



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Mulighetsrom for inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen

Læreres beskrivelser av praksis

Anneli Berg Myreng og Ingunn Jendine Dahn Johansen

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3911, mai 2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en casestudie der formålet har vært å undersøke læreres beskrivelser av sitt arbeid med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen. Datamaterialet er samlet inn fra 3 kvalitative intervjuer med lærere som på godt og vondt deler sine erfaringer fra praksisfeltet. Intervjuene gir innblikk i lærernes opplevelse av kompetanse, særskilt språkopplæring i skolens praksis og lærernes arbeid med flerspråklighet i klasserommet. Vi har også gjort en dokumentanalyse der vi har satt oss inn i lovverk og læreplaner som regulerer arbeidet, samt den kommunale planen for integrering innenfor lærernes kommune. Målet med datainnsamlingen var å skaffe oss et overblikk av arbeidet og et helhetlig bilde som gjør det mulig å identifisere muligheter og utfordringer tilknyttet inkludering av elevgruppen i norskundervisningen. Vårt hovedfunn er at det finnes spenninger mellom visjoner og praksis i arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever. I vår case har vi sett disse spenningene innenfor tre områder: 1. lærers kompetanse, 2. helhetlig syn på særskilt språkopplæring og 3. den flerspråklige som ressurs. Vi forstår ut fra lærernes beskrivelser at disse spenningene preges av mangler i prioritering av ressurser i form av kompetanse, tid, støtte/veiledning og felles planer. Vi ser at holdninger til flerspråklighet kan være en faktor for både hvordan ressurser blir prioritert, i tillegg til at de kan reproduseres som en konsekvens av dette.

Forord

Denne masteroppgaven markerer at fem flotte år som lærerstudenter på UiT Norges arktiske universitet snart er forbi. Der er en spesiell og verdifull reise som vi nå skal legge bak oss. Vi vil takke våre medstudenter, faglærere og praksisfelt for et fint samarbeid gjennom grunnskolelærerutdanningen. Erfaringene fra disse fem årene blir nyttig på veien videre i møte med nye og spennende opplevelser og utfordringer i møte med læreryrket.

Gjennom prosessen med skriving av vår masteroppgave har vi fått oppleve en berg-og-dalbane av følelser. Det er første gang vi arbeider så lenge og i dybden med samme tematikk og oppgave, og det har bydd på følelser av til tider overveldelse og usikkerhet, men også spenning, mestring og engasjement. Det føles svært verdifullt å ha valgt en tematikk som vi opplever som viktig og relevant for både oss og for feltet. På denne "berg- og-dal-banen" har det vært helt essensielt med støttespillere. Vi ønsker å rette en stor takk til våre veiledere Monica Sætermo og Carola Kleemann for viktige innspill og tilbakemeldinger som har hjulpet oss på veien. Vi ønsker også å takke partnere og familie for emosjonell støtte, hjelp og gjennomlesing de siste travle månedene av innspurten. Ikke minst ønsker vi å takke hverandre for et helt fantastisk og minnerikt samarbeid fylt med gode samtaler og refleksjoner, samt gjensidig motivasjon og tålmodighet.

I samme stund som denne masteroppgaven blir ferdigstilt står Europa og verden i en usikker tid. Russlands invasjon av Ukraina våren 2022 har endret den sikkerhetspolitiske situasjonen i Europa dramatisk. Krigen har allerede satt i gang store flyktningstrømmer. I følge justis- og beredskapsminister Emilie Enger Mehl ved regjeringen vil Norge måtte forberede seg på at flyktningstrømmene kan vare i lang tid framover (Regjeringen, 06. april 2022). Flyktningene vil etter hvert også bli en del av skoler rundt om i landet vårt og det vil være viktig at de blir godt ivaretatt og får en mest mulig normal hverdag og skolegang mens de er her. Selv om det ikke er nytt at kommuner må være forberedt på mottak av elever fra andre land og med annet språk, gjør denne situasjonen vårt tema stadig mer dagsaktuelt. Vi mener det er viktig å lytte til og løfte fram hva lærerne som står tett på utfordringen ved inkludering og opplæring selv forteller om utfordringer og muligheter tilknyttet arbeidet. Vi ønsker derfor helt til slutt å takke lærerne som har bidratt åpent og ærlig i denne studien med sine erfaringer, tanker og meninger. Uten deres bidrag hadde denne masteroppgaven aldri blitt til. Tusen takk!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	IV
Innholdsfortegnelse	VI
1. Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	2
1.4 Tidligere forskning	4
2. Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Inkludering	7
2.2 Integrering	8
2.3 Sosiokulturelt perspektiv og språkets betydning for læring.....	10
2.3.1 Mennesket, tanken og språket	10
2.3.2 Læring som sosial praksis	12
2.3.3 Psykososialt læringsmiljø.....	13
2.4 Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv	15
2.4.1 Språkinnlæring og språkpolitikk	15
2.4.2. Særskilt språkopplæring og tilpasset opplæring.....	16
2.4.3 Særskilt norskopplæring.....	17
2.4.4 Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	18
2.5 Skolen som lærende organisasjon og den felleskulturelle skolen	19
2.6 Å knytte sammen muntlig og skriftlig aktivitet	20
2.6.1 Språklig og faglig samhandling i klasserommet	20
2.6.2 Sjangerpedagogikk og sirkelen for undervisning og læring.....	21
2.6.3 Lærers møte med andrespråkstekster	23

3. Metode.....	25
3.1 Studiens design og vår forskningsposisjon	25
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode: casestudie med fenomenologisk tilnærming	25
3.1.2 Epistemologi og ontologi	26
3.2 Datainnsamling.....	27
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	27
3.2.2 Semistrukturerte intervju.....	28
3.2.3 Utvalg og rekruttering av intervjudeltakere	29
3.2.4 Refleksjoner rundt gjennomføring av intervju	30
3.2.5 Utvelgelse av dokumenter til analyse.....	31
3.4 Analysemetode og -prosess	31
3.4.1 Prosesser og førforståelse.....	31
3.4.2 Psykologisk tematisk analyse.....	32
3.4.3 Systematisk tekstkondensering - STC.....	36
3.5 Refleksjoner rundt studiens kvalitet.....	37
3.5.1 Gyldighet.....	38
3.5.2 Pålitelighet.....	39
3.5.3 Forskningsetikk	41
4. Presentasjon og drøfting av funn.....	43
4.1 Visjoner og praksis: Lærernes kompetanse.....	44
4.1.1 En helhetlig, felles plan for mottak og opplæring.....	44
4.1.2 Veiledning, kommunikasjon og prioritering av kompetanse	48
4.1.3 Lærernes handlingsrom og ulike nivåer av skoleforvaltning	51
4.2 Visjoner og praksis: Særskilt språkopplæring i et helhetlig syn	58
4.2.1 Det psykososiale læringsmiljøet.....	58
4.2.2 Læring som sosial praksis	62

4.2.3 Vektlegging og organisering av opplæring tilknyttet de nyankomne minoritetsspråklige elevene.....	68
4.2.4 Utsiktede konsekvenser av skolens organisering av særskilt norskopplæring....	74
4.3 Visjoner og praksis: Den flerspråklige som ressurs	78
4.3.1 Utnyttelse av elevenes språklige- og kulturelle bakgrunn	79
4.3.2 Holdninger til inkludering av språklig- og kulturell bakgrunn	82
4.3.3 Å gå ut av de faste rammene	88
5. Konklusjon og avslutning.....	92
Etterord.....	95
Litteraturliste	97
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	

Figurliste

Figur 1: Sirkelmodellen for undervisning og læring.....	22
Figur 2: Transkripsjonsnøkkel	34
Figur 3: Systematisk tekstkondensering – STC	37

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for vår oppgave er inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen. I læreplanen i norskfaget, under “fagets relevans og sentrale verdier”, kommer det fram at “Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor *et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs,*” (Udir, 2020a). For flerspråklige elevers identitetsutvikling er det viktig at de opplever at deres eget språk og egen kultur blir verdsatt. På samme tid vil dette også gi elevene med en majoritetskulturell bakgrunn tilgang til å utvide sine erfaringer og syn på språk og tekster fra andre kulturer (Udir, 2020b). Inkludering er et mye brukt begrep i skolesammenheng, men er samtidig et begrep som kan romme mange ulike forståelser. Som vi kan lese i utdraget fra læreplanen settes inkludering her i sammenheng med det å verdsette flerspråklighet som en ressurs. Gjennom våre snart fem år på grunnskolelærerutdanninga har vi fått et godt innblikk i teori som fremmer et ressursorientert syn på mangfold og flerspråklighet. Inkludering tilknyttet et ressursorientert syn på flerspråklighet vil være vårt norskfaglige hovedfokus i denne masteroppgaven. Vi har vært spesielt nysgjerrige på hvordan denne tankegangen skulle komme fram i lærernes beskrivelser av sitt arbeid og hvordan rammene rundt undervisning og mottak legger til rette for dette synet som etter intensjonene skal være en del av opplæringen.

I lokale medier i Kommune X har vi lagt merke til en interessant debatt i forbindelse med nedleggelse av velkomstklasser for nyankomne elever, til fordel for direkte overgang til ordinære klasser. Det er kommunene selv som velger om de skal tilby velkomstklasser, med hjemmel i Opplæringsloven § 2-8, femte ledd, og med bakgrunn i hva de mener er elevens beste (Opplæringsloven, 1998; Udir, 2022). En velkomstklasse har som formål at elevene skal lære seg norsk så raskt som mulig for senere å kunne få et godt utbytte av undervisningen i ordinære klasser. Debatten synliggjorde uenighet mellom blant annet lærere og kommunen, med motstridende argumenter om innføringsklassens betydning og hvordan den nye ordningen med direkte overgang til ordinære klasser fungerte ute i skolene.

En viktig del av motivasjonen for valg av tema kommer fra usikkerheten vi selv har kjent på tilknyttet nettopp inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i undervisningen. Vi

har opplevd å stå i situasjoner der vi ikke kunne veilede, gi instruks eller støtte elever slik det er naturlig for oss å gjøre, fordi kommunikasjonen uten et felles verbalt språk følte ukjent og uvant for oss. Samtidig vet vi fra forskning hvor viktig det er for eleven å oppleve støtte fra læreren (Roland, 2016). Vi har et håp om at dette prosjektet bidrar til at vi i fremtiden kan møte lignende situasjoner på en bedre måte.

Debatten omkring nedleggelse av velkomstklassene, vår egen erfaring med usikkerhet i arbeidet og læreplanens fokus på inkludering og flerspråklighet som ressurs er bakgrunnen for vårt valg av tema. Vi er interessert i å se hvilke muligheter og utfordringer som preger lærernes arbeid med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen.

1.2 Problemstilling

Gjennom vår forskning ønsker vi å belyse problemstillingen:

- Hvordan beskriver lærere sitt arbeid med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen?

Vi ønsker å forstå hvordan situasjonen er for lærerne som arbeider med dette gjennom å forstå deres førstehåndserfaringer og samtidig se nærmere på rammefaktorer som preger dette arbeidet.

