prosjektet og konfidensialitet knyttet til deltakerne. Videre klargjør jeg noen etiske refleksjoner knyttet til prosjektets refleksivitet og transparens. Hovedfokuset omhandler subjektiv posisjonering i forskningen, og ulike aspekter knyttet til intervjusituasjonene.

4.4.1 Formelt ansvar og konfidensialitet

På samme tid som intervjuguiden ble laget, arbeidet jeg også med å utforme et informasjon- og samtykkeskriv. Dette ble gjort i samarbeid med min veileder. Jeg ble anbefalt å følge Norsk senter for dataforskning (NSD) sin mal for informasjonsskriv. Alle punktene ble ikke gjeldende for mitt prosjekt ettersom at prosjektet kun er registrert i RETTE (system for risiko og etterlevelse i forskning og utdanningsprosjekter). Likevel, brukte jeg store deler av NSD sin mal. Prosjektet mitt er unntatt utenfor meldeplikten til NSD fordi det ikke skulle behandle informanter uten samtykkekompetanse eller sensitive opplysninger.

Kvale og Brinkmann (2013, s. 28) hevder at konfidensialitet er et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis. Følgende blir derfor praktiske handlinger presentert ut fra dette. Som tidligere nevnt, ble mailene til skolene sendt separat for å sikre anonymisering ovenfor hverandre. Ved møtet med informantene var det også ulike trinn som ble gjennomført i forhold til ansvar om informasjon og konfidensialitet. Informantene fikk beskjed om å unnlate å gi identifiserbare data som navn, alder, kjønn, bakgrunn og diagnoser på elever. Det ble også avklart om informantene tillot å bli intervjuet gjennom lydopptak eller ikke. Alle informantene fikk også beskjed om prosedyren for oppbevaring og lagring. Lydopptakene ble startet etter de første minuttene av møtene med informantene. Dette på grunn av alder,

utdanningsløp og personlige gjenkjennbare forhold kunne i løpet av de første minuttene bli nevnt. Informasjonen ble istedenfor notert ned for hånd.

Informantene ble også orientert om frivillig deltakelse. Alle informantene fikk tilbud om å få igjen de sitater som er tenkt å publiseres, noe alle samtykket til. Alle informantene fikk sitatene sine i tråd med tolkning og tekst fra oppgaven. Dette kan være spesielt bra med tanke på første intervju som ble gjennomført uten lydopptaker, men også for å minske konsekvenser som deltaker i min studie. For eksempel kan det hevdes at noen deltakere er uenige i tolkningen jeg som forsker gjør. Det kunne også vært en fare for at de ikke kjente seg igjen i sitater og tolkninger. Dermed ønsket jeg å legge til rette for mulighet til innspill, bekreftelse eller avkreftelse fra informantene. I transkriberinger var alle navn erstattet med fiktive navn. Når alt av formell informasjon var gitt hadde jeg med samtykkeskrivet som de skrev under på. Oppbevaring av materiale har vært i tråd med retningslinjer fra NSD. Informasjonen som ble gitt til informantene er i tråd med ulike retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

4.4.2 Refleksivitet og transparens

I denne delen skal jeg klargjøre noen etiske refleksjoner i masteroppgaven ved bruk av refleksivitet og transparens. Refleksivitet handler om egen posisjonering i produksjonen av kunnskap, og refleksjon over sin egen rolle i forhold til forskningen. For eksempel belyser refleksivitet hvorvidt jeg kjenner til det forskningsfeltet som undersøkes, og hvordan dette kan ha spilt inn på resultater som oppnås (Alvesson & Sköldberg, 2000, s. 5).

Transparens brukes i forskning for å se til at resultatene som har kommet frem er rimelige. Dette handler om at forskeren gjør skikkelig rede for alle stegene i forskningsprosessen (Postholm, 2010). Det skal for eksempel ikke holdes tilbake informasjon som er av vesentlig betydning for studien. I dette kapittelet har jeg vektlagt å beskrive veien til målet. For å kunne avveie oppgavens transparens i den sammenheng, er det vesentlig at det kommer frem en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi, og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes for hvert trinn (Thagaard, 2013, s. 202). Følgende presenteres min forforståelse og betraktninger av intervjusituasjonen som begge kan være momenter for vurdering for refleksivitet og transparens, samt forskningsetiske vurderinger.

4.4.3 Forforståelse

Postholm (2010, s. 137) viser til en rekke prosedyrer som karakteriserer kvalitet i fenomenologiske studier. Blant annet hevdes det at «Forskeren blir sett på som det viktigste forskningsinstrumentet for kvalitetssikring av studien» (Postholm, 2010, s. 137).

Ingen kvalitativ forskning er basert på tilfeldigheter. Med det menes at det alltid ligger en eller annen form for forforståelse, interesse og forutsigelser på det som studeres. Man tar et valg ut fra det en selv eller samfunnet etterspør kunnskap om (Creswell, 2014, s. 18 og 20). Det vil med andre ord være et behov for den kunnskapen for samfunnet, men man kommer ikke foruten eget engasjement. Med dette ser jeg det nødvendig å beskrive egen påvirkning på denne masteroppgaven. Dette vil være viktig med tanke på mulige svakheter eller styrker for masteroppgaven.

Som Postholm (2010, s. 137) hevder: «Forskeren må presentere en beskrivelse av sin egen opplevelse av fenomenet. På den måten blir forskerens subjektivitet synliggjort.» I masteroppgavens forord kommer det frem det at jeg, sammen med en tidligere medstudent har skrevet bachelorgrad om barnehagelærere i møtet med flerkulturelle barn og foreldre. Interessen for det flerkulturelle grunner seg i personlige erfaringer da en av mine foreldre har utenlandsk opprinnelse. Min identitet har gitt mest gleder og positive erfaringer, men jeg har også møtt på utfordringer. Som voksen har jeg reflektert over egne situasjoner i barndommen jeg har funnet vanskelige.

Gjennom refleksjon har jeg kommet frem til at vanskelige situasjoner som barn muligens kan ha vært påvirket av håndtering overfor mangfoldighet fra personal i barnehage og skole. Jeg har vært heldig med fantastiske voksne rundt meg, men jeg har savnet et mer ressursorientert fokus på mangfold. I møte med andre barn har jeg noen ganger følt på en ulikhet fordi jeg selv ikke kunne relatere egen identitet, familie eller utseende med andre barn. På den andre siden har jeg mest gleder, og det å være en del av to ulike kulturer har bidratt til forståelsen av hvor nyttig det er å inneha interkulturell kompetanse. Jeg har for eksempel fått en større forståelse for hvordan interagere med andre som gjerne har ulike oppfatninger enn meg selv. Jeg har også arbeidserfaring fra barnehagen, hvor ansettelsen min blant annet ble basert på tidligere bachelorgradsoppgave. Her fikk jeg muligheten til å arbeide med flerkulturelle barn, og sammen med andre kolleger planlegge pedagogisk virksomhet i møte med denne barnegruppen. Det har forøvrig utviklet seg til å være et interessefelt fordi jeg selv har antakelser og en forforståelse knyttet til interkulturell kompetanse.

I lys av foregående avsnitt, kommer det frem at jeg har en nærhet til forskningsfeltet. Dette kan både være en styrke og en svakhet. Det betyr at jeg for eksempel kan klare å forstå informantenes perspektiv, og deres kontekst. Men det kan på samme tid være en fare for overfortolkning eller over-involvering. Imidlertid redegjør jeg nettopp for både svakheter og styrker, og det viser til en bevissthet. Videre er jeg som masterstudent opptatt av at jeg klarer å fremme informantenes perspektiv ved å opprettholde en åpenhet, slik at jeg nettopp klarer å gjennomføre denne oppgaven i tråd med det som forventes. Jeg har for eksempel ikke erfaring med arbeid i skole, og heller ikke erfaring fra arbeid med nyankomne elever. Dermed har jeg vært opptatt av å være lydhør overfor informantenes svar, fordi det er lærerne som besitter denne kompetansen i en arbeidsrettet praksis. Denne masteroppgaven skal være et kunnskapsbidrag samtidig som jeg selv ønsker å tilegne økt kunnskap og refleksjon innenfor ulike fagtradisjoner og fagområder. Men av naturlige årsaker klarer man heller ikke komme foruten det iboende fortolkningsgrunnlaget en har. Derfor er det viktig at det fastholdes på stadig refleksjon og bevissthet under arbeidsprosessen.

4.4.4 Ulike etiske betraktninger av intervjusituasjonen

Det har noen ganger vært utfordrende å intervju, og jeg forstår klart hvorfor det kan beskrives som et håndverk. Det handler en del om de kunnskaper og teorier en besitter på forhånd, og likeså hvordan man kommuniserer. Alle intervju er blitt gjennomført hver for seg ved fysisk møte, telefon- eller videosamtale. For eksempel kan det være forskjell på å møte noen fysisk kontra over telefon- eller videosamtale. Ikke minst handler det også om hvor godt kjent man er ved å gå inn i rollen som intervjuer. Det skal sies at det har vært mindre vanskelig å intervju de siste intervjuene kontra de første. Balansegangen mellom det å lede intervjuets ramme og tid, og faktisk få informantene til å fortsette sine svar har noen ganger vært vanskelig. Det var aldri ønskelig å følge intervjuguiden slavisk, men jeg ville samtidig sørge for at alle temaene skulle bli dekket. Derfor opplevde jeg behov for å gå fra det ene temaet til neste. Følgende viser jeg til noen refleksjoner omkring dette. Når jeg nevner tid, er det fordi informantene gjerne har spurt hvor lang tid et intervju vil ta. Jeg har svart med ca. en time, mer eller mindre alt etter hvilke svar som gis. Dermed har det vært ønskelig å respektere deres tid, og vår avtale. I forhold til å følge intervjuguiden opplevde jeg et behov for å dekke spørsmålene i denne, uten å påvirke flyten i samtalen. Dette var mest for å sikre at jeg fikk svar som kunne dekke problemstillingen.

Ved noen anledninger burde jeg ha erstattet oppfølgingsspørsmålene mine med noe annet. Ofte ble oppfølgingsspørsmålet et resultat av det siste informantene sa, mens jeg under analyseringen har sett at det mest relevante lå midt i, eller tidligere i svaret. Likevel settes det pris på enhver intervjusituasjon med lærerne. Det er fordi det har kommet frem interessante betraktninger på hvordan det oppleves å arbeide i innføringsklasse for og med nyankomne elever, noe som igjen gir svar på min problemstilling.

I forkant av første intervju, valgte jeg som tidligere nevnt å dele ut intervjuguiden på forhånd. I dette tilfellet, kan det være interessant å drøfte dette valget med tanke på oppgavens transparens (men også refleksivitet). I tiden mellom møtet fra første til andre informant, fikk jeg forslaget om å kun vise temaene eller la være å dele ut hele intervjuguiden. Valget var vanskelig, og jeg visste det ville ha ulike konsekvenser både på den ene og andre siden. Forslagene jeg fikk, baserte seg på å se om spenningene i svarene deres kunne bli enda større hvis de to neste ikke fikk intervjuguiden på forhånd. Jeg var usikker, men endte opp med å dele den ut til alle informantene som ønsket, noe samtlige gjorde. Dette var med tanke på redelighet og rettferdighet ovenfor informantene, fordi alle jeg inviterte til min studie skulle få like valg. Å dele ut intervjuguiden var også viktig når det gjaldt selve innholdet i intervjuguiden. For å få frem informasjon til problemstillingen, så jeg ikke på plutselige og spontane svar som det mest betydningsfulle for resultatene. Det var heller mer vesentlig at de som ønsket, kunne få bruke tid i forkant på å forberede seg til intervjuet fordi jeg ville unngå at noen skulle sitte igjen med noe de glemte å fortelle om.

Valget om å gi ut intervjuguiden kunne føre med seg noen påvirkninger eller føringer. Eksempelvis kan det å dele ut guiden være én årsaksforklaring til hvorfor svarene ble som de ble. En annen påvirkning kunne være at informantene ble for opphengt i guiden. Som igjen kunne påvirke at det ble vanskelig for dem å svare på andre spørsmål som dukket opp utenom spørsmålene de allerede kjenner til. Ved å dele ut guiden på forhånd taler det om et valg knyttet til valg i forskningsprosessen, det definerer ikke andre valg og utfall. Uansett hva som har blitt gjort har det vært til hensikt å være et godt bidrag for studien. Konsekvenser er likeverdige og likestilte, men bare ulike i seg selv.

Transparens har vært viktig i alle ledd av forskningsprosessen. Jeg har gjort mitt ytterste for å beskrive alle ledd i undersøkelsen og analyseprosessen. Min oppgave har blitt til gjennom

egne vurderinger av valg, som jeg igjen har tenkt på som det beste for oppgaven. Dette innebærer for eksempel valg av litteratur eller valg som er gjort knyttet til gjennomføring av de ulike delene i prosessen. Det skal også være mulig for andre forskere å gjennomføre sin forskning basert på mine beskrivelser for gjennomføring. Likevel er det ikke utenkelig at andre forskere kunne gjort andre valg. Forskningsarbeid blir til gjennom erfaring- og teoribasert kunnskap en har fra før, og lærer seg underveis i prosessen.

4.4.5 Oppsummering

Under forskningsetiske vurderinger beskriver jeg først hvordan jeg gikk fram for å sende ut invitasjon med informasjon- og samtykkeskriv. Jeg beskriver også hvordan jeg har formidlet viktig informasjon til deltakerne knyttet til deltakelse på min studie. Disse etiske handlingene er i seg selv viktig for å ivareta informantenes rettigheter. Dette kan også synliggjøre deler av oppgavens transparens. I neste del ble det redegjort for egen subjektiv posisjonering i forskningen, blant annet i lys av teori. Dette kan tas med i betraktning for å vurdere oppgavens refleksivitet. Her blir det synlig hvordan å betrakte eget bidrag til produksjon av kunnskap. I den avsluttende delen av forskningsetiske vurderinger har jeg konkret forsøkt å synliggjøre oppgavens transparens. Dette er fordi jeg viser til ulike aspekter og valg som har vært relevant for denne oppgaven ved å anvende intervju som metode.

5 Funn

I dette kapittelet presenteres funn som er ment skal besvare oppgavens hovedproblemstilling; *Hva opplever og erfarer lærere på ungdomstrinnet i sitt arbeid for og med nyankomne elever?* Endt arbeid med analysen har resultert i fire hovedfunn fra intervjuene med de seks lærerne. De fire hovedfunnene skiller seg ut som svært unike opplevelser og erfaringer for denne gruppen lærere i arbeid for, og med nyankomne elever. Før jeg starter å presentere funn, skal jeg kort gjøre rede for strukturen i denne delen. Det første hovedfunnet er relasjon med elever og kolleger. Å skape gode relasjoner med elever og kolleger er noe lærerne tydeliggjør som viktig i arbeidet sitt. Jeg viser til hvorfor og hvordan etablering av gode relasjoner og samarbeidsvaner er viktig. Neste funn er lærernes perspektiv på elevenes opplevelser. I alle intervjusituasjoner med lærerne, fremkommer det innholdsrike beskrivelser av elevenes opplevelser. Tredje hovedfunn er at lærerne ofte fremmer hvor mangfoldig elevgruppene er. Her gir jeg lærernes beskrivelser på det brede mangfoldet de erfarer. Siste presentasjon av funn, omhandler de systemiske utfordringer som fremkommer som helt essensielle for denne gruppen lærere.

5.1 Relasjon med elever og kolleger

Denne delen handler om lærernes opplevelser og erfaringer knyttet til relasjoner.

Strukturen i presentasjon starter først med å beskrive funn om relasjonsbygging med elever.

Der fremhever lærerne både like, og ulike måter hvordan dette gjøres, og hvorfor det er viktig.

Neste del handler om lærernes erfaringer med kollegasamarbeid. Lærerne kan under flere sammenhenger presisere hvorfor de anser lærersamarbeidet som viktig. Avslutningsvis i forbindelse med relasjoner med elever og kolleger, presenteres funn om behov for bedre samarbeid i prosessen med overgang til ordinær undervisning.

5.1.1 Relasjonsbygging med elever

Samtlige lærere fremmer viktigheten av gode relasjoner med elevene sine.

Lærerne presiserer at det er viktig å bli godt kjent med elevene og at dette bidrar til et godt klassemiljø. Gode relasjoner bidrar også til at læringsutbyttet for elevene blir optimalt. Det mest iøynefallende var at lærerne i så stor grad vektla relasjonsbygging for å gjøre elevene sine trygge. Lærernes fortellinger springer som oftest ut av at det er ungdommer i et nytt land med ukjent språk, som i stor grad har med seg varierende bakgrunner. På grunn av dette stod trygghet i sentrum hos lærerne. Nøkkelbegreper som venn, tilhørighet, trygghet, omsorg og tillit viste seg å være gjennomgående for flertallet av lærerne i sammenheng med relasjonsbygging med elever. For å gjøre elevene sine trygge, poengter flere lærere at det ikke alltid behøvde å handle om det faglige som foregår i klasserommet. Lærerne kan legge bort faglig innhold for å bli kjent. Dette kommer tydelig frem hos Sophie når hun forteller om hvilke situasjoner hun opplever å lykkes med:

... Og det [at eleven åpnet seg] kommer av den jobben vi har gjort med å trygge. Vi har snakket med eleven, lagt fra oss det faglige. [Pause] De fikk fortelle alt de hadde på hjertet. Det viste seg at det var vanskelig å reise fra familie og venner [pause] de følte seg veldig alene, ensom. Så trygget vi eleven med at det vet vi. Det er flere elever i samme båt.

Sophie viser her til en tilbaketrukket og engstelig elev, som de opplevde å bygge gode relasjoner til ved å vise omsorg og trygghet. Hun forteller at gjennom å bli kjent med eleven og elevens erfaringer, bygges det gode relasjoner. I likhet med Sophie, kan Anette også vise til at det ikke bare handler om skolerelaterte oppgaver for å bli kjent: «Så er det litt sårn å finne en balanse med å være lærer og ikke direkte venn, men å lære å kjenne elevene litt

utenom det faglige. ...» Anette påpekte ofte viktigheten av relasjoner under intervjuet. Dette var blant annet fordi hun gjennom utdanning har lært mye om denne tematikken. Anette avsluttet svaret sitt med at dette var noe hun trodde de kunne komme langt med.

Relasjonsarbeid er viktig for lærere generelt, men for lærere som underviser nyankomne elever ble dette fremhevet som noe av det viktigste ved deres virke. For lærerne hadde dette sammenheng med nyankomne elevers spesielle livssituasjon og bakgrunn.

Samtidig som at lærerne baserte store deler av sine svar på at relasjonsbygging handlet om å gjøre elevene sine trygge, viste også flere til at de vil elevene godt. Funn i undersøkelsen min tyder på at lærere som underviser nyankomne elever må, eller er villig til å strekke seg lenger enn det lærere i ordinære klasser kan oppleve. Fire av seks informanter forteller at de engasjerer seg i elevenes livsarenaer hva gjelder deres sosiale nettverk, hjemmesituasjon og fritid. Når Erika forteller om relasjoner til elever, sier hun blant annet: «Altså jeg har elevene på alle telefonnumre og foreldrene, ikke bare er det mine kontakter – det er hele klassen sine. Vi engasjerer oss i fritidsaktivitetene deres.» Med dette viser hun til en handling som bidrar til tilgjengelighet og lav terskel for å kontakte hverandre utenom skoletid. Erika sier at hun opplever å mestre å ha gode relasjoner til elever og foreldre, noe som igjen fører til trivsel for alle parter. Åsne på sin side, forteller at ved oppstartsfasen med nye elever sier hun blant annet til dem at hun «står til disposisjon.» Både elever og foreldre får også beskjed om at de kan kontakte lærerne når de selv måtte ønske det. Lærerne som er med i denne studien, opplever å engasjere seg sterkt i elevene sine. Disse funnene kan tyde på at lærere som underviser nyankomne elever engasjerer seg svært sterkt i elevene sine, og at de også strekker seg lenger for å være tilgjengelig og involvert enn det som vanligvis forventes av en lærer.

Funn viser at det ikke bare handler om at lærerne skal bli kjent med elevene, men elevene må også bli kjent med læreren. En viktig del av relasjonsbygging handler om at læreren på ulike måter gjør seg til kjenne for elevene sine. Dette kommer ofte gjennom når lærerne setter regler for å danne en ramme for klassemiljøet. Halvparten av lærere forteller noe om viktigheten av klasseledelse for nyankomne elever. Når Marie forteller om hva hun opplever å lykkes med, kommer det godt frem hvordan hun forsøker å få sine elever til å kjenne henne, samtidig som hun viser hvordan hun vil at rammen for klassen skal være:

Jeg slår raskt ned på at hvis jeg ser noen fniser eller blikker når noen våger å snakke, det ser de med en gang at jeg ikke tolerer. Nå er det en liten gruppe, så nå er det veldig

gjennomsiktig hvis folk blikker eller fniser, det vet de ikke er lov, det tolerer jeg ikke. Det føler jeg at jeg lykkes med. De vet fort hvor de har meg ...

Marie beskriver at i hennes klasserom er negativ adferd som å se rart på hverandre og fnise noe hun ikke tolerer. Som en del av at elevene på samme tid får bli kjent med Marie, viser hun på også hvordan hun ønsker å bygge klassemiljøet. Gjennom beskrivelsen til Marie, utøver hun klasseledelse og viser hvordan hun setter klasserommet gjennom regler, slik at elevene vet hva som forventes.

Som nevnt, er Daliyah lærer på voksenopplæringen for minoritetsspråklige. I intervjuet med Daliyah, forteller hun at hun opplever å lykkes med måten hun underviser på. Når Daliyah forteller videre, vektlegger hun hennes egen bakgrunn som svært viktig i klasserommet, og det er noe som skiller seg ut fra de andre lærerne:

... Det er veldig masse elever som sier det [tenker], at jeg har det samme som de. Jeg har jo opplevd akkurat det samme som de, sant. Så er du sånn rollemodell for veldig mange. Når du har kommet til et annet land [pause]. Hvis de hele tiden skal se etnisk norske lærere, eller etnisk norske folk i alle sammenhenger ... Motivasjonen blir jo ikke bedre av den grunn sant. Uansett hva vi kommer til å gjøre så kommer vi til å vaske. Men når de ser at personer med utenlandsk opprinnelse har en posisjon eller jobb de selv kan tenke seg [pause] Så kan de tenke ok, hvis jeg jobber hardt så har jeg muligheten til å oppnå noe her. Det er også på en måte motivasjon til å bli integrert mye mer.

Svaret til Daliyah kan tolkes som at hun har opplevelse av å lettere bygge relasjoner med enkelte elever fordi hun selv har minoritetsspråklig bakgrunn. Når elevene selv har sagt dette til henne kan det også tolkes som at elevene kan føle en form for gjenkjenning og sterkere tilhørighet. Daliyah hevder jo at når hun selv representerer mangfold i skolens ansatte, så vil det bidra til en bedre inkludering for elevene. Daliyah sin bakgrunn kan bidra til at hun blir en rollemodell i den forstand at hun har lært seg språket, tatt utdanning og blitt lærer i Norge. De andre lærerne har ikke samme bakgrunn som Daliyah. Men, det er to andre lærere som referer til at de har oppholdt seg utenlands gjennom tidligere studier, det er Erika og Marie. Når de har fortalt om dette har de løftet fram at de selv har kjent hvordan det kan føles å være ny i et fremmed land med ukjent språk. Erika og Marie belyser at det dermed bidrar til en forståelse for hva deres egne elever faktisk opplever i forhold til å være ny. Dette trer frem som en god erfaring for de to lærerne. Men, hos Daliyah, fremkommer dette som en spesielt verdifull erfaring - både for henne og elevene.

5.1.2 Lærernes samarbeid

Videre inn i det som omhandler relasjoner, viser funn at samarbeid spiller inn som en viktig faktor i arbeidshverdagen til lærerne. Flertallet snakker om viktigheten av samarbeid med kolleger som arbeider innenfor samme fagfelt, både internt og eksternt. Når Åsne innleder sitt svar omkring samarbeid, forteller hun: «Det [samarbeid med kolleger] er alfa omega. Man kan ikke sitte på hver sin tue. Man må dele ...» Åsne poengterer at samarbeid med kollegene sine kommer først og sist, og at man må dele erfaringer med hverandre. Videre forteller Åsne at når hun begynte i jobben, ble det etablert kontakt med eksterne lærere innenfor samme fagfelt, altså arbeid med nyankomne elever. De møttes, og lærerne med lang erfaring ga mange gode råd og tips til Åsne. Hun fikk også et innblikk i hvordan de selv drev undervisningen. Dette fremkom som svært nyttig for Åsne, for da kunne hun lære av de andre lærernes mange års arbeid.

I forbindelse med lærernes uttrykk for nytteverdien av samarbeid med kollegiet, viser funn at samtlige lærere også setter pris på arbeidserfaringen de har med nyankomne elever. I mange arbeidssituasjoner, er det viktig med samarbeid. For informantene, kan det syntes som at det er helt essensielt, spesielt hvis de ikke har lang erfaring i å arbeide med nyankomne elever. De lærerne med mindre erfaring, støtter seg på andre med lengre erfaring. Marie forteller om en kollega hun har som er delvis ny i jobben, og sier i den sammenheng at: «det tar mange år å lære seg å jobbe med denne gruppen elever.»

Samtlige lærere har opplevelsen av at samarbeid er en viktig forutsetning for å øke deres egen kompetanse, men også når det kommer til å diskutere seg frem til løsninger sammen. Dette retter seg for eksempel mot organiserte møter hvor lærerne finner løsninger på ulike situasjoner. Dette kommer tydelig frem i svaret til Anette:

Så den møtetiden, enten det er selvbestemt eller bestemt for oss kommer godt med. Veldig greit at vi har tidspunkter i løpet av uken hvor alle lærerne er ledige samtidig. ... Og jeg syntes det er veldig betryggende å ha anledningen til å sitte å diskutere hvis det er ting jeg syntes er uklart. I og med at jeg er helt ny og ja.

Det er som nevnt flere lærere som støtter seg på planlagt møtetid. Anette bruker begrepet «betryggende» om når hun får anledning til å møte sine kolleger for å diskutere, blant annet fordi hun er ny i arbeidet.

Funn viser at det ikke bare handler om samarbeid utenfor klasserommet. Anette, Erika og Marie er opptatt av at kollegasamarbeid også kommer frem gjennom å praktisere et to-lærersystem. Anette bruker uttrykket «heldig» når hun får ha undervisningstimer sammen med kollegene sine i klasserommet. Når Erika forteller om å være to lærere i klasserommet, sier hun selv at det bidrar til å «lykkes» i arbeidet sitt for og med nyankomne elever. Denne form for undervisning, bistår elevene med individuell tilpasset støtte på et bedre plan fordi lærerne er to i klasserommet. Erika forteller:

... jeg gir læringsoppgaver som vi kan gjennomføre i fellesskap, i samtalesirkel eller at de arbeider i par. Da er to-lærersystemet utrolig bra. Da flytter jeg egentlig undervisningen. I forberedelsene ligger det hva jeg tror de kan lære ved hjelp av hverandre. Men så kan vi som to lærere...vi tenker at det er grupper på fire eller fem grupper, så kan jeg gå rundt å undervise enkeltelever eller gruppen, sant ...

Ved å anvende et to-lærersystem, er dette med på å skape mer fleksibilitet, i følge Erika. Det bidrar også til at undervisningen kan tilrettelegges mot elevstyrte aktiviteter. Når Erika forteller videre, sier hun at ved å arbeide tett med kollegaen sin bidrar dette til å fremme kunnskap hos henne selv.