1.3 Begrepsavklaringer

I vår oppgave skal vi undersøke tematikken *inkludering* av en spesifikk elevgruppe i norskundervisningen. Vi forstår inkludering som en prosess som alle i skolen må arbeide kontinuerlig og reflektert med, og lener oss i vår oppgave på Haug (2014) sin dekonstruksjon og forståelse av begrepet. Denne innebærer dimensjonene *felleskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte* og knyttes opp mot nivåene *stat*, *kommune* og *skole*. Dette er nærmere beskrevet i teoridelen av oppgaven. I tillegg knytter vi i vår oppgave inkluderingsbegrepet til det å innta et ressursorientert syn på flerspråklighet, slik læreplanen uttrykker som en sentral verdi i norskfaget (Udir, 2020a).

Nyankomne elever er elever som nylig har ankommet Norge, enten som kvoteflyktninger, gjennom foreldres arbeidsinnvandring, som asylsøkere, gjennom familiegjenforening eller av andre grunner. I Utdanningsdirektoratets “Veileder: innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever” (2022) henvises det til at begrepet ikke bør tidfestes konkret, men at det i seg selv fører med seg en viss tidsavgrensning.

Utdanningsdirektoratet bruker *minoritetsspråklig* for å beskrive barn og unge med andre morsmål enn norsk eller samisk. Elevens morsmål er det språket, eller språkene, som snakkes i barnets hjem, av en eller begge foreldre, i kommunikasjon med barnet. Det er med andre ord mulig å for eksempel ha to morsmål (Udir, 2016a). Det finnes mange andre begreper for å beskrive elever med andre morsmål enn norsk: elever med norsk som andrespråk, tospråklige elever, fremmedspråklige og flerspråklige elever, for å nevne noen. Hvilke begreper vi velger å bruke har en betydning. Dette fordi ordbruk kan signalisere og påvirke holdninger og strukturer i skole eller samfunn, som for eksempel verdien og relevansen av elevens språkkunnskaper. Hvordan vi ordlegger oss er også avgjørende for nøyaktig kommunikasjon. I vår oppgave har vi valgt i hovedsak å benytte termen *minoritetsspråklige elever*. Dette er først og fremst fordi det i kombinasjon med *nyankomne* gir en presis beskrivelse av elevgruppen vår oppgavens tema dreier seg mot. Kombinasjonen peker på at elevene både har et annet morsmål enn norsk eller samisk og i tillegg nylig har kommet til landet – og dermed ikke hatt lang tid på å opparbeide seg norskspråklige ferdigheter. Vi ønsker å belyse arbeid med inkludering av elevene i en viss fase - før elevene kan norsk i større grad, men likevel er en del av en klasse og den ordinære undervisningen. En annen viktig grunn for at vi benytter disse termene er at det er de som i all hovedsak er brukt i offentlig lovverk og planer for skolen. Dermed vil det også være en sannsynlighet for at disse begrepene er kjent for de vi samhandler med i arbeidet vårt, som for eksempel lærerne som deltar i studien gjennom intervju eller andre som arbeider i skolesystemet og som kanskje leser vår oppgave.

Det er viktig for oss å tydeliggjøre at elevene vi har som utgangspunkt for vår problemstilling ikke er en ensartet gruppe. Begrepene i seg selv favner om elever som kan være like forskjellige fra hverandre som de er andre grupper, både når det gjelder alder, kjønn, ferdigheter, bakgrunn, drømmer, interesser og mer. Likevel har de til felles å være ny i Norge og ved skolen, og at de samtidig har et annet morsmål enn norsk. Dette er aspekter som vi mener har betydning i møte med skolesystemet og samfunnet generelt.

1.4 Tidligere forskning

I vår studie tar vi utgangspunkt i lærernes perspektiver og norskfagets rolle, der rammene rundt vil være en sentral del av vår analyse. Vi har søkt oss gjennom søkemotorene Oria og Google Scholar med noen avgrensninger på årstall og søkeord. I dette søket valgte vi å avgrense til artikler fra og med 2017. Søkeordene var ulike kombinasjoner av stikkordene: “nyankomne minoritetsspråklige elever”, “nyankomne elever”, “minoritetsspråklige elever”, “norskundervisning”, “norskfaget”, “inkludering”, og “undervisning”. Deretter gikk vi gjennom og lette etter artikler som kunne inneholde relevante funn for vårt tema eller som hadde samme fokus. Vi har i tillegg til dette strukturerte søket funnet artikler via tidligere pensumlitteratur og ved å se etter hvilke kilder andre forskningsartikler har brukt. Vi har i vårt søk etter forskning ikke funnet nyere fagfelleverderte artikler som tar for seg akkurat samme tema som oss: læreres arbeid med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen i en sammenheng der de går direkte inn i ordinære klasser.

Forskningsartiklene vi presenterer under er relevante for vår oppgave ettersom de tar for seg ulike utfordringer tilknyttet organisering av læring og inkludering for nyankomne minoritetsspråklige elever. Situasjonen blir belyst fra ulike perspektiv og viser dermed kompleksiteten.

Vi har funnet en del forskning på innføringsklasser i Norge. Funn av Aarsæther (2021) viser stor variasjon i hvordan skoler vektlegger læring av fag og organiserer læringsprosesser for nyankomne minoritetsspråklige elever, og mener dette delvis kan komme av uklare retningslinjer. Samme studie viste at skolene ikke fikk til å skape en felles sosial arena for de nyankomne og de øvrige elevene, noe som kan påvirke de nyankomnes språklige utvikling og trivsel negativt. Norozi (2019) har i en studie undersøkt lærere og skolelederes perspektiver på arbeid i innføringsklasser, der resultatene viste at norskspråklige lærere synes arbeidet var vanskelig på grunn av språklige utfordringer, manglende læringsressurser og utfordringer tilknyttet hjem-samarbeid. Hilt (2017) har i sin analyse av inkluderingsprosesser i separate innføringsklasser på en videregående skole også lagt vekt på at det er uklare retningslinjer for hvordan slike klasser skal organiseres, og at undervisningspraksiser som er ment å være inkluderende faktisk virker ekskluderende for elevenes deltakelse. De nyankomne elevene var sett utenfra inkludert gjennom å være en del av skolen i rollen som elever, men ble internt ekskludert både fysisk og sosialt gjennom måten klassene var organisert.

Vi har også funnet forskning i svensk sammenheng som ser på inkluderingsprosesser i ulike innføringstilbud. Tajic & Bunar (2020) har i sin studie undersøkt én svensk skole med separat velkomstkasse og én med direkte overgang i ordinære klasser – begge med inkludering som bakgrunnsargument. Funnene viste at lærerne og skolelederne kunne “velge og vrake” det de mener er nødvendig under sin modell og likevel falle inn under paraplybegrepet inkludering. I en annen svensk studie, en artikkelbasert doktorgrad, har Folke (2017) undersøkt nyankomne minoritetsspråklige elevers erfaringer med overgangen fra velkomstkasse til ordinære klasser. Analysene av resultatene viste en tendens til at ansvaret for inkludering legges på individet, gjennom at de måtte tone ned sine forskjeller fra majoriteten; på den enkelte lærer i velkomstklassen, som tar ansvar selv etter overgangen; og på mottaksskolene, som tar imot et uforholdsmessig stort antall nyankomne elever. Folke peker på at dette kan medføre en risiko for at mangler i det ordinære systemet usynliggjøres under en fasade av inkludering. Folke (2017) legger også vekt på at overganger er emosjonelt ladet, og at elevene stiller med håp og ønsker om sosial inkludering, læringsmuligheter og det å komme på linje med både omgivelsene og egne ambisjoner om skolegang. Hun mener analysen viser at det, i tillegg til et bevisst forhold til inkludering, kreves satsinger på å styrke overgangen til det ordinære svenske skolesystemet for å få dette til. Elevenes morsmål og tidligere kunnskaper må tas vare på og brukes som ressurs i læringen, og for at elevene skal lære seg svensk samtidig med andre fagemner, må faglærere også kunne forklare fagspesifikke begreper og språklige tekststrukturer.

Et ressursorientert syn på flerspråklighet er en tilnærming som går igjen i forskning omkring minoritetsspråklige elever i skolen. Myklebust (2018) argumenterer for at utviklingen av en slik praksis krever at alle nivåer i utdanningssystemet tar til seg kunnskap på feltet, og at den enkelte lærers arbeid har sine muligheter og begrensninger innenfor rammene av skolens kollektive løsninger og forståelser. Myklebust (2018, s.91-92) hevder at det å bli anerkjent og kunne delta med sin stemme, er mer enn et individuelt ansvar. Det handler om hvilken aksept som ligger i fellesskapet for mangfold av uttryksmåter og tanker. På denne måten er kollektivet med på å definere mulighetene for den enkeltes deltagelse og påvirkningskraft. Myklebust finner at kvalitativ tilpasning til elevmangfoldet kan skapes gjennom det pedagogiske arbeidet med kontekstuelle utfordringer, faglige strukturer og språklig tilrettelegging av gruppearbeid. Slaughter & Cross (2020) diskuterer hvordan et enspråklig tankesett kan påvirke politiske rammeverk og lærers rammeforutsetninger, men vektlegger

lærers posisjon i arbeidet og potensialet som finnes i elevenes språkrepertoar og kulturelle bakgrunn i undervisning. I dagens samfunn er det naturlig og vanlig at barn snakker flere språk (Randen, 2018, s.117). Randen bruker begrepet multikompetanse om flerspråklighet og mener det skaper en nyere og mer hensiktsmessig tilnærming. Tradisjoner knyttet til det å sammenligne ferdighetene til minoritetsspråklige elever med elever som har norsk som eneste morsmål, blir dermed utfordret.

Lise Kulbrandstad (2019) har analysert lærebøker på mellomtrinnet tilknyttet LK06 med utgangspunkt i hvordan de tematiserer flerspråklig mangfold og det å lære norsk som andrespråk. Hun peker blant annet på en manglende inkludering av disse temaene som kunnskapsstoff i bøkene, og at kun én av lærerveilederne fremmer et eksplisitt ressursperspektiv - mens andrespråksforskning ellers i veilederne kun benyttes for å informere om elevgruppas utfordringer tilknyttet det å lære norsk. I sin diskusjon viser Lise Kulbrandstad til Lars Kulbrandstad (2018), som påpeker at store deler av befolkningen i Norge har lite erfaring med minoritetsspråklighet, til tross for at det i dag er en stor aksept for språkvariasjon innenfor det norske. Han mener dette kan føre til en holdning om at innvandrere *enten* fortsetter å snakke sitt morsmål *eller* lærer seg norsk – altså en holdning om at *flerspråklighet* ikke er en mulighet. Kulbrandstad (2019) sier at den manglende bevisstheten viser viktigheten av at alle elever skal lære om temaet, samtidig som at denne myten om minoritetsspråklighet som noe negativt kan forklare hvorfor temaet får liten plass i læreverk og i skolen. Kulbrandstad reflekterer rundt hvordan den nye læreplanen legger mer eksplisitt opp til en ressursorientert tankegang og at dette kan åpne for at det får større plass i skolen.

2. Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet presenterer vi teori som danner grunnlaget for drøfting av forskningens empiri. Kapitlet er inndelt i ulike underkapitler. I kapittel [2.1](#) og [2.2](#) viser vi til begrepene inkludering og integrering og ser de i sammenheng med minoritetsspråklige elever i skolen. I kapittel [2.3](#), gir vi en oversikt over det sosiokulturelle perspektivet på læring, med fokus på språkets betydning. Vi går så videre inn på særskilt språkopplæring sett i et helhetlig perspektiv i kapittel [2.4](#). Deretter ser vi på noen tanker omkring rammene av skoleutvikling og skolen som læringsarena for lærerne og knytter dette til hvordan en på skoler kan legge til rette for et ressursorientert syn på flerspråklighet i [2.5](#). I kapitlet [2.6](#) “Å knytte sammen muntlig og skriftlig aktivitet” ser vi på ulike aspekter tilknyttet tilpasning og utforming av undervisning i norskfaget.

2.1 Inkludering

I vår studie undersøker vi beskrivelser av arbeid tilknyttet begrepet inkludering. Inkludering er et utfordrende og komplekst begrep, med varierende innhold og betydning innenfor ulike områder og kontekster (Haug, 2014, s. 11). Likevel er det et mye brukt begrep i skolesammenheng, og ses ofte på som et ideal for hvordan skolen skal være - et sted for alle. Dette gjelder ikke kun den norske skolen, men også internasjonalt. Haug (2014, s. 6) viser til at blant annet UNESCO, EU og Europarådet alle har pekt på inkluderende opplæring som den beste løsningen på utfordringer i skolen. I Norge fremhever blant annet Opplæringsloven, læreplaner og andre politiske uttrykk ambisjonen om inkludering av alle elever i skolen. Haug (2014, s. 6) sier følgende om dette: “At skolen skal være for alle, er for de fleste både rett, naturlig og viktig. Samtidig representerer denne erkjennelsen en svært stor utfordring, særlig for lærerne i deres praktisk-pedagogiske virksomhet,”. Haug viser videre til at det kan finnes ulike oppfatninger om hvem “alle” er, samt realiteten om at skolen alltid har vært aller mest tilrettelagt for “normaleleven” (Haug, 2014, s. 6-7). Haug (2014, s. 7) viser til at ambisjonen om inkludering og en skole for alle, også kan formuleres som en utviklingsprosess der “den enkelte elevs deltakelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktivitet skal øke, og at ekskluderingen fra skolekulturen og skolens læreplanbaserte virksomhet skal minimaliseres,” (Booth, 1996; Mitchell, 2005).

For å forstå innholdet i begrepet inkludering kan vi i vår sammenheng se til Haug (2014, s. 12-13) sin dekonstruksjon av begrepet i fire dimensjoner: fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. *Fellesskap* handler om at alle elever skal ha tilgang til og være medlemmer av et sosialt fellesskap med andre jevnaldrende. *Deltakelse* er en toveis prosess, og handler om at elevene både skal bidra i og ta imot fra fellesskapet og ha mulighet for deltakelse i meningsfulle aktiviteter. *Medvirkning* handler om at alle stemmer skal komme fram og høres, og at alle skal få mulighet til å uttale seg og påvirke det som omhandler egen læringsprosess. *Utbytte* handler om alle elevers rettigheter til opplæring som gagnar dem faglig og sosialt (Haug, 2014, s. 13; Statped, 2020). Disse fire dimensjonene er også knyttet opp mot ulike nivåer fra forvaltningen av statlig politikk, til kommune og til den enkelte skole.

Dekonstruksjonen og tilknytningen til de ulike nivåene av forvaltning får fram en forventning av samsvar mellom de ulike nivåene og dermed kommer kompleksiteten ved inkluderingsbegrepet fram. Haug (2014, s. 14) viser til at det i realiteten slett ikke er sikkert at det er samsvar mellom det som for eksempel beskrives i politiske intensjoner og det som skjer i klasserommet - det er en enklere jobb å ha intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre det i praksis for alle.

Mitchell (2005) legger vekt på at alle i en organisasjon må dra i samme retning, være en del av arbeidet og ønske det for at skolen skal lykkes med inkluderende praksis. Haug (2014) viser til en norsk studie fra 2004 av holdninger til inkludering. Funnene viste stor enighet tilknyttet ideen om inkludering på et overordnet politisk og ideologisk nivå, men jo nærmere informantene kommer praksisfeltet, jo mer varierte forståelsen av hva inkludering handler om (Nes, Strømstad og Skogen, 2004). Det er svært utfordrende å skulle analysere om en skole har en inkluderende praksis på alle felter. Vi vil bruke Haug sin dekonstruksjon mer som et bilde på hvordan kommunikasjon og samsvar mellom nivåene er viktig for å oppnå inkludering i praksis.

2.2 Integrering

Begrepet inkludering blir ofte satt i sammenheng med begrepet integrering, og spesielt i vår sammenheng der vi undersøker inkludering av elever som nylig har ankommet landet vil begrepet integrering også være aktuelt.

Line Hilt (2020, s. 9) viser i sin bok “Integrering og utdanning” til integrering som et begrep som i utgangspunktet er “et allment sosiologisk begrep om individers tilpasningsprosesser i relasjon til sosiale grupperinger, til ulike institusjoner og til samfunnet,” men som i politikk i dag brukes mest om prosessen der innvandrere blir en del av det nye samfunnet. Hilt peker på at integrering ofte blir fremstilt som et individuelt ansvar, der innvandrere forventes å tilpasse seg det nye samfunnet og majoritetsbefolkningen, uten særlige forandringer fra majoriteten. Hilt mener at vellykkede integreringsprosesser må innebære et utdanningssystem som endrer seg og er bevisst sin rolle i samfunnet. Hun bemerker at skolen og utdanning ofte trekkes opp som en av de viktigste inngangsportene til integrering av innvandrere, men at dersom skolen skal legge grunnlaget for likeverdig deltakelse og integrering i samfunnet kreves det en nytenkning omkring skolens rammer, innhold og funksjoner (Hilt, 2020, s. 9-13).

Hilt (2020, s. 147-149) påpeker læreres handlingsrom i integreringsprosesser i skolen og i opplæringen av nyankomne elever som relativt stort. Dette krever et særlig profesjonsetisk ansvar, spesielt siden nyankomne elever kan sies å være en sårbar gruppe, med sammensatte utfordringer. Hilt peker på at lærere er gitt en samfunnsmessig tillit til å utøve profesjonell dømmekraft og setter dette i sammenheng med at lærere har en profesjonell autonomi. Kombinasjonen av disse krever at lærere har kjennskap til og tilegner seg kunnskap til både skolerlevant lovverk, teoretisk og vitenskapelig kunnskap. Lærere utøver sitt arbeid i det Hilt (2020, s. 180) kaller “spennet mellom makro- og mikronivå”. Makronivået består av skolens politiske oppdrag som uttrykt i opplæringsloven, læreplanverk og andre styringsdokumenter og det rammer inn lærernes handlingsrom på mikronivå: deres egen undervisningspraksis.

Chinga-Ramirez og Solhaug (2014, s. 220) understreker at offentlige politiske dokumenter og utredninger i den norske utdanningspolitikken har utgangspunkt i gode intensjoner overfor elever med minoritetsbakgrunn, med et ønske om tilpasning og integrering i norsk kultur og norsk skole. Til tross for de gode intensjonene viser Chinga-Ramirez og Solhaug til Lidén et.al. (2007) som sier at den pedagogiske tankegangen om “den norske fellesskolen” og fokuset på likhet og likeverdighet kan føre til at minoritetslevers kulturelle særegenheter blir usynliggjort (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014, s. 220).

2.3 Sosiokulturelt perspektiv og språkets betydning for læring

2.3.1 Mennesket, tanken og språket

I vårt forskningsprosjekt legger vi til grunn et sosiokulturelt perspektiv på læring. Ifølge dette perspektivet lærer mennesker best i samspill med andre mennesker. Matre (2009, s. 42) legger vekt på at sosiale kontekster, og de aktiviteter som skjer der, er selve grunnlaget for læring. Han mener at både det som skjer hos selve individet, og det som skjer mellom individene, er viktig. Den russiske psykologen Lev Vygotskys arbeider er utgangspunktet og inspirasjonen for sosiokulturelle teorier. Vygotsky forbindes ofte med “den nærmeste utviklingssonen”, en teori som viser til det nivået av læring en elev kan klare *nå* ved hjelp av andre eller voksne, og som eleven *senere* kan klare på egenhånd. Prosessen mot å rekke et høyere nivå på egenhånd, krever støtte og veiledning. I et sosiokulturelt perspektiv vil voksne eller medelever som ligger på et høyere nivå enn eleven, opptre som “støttende stillas”. Gjennom forklaringer, veiledende spørsmål og hint kan disse bidra til at eleven selv finner svar (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Senere i oppgaven vil vi komme inn på sjangerpedagogikk, en pedagogikk som bygger på den sosiokulturelle læringsteorien og et funksjonelt språksyn med formål om å støtte minoritetsspråklige elever i å mestre skolens tekster. Den tar utgangspunkt i Vygotskys proksimale utviklingszone der en ved å støtte elevene underveis i prosessen legger til rette for at de skal kunne utvikle både språk og kunnskap. Ifølge Vygotsky er kunnskap del av en helhet som må bevares og ikke tas ut av sammenheng (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.126). Betydningen av en helhetlig opplæring vektlegges også av Marit Lunde (2017, s.60) som er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring. I denne sammenhengen vil vi vise til sjangerpedagogikk fordi den arbeider med teksttyper på en eksplisitt måte ved at læreren synliggjør tekstenes mening, struktur og språklige trekk (NAFO, u.å.). Pedagogikken kan anvendes av lærere i alle fag, på alle trinn og ikke minst i tverrfaglig og temabasert arbeid. Tone Evensen (2018, s.88) jobber med å utvikle læringsressurser ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og betegner det å knytte sammen muntlig og skriftlig aktivitet som et viktig prinsipp for god andrespråkopplæring. Evensen viser til at bruk av den didaktiske sirkelmodellen knyttet til sjangerpedagogikken kan ivareta dette. Vi vil gjøre en nærmere beskrivelse av sjangerpedagogikk og sirkelmodellen for undervisning og læring i [kapittel 2.6.2](#) hvor vi går inn på noen metoder for undervisningen som i denne sammenheng er tilknyttet norskfaget.