Fordelen ved tolærersystemet fremkommer også i intervjuet med Marie: «... i møtet med meg forstår de kanskje ingenting, men så, i møtet med neste lærer, forstår de jo kanskje at: å ja, det hadde vi tidligere! Så da lærer de seg mer» Hun hevder også at det letter arbeidet når det er to lærere, og at det resulterer i bedre progresjon for elevenes læringsutbytte. Samtidig uttrykker Marie et savn knyttet til mer eksterne møter med andre lærere som jobber med nyankomne elever, og i dette sitatet tydeliggjør hun hvorfor det er viktig:

Jeg savner egentlig å møte folk som jobber med det samme. Det er vel det som er det største savnet på en måte. Også [pause] å dele erfaringer som andre også kjenner på kroppen. Og det møter du jo på kurs sant. Også, vi vet alle at når vi går på kurs så er det mye gjentakelse. Det er sånn vi driver det. Men vi trenger den oppmuntringen. At vi gjør ting rett. At vi gjør det som blir anbefalt og det får du jo på kurs. Det er jo godt å kjenne på. Så tips og få selvfølgelig. Vi savner det ...

Som det fremkommer i sitatet, gir Marie uttrykk for nytteverdien ved å delta på kurs i samråd med fagpersoner og eksterne lærere. Det fremkommer samtidig at det er for lite av det. Samtlige lærere har positive referanser knyttet til samarbeid med deres kollegaer innenfor

samme fagfelt. Deres samarbeid er viktige pådrivere til både kompetanseutvikling, men også for elevenes del.

5.1.3 Behov for bedre samarbeid på tvers av kollegiet

I alle intervju har lærerne fått spørsmål om de føler behov for mer, eller mindre samarbeid med kolleger. I forbindelse med det gav flertallet informanter uttrykk for et større behov for samarbeid på tvers av kollegiet, med de lærerne som tilhørte de ordinære klassene. Ordinære klasser er der nyankomne elever skulle begynne i, etter endt tid i innføringsklassen. Flere av lærerne belyste elevenes overgang til ordinære klasser som utfordrende, eller «vanskelig», slik en av dem omtalte det. Det ble karakterisert som vanskelig fordi flere informanter ikke opplevde å få meddele tilstrekkelig informasjon om de nyankomne elevene til lærerne ved ordinære klasser. Overgangen fremkom også som vanskelig på grunn av lærernes egne observasjoner av elevene.

En informant beskriver behovet for mer samarbeid i forkant av overgangen på denne måten: «... også når vi gir de [elevene] fra oss til en ordinær klasse, så tror lærerne at de er ferdig utlært. Så tenker kanskje andre lærere at de ikke har lært noe ... Overgangen er vanskelig.» Sitatet til denne læreren, kan også peke på at det krever erfaring for å forstå hvordan det kan være å arbeide med minoritetsspråklige elever. En annen informant sier det samme på en litt annen måte: «Så de opplever jo frustrasjon, det er jo ikke sjelden jeg opplever tilbakemeldinger - Åå, hvorfor var de [elevene] klar for en ordinær klasse nå, trengtes ikke de å gå lenger i velkomstklassen?» I dette sitatet kommer det også frem et behov for mer samarbeid i forkant av overføringen. Videre kan sitatet peke på at å arbeide med denne gruppen elever krever erfaring og kompetanse.

Det er viktig å informere om at de samme informantene i dette avsnittet, ga uttrykk for at elevene fikk være med i integreringsfag eller hospitering før de starter i ordinære klasser. De forteller også at mange nyankomne elever tidlig får tildelt en ordinær klasse som de etterhvert skal begynne i. Noen nyankomne elever kjenner dermed til klassen de skal begynne i fra før, da de allerede har vært med i noen timer med for eksempel kroppsøving eller engelsk.

I intervjuet med Åsne, forteller hun at det foreligger samarbeid med lærerne ved de ordinære klassene, men ikke nok. Åsne forteller også at elevenes overgang til ordinær klasse baserer

seg på elevene og foreldrenes eget ønske. Det anvendes også ulike kartleggingsverktøy før avgjørelsen om overføring trer i kraft. Åsne beskriver videre hvordan det kan være for en kontaktlærer i ordinær klasse å ta i mot en elev som er ferdig i innføringsklassen:

Altså de lærerne som skal ta imot disse, og som da får inn elever som de ikke kjenner og må tilpasse veldig til. Når de kommer i normal klasse, så er de jo ikke like god i norsk som en norsk elev i språket. Og da må de ha tilpasning. Det kan være vanskelig for en kontaktlærer som har 30 elever fra før.

I sitatet beskriver Åsne at det kan være utfordrende når læreren som tar imot eleven i ordinær klasse, ikke kjenner eleven godt nok. Svaret kan peke på for lite kunnskap om den konkrete eleven, og at læreren også har forventninger til eleven som begynner i klassen. Åsne er enig med de andre informantene om behov for mer samarbeid med lærerne fordi hun sier videre at: «det kunne vært på sin plass» med mer samarbeid på tvers av kollegiet om denne gruppen elever.

Funn viser at lærernes behov for mer samarbeid også baserer seg på lærernes observasjoner og samtaler med sine elever. Stort sett handler dette om nyankomne elevers møter med elever som tilhører ordinære klasser. Lærernes beskrivelser av elevenes møter, kan kanskje ses på som et tema i seg selv, og som ikke konkret dreier seg om samarbeidet mellom lærerne. Men mine tolkninger påpeker likevel at hvis samarbeidet mellom lærerne hadde vært bedre, kunne det absolutt vært med å fremme bedre opplevelser hos de nyankomne elevene i overgangen til ordinær klasse. Det er derfor lærernes erfaringer av elevenes opplevelser også vektlegges i denne delen. En informant sier:

Elevene er opptatt av sine ting, det oppstår misforståelser. Hvis min elev skal inn i en ny klasse [pause] de norske elevene vet ikke helt hvordan de skal få det til ... Vi har ikke funnet en god nok løsning på det. Det vet jeg andre skoler sliter med også.

Sitatet til denne informanten kan tyde på at lærerne ikke helt klarer å tilrettelegge for at de nyankomne elevene blir integrert i klassemiljøet. Det kan også tolkes som at noen elever ikke får til å møte hverandre på en måte som kan skape relasjoner. En annen informant viser at hun er opptatt av å klargjøre sine elever til å mestre overgangen på en bedre måte:

.... så var det elever vi [hun og kollegaen] kjente fra før [tidligere arbeidsplass]. Pausene for disse elevene ble utfordrende. Det ble vi trist over. Når vi snakket med de så sa de at de forstod ingenting: - Vi forstår ikke samfunnsfag og naturfag, det er så vanskelig, sa de. Det syntes våre elever i dag og altså. For uansett hvor lenge du har

vært i et innføringstilbud vil det være gap mellom det å være ferdig i et innføringstilbud hvor alt er tilpasset opplæring, til å komme ut i vanlig klasse også skal du klare det... Det stupet er der.

I dette sitatet beskriver læreren hvordan det kan være for noen nyankomne elever å sette seg inn i løpet ved ordinær klasse. Dette handler gjerne om at undervisningsformen i ordinære klasser er noe de nyankomne elevene ikke er helt vant til. Det kan være på grunn av at nyankomne elever er mest kjent med et tilpasset opplæringstilbud. Videre kan det peke på at tilrettelegging for kompetansen til en nyankommen elev er mangelfull.

5.2 Lærernes perspektiv på elevenes opplevelser

I denne delen presenteres funn om elevenes motivasjon for skolen slik lærerne beskriver det. I siste del presenteres funn om lærernes perspektiv på elevenes opplevelser hva gjelder elevenes første møte med det norske skolesystemet.

5.2.1 Motivasjon

Flertallet av lærerne hevder at de i stor grad opplever motiverte elever. Marie forteller: «De har lyst til å lære, de er ungdommer, de skal bli boende, de vet at det nærmer seg videre skole. De vet det nærmer seg jobb. De har motivasjon.» Marie gir et innblikk i hva som venter elevene i framtiden, og at de av den grunn har motivasjon til å lære språket og gjøre seg kjent i et nytt land.

Erika, som har lang erfaring med arbeid i innføringsklasse presiserer ofte at hun stort sett opplever motiverte elever. Til tross for at flertallet lærere opplever engasjement og vilje fra elevene, kan lærerne også fortelle om ulike faktorer som spiller inn på motivasjonen.

Flertallet av informanter vektlegger for eksempel alderen til elevene. Erika forteller: «Men det er klart at alle ungdommer som kommer til Norge i ungdomsskolealder, de må begynne på nytt. De skal få seg nye venner, lære språket [pause] mange kommer plutselig i nye familiekonstellasjoner ...» Erika utdyper altså at forandringen til elevene kan være store gitt den unge alderen. Lærerne viser til at de tenker på elevenes alder, når de reflekterer over elevene sine.

I tillegg til at alderen spiller en rolle for elevenes motivasjon, nevner alle lærerne noe om elevenes varierende bakgrunner. Med det menes at siden elevene kommer fra ulike land, innebærer det også ulike kulturer. Varierende bakgrunner innebærer også tidligere opplevelser og erfaringer for elevene på godt og vondt. De fleste informanter beskriver også erfaringer

med elever som er analfabeter, har opplevd krig eller utfordringer i familiesituasjon. En informant forteller også at mange elever kanskje har opplevd traumatiske hendelser eller er traumatisert. Det igjen, vil naturligvis påvirke konsentrasjon eller for eksempel søvnmønsteret til noen elever.

Erika sier at noen ungdommer ikke er her frivillig, og dermed kan være mindre motivert. Erika forteller: «... noen bruker det litt til brekkstang og – at hvis ikke jeg lærer norsk så kommer mamma til å gi seg, så flytter vi hjem igjen til Polen eller Russland ...» Sitatet viser til elever som gjerne er mindre motiverte for å være i Norge, at de kanskje har et ønske om å returnere. Videre forteller Erika, i likhet med flere, at elevene er innforstått med at det å lære seg norsk vil gjøre hverdagen til ungdommene lettere.

5.2.2 Når elevene møter skolen

Lærerne fikk spørsmål om hvordan de oppfatter elevene sitt møte med skolen. Informantene fikk også spørsmål om de kunne beskrive deres tanker om hvordan oppstartsfasen med ny klasse foregår. Felles for lærernes beskrivelser, er at de vektlegger at elevenes møte med skolen er forskjellige. Noen informanter viser for eksempel til «glade» og «svært takknemlige elever.» Flertallet av lærerne beskriver også at elevenes møter ofte er preget av forventninger til skolen og lærerrollen. Sophie beskriver noen elever i forhold til dette:

Ofte kan de misoppfatte det norske systemet med at vi er litt for snill Arabiske og afrikanske land har en helt annen kultur, hvor de er vant til at mannen bestemmer, litt mer autoritær holdning. De [elevene] sliter enda mer og kan gjøre akkurat som de vil. Så det er jo et kjempeproblem. ... De opplever å gjøre som de vil. Det er ikke likt her som i hjemlandet, fordi der var det så strengt.

Det kan tolkes som at Sophie finner det utfordrende med elever som er vokst opp med ulike syn på kvinner og menn. Videre kan det tolkes som at noen elever ikke kjenner til reglene som forventes i klasserommet. Sophie benevner i den sammenheng at det kan bli utfordrende fordi kulturene er ulike. Dalayah syntes å ha noe tilsvarende erfaringer som Sophie, hun uttrykker det i sammenheng med at hun er kvinne og lærer:

Men utfordringen er at av og til blir det vanskelig, fordi det er voksne som kommer, sant. Voksne menn, har jo fra andre land en kulturbakgrunn hvordan de skal se på en kvinne. Dette syntes jeg er utfordrende. For de er det kanskje mer akseptabelt at en norsk mann står der enn en utenlandsk kvinne. Når jeg er kvinne har jeg opplevd enkelte vanskeligheter fordi jeg er kvinne og kommer fra en annen kultur ...

Dalayah forklarer at det kan være utfordrende at hun selv er fra en annen kultur. En videre tolkning kan også være knyttet til elevers forventninger til lærerrollen. Både Sophie og Dalayah forteller hvordan de håndterer situasjoner med elever som ikke er kjent med lærernes forventninger og skolesystemet. Sophie forteller at det er viktig å nå ut til foreldre, og at hun forsøker å fortelle elevene hvorfor det ikke er riktig å gjøre slik en vil i klasserommet. I den sammenheng sier Sophie at det noen ganger kan være vanskelig å få elevene til å omstille adferden sin. Hun forteller til slutt at de elevene det gjelder erfarer med tiden at, uavhengig av kjønn og kultur, så er respekt for hverandre viktig både i og utenfor klasserommet. Når Dalayah forklarer sin håndtering viser hun til et ønske om mer tid i starten av skoleåret for å snakke med elevene som skal begynne i klassen: «Jeg tenker at vi må få hilse på elevene og vise hvordan de skal gå i gang, med elevhåndbok – hva er lov og ikke lov? Hvordan er skolen bygget opp? Hva forventer vi fra deg og hva kan de forvente fra oss?» Her poengterer Dalayah at hun ved oppstartsfasen med nye elever på voksenopplæringen ville hatt elevsamtaler slik at det gis rom for kommunikasjon. Der ville hun ha snakket om forventninger fra både lærer, og elever for å fremme en felles forståelse av hvordan klassemiljøet skal være.