Språket er et tankemessig og følelsesmessig verktøy som gjør at man kan kommunisere med seg selv og klargjøre vurderinger og følelser. På bakgrunn av forståelsen om språk som viktige midler for å kunne sortere tankene gjennom kommunikasjon er det å kunne støtte flerspråklige elevers integrerte språkkompetanse viktig, og det samlede språkrepertoaret eleven har (Skrivesenteret, 2018a, 1:00). Mediert læring beskriver læring som internalisering av prosesser barnet i utgangspunktet utfører i samhandling med andre i sitt miljø (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.126). Den psykologiske prosessen som skjer hevdes å utvikle seg fra å være en interpsykologisk prosess mellom mennesker som så internaliseres og etablerer høyere mentale prosesser på et intrapsykologisk plan. Bråten og Thurmann-Moe (1996, s.127) beskriver hvordan Vygotsky så mennesket som “et aktivt, handlende og søkende vesen”. Kunnskapssynet innebærer at enkeltindividenes muligheter for læring og utvikling kan skape en kraft til å endre livsbetingelser og samfunn. I vår sammenheng handler det om mulighetene for at alle, også de nyankomne minoritetsspråklige elevene, skal kunne delta og ha utbytte av norskundervisningen.

Øzerk (1996, s. 97-99) viser til at begrepet språk kan romme mange forskjellige oppfatninger. Det kan for eksempel forstås som et lingvistisk system bestående av regler om ord, lydmønstre og grammatikk. Språk kan også forstås som et redskap for representasjon og innebærer da at den språklige kommunikasjonen forutsetter bakgrunnskunnskap om noe. Vi må for eksempel beherske et lærestoff for å kunne uttrykke oss om det. I denne forståelsen sees menneskets språklige utvikling i sammenheng med deres kunnskapsmessige og begrepsmessige utvikling. Språkets aller viktigste funksjon betegnes som kommunikasjon og for å kunne støtte de nyankomne minoritetsspråklige elevene er det viktig at læreren har kunnskap om den språklige innlæringsprosessen. Ifølge Golden (2014, s.12) er det nødvendig med et begrepsapparat og et felles forråd av fagtermer som kan brukes for å forstå ordinnlæring, både når den foregår på morsmål og et annet språk. Hun viser til det å lære ord som en prosess kalt ordlæringsprosessen med følgende delprosesser: forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen (Golden, 2014, s.178). Golden (2014, s.144) påpeker at ulike inndelinger av ordforrådet ikke nødvendigvis avdekker hvilke ord språkbrukeren kan, og påpeker at en kan forstå ord, men likevel velge å ikke bruke de. Individets ordforråd handler både om forståelsen av ord og forbindelsen mellom de og

betegnes av Golden som et mentalt leksikon (2014, s.156). Monsen og Randen (2017, s.34) løfter fram et helhetlige perspektiv der en ser flerspråklige personer sine ferdigheter i en sammenheng. Kompetansen i et språk som det alfabetiske prinsipp, begrepskunnskap, kunnskap om språkets pragmatiske funksjon, morfologi og syntaks kan være overførbart til læring av et nytt språk. Golden (2014, s.12) forklarer at språklære i dag fortsatt vektlegger kommunikasjon i naturlige sammenhenger, men en ser også verdien av undervisning og kognitive språklæringsteorier har bidratt til at språk forstås som en ferdighet som kan påvirkes av instruksjon. Golden (2014, s.189) mener det ikke er en supermetode, men at det alltid vil være behov for å justere sin praksis og velge metoder etter det eksisterende behovet. I undervisning og ordforrådsarbeid nevnes er det nyttige å ha fokus på enkelte områder (Golden, 2014, s.196). Det kan innebære læreres og elevers fokus på ord, bevissthet til fremtredener av ord og uttrykk overfor elever og å skape assosiasjoner. Når språkinnlærerne blir bevisst på ordforrådets sentrale rolle i språklæringen og at ordlæring er en prosess som kan styres, vil deres interesse for det oftest øke Golden (2014, s.206). Arbeid med ordforråd kan på bakgrunn av denne forståelsen bidra til å ivareta norskfagets sentrale verdi om å gjøre elevene til bevisste språkbrukere (Udir, 2020a).

2.3.2 Læring som sosial praksis

Gibbons (2006) vektlegger førstehåndserfaringer, hverdagsspråk og tilrettelegging for elevenes interaksjon for å bidra til utvikling av språk og fagforståelse blant andrespråkelever. Hun forteller hvordan det å sette av tid til samhandling i mindre grupper kan danne grunnlaget for elevenes utvikling av språk- og fagforståelse og knytter det til deling av tankeprosesser og forhandling om mening i fellesskapet. “Mellomnivået” mellom det kontekstavhengige og kontekstuavhengige språknivået gjør at eleven får anledning til å bruke sitt hverdagsspråk, samtidig som den med støtte og veiledning fra medelever og lærer kan utvikle fagspråk. I denne prosessen er utviklingstrinnene som gradvis bygges opp fra et konkret til et mer abstrakt nivå sentral. Å utdype sin forståelse til andre er en del av å utvikle og tydeliggjøre egen kunnskap og viser at både språklig sterke og språklig mindre sterke elever har utbytte av å jobbe sammen. Jean Lave og Etienne Wenger har utviklet læringsteorien “situert læring” som har hatt stor innflytelse på pedagogisk forståelse av læring og undervisning. Lave og Wenger (2003, s.33) ser læring som et integrert og uatskillelig aspekt ved sosial praksis. Denne forståelsen støttes av Evensen (2018, s.76-77) som sier at: “den sosiale læringen ikke kan løsrives fra det faglige” og viser til at samarbeidslæring, eller kooperativ læring, kan

ivareta prinsippene om inkludering som vi viser til i [kapittel 2.1](#). Legitim perifer deltagelse handler om prosessen hvor en nyankommen blir en del av et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003, s.31). Å være nyankommen er i denne sammenhengen ikke en som nylig har ankommet Norge, men det beskriver situasjonen hvor en med mindre erfaring nærmer seg en ny sosial praksis. Praksisfellesskap omhandler en gruppe forbindelser mellom mennesker, et virke og verden over tid (Lave & Wenger, 2003, s.83). I vår sammenheng vil praksisfellesskap kunne omhandle læringspartnere, gruppearbeid, læringsmiljø, klasse- og skolefellesskap og lagsport. Legitim perifer deltagelse handler om at det er flere ulike måter å være innenfor et fellesskap, og innebærer en variasjon i former for deltagelse som kan være mer eller mindre engasjert. Når deltakelsen i sosiokulturelle praksiser i et fellesskap blir fullstendig, blir kunnskap og ferdigheter oppnåelig. Begrepet tar utgangspunkt i lærerfaringen i læreprosessen og er sentral i vår sammenheng fordi det synliggjør betydningen av å legge til rette for elevenes læring gjennom samhandling med sine medelever, og at deres form for deltagelse stadig vil kunne endre og utvikle seg (Lave & Wenger, 2003, s.37). Endringsprosessen omhandler elevens læring, utvikling av identitet og medlemskap. Legitim periferitet omhandler sosiale strukturer som også innebærer maktstrukturer. Perifer deltagelse betegnes som det å være plassert i den sosiale verden, og dersom den forhindres er det ofte tilknyttet et bredere samfunnsperspektiv, i denne sammenhengen vil det kunne handle om å være inkludert, eller ikke, i et klasse- og skolefellesskap.

2.3.3 Psykososialt læringsmiljø

Mona Rist (2019, s.60) har funnet at helhet og samspill er av betydning for minoritetspråklige elevers opplevelse av tilhørighet. Det er nødvendig å se det hele bildet, for å forstå individenes utfordringer knyttet til deltagelse og tilhørighet i det sosiale fellesskapet. Det psykososiale miljøet viser seg å være en viktig faktor for minoritetselevers opplevelse av tilhørighet. Rist (2019, s.81) vektlegger integrerte tiltak og det å trekke inn minoritetselevens bakgrunn og kultur i klassen. Dette mener hun kan støtte elevene inn i klassefellesskapet, samtidig som det gi bidra til at medelevene får en større forståelse for annerledeshet og mangfold. Kunnskap om ulike kulturer etterlyses også av den unge norske artisten Abdulhakim Hassane, kalt Hkeem, som selv har minoritetsbakgrunn (Universal Music Norge, 2018). Han formidler egne erfaringer fra sin oppvekst gjennom musikken og belyser hvordan en med minoritetsbakgrunn kan bli forfulgt av fordommer og konfrontasjoner om blant annet hudfarge og religion i det daglige. Artisten uttrykker hvordan det er å gjøre personlige

investeringer for å komme inn i en kultur kan føles som å være en fugl satt i et bur. Dette innspillet kan gi oss noe innsikt i hvordan det kan være å vokse opp med minoritetsbakgrunn, noe som vil være relevant for elevene i vår forskning. Wessman (2017, s.115) påpeker at det å bygge tekster på personlige erfaringer og kunnskap kan muliggjøre en speiling av elevenes identitet, samtidig som det å ivareta elevenes språkkunnskap og gi elevene tilgang til flere språk i deres læring skaper et trygt og likeverdig spillerom. Statped (2019) beskriver hvordan ulike belastninger i et barns miljø kan påvirke barnets psykiske helse s.70. og opplevelsen av å ikke passe inn. Årsaken kan være en eller flere og kan omhandle svikt i relasjonelle forhold, mobbing eller endringer i livet. Psykososiale vansker kan vises i sosialt samspill som konsentrasjonsvansker, aggresjon, utagering, innagering, depresjon, skolevegring eller sosial isolasjon. Endringen som vil skje hos barnet kan ligne eksekutive vansker, men vil ha en annen forklaring.

Taylor & Dymnicki (2007) påpeker sammenhengen mellom elevers sosiale fungering og deres læringsprosess. De mener skolen har en viktig rolle for å legge til rette for elevenes emosjonelle læring. Jevnaldersfellesskapet er noe av det viktigste for eleven. Dersom de opplever å bli stående utenfor dette kan det spille inn på elevens identitetsutvikling og selvoppfatning (Udir, 2016). Livsmestring i norske klasserom (2020), LINK, handler om forebyggende psykisk helsearbeid, folkehelse og livsmestring i skolen og har som mål å styrke den enkeltes selvbilde, opplevelse av tilhørighet og gi trening i konstruktive mestringsstrategier. LINK (u.å.) er et pedagogisk tiltak og består av undervisningsopplegg med ulike tema. Samlingene følger en bestemt struktur, der faste sekvenser og ritualer skaper forutsigbarhet og trygghet. En av samlingene har som mål at elevene får kunnskap om hvordan følelser påvirker våre reaksjoner, at elevene får trene på å se atferd og følelser i sammenheng og at elevene får forståelse for at følelser og atferd henger sammen med overlevelsessystemene våre (LINK, u.å.a). Denne kunnskapen kan bidra til en viktig forståelse for individet, og for samspillet i fellesskapet. Samlingen belyser også utforskningssystemet og nysgjerrighet til å utvide sine perspektiver. Midthassel (2019, s.125) beskriver rutiner som strukturer i samhandling og løfter fram inngang, oppstart av timen, overgang mellom aktiviteter og avslutning som sentrale. Hun mener at en viktig del av det psykososiale miljøet handler om å utvikle gode rutiner. Roland (2016) hevder at det å utvikle gode læringsmiljø avhenger sterkt av relasjoner mellom lærer og elever. Han forteller at lærer-elev-relasjon er noe av det lærerne vektlegger mest, samtidig som arbeidet har mange

komplekse faktorer. Et av perspektivene Roland (2016) beskriver innenfor relasjonsbygging tar utgangspunkt i å gi eleven emosjonell støtte. Dette gir en allsidig beskrivelse av kommunikasjon og innebærer blant annet det å skape et positivt klima ved å legge til rette for fysisk nærhet til elevene, entusiasme og respektfull atferd. Det innebærer å være sensitiv i kommunikasjon ved å fange opp elevenes signaler og velvære og å tilpasse tempo i opplæringa. Interaksjonen handler også om perspektivtaking gjennom å være fleksibel, støtte elevenes ideer, anerkjenne deres livsverden og skape elevsamarbeid.

2.4 Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv

2.4.1 Språkinnlæring og språkpolitikk

I forbindelse med oppgavens tematikk kan det være interessant å undersøke hvilken betydning språkpolitikk kan ha for skolenes organisering av språkinnlæring. I dagens samfunn er det en stor sjanse for at barn som begynner på skolen snakker flere dialekter eller språk, mens skolen vanligvis velger et språk som sitt hovedmål (Spolsky, 2004, s.46-47). Spolsky mener skolen har et ansvar for å imøtekomme denne situasjonen og at de først og fremst bør ta stilling til undervisningens medium, blant annet om læreren bør snakke til og forvente svar av eleven på det språket eleven forstår, eller det språket skolen vektlegger. Et annet spørsmål er hvor tidlig skolens språk skal læres, og hvor tidlig en skal starte å undervise i det. For å forstå kompleksiteten i skolenes organisering av særskilt språkopplæring vil vi ta utgangspunkt i begrepet språkpolitikk på bakgrunn av teorien om språkpolitikk og fire fundamentale forestillinger som står i et samspill (Spolsky, 2004, s.39-41). Språkpolitikk har både indre og ytre faktorer som påvirker skolene i deres arbeid. Det handler både om hvilke språk som finnes i skolens praksis, språksyn og reguleringer av språk i form av lover og regler. Språkpolitikk berører både små og store grupper i et samfunnsperspektiv. Det fungerer i et sammensatt forhold mellom et spenn av lingvistiske og ikke-lingvistiske elementer hvor ting endrer seg, og ulike faktorer spiller inn. I vår oppgave ser vi på mulighetsrom i læreres arbeid og det er derfor interessant å se nærmere på lærerens rolle. Sollid (2019, s.17) har i sitt arbeid sett på skolers språkpolitikk med utgangspunkt i norsk språkpolitikk, som skal styrke det norske språket og verdsette språklig mangfold. Hun viser til hvilken betydning læreren og det som skjer inne i klasserommet har for å gi mangfoldet og språklige erfaringer (utover norsk og engelsk) plass i skolen. I den forbindelse setter hun språkpolitikk i direkte

forbindelse med klasserommet og betegner språklig mangfold som klasserommets språkpolitikk. Vi vil komme med noen didaktiske eksempler på hvordan en kan arbeide i norskfaget for å ivareta dette i [kapittel 2.6](#).

2.4.2. Særskilt språkopplæring og tilpasset opplæring

Som Lunde (2017, s.54) påpeker, kan noen av de minoritetsspråklige elevene kan ha behov for en tilpasset opplæring gjennom særskilt språkopplæring, og at dette blant annet kan gjøres gjennom særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Dette er ulike tilbud og tiltak for elever med vedtak om særskilt norskopplæring tilknyttet

Opplæringsloven:

Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring fram til eleven har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. (Opplæringsloven, §2-8, 1998)

Palm (2004, s.185) sier at tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever må sees i sammenheng med særskilt språkopplæring. Opplæringsloven (§1-3, 1998) opplyser om skolens plikt til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov. I dette studiet har vi læreren i fokus, for å identifisere muligheter og utfordringer for lærerens praksis. Randen (2018, s.117) påpeker at å kartlegge språkkompetanse både synliggjør at det eksisterer ulike opplæringsbehov og at de ulike behovene krever ulik oppfølging. Skrivesenteret (2018b) viser at foreldrene er av stor betydning i denne kartleggingen. Lunde (2017, s.65) ansvarliggjør alle lærere som underviser elever med vedtak om særskilt språkopplæring i arbeidet med å lage en helhetlig og tilpasset opplæring. Hun påpeker at det ikke er tilstrekkelig dersom tilpasningen kun utgjør noen timer. Lunde viser til at det er individuelle forskjeller for hvor lang tid det tar å lære seg et nytt språk, spesielt i så stor grad at en kan mestre skolefag. Ifølge Cummins (2017) kan det å ta 5-7 år før en kan et språk godt nok til å mestre skolefagene. Det tar tid å lære seg fagspråkene som brukes i skolesammenheng, og de er nye for alle, uavhengig av morsmål (Lunde, 2017, s.65).

I motsetning til hverdagsspråk er fagspråkene abstrakte og kan brukes utenfor kontekst. Det inneholder samtidig mange fagord og har en økende kompleksitet i takt med klassetrinn.

Blikstad-Balas (2016, s.36) forstår lesing og skriving som en sosial praksis der elevenes språklige- og kulturelle bakgrunn vil være av betydning i møte med skolen. Videre sier hun at læreren kan ivareta elevenes ulike forutsetninger ved å fremme språklig bevissthet (Blikstad-Balas, 2016, s.45). Lærerne har ansvar for å lære elevene å mestre de ulike fagspråkene og den enkelte lærer må kjenne fagets særegne språk og teksttyper (Skolverket, 2014). Å lykkes i skolen avhenger av å mestre de ulike fagspråkene, noe som gjør det å komme til Norge sent i skoleløpet til en stor utfordring. Undervisning som utvikler språk og fag parallelt er avgjørende for minoritetsspråklige elever, i all særskilt språkopplæring og ordinær opplæring (Lunde, 2017, s.66).

2.4.3 Særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring innebærer opplæring i norsk og er den vanligste formen for særskilt språkopplæring i grunnskolen (Lunde, 2017, s.59). Dette har også vært den formen for særskilt språkopplæring som har gjenspeilet seg mest i våre intervjuer. Særskilt norskopplæring har en egen aldersuavhengig og nivåbasert læreplan med utgangspunkt i andrespråksperspektiver. Dette er den som er mest brukt av lærere ved særskilt norskopplæring i grunnskolen. Kommunene kan bestemme at man i stedet for å følge læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, skal følge den ordinære læreplanen i norsk. Dette er fordi elevene ifølge Opplæringsloven §2-8 har krav på særskilt språkopplæring, men ikke på å følge en særskilt læreplan. I de tilfeller der den ordinære læreplanen i norsk følges, må andrespråksperspektiver legges til og det forutsetter at læreren har andrespråkskompetanse (Lunde, 2017, s.59). Dersom elever tas ut av andre timer enn norsk er det ikke i tråd med lovverket, fordi elevene har krav på undervisningen og har ikke vedtak om et tilpasset opplæringstilbud i denne (Lunde, 2017, s.60). Lunde mener at elevens behov er det viktigste utgangspunktet for organiseringen av særskilt norskopplæring og at utvalg av lærere og innhold for opplæringa er veloverveid. Videre hevder Lunde (2017, s.60) at et tett samarbeid mellom lærere i særskilt norsk og kontaktlærer, lærere i ordinær norsk og faglærer er nødvendig for å skape en sammenhengende opplæring for minoritetsspråklige elever med vedtak om opplæring etter §2.8. I dette samarbeidet bør ukeplan, lekseplan, tema og læringsmål inngå, og gjennomføringen krever tilrettelegging av ledelsen. Ukentlige møter mellom alle norsklærerne på det enkelte årstrinn, lærere i særskilt norskopplæring og morsmål, med formål om å se den enkelte eleven med særskilt språkopplæring sitt behov, har vist seg å være resultatgivende (Udir, 2016c, s.68). I særskilt norskopplæring er et strukturert

og systematisk arbeid med elevens ordforråd, leseforståelse/lesestrategier, synkronisering av temabasert undervisning til ordinær klasse, og skriveforståelse grunnleggende (Lunde, 2017, s.60).

2.4.4 Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring

Morsmålsopplæring innebærer opplæring i og på elevens morsmål (Lunde, 2017, s.55). Den skal ta utgangspunkt i læreplanen for morsmål, en aldersavhengig og nivåbasert overgangsplan, fram til elevene har opparbeidet seg gode nok norskferdigheter til å følge ordinær læreplan (Udir, 2020c). Mange elever har både morsmålsopplæring og opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk, og det er naturlig å se disse læreplanene i sammenheng (Lunde, 2017, s.55-56). Morsmålsopplæring gis av en tospråklig lærer, enten ved skolen eller en annen skole, utenom det ordinære timetallet. Leseopplæring bør bygge på muntlig beherskelse av språk. For mange minoritetsspråklige elever er det aktuelt at leseopplæring skjer på eget morsmål (Bøyese, 2005; Hauge, 2014). Lesferdigheter på eget morsmål, vil kunne overføres til norsk, spesielt dersom språket bruker det latinske alfabetet (Bøyese, 2005, s.42). En god relasjon mellom morsmåls lærere og elever kan styrke eleven på ulike måter og påvirke opplevelsen av identitet, psykiske helse og den nye kulturen (Lunde, 2017, s.57). Tospråklig fagopplæring innebærer at opplæring gis på både morsmål og norsk i et eller flere fag. Undervisningen gis av tospråklige lærere i det/de utvalgte faget/fagene og er tilknyttet fagets læreplan. I en norskinnlæringsfase er det viktig for elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, å kunne lære fag på et språk de forstår. Både i morsmålsopplæring og i tospråklig fagopplæring er samarbeidet mellom den tospråklige læreren, faglæreren (kontaktlærer) og eventuelt læreren i særskilt norsk viktig. Dette kan kalles for et trekantsamarbeid der undervisning planlegges i fellesskap, slik at opplæringa blir sammenhengende og treffer elevens behov gjennom utarbeidede tiltak. Dette krever at lærerne oppdaterer hverandre regelmessig og finner ut av hvordan de best fordeler arbeidet seg imellom (Dewilde, 2013). Tospråklig fagopplæring forutsetter at læreren vet hva som kjennetegner fagets innhold og språk, og det krever at faglærer har kunnskap om tospråklighet (Skolverket, 2015).