Det fremkommer flere funn i intervjuene som omhandler ulike forventninger fra elevene knyttet til undervisningen. Litt lenger ut i intervjuet med Dalayah, forteller hun at noen elever er vant med tradisjonell form for undervisning. Hun forteller at overgangen til et nytt skolesystem kan være vanskelig for noen elever. Dette handlet om at elevene i større grad måtte ta ansvar for egen læring. Marie forteller om det samme og hun belyser det på en god måte: «... Men de vil på en måte bli mye mer dirigert av oss. Og motivasjon daler litt for å ta ansvar selv. For da møter de veggen, vet ikke hva de skal gjøre. De er ikke vant med å finne løsninger på ting selv. De tror vi skal sitte med løsningen på alt ...» Dette svaret avspeiler hvordan flertallet informanter fortolker noen elevers motivasjon.

5.3 Mangfoldige elevgrupper

Til nå har jeg presentert funn som belyser hvor viktig det er for denne gruppen lærere at det blir etablert gode relasjoner og samarbeidsvaner med både elever og kolleger. Jeg har også presentert lærernes beskrivelser av elevenes opplevelser i forhold til motivasjon og deres møte med den norske skolen. Gjennom disse funnene, kan vi se at det tidlig kommer frem at klassene består av mangfoldige elevgrupper. I denne delen belyser jeg lærernes erfaringer om hvordan de konkret viser til at elevgruppene sine er mangfoldig.

Samtlige informanter kan i ulike sammenhenger fortelle om positive erfaringer knyttet til elevenes sosiale ferdigheter. Det kommer også frem informasjon om hvordan lærerne tar i bruk elevenes kompetanse. En felles forbindelse er at lærerne fremstår ressursorienterte i møte med elevene sine. Erika forteller for eksempel at det er viktig å ta i bruk det eleven kan fra før og vektlegger språk: «... Det som kjennetegner min klasse akkurat i år er alle språkene vi har, sant. Jeg tror det er 25 forskjellige språk! Det er jo kjempemye kompetanse! Tenk på all den kulturelle kompetansen!» Sitatet til Erika peker på at hun reflekterer over elevene sitt språk, og at dette dermed gir en elevgruppe som innehar bred kulturell kompetanse. Når Sophie forteller om en elev, vektlegger hun i likhet med Erika at til tross for manglende språk så er det viktig å betrakte elevenes personlige egenskaper. Hun forteller om en elev som ikke kan lese og skrive, men som fremstår som en god medelev for de andre i klassen. Hun sier at eleven tar vare på sine medelever som «er alene» og at han er den «største ressursen i klassen når det gjelder det sosiale.» Av andre lærere blir det også brukt uttrykk som «hardtarbeidende» og «snille» når de omtaler elevene sine.

Lærerne forteller også om bakgrunnene til elevene sine. En lærer gjengir et eksempel på konflikter som oppstår i klasserommet, som ut fra lærerens syn omhandler at noen elever bærer med seg kulturelle forskjeller:

.... Hvis man har Sunni og Shia muslimer i samme klasse [pause], det kan bli masse problemer Vi har hatt mange slåsskamper og ekle situasjoner, og det [pause], vi har selvfølgelig prøvd å avverge. Det kommer av kulturelle konflikter dem imellom, misforståelser på grunn av språket. Er spesielt gutter som kommer fra machokulturer, de har stor bagasje med seg. Hvis de er traumatiserte og har bodd i flykningsleir, vokst opp med at den sterkeste har rett og riktig [pause] da blir det konflikter. Når jeg har stått i det, er det vanskelig. Jeg har vært sykemeldt til tider

Læreren hevder at konflikter i klasserommet kan oppstå på grunn av språklige og kulturelle konflikter. For elever som har opplevd sterke hendelser tidligere, kommer det også frem i sitatet hvilke konsekvenser det kan gi. Læreren sier at hun har vært sykemeldt, noe som indikerer at å arbeide ved en innføringsklasse til tider kan være krevende. Det er flere eksempler på hvordan elever med krigstraumer kan oppleves i klasserommet. Noen lærere sier for eksempel at noen begynner å «vandre» i klasserommet og at dette dermed kan påvirke andre elever. Da bruker lærerne masse tid på struktur og ro i klasserommet. Noen andre

lærere forteller om elever som blir «innesluttet og stille», imens andre kan bli «utagerende og frekke.»

Det fremkommer også informasjon fra lærerne om de elevene som er analfabeter. Erika opplever det som vanskelig når det kommer en elev sent i skoleløpet som er analfabet. Hun sier at ofte kan analfabeter komme fra krigsherjede land. Erika sier at det kan være «hard jobbing» å få analfabeter i klassen. Men hun har forsøkt å ikke bli utmattet av arbeidet som møter henne når hun får elever sent i skoleløpet. En annen informant viser også til utfordringer med lite til ingen skolebakgrunn hos enkelte elever. Informanten sier at: «... de kommer ingen vei. Og med lite midler, da blir det vanskelig. Så det er ikke alltid vi finner løsninger på ting Vi må søke midler. Vi melder opp for å gi hjelpemidlene de trenger ...» Sitatet til denne informanten uttrykker en frustrasjon over å ikke kunne hjelpe analfabeter tilstrekkelig. Svaret peker også på at lærerne må søke bedre tilrettelegging, selv i et tilpasset opplæringsstilbud.

Flertallet av lærerne har også gitt uttrykk for sine refleksjoner knyttet til at elevgruppen deres er mangfoldig. I lys av utagerende elever forteller en informant: «... Men alt dette er jo beskyttelsesmekanismer som du på en måte må plukke opp. Men det krever jo erfaring og du må oppleve å takle det underveis.» I sitatet kan beskyttelsesmekanismene ses på som en reaksjon på elevenes tidligere opplevelser. Læreren hevder at elevenes adferd burde sees i lys av nettopp det å beskytte seg selv. En annen informant, sier det er viktig at lærerne innehar tilstrekkelig kompetanse i å arbeide med nyankomne elever: «.....Jeg ønsker faglig bakgrunn [hos lærere] innenfor fagfeltet. Da kan vi stå i stormen sammen fordi vi vil det samme [pause], men hvis man har noen som er halvveis motivert så blir det ikke det samme ...» Denne informanten hadde akkurat fortalt om hvordan vanskelige situasjoner påvirker henne. I sammenheng med det, viste hun til at en innføringsklasse hadde opplevd ett år med veldig mange lærere. I sitatet beskriver hun derfor et ønske om at det ansettes lærere med relevant utdanning til å arbeide med nyankomne elever. Hun sier også at hun vil ha noen å stå i «stormen» sammen med. Noe som indikerer hvor anstrengende arbeidet kan være noen ganger. Det er imidlertid viktig å presisere at den samme informanten var tilfreds med sine kolleger på daværende tidspunkt, men at hun refererte til tidligere erfaringer med kollegiet.

5.4 Systemiske utfordringer

I siste del av funnkapittelet presenteres lærernes perspektiv på systemiske utfordringer. Funn viser at systemiske utfordringer har vist seg å være komplekst fordi lærerne fremmer dette så forskjellig, og samtidig både tydelig og utydelig. I lys av systemiske utfordringer ble også begrepet tid oppdaget som et viktig nøkkelbegrep i analysen. Dette handler for eksempel om at mangel på tid blir problematisk for lærerne, på grunn av de enorme mengder arbeidsoppgaver. Det kommer også frem at tiden i et innføringstilbud blir for knapt for noen elever på grunn av varierende forutsetninger, og dermed ulike behov for tilpasninger. En dypere fortolkning av funnene viser at lærernes svar på tidsmangel, handler om behov for økt differensiering, mer tilrettelegging for elever og bedre arbeidsvilkår. Ved å betrakte ulike fortellinger, skal jeg vise hvordan disse funnene blir fremtredende.

Ved ulike forbindelser, fremkommer det informasjon fra samtlige lærere om forskjellige gode erfaringer fra undervisningen som foregår i klasserommet. Det kommer frem fra flertallet at de har et mål om å variere undervisningen i stor grad for at elevenes ulike forutsetninger skal bli møtt. Åsne, fremtrådte svært undervisningsorientert og kunne ofte fortelle meg spesifikt om hva de gjør i undervisningen. På spørsmål til Åsne om hva hun lykkes med når hun underviser sin gruppe elever, sier hun blant annet:

At du har en jevnlig drypp av alt, så blir elevene veldig flinke på kort tid. Og det er jo det som gir mest motivasjon til å fortsette sant [latter] Viktigste er jo det å klare å variere nok, slik at du når alle. For de har jo veldig forskjellig utgangspunkt

Åsne forteller at så lenge undervisningen varieres, så blir læringsutbytte til elevene betydelig på kort tid. Åsne, i likhet med flere, hevder at læringsutbyttet til elevene gir lærerne motivasjon. I sammenheng med læringsutbytte til elevene, uttrykker de fleste at det er gledesfullt, nesten overraskende, å se hvor mye elevene faktisk lærer. Marie uttrykker også glede over læringsutbytte, og hevder at «fremgangen ikke kan måles i andre fag» ved ordinære klasser. Dette kan peke på hvor viktig det nettopp er med tilpasset opplæringstilbud for nyankomne elever.

Det har tidligere blitt presentert funn som viser til at elevgruppene er mangfoldige. I den forbindelse uttrykker flere lærere et behov for mer tilrettelegging, selv i et tilpasset opplæringstilbud. Dette kommer frem i sikte på at inkludering, og elevers behov kunne blitt mer dekkende hvis det var flere ressurser og rom for mer tilrettelegging. Dette uttrykkes på

ulike måter. En informant, forteller for eksempel at når regjeringen bestemmer at elevene får maks to år i et innføringstilbud, så plasseres elevene i én og samme klasse. Noen elever har aldersadekvat bakgrunn, mens andre ikke. Informanten sier videre at det er elevene som taper på dette, fordi noen faller ut av videregående og klarer ikke å integrere seg. I den sammenheng sier læreren: «Systemet svikter de. Helt umulig er det. Hvert år syntes jeg det er vanskelig at jeg må godta det ... vi skulle fått mer tid.»

For denne læreren, kommer det frem at det er vanskelig å godta at alle elevene samles i en og samme klasse med så ulike bakgrunner og forutsetninger. Litt lenger ut i intervjuet, benevner samme lærer at elever som har alvorlige erfaringer som for eksempel krig, burde fått et annet tilbud før de begynte i et innføringstilbud. Informanten sier i den forbindelse at elevene skulle hatt ett friår til psykisk helse. At det skulle vært en «sykehuskole», hvor hun vektlegger en bedre utredning og oppfølging av nyankomne elever. Det er flere lærere som er enige i at det burde eksistert et tilbud for de nyankomne elevene som måtte trenge det før de starter i innføringsklasse.

Erika, har tidligere nevnt elever som kommer sent i skoleløpet. Og som tidligere vist til, sier Erika at det er «hard jobbing» med å få disse elevene i klassen. I lys av dette, poengterer Erika at det burde finnes en bedre ordning for denne prosessen, fordi elever som kommer sent i løpet trenger ekstra oppfølging, og har som forrige informant sa «maks to år i et innføringstilbud.» Daliyah på sin side, forteller at det i voksenopplæringen burde vært mer tilpasset til at elevene er voksne og gjerne skal ut i arbeidslivet etter endt skoleløp. I den sammenheng, uttrykker hun ønske om å bruke mer tid på «sånne ting som kan være aktuelt i et voksent liv.» Gjennom videre fortelling, belyser hun at hun i større grad ville lært elevene å tilpasse livet som de planlegger å bygge utenfor skolen. For Daliyah er det litt «uforståelig» at voksne elever skal lære seg fag som nødvendigvis ikke blir relevant for dem i det virkelige liv.

Etter hvert i denne funnpresentasjonen har vi sett at lærerne har mange områder å ta stilling til. I følgende del, viser lærerne konkrete fortellinger som peker på mengden arbeidsoppgaver. En informant forteller:

Også er det som kontaktlærer [pause] hvor mye administrativt arbeid det er med de, sant. Altså hvor mye jeg må følge med på, må ha oversikt over framgang, oversikt

over rapporter, kartlegging, mye mailer, samarbeidsteam, NAV og forskjellige instanser – masse administrativt!

Her gir informanten et konkret bilde av hva en lærer i innføringsklasse har av oppgaver, gjerne utenfor klasserommet. Som kontaktlærer, har man ansvar for forskjellig dokumentasjon. For denne gruppen lærere, kan det virke som at de har mer å ta stilling til enn hva de faktisk er pålagt gjennom stillingsbeskrivelsen sin.

Det skal dog nevnes at flertallet av lærerne setter stor pris på når elevene sine får mulighet til å ha timer med morsmåslærere. I forhold til elevenes timer med morsmåslærere, sier Anette: «Det er en trygg overgang for elevene også. De vet at to ganger i uken så har de norskopplæring men med hjelp fra en som snakker samme språk.» Anette, i likhet med flere lærere, hevder at dette bistår elevene med bedre informasjon både på et faglig og ikke-faglig plan. Anette forteller også at morsmåslærere er en ressurs i den forstand at de også kan være med på å fange opp ulike aspekter som ikke lærerne har klart å fange opp. Det vises også til gode samarbeid med morsmåslærerne fordi de viderefører det faglige innholdet som lærerne planlegger og gjennomfører i klassene.

5.5 Oppsummering

Det fremkommer rik informasjon fra samtlige lærere om de ulike temaene. Det interessante er at hver del av funnpresentasjonen kan leses i sammenheng. Som vi ser innledningsvis fremkommer relasjonen som et viktig utgangspunkt i arbeid for og med nyankomne elever. Det kreves profesjonalisering i å arbeide med denne gruppen elever blant annet fordi de ønsker mer kurs og samarbeid utover den enkelte skole. I neste del fremmer lærerne egne beskrivelser av elevenes opplevelser så tydelig at det kommer frem hvor «tett på» lærerne er. Når lærerne involveres i elevene får de mye ansvar, og det blir en ganske stor arbeidsbelastning på denne måten. Videre konkretiseres det i den tredje delen av funn at elevgruppen er svært mangfoldig. Elevene kommer fra ulike verdensdeler og oppvekstkår. Dette gjenspeiler både utfordringer og gleder for alle involverte. Helt til slutt, ser man konkret at når elevgruppen er mangfoldig i så stor grad, skal de allikevel gjennom samme opplegg på kort tid som gjør at mange ikke klarer seg så godt. Lærernes mengde arbeid indikerer også deres arbeidsvilkår, som flertallet hevder kan være vanskelig eller hardt fordi de har mye å ta stilling til. Det kommer derfor frem at disse systemiske utfordringene gjør at lærerne ønsker et

mer differensiert tilbud. Presentasjon av funn har vist at denne gruppen lærere har unike opplevelser og erfaringer, og det blir drøftet videre i lys av teori i neste kapittel.