2.5 Skolen som lærende organisasjon og den felleskulturelle skolen

Ettersom vi i vår oppgave ønsker å se på utfordringer og muligheter i arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever, vil det være sentralt å se på lærernes beskrivelser av sin profesjonelle læring, samarbeidsprosesser og andre rammefaktorer som preger deres arbeidshverdag. En lærers hverdag består av komplekse og varierte arbeidsoppgaver. Lærerens profesjonelle læring og utvikling anses som en viktig del av skoleutvikling. Det stilles tydelige krav til den enkelte lærer og skole om vektleggelse av systematisk læring. Ifølge Munthe og Postholm (2017) er vil lærere som lærer på arbeidsplassen utvikle endrings- og utviklingskompetanse som bidrar i skoleutvikling. Blant annet kan dette vises gjennom det å stille spørsmål, hente inn, bearbeide og analysere informasjon og tilegne seg kunnskaper som gjør lærerne i stand til å forstå og eventuelt forbedre undervisning. Munthe og Postholm påpeker at utvikling av praksis på en skole ikke kun skjer gjennom at hver lærer bearbeider og reflekterer over egen praksis, men også gjennom samhandling i et faglig fellesskap for kollektiv læring. Munthe og Postholm (2017, s. 140) mener at tid er essensielt kjennetegn for lærerens læringsprosesser og utvikling i skolen og det er viktig for å utvikle, absorbere, diskutere og avgjøre kunnskap til praksis.. For at læring skal utvikle seg til varige endringer, må arbeid med læringsinnhold prioriteres og lærerne må ha støtte i denne utviklingen fra blant annet andre kollegaer. Munthe og Postholm trekker fram at for eksempel enkeltdager med innleide forelesere som holder foredrag og deretter trekker seg tilbake har liten betydning for lærernes arbeid.

Haug (2017a, 16-17) sier at det er et samspill mellom skolen som organisasjon og aktørene i skolen (lærere og elever). Individene påvirker organisasjonen og organisasjonen påvirker individene. Det betyr ikke at individene er uten egen vilje og muligheter til selvstendige valg og handlinger, men at systemene regulerer hvilke handlinger som er mulige og ikke. Systemene danner et handlingsrom som lærerne kan utnytte. Dette er knyttet opp mot rammefaktortenkningen, som er en teori basert på tanken om at tre statlige styringssystemer påvirker handlingsrommet i skolen: 1. det juridiske: hvilke lover og regler som gjelder for skolen, 2. det administrative: skolens økonomi og forvaltning og 3. det ideologiske: visjoner og politiske intensjoner, som for eksempel læreplanen. Sentrale faktorer for lærernes handlingsrom er tid, elevsammensetning og -antall, kompetanse og tradisjon (Dahllöf. 1998; Haug, 2017a).

Udir (2020d) sier at skolen skal “støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden”. Opplæringens verdigrunnlag anerkjenner språkkunnskap og kulturforståelse som et behov på bakgrunn av Norges mangfoldige befolkning og en utviklende globalisering. An-Magritt Hauge er førsteamanuensis og leder ved NAFO. Hun viser til at den ressursorienterte tilnærmingen innenfor flerkulturelle skoler innebærer at skolen tilpasses elevene med integrerte tiltak (2014, s.22). Skolen gjør en kontinuerlig vurdering for å imøtekomme elevenes grunnleggende behov og kompetanse (Hauge, 2014, s.27). Dette kaller hun “Den felleskulturelle skolen” og den bygger på elevenes bakgrunn og erfaringer for å medvirke deres identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Det handler om å lære at verden har ulike virkelighetsforståelser og forståelsesmåter. Andersen (2017, s.145-146) mener ledelse av skoler med et flerkulturelt mangfold, handler mye om å identifisere utfordringer og muligheter for å nå det han kaller en idealsituasjon som gjør læringssituasjonen for minoritetsspråklige elever mest mulig likeverdig og rettferdig. Han mener disse kan finnes både blant individene og i kollektivet, hos hver enkelt leder og lærer og i lederteamet og lærerteamene, i tillegg til strukturelle betingelser både i og utenfor skolen. Andersen påpeker at det enda ikke er mye forskning og litteratur innenfor feltet skoleledelse i en språklig og kulturell kontekst, og at det ikke er en enkel oppskrift, samtidig som svaret ligger i at hver enkelt skole må “finne sin egen vei”.

2.6 Å knytte sammen muntlig og skriftlig aktivitet

2.6.1 Språklig og faglig samhandling i klasserommet

Når vi undersøker mulighetsrommet for å inkludere nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen er det naturlig å se på hvilke arbeidsmåter og verktøy læreren kan støtte seg på. Aarsæther (2017, s.147) hevder språklig og faglig samhandling i klasserommet danner et viktig grunnlag for andrespråkselevens læringsutbytte. Dette bør derfor være aktiviteter som læreren legger til rette for systematisk. Aarsæther (2017, s.168) beskriver hvordan ulike uttrykksmåter, både læreren og elevene bruker kan variere og styrke anledningene for å fange opp et innhold. Dette kan være en fordel for andrespråkselever. Begrepet modalitetskontinuum plasserer de ulike uttrykksmåtene i et spenn fra et muntlig kontekstavhengig språk på den ene siden, til et skriftlig dekontekstualisert språk på den andre

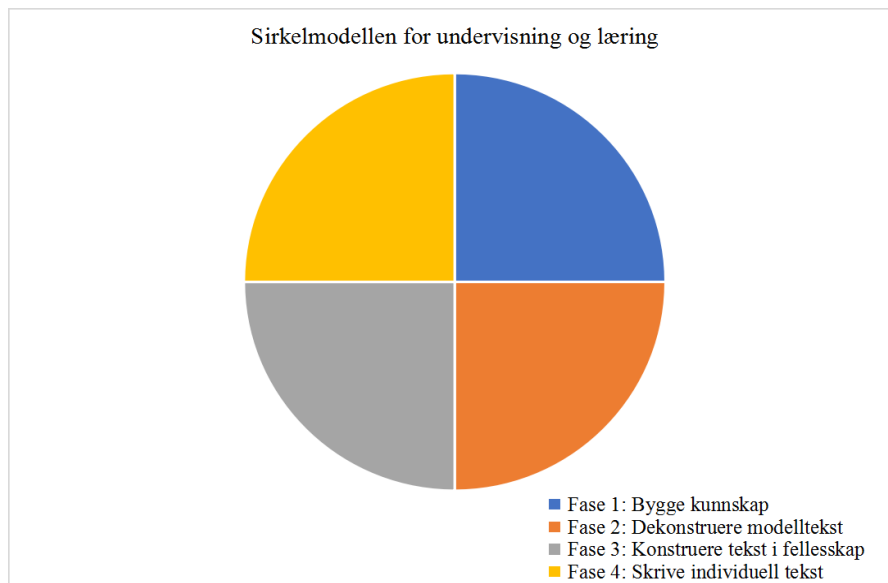
siden. I praksis kan læreren bruke dette i deler av klasseromssamtaler og undervisning for å modellere ulike register av språk for ulike kommunikasjonssituasjoner. Multimodale tekster bidrar i tillegg til visualisering og konkretisering av innhold både i bøker eller andre læringsressurser.

Aarsæther (2017, 148) vektlegger også bevisstheten om tematisk mønster som omhandler meningsfulle sammenhenger mellom ulike fagbegrep, ord og uttrykk. I denne sammenhengen må ord forstås i forhold til hverandre og avanserer fra nivået av å forstå enkeltord. Elevene må ha kunnskap om ord og uttrykk og hvordan sammensetningen av disse utgjør begreper, for å kunne fange opp meningsinnholdet i de nye fagbegrepene de møter på. Tematisk mønster kan være en del av både læreboktekster og muntlige presentasjoner innenfor ulike emner og skal skape en rød tråd i framstilling eller presentasjon. Aarsæther (2017, s.162) påpeker at en god klasseromspraksis innebærer både utforskning og refleksjon, og et systematisk arbeid knyttet til innholdet i de ulike sekvensene av timen ord- og leseforståelse.

2.6.2 Sjangerpedagogikk og sirkelen for undervisning og læring

NAFO (u.å.) beskriver sjangerpedagogikk som en tilnærming til lesing og skriving av fagtekster utviklet for å støtte andrespråkselever. I dette arbeidet må lærer ha kunnskap om særegent språk og teksttyper i sitt fag. Skrivesenteret (2021) viser til at bruk av sirkelen for undervisning og læring kan være med på å skape en eksplisitt skriveopplæring som synliggjør skrifthåndverket for elevene gjennom modellering og samtale om tekst. Bjarnø (2017, s.200) hevder bruk av digitale verktøy kan “remediere didaktikk” og at det derfor kan være nyttig for lærere å ta stilling til hvordan det kan utvikle praksis. Hun forteller hvordan digitale verktøy kan belyse prosessene i tekstproduksjon, slik at fokuset på produktet ikke blir mer framtrepende enn selve prosessen (Bjarnø, 2017, s.175). Det innebærer «en annerledes didaktikk» som går fra makro- til mikronivå, i arbeidets start med sjanger og tekstoppbygging, og videre til arbeid med setningsstrukturer. Bjarnø (2017, s.171) hevder også at digitale verktøy har potensiale til å synliggjøre den flerkulturelle og flerspråklige kompetansen som finnes hos elevene i et klasserom. Hun viser for eksempel hvordan en lærer la til rette for å trekke inn elevenes transnasjonale erfaringsbakgrunn ved å bruke interaktive karttjenester og Google Earth i et forarbeid der elevene skulle undersøke sine forfedre (Bjarnø, 2017, s.177). Bjarnø (2017, 185) påpeker at det å ha materiell på ulike språk i klasserommet kan øke bevissthet om hverandres bakgrunn. Tekstproduksjon kan gjøres av

elevene selv, ved hjelp av digitale verktøy, slik at de selv produserer et flerspråklig, flerkulturelt klasse-, eller skolebibliotek (Bjarnø, 2017, s.194). Prosessene i sirkelmodellen vektlegger tett oppfølging og veiledning underveis for å bygge stillaser til elevenes skriving (Skrivesenteret, 2021). Sirkelen er en modell for et undervisningsforløp med fire faser (NAFO, u.å.). Vektleggingen av stegene i modellen kan varieres og kan bestå av tre til fem steg. Wessman (2017, s.122) viser til at å vektlegge den første fasen kan være nyttig for andrespråksskrivere. Sirkelmodellen er illustrert i figuren nedenfor:



Figur 1: Sirkelmodellen for undervisning og læring laget etter inspirasjon fra Skrivesentneres (2021) og Evensen (2018, s.88)

Den første fasen handler om å *bygge kunnskap* om emnet og betegnes som en førskrivefase. Lærerens oppgave er å støtte elevene slik at de kan lære seg begrep og uttrykk knyttet til emnet de skal skrive om og utvikle et relevant vokabular. Bjarnø (2017, s.173) hevder digitale verktøy kan fungere som hjelpemiddel ved at for eksempel internett brukes i starten av et skrivearbeid for å hjelpe elevene i gang. Det kan også bidra til produksjon av multimodale tekster. Tekst mediert på ulike måter som verbaltekst (muntlig og skriftlig), bilder og illustrasjoner gagnar språkforståelsen hos minoritetsspråklige elever.