6 Drøfting

I følgende kapittel skal jeg drøfte funn opp mot tidligere forskning, sentrale lover og regler og relevant teori. Dette vil jeg gjøre for å besvare problemstillingen: *Hva opplever og erfarer lærere på ungdomstrinnet i sitt arbeid for og med nyankomne elever?* I funnkapittelet er lærernes enkeltstemmer kommet frem, samt lærernes felles opplevelser og erfaringer.

Drøftingskapittelet har ikke til hensikt å vurdere informantenes svar. Det faller seg naturlig på grunn av det fenomenologiske utgangspunktet. Lærernes svar er subjektive og det er deres erfaringsgrunnlag som har vært viktig å få frem i denne oppgaven. Målet med kapittelet er derimot å belyse ulike faglige perspektiver opp mot funnene og finne ut hvorvidt teoretiske innfallsvinkler og forskning harmonerer, eller virker motstridende. Min forståelse for teorien som er presentert vil også komme tydeligere frem gjennom dette kapittelet.

I første omgang presenterer jeg innføringsklasser i den norske skolen både ut fra tidligere forskning, lover og regler. Deretter tar jeg utgangspunkt i det jeg anser å være oppgavens hovedfunn, og som eksplisitt besvarer problemstillingen. Hovedfunnene vil ses i lys av et teoretisk utgangspunkt med mikro-, meso- og makrosystem som fortolkningskontekster. Disse fortolkningskontekstene muliggjør en forståelse av oppgavens funn der lærerne kan sies å ha opplevelser og erfaringer om relasjoner, samarbeid og systemiske påvirkninger.

6.1 Innføringstilbud

Hensikten med dette avsnittet er å gi kontekst for organiseringen knyttet til innføringsklasser, som dermed vil være med å belyse lærernes arbeidsplass og elevenes klasser. Som presentert i kapittel 2, sier Opplæringsloven (1998, §2-8) at minoritetsspråklige barn og unge har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og videre at kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne klasser. Samtidig vektlegger kapittel 2 også hvordan utdanningspolitiske beslutninger virker inn på det norske skolesystemet. Blant annet har Norge både nasjonalt og internasjonalt internalisert inkluderingsprinsippet som et felles verdigrunnlag for den norske skolen jf.

Salamancaerklæringen. Opplæringsloven (1998, §1-3) viser også til rettigheter og plikter den norske skolen er underordnet når det gjelder opplæring av elever, at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. I forhold til opplæringspraksisen ved

skolene, gir informantene av denne oppgaven ulike beskrivelser for hvordan arbeidet fungerer, de viser til gleder, men også hvordan det tidvis kan være utfordrende. Det er også bemerkelsesverdig at lærerne ofte løftet frem felles verdier og holdninger for hva de anser som viktig i arbeid med denne elevgruppen. Lærerne peker også på flere forhold som omhandler skolens effektivisering, differensiering og generelle overordnede bestemmelser som ikke bare påvirker lærerne, men også elevene.

Som tidligere beskrevet viser rapporter at innføringstilbudene som gis er godt etablerte (Rambøll, 2016), men at det er en fare for at innføringsklasser vil føre til ekskludering av nyankomne elever (Bøyum & Hilt, 2016). Funn som er kommet frem i denne studien viser at samtlige lærere beskriver sine elever som godt motiverte. Mine informanter påpeker til stadighet hvor mangfoldig elevgruppene er, og viser til at dette grunnlaget gir stor variasjon for å kunne mestre skolehverdagen. Gjennom lesing av andre studier påpekes det at integreringsprosessen i et nytt land kan være vanskelig for nyankomne elever (Arntzen & Eriksen, 2019; Hilt, 2016; Rambøll, 2013).

6.2 Mikrosystem

Jeg skal nå drøfte funnene mine i lys av Bronfenbrenners ulike systemnivåer, og vil starte med mikrosystemet. I følge Bronfenbrenner (1979) er mikrosystemet den næreste omgivelsesarenaen til mennesker. I den sammenheng vil relasjoner, roller og aktiviteter betraktes som viktig fordi disse elementene gjenspeiler menneskers direkte samspill med andre i dagliglivet. Samspill med et sett av relasjoner, roller og aktiviteter bidrar til å konstruere ens mening av tanker, følelser, væremåte og innstilling for det som møter en i verden. Med andre ord hevder altså Bronfenbrenner (1979) at relasjoner, roller og aktiviteter virker konstituerende for mennesket. I denne oppgaven har det vært innholdsrik informasjon fra samtlige lærere om deres forhold til elevene. Gjennom funnpresentasjonen ser vi at lærerne fremlegger egne tolkninger og refleksjoner på hva elevenes behov i et mikrosystem innebærer. For denne lærergruppen viser det seg at det er relasjonsbygging med elever som er det mest essensielle og det viktigste ved deres virke.

Lærerne i denne studien fremhever at gode relasjoner bidrar til et godt klassemiljø og har betydning for elevenes læringsutbytte. Drugli (2012, s. 15) hevder også at relasjonen har betydning for elevenes hverdag og læring, men poengterer også at det har med lærernes egen

trivsel å gjøre. Et godt forhold til sine elever kan være viktige forutsetninger for å trives i arbeidet sitt. På denne måten kan det påvirke lærerne positivt og gi dem gode opplevelser. Lærerne kan også få en følelse av å mestre lærerrollen når de opplever å etablere et godt forhold til elevgruppen sin. Det kan også være rimelig å tenke at trivsel er viktige forutsetninger for å arbeide godt med sine ansvarsoppgaver.

I min studie synes relasjonen mellom lærer og elev å ha særskilt betydning. Dette belyser lærerne med at ungdommene er ukjent i et nytt land og at det er store variasjoner i elevenes bakgrunner. Lærerne i denne oppgaven sier at gode relasjoner gjør elevene trygge. Det kan slik sett se ut til at lærerne fremhever den pedagogiske relasjonen. Sævi (2007; 2013) hevder den pedagogiske relasjonen er avgjørende i arbeid med unge fordi det er relasjonen i seg selv som gir grunnlag for at en pedagogisk virksomhet i det hele tatt kan finne sted. På denne måten skal den pedagogiske relasjonen være meningsfull i seg selv, og ikke «bare» være et mål for et godt klassemiljø eller trivsel (Sævi, 2007, s. 238). Lærernes fortellinger om relasjoner ser nettopp ut til å handle om en genuin intensjon for elevenes beste. Lærerne fremhevet også kvaliteten i relasjonen gjennom å legge frem ulike eksempler på aktiviteter. Slik sett hevder Sævi (2013, s. 242) også at den pedagogiske relasjonen oppstår i lys av det som møter en i verden. På denne måten ser man at aktiviteter først og fremst gjenspeiler at relasjonen i det hele tatt finner sted, og aktiviteten vil kunne fremme utvikling hvis kvaliteten er god (Kvello, 2020, s. 255).

Det er også andre funn som kan betraktes i lys av den pedagogiske relasjonen. Dette er når flertallet av informanter hevder at det kan være hensiktsmessig å legge bort faglige aktiviteter. I den sammenheng forteller lærerne om deres egen involvering i elevenes livsarenaer. Erika sier at hun har elever og foreldre i kontaktlisten på mobilen, og Åsne på sin side sier hun «står til disposisjon» for elever og foreldre. Anette sier direkte at hun vil lære seg «å kjenne elevene litt utenom det faglige.» Aktivitet er fortsatt aktuelt, men her retter lærerne seg utenfor det faglige aspektet. Når lærerrollen strekker seg utenfor klasserommet kan det være rimelig å tenke at den pedagogiske relasjonen mellom lærere og elever nærmer seg å være personlig (van Manen, 1993, s. 71). Dermed kan det personlige forholdet i dette tilfellet beskrives ved involvering i elevenes livsarenaer. Denne gruppen elevers unike livssituasjon gjør muligens at lærerne involverer seg i større grad enn for «ordinære» elever.

van Manen er altså opptatt av et personlig forhold mellom lærere og elever når det kommer til den pedagogiske relasjonen. Videre hevder van Manen (1993, s. 72) at det også er viktig å være engasjert i sine elever fordi alle er individuelle. Dette kommer tydelig frem i lærernes beskrivelser av sine elever. I funnkapittelet kommer det frem at elevene oppleves som å være takknemlige og motiverte for å gå på skolen. Lærerne beskriver at mange er fremtidsorienterte og tenker at skolen er viktig for dem, i tillegg legger lærerne vekt på at elevene har lyst til å lære seg norsk fordi de vet at det vil lette på hverdagen deres. Men, lærerne legger også vekt på at det er noen faktorer som kan spille inn på elevenes motivasjon og møte med skolen. Dette grunner seg særlig i elevenes alder og at det er en ny livstilværelse i Norge, samt at elevene har varierende bakgrunner – noen vet hva det er å gå på skole, mens andre kan ikke lese og skrive.

I tillegg til at foregående avsnitt er med å belyse van Manen sitt tanke sett om individuelle elever, kan man også belyse Kvello (2020, s. 255) sitt utsagn om at en elev som har en annen kulturell bakgrunn kan streve med å utføre rollen som forventes i Norge. Dermed kan det være rimelig å tenke at lærerne utøver sin unike involvering for å vise engasjement og oppmuntre til åpenhet med elevene. På denne måten kan det handle om at lærerne forsøker å se eleven, og ikke bare «elevrollen.» Og det kan forøvrig også handle om at lærerne tenker elevene vil føle at de blir anerkjent og verdsatt, og slik sett kan dette være med å åpne for gjensidighet. Videre fremhever lærerne at de ikke bare skal bli kjent med elevene, men at elevene også må bli kjent med læreren. Funn viser at lærerne danner rammer for klassen, og utøver klasseledelse for at elevene skal bli kjent med dem og oppleve dem som tydelige. Skal vi betrakte van Manen (1993) sitt tanke sett om den pedagogiske relasjonen i dette tilfellet, vil den dermed være fullverdig hvis lærer-elev-relasjonen er preget av gjensidighet. Samtidig vil lærerne med sin unike involvering i å se eleven, og danne rammer for klassen, vise at den pedagogiske relasjonen er mer enn et ansvar om å undervise de elevene man har i det faget man har kompetanse i (van Manen, 1993, s. 71). Det å etablere en relasjon til sine elever virker å være en genuin intensjon heller enn et ansvar de har.

Som tidligere beskrevet i oppgaven kommer det frem at Meld. St. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 32) presiserer viktigheten av flerkulturelle lærere, og at flerkulturelle lærere kan ha viktige erfaringer som kan anses verdifulle for elever i skolen, kanskje særlig flerkulturelle elever. I denne oppgaven kommer det frem at Dalayah sin bakgrunn kan være av betydning for nyankomne elever. I motsetning til de andre

informantene er Daliyah fra et annet land. På denne måten opplever Daliyah at elevene kjenner seg igjen i henne. Hun har selv kommet til Norge i ung alder, og ved å være lærer for nyankomne elever representerer hun mangfold. Daliyah presiserer at dette kommer godt med i klasserommet ettersom elevene har noen felles anliggender med henne. Refleksjon over dette funnet peker i retning av at Daliyah kan være en viktig ressurs i klasserommet. Elevene kan kjenne seg igjen i henne, og det er ikke utenkelig at elevene kan få en følelse av å bli forstått på en annen måte enn lærerne i skolen som representerer majoritetsbefolkningen. Det er også noe Daliyah selv forklarer i presentasjonen av funnkapittelet. På denne måten kan man i større grad ta i bruk elevenes eksisterende ferdigheter (Øzerk, 2008, s. 165).

6.3 Mesosystemet

I denne delen skal jeg drøfte mesosystemet, som er fortolkningskonteksten til lærernes forhold til sine kolleger. Før drøftingen starter vil jeg beskrive hva et mesosystem kan være i lys av teori og funn. Pianta (2002, s. 35) hevder at et system ikke står uforstyrret av et annet system. Mesosystemet ses dermed å være relasjoner mellom individenes mikrosystemer. Et eksempel på mesosystem er når lærerne i ulike sammenhenger nevner foreldrene til elevene. I funnkapittelet dukker foreldrene opp i forbindelse med foreldresamarbeid og at det viktig å ha lav terskel for kontakt med hverandre hvis det skulle være behov for det.

Funnkapittelet viser videre at lærerne foretrekker et godt samarbeid med sine kollegaer da dette er nyttig på mange områder. Lærernes samarbeid med andre lærere både internt og eksternt vil til sammen utgjøre mesosystemet til hver av lærerne. Lærernes form for samarbeid med andre kan påvirke eleven, men også læreren selv. I denne delen vil drøftingen ta for seg lærernes opplevelser og erfaringer av samarbeid med sine kollegaer. Ved å betrakte lærernes erfaringer med kollegasamarbeid kan man få innblikk i hvordan mesosystemet, altså deres omgivelser med kolleger, virker fremmende eller hemmende for lærerne.

Wenger (1998, s. 45) hevder at rammen i et praksisfellesskap er lærernes felles kompetanse. Dette innebærer at lærerne besitter individuell kunnskap som deles med andre, og på denne måten vil lærerne oppnå en form for kollektiv læring (Wenger, 1998, s. 46). Mine informanternes felles mening er at samarbeid er viktig. En informant sier for eksempel at samarbeid kommer først og sist. På lik linje med å verdsette samarbeid, vektlegger også lærerne erfaringen de har tilegnet seg gjennom årene. I den forbindelse kan det være rimelig å

tenke at arbeidserfaring kan betraktes å være deres viktigste kunnskapsrepertoar når det gjelder arbeid med nyankomne elever. Åsne var for eksempel opptatt av erfaringsutveksling med kolleger da hun selv var ny i jobben. På denne måten kunne hun få nyttige tips og råd til å arbeide videre.

Marie på sin side kunne fortelle at «det tar mange år å lære seg å jobbe med denne gruppen elever.» Samarbeid er viktig for lærerne, men hvis felles kompetanse er rammen i et praksisfellesskap kan det se ut som at det må mer til for at et praksisfellesskap skal være fullverdig. Det er altså ikke gitt at et praksisfellesskap har vært tilstede når lærerne har tilegnet seg erfaringsbasert kunnskap, kanskje tvert i mot. Erfaringsbasert kunnskap viser blant annet til at dette har blitt tilegnet gjennom mange års arbeid og egne opplevelser som lærer i innføringsklasse. Men selve rammen i et praksisfellesskap er jo en felles kompetanse, slik Wenger (1998) hevder. I den forbindelse vil jeg løfte frem praksisfellesskapets karakteristiske trekk og diskutere det i lys av funnene. For hva er egentlig et praksisfellesskap?

I teorikapittelet kan man lese at praksisfellesskap innebærer både en form for praksis og deltakelse (Wenger, 1998, s. 47). Når lærerne kommer sammen med sine kolleger kan man si at det foreligger en aktivitet. I aktiviteten med andre brukes gjerne verktøy som språk, dokumenter eller at de deler prosedyrer med hverandre. På denne måten kan man si at praksis blir meningsfullt ettersom det blir benyttet verktøy for å skape læring (Wenger, 1979, s. 49 og 55). Dette forklares blant annet gjennom at lærerne poengterer at de foretrekker å arbeide sammen, men også ha kontakt med hverandre fordi det er med å lette arbeidshverdagen. Dette tyder på at de får delt erfaringer, finner løsninger i fellesskap og får tips og råd av hverandre. Funnene belyser at informantene har et tett samarbeid med andre lærere som også arbeider i innføringsklassen. Marie har også lagt frem nytteverdien av å delta på kurs, da sier hun blant annet: «...vi vet alle at når vi går på kurs så er det mye gjentakelse. Det er sånn vi driver det. Men vi trenger den oppmuntringen. At vi gjør det som blir anbefalt og det får du jo på kurs. Det er jo godt å kjenne på. Så tips å få selvfølgelig...» I lys av at lærerne foretrekker å arbeide sammen, samt Marie sitt svar om nytteverdien av kurs kan man på denne måten betrakte praksis og deltakelse som foregår mellom lærerne, og som vil være forklarende for hva et praksisfellesskap blant annet innebærer i denne konteksten.

I tillegg til å betrakte begrepene praksis og deltakelse innenfor et praksisfellesskap, er også begrepet fellesskap av stor betydning. I følge Wenger (1998, s. 73) innebærer fellesskap å inneha et felles engasjement, at det er en felles virksomhet og et delt repertoar. Felles engasjement vil for lærerne handle om å holde tette relasjoner i et gjensidig forhold knyttet til bestemte mål (Wenger, 1998, s. 74). I funnkapittelet kommer det frem at det gis rom for organiserte møter eller at det er et to-lærersystem i klasserommet. Organiserte møter er for en informant «betryggende», og et to-lærersystem skaper fleksibilitet i klasserommet. Funnene viser også at lærerne får mulighet til å lære av hverandre. Det er dermed ikke utenkelig at lærerne som arbeider i innføringsklasse ved samme skole har etablert en tett forbindelse til hverandre, og er opptatt av å bevare denne ettersom de verdsetter og har nytte av samarbeidet. På denne måten kan undervisningsopplegget være et resultat av lærernes felles møter.

Tette relasjoner med andre lærere viser også til at det kan oppstå et læringsforhold. Når lærerne har et bestemt mål om at læring foregår gjennom samhandling med hverandre, oppstår et læringsforhold (Wadel, 2002, s. 418). Funnene belyser at et læringsforhold kan være preget av trygghetsfølelse overfor hverandre, ettersom de deler sine tanker og meninger med hverandre (Gjems, 2019, s. 31). Erika sier for eksempel at hun «lykkes» i arbeidet når hun får være med en kollega i klasserommet. I tillegg til at dette gir bedre rom for å tilpasse undervisningen, får hun selv anledning til å tilegne kunnskap. Deres felles virksomhet er dermed skolen. Og deres repertoar vil dermed være å dele felles verdisyn og rammer bestående av rutiner, måter å gjøre ting på, historier og handlinger (Wenger, 1998, s. 80).

Med bakgrunn i funn fra lærernes fortellinger har det kommet frem at lærerne kan ha et praksisfellesskap, ettersom funnene beskriver karakteristiske trekk ved dette, og at det eksisterer gode opplevelser med erfaring- og kunnskapsutveksling. Andre funn indikerer imidlertid at det kan oppstå utfordringer når elevene skal over til ordinære klasser, og særlig på bakgrunn av to forhold. Det ene forholdet baserer seg på at lærerne ikke opplever å få utvekslet nok informasjon med lærerne som underviser i de ordinære klassene – de savner med andre ord en praksis knyttet til erfaringsutveksling. Dette blir uttrykt med at noen lærere ved ordinære klasser tror de nyankomne elevene er «ferdig utlærte.» Det andre forholdet peker på lærernes observasjoner av elevene. Informantene sier i den forbindelse at det handler om misforståelser mellom nyankomne elever og elever i ordinære klasser, og at pausene for noen nyankomne elever var utfordrende. Nyankomne elever hadde også vansker med å forstå

fagene som samfunnsfag og naturfag. Spørsmålet er om disse funnene peker på et manglende praksisfellesskap mellom lærere i innføringsklasser og lærere i ordinære klasser.

Som tidligere beskrevet i oppgaven viser forskning at overganger fra innføringsklasse til ordinær klasse kan være problematiske (Rambøll, 2016; Hilt, 2016; Bjelland, 2016). Samtidig viser Bjelland (2016, s. 90,93) at noen lærere i studien savnet flerkulturell kompetanse og at det var utilstrekkelige forhold til å kunne samarbeide med kolleger knyttet til kulturelt mangfold. Den samme studien viser også til informanter som mente at samarbeid og dialog er viktige suksessfaktorer. Dette er noe mine informanter også kan fortelle noe om. Slik sett kan det tenkes at aktiviteter gjennom praksis, og et fellesskap mellom alle lærere i skolen ville vært betydningsfullt for arbeidet til lærere i innføringsklasser.

Lærerne hevder at de savner bedre samarbeidsrutiner med andre kollegaer for å kunne dele mer om elevene knyttet til deres overgang til ordinært løp. Dette kan imidlertid også forstås i lys av lærernes arbeidserfaring, ettersom lærerne i denne studien peker på at arbeidserfaring er viktig med denne elevgruppen. Det kan være rimelig å tenke at det er viktig for lærerne i denne studien å dele sin kompetanse når det gjelder nyankomne elever med andre lærere i ordinære klasser. Og forskning viser jo til at praksis nettopp er verdifullt gjennom utdanning for å tilegne seg kompetanse for arbeid med flerkulturelle elever (Dyrnes et al., 2015, s. 225), noe lærere ved ordinære klasser kanskje ikke har i like stor grad.

Et praksisfellesskap ser altså ut til å bestå av felles kompetanse, aktiviteter gjennom praksis og et felles engasjement. Lærerne er opptatt av, og ser ut til å savne dette i relasjon til andre lærere innad i skolen, og andre faktorer eksternt. Det kan være rimelig å tenke at å oppnå alle de viktige faktorene innenfor et praksisfellesskap kan være vanskelig, nettopp på grunn av lærerrollens mange ansvarsområder og tiden man har til rådighet i det daglige. Det kan også være slik at et fullverdig praksisfellesskap ikke er nødvendig for at samarbeidet i seg selv skal eksistere. Slik jeg ser det, og tolker teorien, kan det være rimelig å tenke at samarbeid kan oppstå gjennom skolens pedagogiske bevissthet, slik Øzerk (2008, s. 166) argumenterer for. Innehar skolen gode rutiner for å være bevisst de ansattes kompetanseområder og hva man arbeider for, kan det jo tenkes at man har nytte av å kunne dele erfaringer med hverandre i større grad. Dette faller i sporet på andre faktorer som nærmer seg lærernes handlingsrom i deres daglige arbeid. Med andre ord kan makronivåets rammer og betingelser danne grunnlag for hvordan man arbeider, og hva man som lærer opplever og erfarer i skolen. I lys av dette

vil jeg i neste del drøfte hvordan systemiske prosesser på makronivå nettopp kan påvirke lærerne.

6.4 Makrosystem

I denne delen skal jeg drøfte hvordan makronivåets bestemmelser ser ut til å påvirke lærerne i deres arbeid. Før jeg starter drøftingen skal jeg nå presentere hvordan man kan forstå makrosystem i lys av teorien. Mennesker står ikke uavhengig av et makronivå. Det vil alltid etableres rammer, forventninger og krav til samfunnsmedlemmene gjennom politiske bestemmelser, lover og regler. Bronfenbrenner (1979, s. 26) legger makrosystem frem som kultur, verdsett, lover og regler, mens Askling et al., (2016, s. 26) definerer makronivået enda mer eksplisitt i forhold til skolen, og hevder makronivå kan være beslutninger i forhandling, skolens ansvarsområde, læreplaner, ressurstildeling og hvordan lærerne vurderes. I tillegg til å løfte frem lover og regler, vil jeg drøfte funnene om lærernes opplevelser og erfaringer av systemiske utfordringer gjennom Askling et al., (2016) sin definisjon for makronivå. Drøftingen tar derfor utgangspunkt i det som handler om samfunnets prioriteringer for skolen. Deretter vil jeg eksplisitt drøfte organiseringen for opplæring av nyankomne elever. Her fremmes noen rammevilkår som kan anses å være systemiske utfordringer for denne gruppen lærere, samtidig som jeg vil vise til noen vilkår som også virker å fungere.

Som beskrevet i teoridelen er Norge et kunnskapssamfunn som naturligvis strekker seg utover skolen. Hovdenak og Stray (2015, s. 53) hevder at kunnskapssamfunnet vil føre til utfordringer, forventninger og krav til samfunnsmedlemmene. I Norge ser det ut til at skolesystemet opererer med at undervisningen skal tilpasses eleven og la elevene få gode muligheter til å vise sine ferdigheter jf. Opplæringsloven (1998, §1-3). Et viktig perspektiv i denne forbindelse, kan kobles til at det norske utdanningssystemets hovedmål er å oppnå høy akademisk prestasjon (Øzerk, 2013, s. 44). Funn i denne studien peker på at lærerne stadig viser til en mangfoldig elevgruppe hvor noen elever ser ut til å klare seg svært godt og har et godt læringsutbytte av undervisningen, mens andre elever kan streve og ha behov for mer individuelt tilpasset støtte fra skolen og lærere enn elever i ordinære klasser. Et høyt læringstrykk i skolen kan altså være vanskelig gitt nyankomne elevers språklige og kunnskapsmessige forutsetninger. Det er dermed grunn til å tro at organiseringen av innføringsklasser er svært viktig når det kommer til denne gruppen elever. Med andre ord kan gode tilretteleggingsmuligheter i forhold til organiseringen av innføringsklasser være viktige

bidragsyttere for lærernes arbeid med sine elever. I den forbindelse stiller jeg spørsmålstegn ved hvilke rammevilkår det er som eksisterer og gir utfordringer for lærernes opplevelser og erfaringer i deres arbeid med nyankomne elever.

Ifølge Rambøll (2016, s. 58) er innføringstilbud organisert ulikt i Norge og opp det er opp til kommunene å avgjøre hvilken opplæringsmodell de skal gå etter. Dette vil avhenge av kommunens størrelse, antall skoler og antall elever (Rambøll, 2016, s. 58). Det er også slik at ansvaret for innføringsklasser i den norske skolen gis til 1-2 lærere (Rambøll, 2016, s. 61). Innføringsklasser er altså et eget løp som er svært forskjellig organisert fra ordinære klasser. Samtidig viser Opplæringsloven (1998, §1-3) til rettigheter og plikter den norske skolen har når det gjelder opplæring av elever, loven sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev.

Mine informanter viser til blant annet tidsbegrepet når de benevner utfordringer i deres arbeidshverdag. Under fortolkningen av begrepet tid ser vi at lærernes utfordringer viser til behov for mer differensiering, mer tilrettelegging, flere ressurser eller rett og slett mer tid i innføringsløpet for enkelte ungdommer som måtte ha behov for det. En informant hevder for eksempel at «systemet svikter de» når hun snakker om elevenes varierte forutsetninger for å komme seg videre etter endt tid i klassen, og videre sier hun at det er; «...vanskelig at jeg må godta det». En annen informant sier at det er «... mye jeg må følge med på, må ha oversikt over fremgang, oversikt over rapporter, kartlegging, mye mailer, samarbeidsteam, NAV og forskjellige instanser – masse administrativt!»

Disse funnene kan sammenlignes med rapporten til Thorshaug og Svendsen (2014, s. 43), hvor det kommer frem at det stilles store krav til både kommuner og fylkeskommuner for organiseringen i innføringsklasser. Samtidig viser også rapporten at noen elever ikke får lært seg tilstrekkelige faglige norskerferdigheter innenfor innføringsløpets to år, og at forskjeller i elevenes læringsutbytte kan forklares med utilstrekkelige tilpassede opplæringstilbud (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 29 og 35). Når kommunene gis det enkelte ansvaret for opplæringen, i tillegg til at det er vage føringer for *hvordan* opplæringen skal foregå (jf. Opplæringsloven, 1998, §2-8) er det kanskje ikke så rart at lærerne har disse erfaringene.