Den andre fasen tar utgangspunkt i å *dekonstruere en modelltekst*. Læreren introduserer et godt eksempel på en tekst i den sjangeren eleven skal skrive i. Elevene skal bli kjent med tekstene i de ulike fagene og når det kommer til fagtekster er det derfor viktig å vise fram og snakke om typiske kjennetegn. Arbeidet med gode eksempeltekster konkretiserer de ulike

fagtekstene og danner grunnlaget for selvstendig skriving. Tekstens struktur og spesifikke språktrekk blir diskutert i fellesskap i forhold til tekstens formål og kontekst, og det er viktig at tekststruktur, tekstbinding, stilnivå og bruk av fagbegrep belyses av læreren.

Dekonstruering er det motsatte av å bygge opp, og handler i denne sammenheng om å studere de ulike delene av teksten og de språklige valgene som ligger bak dem. Metaspråklig bevissthet gjør at elevene kan lære begreper som muliggjør benevnning av ulike språktrekk i egne og andres tekster. I denne fasen synliggjøres behovet for et slikt vokabular og presise uttrykk gjennom kollektive diskusjoner.

Tredje fase handler om å *konstruere en tekst i fellesskap* og innebærer at læreren og elevene skriver teksten, eller deler av teksten sammen. Det felles tekstarbeidet gjør at tekstens struktur og språktrekk synliggjøres, for eksempel på skjerm, og elevene involveres ved at læreren etterspør innspill, synspunkt og vurderinger gjennom skriveprosessen. Det legges opp til diskusjon ved ulike utkast og refleksjon om språklige valg. Denne fasen har også som formål å bygge elevenes forståelse om at skriveprosessen er omfattende og krever utholdenhet.

Den fjerde og siste fasen handler om at elevenes skal *skrive individuelt* enten på egenhånd, eller sammen med en læringspartner. Behovet for støtte underveis kan variere fra elev til elev. Dette kan omhandle å forstå skriveoppgaven og målet med den, å benytte seg av skriverammer eller å kunne sparre med læringspartner eller lærer om teksten. Utgangspunktet for underveisvurderingen er styrket av skrivingens forarbeid og læreren og elevenes opparbeidelse av et felles språk. Dette gir også elevene innsyn i og kunnskap om utforming av tekster.

2.6.3 Lærers møte med andrespråkstekster

Mulighetsrommet for inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen innebærer også inkludering av andrespråkstekster. Skriving og produksjon av tekster er en sentral del av norskfaget. Iversen og Otnes (2016, s. 210-233) påpeker at andrespråksskrivere i like stor grad som førstespråksskrivere trenger støtte og veiledning i utviklingen av tekstkompetanse og i refleksjon rundt egen skriving. De gir noen perspektiver på kunnskap om språk- og tekstkompetanse som en andrespråklærer kan ha behov for i møte med andrespråkselevs tekster. Iversen og Otnes (2016, s. 212-213) viser til to sentrale begrep i andrespråksdidaktikk: mellomspråk og målspråk. Målspråk er det nye

språket man holder på å lære (for eksempel norsk). Mellomspråk betegner et språk som ligger mellom morsmålet og et fullt utviklet målspråk, og er dermed stadig i utvikling. Iversen og Otnes påpeker at et mye diskutert “feilfokus” i skriveopplæring er registrering av avvik fra målspråket, noe som med naturlig følge vil få fram mange feil i tekster skrevet av elever på mellomspråksstadiet. De viser til Malmo (2004) sin definisjon som viser en holdning om mellomspråk som et naturlig språk som kan sammenlignes med dagens syn på barnespråk - et eget språk i systematisk utvikling, og ikke et underutviklet eller feil “voksenspråk”. Mellomspråket bør altså, ifølge Malmo (2004), ikke sees på som en defekt utgave av målspråket eller som et blandingspråk mellom morsmål og norsk. Iversen og Otnes understreker at man i vurdering og analyse av disse tekstene heller bør rette oppmerksomheten mot andre aspekt ved teksten enn å kun se på det som går på korrekt skriving.

3. Metode

I dette kapittelet skal vi synliggjøre og reflektere rundt våre valg tilknyttet kvalitativ forskningsmetode og casestudie, det fenomenologisk intervjuet med semistrukturert form, tematisk psykologisk analyse og systematisk tekstkondensering. Til slutt ser vi på studiens pålitelighet og gyldighet og drøfter styrker og svakheter ved studien vår, samt åpner opp om forskningsetiske refleksjoner vi har gjort underveis i prosessen.

3.1 Studiens design og vår forskningsposisjon

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode: casestudie med fenomenologisk tilnærming

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming til vår forskning. Ved å forske kvalitativt har vi fokus på å forstå lærernes perspektiv med formål å gå i dybden av temaet inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever (Postholm, 2010, s. 17; Christoffersen og Johannessen, 2012). I vår kvalitative forskning vil vi som forskere rette blikket mot menneskers handlingsprosesser og problemer i sin naturlige kontekst, i vår sammenheng læreres fortellinger om sitt arbeid og utfordringer i skolen. Forskerblikket vil imidlertid alltid være farget av våre teoretiske ståsted, erfaringer og opplevelser, som gir retning for arbeidet og påvirker forskningsfokuset. Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) viser til at beskrivelse, forståelse og mening er sentrale begreper i presentasjon av kvalitative data. Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom språk eller ord; beskrivelser av virkeligheten fremstilles gjennom nedskrivninger av det folk sier eller det forskeren observerer. Kvalitativ forskning innebærer dermed også et nært samspill mellom oss som forskere og deltakerne i studien vår (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 89-95; Postholm, 2010, s. 22).

En form for kvalitativ forskningsdesign er casestudie, eller kasusstudie. Vi har valgt å gjøre en case-studie på bakgrunn av Yin (2014) sin definisjon av det som en empirisk tilnærming der fenomenet og dets kontekst ikke har en tydelig grense. Vi har en fenomenologisk tilnærming for vår forskning der vi prøver å forstå fenomenet "lærers arbeid med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever" i lys av lærernes opplevelse og deres gitte kontekst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.99). Vi opplever at lærers arbeid med å inkludere nyankomne minoritetsspråklige elever involverer flere dimensjoner som står i et avhengig samspill. Vår tolkning er at eventuelle mulighetsrom avhenger av en helhetlig tenkning på

tvers av dimensjonene og vi velger derfor tilnærmingen case-studie. Vår case består av tre lærere som forteller om sine opplevelser ved arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i. Konteksten som er felles for disse tre lærernes fortellinger er at de arbeider/har arbeidet i klasser på skoler i samme kommune med en organisering der de nyankomne elevene, etter nedleggelsen av velkomstklasser for få år siden, går direkte inn i de ordinære klassene.

3.1.2 Epistemologi og ontologi

Forskningens epistemologi er knyttet til sosialkonstruktivistiske teorier som tar utgangspunkt i at læring og kunnskap må ses i sammenheng med det sosiale - kultur, språk og fellesskapet vi tilhører (Postholm, 2010, s.23). I forskningens ontologi blir virkeligheten konstruert av og i møte mellom personene som deltar i studien - altså både våre informanter og oss som forskere (Postholm 2010, s. 34). Vi ønsker å løfte fram lærernes forståelser og konstruksjoner av virkeligheten i denne oppgaven, og med utgangspunkt i deres erfaringer undersøker vi mulighetsrommet innenfor deres rammeforutsetninger. I forskningsarbeidet skjer ulike prosesser parallelt, samtidig som vi bringer inn ulike perspektiv. Vi har derfor hatt en abduktiv tilnærming der vi bevisst har pendlet mellom det induktive og det deduktive, altså at vi i forskningens prosesser veksler mellom å ha et helt åpent sinn og/eller et teoretisk utgangspunkt og en forforståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s.103). Vår forståelse har utviklet seg i gjentagende rekker av funn, undring, spørsmål, undersøkelser og nye funn. Holisme og den hermeneutiske sirkelen handler om at forståelsen alltid beveger seg fra helheten til delene, og tilbake til helheten (Gilje, 2019, 156).

Vår tilnærming til forskningen kan sies å ha likhetstrekk med Giddens struktureringsteori og perspektivet om at et sosialt fenomen involverer både individer (aktører), sosiale strukturer og samspillet mellom de (Gilje, 2019, s.221). Individet betegnes stor handlingskapasitet, samtidig som det sosiale livet er en serie av pågående handlinger som produserer og reproduserer mer eller mindre formelle tradisjoner og konvensjoner i samfunnet (Gilje, 2019, s.227-228). Dette fører til "seige" sosiale strukturer, betinget av handlingene til individene. Individene strukturerer sosiale strukturer, og sosiale strukturer "strukturer", eller former individene. Et aspekt av samfunnsforskning er å se hva forskere kan bidra med utover deltakernes kunnskap og å utvikle forklaringer som aktørene har dårlige forutsetninger for å

utvikle. I vår sammenheng handler det om å anerkjenne lærerne og vise fram det helhetlige bildet av praksis som kan være vanskelig å se i det daglige arbeidet.

Innenfor samfunnsvitenskap involverer forskningen og utvikling av forståelse at forskerne tar utgangspunkt til noe som allerede er tolket av andre. Det kan være på ulike nivå og betegnes som orden. Forståelsen vi har utviklet ut ifra våre intervjuer er for eksempel av andre orden, bygget på lærernes tolkninger og deres erfaringer og opplevelser av første orden (Giddens, 1989). I forkant av intervjuene har vi satt oss inn ulike teorier og begreper og rapporter som vi har opplevd som relevant for å danne et grunnlag til å forstå lærerne og den sosiale strukturen de er en del av. Vår forståelse er her av tredje orden, fordi vi har tatt utgangspunkt i noe noen andre allerede har tolket (Gilje, 2019, s.225). I et moderne kunnskapssamfunn kan medlemmene av samfunnet lese og ta stilling til forskning som handler om deres eget liv (Gilje, 2019, s.207). I tillegg til utdanningssystemet, bidrar også aviser, sosiale medium og andre informasjonskanaler til å tilgjengeliggjøre kunnskap. Prosessene hvor kunnskap utveksles kan karakteriseres som en dobbel hermeneutikk der tolkning og kunnskapsutvikling beveger seg i en hermeneutisk sirkel, fra informanter til forskere og tilbake til informantene og til samfunnet mer allment. Når vitenskapelig kunnskap synliggjør hvordan sosiale strukturer blir etablerte og reproduserte gjennom folks handlinger, kan det føre til at individene begynner å handle på nye måter (Gilje, s.228). På bakgrunn av det er det mulig å endre “seige” strukturer, noe som gjør individene involverte i en konstruktiv dobbel hermeneutikk. For å beskrive kompleksiteten i de samfunnsvitenskapelige tolkningsprosessene kan de beskrives å ha en “multippel hermeneutikk” (Gilje, 2019, s.225).