Det er altså en overensstemmelse med lærernes utfordringer og rapporten til Thorshaug og Svendsen (2014). Skolesystemets organisering og rammevilkår ser ut til å veie tungt for å oppnå tilstrekkelig kvalitet i innføringsløpet. Videre argumenterer Øzerk for at det vil være

avgjørende for elever at opplæringsorganiseringen innad i skolen er god. Dette handler om ressurstildeling, kulturen innad i skolen og ikke minst en pedagogiskfaglig tilnærming til minoritets elever (Øzerk, 2008, s. 165).

En annen måte å belyse funnene på, er å vise til at lærere blant annet er forventet å innfri kravene om tilpasset opplæring på egenhånd (Bachmann og Haug, referert i Askling et al., 2016, s. 33). Tilpasset opplæring kan særlig handle om å gi pedagogisk differensiering i klasserommet, som er svært viktig for elevgruppen i en innføringsklasse (Øzerk, 2011, s. 24). Å variere undervisningen vil i den sammenheng innebære å håndtere elevenes ulikheter, ha god organisering og ta i bruk tilpassede læringsformer (Øzerk, 2011, s. 24). Dette er noe lærerne får til på *egenhånd* i samarbeid med lærerkollegaene som også underviser ved innføringsklasser. Dette blir synlig fra funnene når lærerne fremlegger fleksibiliteten ved å være to lærere i klasserommet.

Samtidig viser lærernes utfordringer til at det er et større behov for tilrettelegging enn det som går på å variere undervisningen. Som det kommer frem i funnene er elevgruppene mangfoldige og krever tilpasning deretter. Det er viktig at kommuner og skoleledelse prioriterer og erkjenner den flerkulturelle skolen ved å ta stilling til de ulike behovene for både elever i innføringsløpet, men også lærernes behov i forhold til arbeidsvilkår for å kunne gi tilpasset opplæring. Tilretteleggingsmuligheter og tilgang på lærerressurser er nødvendig (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 45). Lærernes perspektiver for hvordan opplæringen foregår i praksis er en viktig inngangsport til hvilke prioriteringer som burde vært gjeldende i skolen. Sett under ett peker det dermed på at omfanget av styringsformer og reguleringer, og lærernes forutsetninger for å innfri kravene for tilpasset opplæring kan komme i konflikt med hverandre (Askling et al., 2016, s. 34).

Funnene som handler om systemiske utfordringer kan anses å være komplekse, men fremkommer som svært essensielle problemstillinger for denne gruppen lærere og elever. På den ene siden viser funnene til at noen elever klarer seg svært godt, mens andre elever kan streve med å henge med i, eller etter endt løp i innføringsklasse fordi «systemet svikter de.» Begrepet tid er ofte blitt nevnt i sammenheng med lærernes utfordringer.

Læreren er skolens viktigste ressurs, men utdanningens formål beror seg stadig mer på effektivisering og konkurranse, til og med kontroll for måling av kvalitet (Imsen, Blossing &

Moos, 2016, s. 568). Dette tyder på at lovverket og skolens organisering er vage, og lærernes praksis kan være vanskelig å gjennomføre. Det kan se ut som at det samfunnet forsøker å tjene, snarere kan gi konsekvenser for både lærere og elever i et innføringsløp. Og lærernes handlingsrom? Det vil etter min forståelse avhenge av hvordan kommunene prioriterer eller er oppmerksom på opplæringsorganiseringen for nyankomne elever.

6.5 Oppsummering

Avslutningsvis i denne delen vil jeg oppsummere funnene jeg har diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Oppgavens problemstilling er: *Hva opplever og erfarer lærere på ungdomstrinnet i sitt arbeid for og med nyankomne elever?* For å besvare denne problemstillingen har jeg i dette kapitlet tatt utgangspunkt i det jeg anser å være hovedfunnene fra undersøkelsen, og drøftet disse i lys av Bronfenbrenners mikro-, meso- og makrosystem. Innenfor den forståelseskonteksten jeg har beskrevet som mikronivået, har det først og fremst handlet om at lærerne bruker tid på å bygge gode relasjoner med elevene sine. Dette innebærer også egen involvering i elevenes livsarenaer. Trygghet står i sentrum for lærerne når de skal etablere relasjon med elevene, og diskusjonen har dermed støttet seg på teori innenfor den pedagogiske relasjonen som en videre forlengelse av mikronivået.

Innenfor det jeg har beskrevet som mesonivået, ser vi at lærerne opplever og erfarer behov for mer samarbeid med andre kolleger. Det som fungerer i lærernes arbeid, forstås i lys av karakteristiske trekk ved praksisfellesskap som teoretisk utgangspunkt. I tillegg til å betrakte praksisfellesskapet gjennom funn, viser lærerne samtidig til å ha nytteverdi av erfaringsbasert kunnskap i arbeid med denne elevgruppen. På denne måten stiller jeg spørsmålsteget ved om det mangler praksisfellesskap eller fellesskap med andre lærererkolleger. Drøftingsdelen som angår lærernes mesosystem, belyser at det snarere kan være etterspørsel etter et gjensidig, og kanskje tettere fellesskap med sine kolleger ved ordinære klasser.

Helt til slutt viser funnene i makronivå at de er å anse som komplekse fordi lærerne belyser dette så forskjellig, men samtidig veldig likt. Eksempelvis har noen lærere fortalt at innføringsløp på to år ikke er nok, og andre har fortalt om tiden man som lærer har til rådighet for administrative oppgaver ikke er nok. Samtidig har andre lærere i studien fortalt om at noen elever trenger andre tiltak før man starter i en innføringsklasse. Som tidligere nevnt er tidsbegrepet svært relevant i forhold til makrosystem og tolkning viser at organisering og

tilrettelegging selv i et tilpasset opplæringstilbud er å anse som svært nødvendig ettersom elevgruppen er så mangfoldig. Lærernes utfordringer er blitt belyst gjennom hva skolen er pålagt å gjøre, altså gjennom lover og regler, men også hvordan høyt læringstrykk i skolene kan være vanskelig å oppnå gitt nykommeres forutsetninger. Videre er det drøftet at rammevilkår, skolens prioritet av mangfold og lærernes handlingsrom er viktige forhold å betrakte knyttet til lærernes arbeid i innføringsklasser.

7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt lærernes opplevelser og erfaringer i opplæring av nyankomne elever i innføringsklasser. Jeg har hatt som mål å undersøke hvilken mening som ligger bak lærerne sine beskrivelser av egne opplevelser og erfaringer i det daglige arbeidet med nyankomne elever. Problemstilling for denne oppgaven har vært som følger: *Hva opplever og erfarer lærere på ungdomstrinnet i sitt arbeid for og med nyankomne elever?* For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg benyttet meg av et semistrukturert livsverden intervju med en fenomenologisk tilnærming. Jeg har også benyttet en hermeneutisk posisjon til å kunne fortolke og forstå funnene. I den sammenheng skal jeg i denne delen løfte frem noen refleksjoner omkring det å benytte et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for problemstillingen. Deretter skal jeg trekke noen konklusjoner for oppgaven som belyses gjennom mine funn. Jeg vil til slutt komme med noen avsluttende kommentarer om potensielle svakheter ved studien før jeg helt til slutt vil oppmuntre til videre forskning innenfor dette fagfeltet.

7.1 Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for problemstilling

I denne delen vil jeg kaste lys på noen refleksjoner for hvordan en fenomenologisk-hermeneutisk inngang og bakteppe har fungert for min problemstilling. Som jeg nevnte innledningsvis har oppgavens mål vært å løfte frem lærernes subjektive opplevelser og erfaringer, og deretter undersøke hvilken mening mine informanter tillegger sine beskrivelser. Oppgaven har også hatt som mål å identifisere det lærerne i studien presenterer som felles erfaringer. Fenomenologiens utgangspunkt er at man undersøker en persons erfaringer med det som oppleves (Sokolowski, 2000). Studiens ambisjon lener seg på det fenomenologien tilsier, å undersøke læren om fenomener gitt fra et bestemt utvalg av lærere, samtidig som man skal kunne beskrive hendelser og handlinger slik de fremtrer for hver og en (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 579).

Min intensjon som forsker i dette prosjektet har vært å hvile mest mulig på en fenomenologisk innstilling, og jeg har forsøkt å sette mine egne antakelser i parentes (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147-148). I alle intervju situasjonene var intensjonen å gi rom for at lærerne kunne reflektere omkring sine hverdagslige hendelser. Lærernes refleksjoner og fortellinger skulle dermed være noe som kunne gi tilgang til deres opplevelser og erfaringer. Med det sagt, var det ikke fastsatt at svarene på mine spørsmål gav meg en umiddelbar forståelse for hva lærernes meninger innebar. Det mest essensielle ved lærernes opplevelser og erfaringer ble dermed å få deres meninger om til tekst, snarere enn å få tekst til mening (Van Manen, 2017, s. 813). Det betyr at ut fra de svarene jeg fikk så måtte jeg få frem deres levde erfaringer og opplevelser gjennom bruk av analyse og tolkning.

I denne sammenheng ble hermeneutikken en viktig faktor i de funnene som er kommet frem. I et hermeneutisk paradigme vil erfaring skapes i samspill med andre (Gadamer, 2010, s. 402). Dette kan relateres til at jeg som forsker har forsøkt å forstå hva informantene prøver å fortelle i relasjon med informantene, både underveis, men særlig gjennom analyseprosessen. Her er det viktig å poengtere at selv om det er naturlig at en forståelse blir forsøkt dannet gjennom intervju situasjonen, så har ikke dette satt demper på at informantenes subjektive perspektiver har kommet frem. Mine fortolkninger har spilt en større rolle under selve analyseprosessen og har snarere vært mer vesentlig for å kunne identifisere hva lærerne regner som felles opplevelser og erfaringer.

7.2 Konklusjon for funn

Ettersom at jeg har benyttet meg av fenomenologi og hermeneutikk som rådende paradigmer har jeg fått muligheten til å undersøke og undres over informantenes beskrivelser knyttet til situasjoner, refleksjoner og praksiser som lærerne har presentert for meg. Når man undersøker erfaringer og opplevelser vil det ikke være mulig for meg å konkludere med at funnene som er kommet frem vil gjelde for alle lærere som arbeider med nyankomne elever i innføringsklasser. Det er derfor viktig å ta høyde for at funnene i denne studien ikke kan generaliseres på noen måte. Likevel er det viktig å bemerke at funnene som er kommet frem gir noen særlige indikasjoner for hva som regnes å være meningsfylt, men også utfordrende for denne lærergruppen. Følgende vil jeg derfor gi konklusjon i lys av det som lærerne i denne studien regner å være helt essensielt i forhold til deres egne beskrivelser av både opplevelser og erfaringer.

Konklusjonen for funnene i denne oppgaven er at lærernes erfaringer peker på hvor mangfoldig elevgruppene er, som igjen gir lærerne opplevelse av å måtte bygge gode relasjoner med elevene, etablere et godt kollegasamarbeid og at det må systemiske endringer til for å bedre opplæringsorganiseringen. I relasjonsbygging med elever var trygghet den store kjernen fordi elevene er *ungdommer* i et nytt land og har med seg varierende bakgrunner. Lærerne anså det som meningsfullt å få elevene sine til å føle seg både sett og inkludert. Lærerne av studien hadde videre stor nytte av kollegasamarbeid ettersom at dette åpnet for å finne løsninger i fellesskap, og at de selv kunne tilegne seg mer kompetanse. Lærerne opplevde på samme tid at de savner et fellesskap med andre lærere ved ordinære klasser, men også andre fagpersoner eksternt. Dette kan peke i retning mot at skolene ikke har utarbeidet tilstrekkelige rutiner for denne typen samarbeid, noe som også samsvarer med tidligere forskning (Bjelland, 2016, s. 93). I funnene som omhandlet systemiske utfordringer etterlyste lærerne flere ressurser og mer tilrettelegging i deres arbeid. Dette belyste lærerne med at de har mange områder å ta stilling til i sitt daglige arbeid, og at en forskjellighet i elevenes behov, må møtes med forskjellige tiltak i opplæringen. Med andre ord ønsker lærerne mer tilpasning i sitt eget arbeid for at de skal kunne gi best mulig opplæring til elevene. Det er som tidligere påpekt behov for mer tilrettelegging, selv i et tilpasset opplæringstilbud.

Funnene belyser at lærerne i denne studien må ta mange hensyn, og at de også må ta hensyn på andre måter enn lærere i ordinære klasser. Deres opplevelser og erfaringer er viktige, og peker på at det bør vies økt oppmerksomhet for både lærernes arbeid, elevenes skolegang og organiseringen innad i de enkelte skolene.

7.3 Svakheter ved studien

Avslutningsvis vil jeg peke på noen mulige svakheter ved min studie. Dette vil jeg belyse gjennom egen erfaring og kunnskap knyttet til gjennomføringen av mastergradsoppgaven. Den eneste erfaringen jeg har som kan relateres til en slik oppgave, er bachelorgradsoppgaven som jeg skrev med min tidligere medstudent. Noe å betrakte i dette tilfellet er at masteroppgaven er på et høyere nivå, og krever en rekke bearbeidelser og bevisst gjennomtenkning for valg i prosessen. Med større erfaring knyttet til så store oppgaver ville jeg ha kunnet være mer sikker i mine valg for oppgaven, eller hatt førstehånderfaring for ulike deler av prosessen. Et eksempel kan være utdeling av intervjuguide på forhånd. I metodekapittelet er det argumentert for hvorfor jeg falt på dette valget, men en erfaren forsker

ville kanskje ikke gjort det samme. Et annet eksempel kan være knyttet til å skrive en fenomenologisk-hermeneutisk oppgave. En mer erfaren person ville muligens ha basert oppgaven på andre premisser enn det jeg selv har gjort. Enten ved samme posisjonering, men med andre valg for teori og utgangspunkt, eller et helt annet forskningsdesign for studien. Det kan også stilles spørsmålstegn bak om utforming av intervjuguide eller analyseprosessen kunne blitt gjort i lys av andre premisser. Uansett har alle valg i denne oppgaven hatt til hensikt å være til det beste for studien, og jeg har gjort mitt ytterste for oppgaven i tråd med nøye bearbeidelser for å kunne frembringe et sluttprodukt i tråd med det som forventes av en mastergradsoppgave.

7.4 Noen avsluttende kommentarer

Det har vært utfordrende å finne tidligere forskning knyttet til lærernes egne beskrivelser av lærerrollen i et flerkulturelt klasserom. Det har også vært vanskelig å finne fenomenologiske eller hermeneutiske studier knyttet til lærernes opplevelser i arbeid med nyankomne elever. Tidligere forskning viser at det få studier som handler om lærernes erfaringer i arbeid med nyankomne elever (Dyrnes et al., 2015, s. 221), og samtidig er det behov for mer kunnskap om nyankomne elevers opplevelse av å gå i innføringsklasse (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 11). Det er grunn til å tro at det fremover vil være nødvendig med flere lærere som har relevant utdanning i arbeid med nyankomne og minoritetsspråklige elever ettersom at Norge stadig blir mer mangfoldig. Ordinære klasser vil også berikes med flere elever fra ulike land og verdensdeler som jo gjør at dette fagfeltet blir mer relevant i norsk utdanningssammenheng.

Mine funn peker på noen viktige forhold å ta høyde for når det kommer til opplæringen av nyankomne elever, og viser samtidig at det er aspekter det er viktig å betrakte når det gjelder lærernes situasjon i skolen. Det kan i den sammenheng være interessant at videre forskning tar utgangspunkt i lærernes arbeidssituasjon når det kommer til arbeid med nyankomne elever. Det kan på samme tid være nyttig med videre forskning om hvilke behov nyankomne elever har i møte med den norske skolen og hvordan det norske utdanningssystemet gir begrensninger eller muligheter for læring og inkludering av elevene. Til tross for at mine informanternes opplevelser og erfaringer ikke kan generaliseres, og regnes som sant for alle, er de likevel sanne for dem.

Litteraturliste:

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.

Arntzen., R. & Eriksen. O. (2019). *Kulturell kapital og akademisk integrering*. Uniped, 42(04), 400-414. Hentet fra: [https://www.idunn.no/uniped/2019/04/kulturell kapital og akademisk integrering](https://www.idunn.no/uniped/2019/04/kulturell_kapital_og_akademisk_integrering)

Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skrøvset, S. & Thue, F., W. (2016). Ekspertgruppa om lærerrollen. *Om lærerrollen, et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Vigmostad & Bjørke

Bjelland, B. (2016). Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom – monokulturelle eller interkulturelle? I K. Westrheim & A. Tolo. (red.) *Mangfold i skolen – fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 83-102). Bergen: Vigmostad & Bjørke

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bøyum, S. & Hilt, L. T. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (3-04), 181-193. [https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/kulturelt mangfold og interneksklusjon](https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/kulturelt_mangfold_og_interneksklusjon)

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg. New international ed.). Harlow: Pearson.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Daugaard, L. M. & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – I danske og norske skoler. *Nordand – nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(1), 6-22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>

Det kongelige barne-, likestillings og inkluderingsdepartement. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. (Meld. St. 6 (2012-2013)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 13-33. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2431444>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Dyrnes, E., Johansen, G. & Jónsdóttir, G. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (03-04), 220-232. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/hvordan_forbereder_ppu_laererstudenter_paa_moetet_med_det_fler

Gadamer, H.-G. & Schaanning, E. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Holm-Hansen, L. Overs) Oslo: Pax Forlag

Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I: H. Bjørnsrud & L. Gjems. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16-33). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019>

Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I M.-B. Postholm, P. Munthe & R. Krumsvik. (red.). *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 23-42). Kristiansand: Cappelen Damm.

Hilt, L. T. (2016). *The Borderlands of Educational Inclusion: Analyses of Inclusion and Exclusion Processes for Minority Language Students* (Doktorgradsavhandling). Hentet fra: <http://bora.uib.no/handle/1956/12692>

Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Bergen: Vigmostad & Bjørke

Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Vigmostad & Bjørke

Imsen, G., Blossing, U. & Moos, L. (2016). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency: Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Skandinavian Journal of Educational Research*. 61(5), s. 568-583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>

Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal Forlag

Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvelling, Ø. (2020). Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I G. A. Danielsen (red.). *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver* (s. 246-272). Oslo: Gyldendal

Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>

NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementets servicesenter informasjonsforvaltning. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>

NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

OECD (2009). OECD – Rapport om opplæring for minoritetsspråklige i Norge. Overs. Til norsk. (juni 2009). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/oecd-rapport-om-opplaring-for-minoritets/id588821/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07.17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Pianta, R. C. (2002). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsalder og som har få års skolegang før ankomst*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf

Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Skirbekk, G. & Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie* (Ulshagen, T., Overs) (7. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Smith, J., Larkin, M. & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Los Angeles: SAGE

Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. New York: Cambridge University Press

Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå. (2020a, 17. desember). *Elever i grunnskolen. Tabell 7: Elevar med morsmåloplæring og særskilt norskopplæring*.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>

Statistisk sentralbyrå. (2020b, 12. mai). *Innvandrere etter innvandringsbakgrunn*.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-etter-innvandringsgrunn>

Statistisk sentralbyrå (2021, 9. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Tabell 1: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn. 1. januar*. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I Kaldestad, O. H., Reigstad, E., Sæther, J. & Sæthre, J. (red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-130). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon - Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 236-246. Hentet fra: https://www.idunn-no.pva.uib.no/npt/2013/03/ingen_pedagogikk_uten_entomrelasjon_-_et_fenomenologisk

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget AS

Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Minoritetsspråklige. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/>

van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. (Torbjørnsen, K., M. Overs.). Nordås: Caspar forlag og kursvirksomhet

van Manen, M. (2017). *Phenomenology in Its Original Sense. Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1177/1049732317699381>

Wadel, C. (2002). Den mellommenneskelig forankring av læring. Praksisfellesskap og læringsforhold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(5), 416-422. Hentet fra:
https://www.idunn-no.pva.uib.no/npt/2002/05/den_mellommenneskelig_forankring_av_lering_praksisfellesskap_og_leringsforh

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press


Øzerk, K. (2008). Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. I T. Sand (red.). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (s. 155-173). Cappelen Damm Akademisk

Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2 – Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte*. Cappelen Damm Akademisk.

Øzerk, K. (2013). The Norwegian Educational System, the Linguistic Diversity in the Country and the Education of Different Minority Groups. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 43-60. Hentet fra:
<https://www.proquest.com/docview/1467533439/fulltextPDF/7CAA720175AC4CF3PQ/1?acountid=8579>

Vedlegg

Vedlegg 1: Registrering i RETTE

**RETTE** [Your projects](#) [User manual](#) English Line Torbjørnsen Hilt

Your projects / (5456) En kvalitativ masteropgave... Updated 12-07-2021, 09:07:03

Project information

- Personal data
- Special categories
- Samples
- Third persons
- Data subjects
- Legal basis
- Processing
- Security
- Duration
- Summary

Current status

St... Confirmed by project manager

Cr... System User

U... 2021-07-12 10:01:01

[Edit status](#)

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 lærernes erfaringer i møte med nyankomne elever

Short project description

Tema for prosjektet forankrer seg i flerkulturelle perspektiver. Prosjektet er en kvalitativ undersøkelse og tar utgangspunkt i lærernes opplevelser, erfaringer og utfordringer med elever i innføringsklasser, som regnes som nyankomne.

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

Intervju som innebærer lydopptak. Eventuelt kan det bli brukt videoopptak på grunn av covid 19. Disse opptakene 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

Vedlegg 2: Invitasjon med informasjon- og samtykkeskriv for denne oppgaven

Vil du delta i forskningsprosjektet

Lærernes erfaringer i møte med nyankomne elever?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærernes erfaringer i arbeid for og med nyankomne elever. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Bergen og er i gang med den avsluttende masteroppgaven. Prosjektet har som mål å ta utgangspunkt i ungdomsskoler som har nyankomne/minoritetsspråklige elever. Temaet omhandler lærernes arbeid for og med nyankomne elever i ungdomstrinnet, og det vil være fokus på læreres opplevelser og erfaringer.

Problemstilling er som følger:

Hva opplever og erfarer lærere på ungdomstrinnet i sitt arbeid for og med nyankomne elever?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet, min veileder er Førsteamanuensis Line Hilt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Problemstillingen for prosjektet krever informanter som har tilknytning ved bestemte skoler (innføringsklasser- og skole på ungdomstrinn). På grunnlag av dette, sendes det ut skriv til skoleledere med henblikk på formidling og invitasjon av lærere.

Invitasjon er sendt til en knippe skoler med det formålet å intervjuere lærere. Det er ønskelig at intervjuet gjennomføres med lydopptak, men dette er frivillig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å være med på et intervju, med eller uten lydopptaker. Spørsmålene har utgangspunkt i problemstillingen og vil blant annet omhandle temaene: første møtet med elever, utfordring og mestring i arbeidshverdagen, sosiokulturell læring i det kollegiale fellesskapet og lærerne sitt perspektiv om elevenes opplevelser.

Konfidensialitet og anonymisering vil være særdeles viktig og en høy prioritet i transkribering og konklusjonsdelen av masterprosjektet. Omtaler av andre personer vil også anonymiseres.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene som fortalt i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet strengt konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare meg som forfatter av masteroppgaven og min veileder, Line, som har tilgang til materialet. Det vil bli brukt fiktive navn under hele innhenting av svar og det vil oppbevares trygt og innelåst i et skap som kun jeg har tilgang til.

Ingen vil kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes etter planen desember 2021. Alle opplysninger om deg vil bli slettet og makulert ved prosjektets slutt, slik at alt materialet som oppbevares etter prosjektets avslutning er fullstendig anonymisert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Student Kristina Mannes tuw010@uib.no eller Line.Hilt@uib.no ved Universitetet i Bergen. Vårt personvernombud: personvernombud@uib.no

Med vennlig hilsen

*Student
Kristina Mannes*

*Prosjektansvarlig
Line Torbjørnsen Hilt*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet lærernes møte med nyankomne elever, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *intervju med lydopptaker*
- at opplysninger om mine svar publiseres, men uten at jeg kan gjenkjennes*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Dato:

Fra kl. – til. kl.:

Hvem, hvor:

** Navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger (alder, kjønn, landbakgrunn, spesielle hendelser, diagnoser mm) skal ikke oppgis fra informant til intervjuer.**

Tema	Spørsmål
Bakgrunn og utdanning	<p>Fortell meg litt om bakgrunnen din:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilken utdanning har du og når ble du ferdig utdannet?- Har du spesifikk kompetanse på å undervise denne gruppen?- Hvor lang arbeidserfaring har du? Har du arbeidet andre steder tidligere? <p>Har du deltatt på kurs som har vært nyttige for ditt arbeid ved denne skolen?</p> <p>I hvilken grad opplever du din utdanning som relevant for ditt arbeid på denne skolen?</p>
Oppstartsfasen med nye elever	<p>Hva er dine erfaringer med å møte en innføringsklasse for første gang, hvor elevene har med seg bagasje som kan være varierende?</p> <p>Hvilke rutiner eller metoder følger dere i «den første tiden?»</p> <ul style="list-style-type: none">- Er det noe du selv pleier å gjøre som fungerer bra?- I så fall hva? <p>Er det noe du kunne tenke deg skulle vært gjort annerledes ved oppstart av et nytt skoleår?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvorfor?
Arbeidshverdagen	<p>Hva opplever du å lykkes med i ditt arbeid knyttet til å undervise denne gruppen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Fortell meg om det du mestrer i undervisningssetting med nyankomne elever?- Deler du disse erfaringene med noen? <p>Hva mener du er avgjørende for at både du og elevene skal trives i klasserommet?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er avgjørende for at DU skal trives i arbeidet ditt? <p>Hva er det i din arbeidshverdag du finner utfordrende?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva gjør du i slike situasjoner?/Hva ville du gjort annerledes? - På hvilken måte påvirker slike situasjoner deg?
Sosiokulturell læring og praksisfellesskapet	<p>Har dere møter hvor dere deler erfaringer og opplevelser om det som skjer i klasserommet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opplever du det som nyttig, og på hvilken måte? - Ville du gjort det oftere/mindre? <p>Hva er det som fremmer læring og tilegnelse av kunnskap hos deg?</p> <p>Hva er dine erfaringer knyttet til samarbeid med dine kolleger på tvers?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ønsker du mer/mindre samarbeid på tvers?
Lærernes inntrykk av elevenes opplevelser	<p>Hvordan opplever du elevenes motivasjon og holdninger til det norske skolesystemet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe ved motivasjonene og holdningene som kommer frem du mener det bør gjøres noe med? (F. Eks motivere mer, arbeide mer med å øke elevenes forståelse, opprettholde holdningene/motivasjonene?) <p>Hva har elevenes motivasjoner og holdninger å si for egen læring i et flerkulturelt klasserom?</p>
Undervisningens organisering og lovpålagte retningslinjer	<p>Opplever du at du selv, og dine kolleger er godt kjent med UDIR sine lærerplaner for tilpasset opplæring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe i UDIR sine rammer for tilpasset opplæring du finner avvikende/vanskelig å gjennomføre i praksis? - Er du tilfreds med lærerplanen, (evnt. andre) føringer (f. eks kommunale) som dere må forholde dere til? - Fortell mer, utdyp...
Oppsummering	<p>Er det noe du vil presisere/klargjøre?</p> <p>Er det noe du vil legge til noen steder?</p> <p>Er det noe du ønsker å tilføye utenom de temaene vi har vært inne på?</p>