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Vår valgte metode for innsamling av data var intervju med hver av deltakerne. Postholm og Jacobsen (2018 s. 117) viser til Guba og Lincoln (1988) sin forståelse av intervju som en metode der kunnskapen skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltakere. Dette knyttes opp mot selve ordet intervju, som kommer fra det franske entrevue - inter view. Deltakerne i intervjuet kommer frem til felles (inter) meninger (view) (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 117). Grunnen til at vi valgte intervju som metode var ønske om å løfte frem

lærerperspektivet på vår tematikk. Gjennom et intervju med lærerne kunne vi få et innblikk i deres tanker, meninger og erfaringer på området. Postholm (2010, s. 68) viser til at fordelen med intervju kan være at vi får tak i deler av en persons liv som vi vanskelig kunne fanget opp gjennom observasjon eller andre metoder - intervjuobjektets tankeverden, meninger og opplevelser vil ikke kunne observeres, ei heller deres tidligere erfaringer. Målet med et slikt intervju var å få tilgang til lærerne med førstehåndserfaringer i praksisfeltet for å avdekke hvilke utfordringer de som er “hovedaktørene” i arbeidet, og hvilke refleksjoner de som står “nærmest” arbeidet har omkring eventuelle muligheter. Et forskningsintervju har som formål å utvikle kunnskap tilknyttet en bestemt tematikk, med utgangspunkt i forskerens problemstilling eller forskningsspørsmål, og vil derfor gå dypere inn på denne tematikken enn en hvilken som helst annen hverdagssamtale (Postholm og Jacobsen, 2018). Gilje (2019, s.224) beskriver hvordan kvalitative forskningsintervju kan være en læreprosess også for informanter fordi det kan føre til at informanten får et uttrykk for noe som tidligere ikke har vært uttalt, og at de kan møte spørsmål de aldri har tenkt på før. Intervjuet gjorde at lærerne satte av tid til å snakke sammen med oss om oppgavens tematikk, og vi forstå ut i fra lærernes beskrivelser at dette er et tema som sjeldent løftes fram i skolen. Anledningen satte inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever på dagsorden, og det ga mulighet for å gjøre refleksjoner i fellesskap.

3.2.2 Semistrukturerte intervju

Vi har gjennomført intervju av semistrukturert form, hvor vi tok utgangspunkt i en intervjuguide som inneholdt noen undertema vi på forhånd tenkte var relevant for å kunne besvare vår problemstilling (vedlegg 1). Undertemaene var tilknyttet vårt utvalg av teori, og mer overordnet var det inkluderingsbegrepet, spesielt tilknyttet norskfaget og ressurser, som sto i fokus. Vi hadde et ønske om å komme innom de samme temaene i alle intervjuene for å kunne se sammenhenger. Samtidig var vi åpne for at deltakernes svar kunne lede oss inn på andre veier enn vi under planleggingen så for oss. Vi tenkte på forhånd at deltakerne, lærere med førstehåndserfaring på området vi undersøkte, både hadde spørsmål og tanker som vi ikke hadde kunnskap eller erfaring nok til å se for oss i forkant av intervjuet. Dette anså vi som positivt, da forskningsprosjektet vårt har som utgangspunkt å belyse og lære av lærernes

perspektiver. Innenfor kvalitativ forskning skapes ny kunnskap i møtet mellom forskeren og intervjuobjektets synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121).

Vi hentet inspirasjon fra noen av prinsippene som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) mener er viktig å ta med seg i utforming av intervjuguide, som for eksempel det å gi deltakeren god informasjon før intervjuet begynner og det å både starte og avslutte med følelsesmessige nøytrale spørsmål, samt runde av på en ryddig måte hvor man åpner for spørsmål eller ytterligere kommentarer fra deltaker.

3.2.3 Utvalg og rekruttering av intervjudeltakere

Vi har et lite utvalg bestående av kun tre deltakere. Dette har vi valgt bevisst ettersom vi ønsket å gå i dybden av hver enkelt deltakers erfaringer og tanker. Med et større utvalg ville kanskje ikke dette vært like aktuelt, og vi ville kanskje måtte valgt bort perspektiver som kunne vært interessant å få fram i selve oppgaven. I vårt etterarbeid med intervjudataene har vi fått denne tanken bekreftet gjennom det utfordrende arbeidet med å velge ut sitater og fokuspunkter i analyse- og drøftingsdel, da det har vært mange eksempler på funn vi gjerne skulle hatt mer plass til.

Vi rekrutterte våre deltakere gjennom en kriteriebasert utvelgelse, der kriteriene var:

1. arbeider som lærer i grunnskolen, 2. underviser eller har undervist i norsk og 3. har erfaring med å undervise i en ordinær klasse hvor det går/gikk nyankomne minoritetsspråklige elever (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.51). Våre informanter ble rekruttert ved direkte henvendelse via mail, basert på at vi underveis i prosessen har fått vite at de oppfylte utvalgskriteriene. Deltakerne viste positiv interesse ved forespørsel om å delta i vårt prosjekt.

Felles for deltakerne, i tillegg disse kriteriene, er at de arbeider ved barneskoler i samme kommune. Som vi tidligere har vært innom har hver enkelt kommune en del valgfrihet tilknyttet organisering av opplæring og fordeling av ressurser som kan påvirke skolehverdagen. Dermed vil vi argumentere for at deltakerne i vår studie på mange måter befinner seg innenfor samme kontekst - til tross for at de ikke nødvendigvis arbeider ved samme trinn eller på samme skole. Et annet fellestrekk var at ingen av våre informanter har formell kompetanse i norsk som andrespråk, minoritetspedagogikk eller lignende relevant formell kompetanse. Dette var heller ikke et forhåndsvalgt kriterie, men i vår sammenheng ser vi på dette som en fordel for akkurat vår studie. Dette fordi det kan få fram erfaringer som er

nær virkeligheten da det er mange lærere ute i skolene som arbeider med nyankomne minoritetsspråklige elever uten den nevnte typen formelle kompetanse.

3.2.4 Refleksjoner rundt gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført innenfor omtrent to uker med noen dagers mellomrom. To av de ble avholdt ved lærernes skoler og et ved vårt kontor på universitetet. I starten av intervjuet fikk deltakerne utdelt informasjonsskriv som de signerte. Deretter startet vi opptak og gikk i gang med intervjuet. Vi la merke til at deltakerne kunne reagere ved signering av informasjonsskriv og oppstart av lydopptak, samtidig som det ble en litt spøkefull tone rundt disse formalitetene. Vi valgte å stoppe lydopptakene underveis omtrent hvert trettiende minutt, da Nettskjema sin Diktafonapp begrenser seg til et opptak på 45 minutter. Dette virket ikke å prege samtalen, som fortsatte med en gang opptaket var igang igjen. Dette tidsavbruddet påvirket størrelsen på delene i datamaterialet, og gjorde det kanskje mer håndterlig ved senere transkribering. Vi utførte begge to opptak, og oppdaget at det var lurt, da en av våre filer ikke hadde blitt overført ved opplasting.

Et av intervjuene hadde flere avbrytelser. På et tidspunkt var det noen elever som slo av lyset og ved en annen anledning kom noen elever inn. Dette gjorde oss litt stresset, med tanke på lydopptak, og vi ventet med å fortsette intervjuet til elevene hadde forlatt rommet. Ved flere anledninger kom kollegaer innom, og når undervisningstiden for lærerne gikk mot slutten, bestemte vi oss for å flytte til et annet rom. Det virket ikke som læreren ble påvirket av dette, og vi har reflektert over hva som ligger i de naturlige omgivelsene ved lærerens arbeidsplass.

I slutten av intervjuene så vi over vår intervjuguide for å se at vi hadde fått stilt spørsmålene vi ønsket. Vi erfarte at lærerne kom inn på de fleste av temaene våre i løpet av intervjuet. Intervjuene ble stort sett gjennomført innenfor den avsatte tidsrammen, med unntak av at vi gikk litt over tida i to av dem. Etter et av intervjuene tok læreren initiativ til å vise oss noen eksempler på lærebøker som ble brukt i særskilt norskopplæring. Vi satt oss ned for å diskuterte og notere inntrykk og ulike detaljer som kunne påvirke intervjuene umiddelbart etter intervjuene for at vi skulle kunne bruke det for egen del i analyseprosess og for transparenthet i ferdig tekst.

3.2.5 Utvelgelse av dokumenter til analyse

Det har vært omfattende å orientere oss i faglitteraturen om tema og nyankomne minoritetsspråklige elever samtidig har det gitt oss et bedre grunnlag for å forstå kompleksiteten i temaet og det har gitt oss et innblikk i ulike forvaltningsnivåer og aktører som rører seg i dette feltet (Thagaard, 2018, s.119). Denne erfaringen vil være nyttig å ha med i lærerprofesjonen da utdanningsfeltet ofte påvirkes av statlige tiltak og beslutningsvedtak med grunnlag i utredninger (Direktoratet for forvaltning og Økonomistyring, 2021). Asdal og Reinertsen (2020, s.15) sier dokumenter kan agere som en forbindelse til verden utenfor seg selv. I vår forbindelse vil blant annet Opplæringsloven (1998) regulere enkelte betingelser for lærerens arbeid. Selv om vi i denne oppgaven har lagt stor vekt på lærernes innflytelse og personlig opplevelse av sin situasjon i skolen, vet vi at læreren stadig utfordres av politiske begrensninger (Slaughter & Cross, 2020). Vi velger derfor å bruke dokumentanalyse for å konkretisere muligheter og begrensninger som lærerne i vår studie uttrykker at de opplever.

Vi har valgt ut kommune X sin plan for integrering (2021-2024) fordi den henvender seg til den nåværende situasjonen og legger grunnlaget for det fremtidige arbeidet på lærernes skoler. Målet med kommune X sin plan for integrering og integreringsarbeidet i kommunen er at: "Alle som bosetter seg i kommune X blir fullverdige borgere i kommunen. Kommune X har rutiner og praksis som sikrer et godt integreringsarbeid i et livsløpsperspektiv," (Kommune X, 2021).

3.4 Analysemetode og -prosess

3.4.1 Prosesser og forforståelse

Postholm (2010, s. 86) poengterer at analyseprosessen ikke må ses på som en lineær og avgrenset prosess som kun foregår etter endt datainnsamling - den kvalitative analysen kan ha pågått gjennom hele datainnsamlingen, i vårt tilfelle fra første intervju og starten av dokumentanalysen. Forskeren fremstilles av Postholm (2010, s. 86) som det viktigste forskningsinstrumentet innenfor kvalitativ forskning, også i analysearbeidet. De erfaringene og opplevelsene vi som forskere medbringer i denne prosessen vil farge vår analyse. Våre forforståelser, valg av teori og perspektiver vil med andre ord prege forskningen og oppgavens retning. Vi har derfor måtte forsøkt å møte datamaterialet med et mest mulig åpent

sinn og legge til side våre forhåndsantakelser (Postholm, 2010, s. 86). Ettersom dette er svært utfordrende er det spesielt viktig at vi er åpne om vår posisjon og prosessene rundt våre valg også i beskrivelse av dataanalysen.

Selv om analysen innebærer hele forskningsprosessen, skilles det ofte mellom det som skjer mens vi som forskere er "ute i feltet" og det som skjer i etterarbeidet med innsamlet materiale. Etter ferdig datainnsamling satt vi på på 3 dybdeintervju på til sammen omkring 3,5 timer som skulle bearbeides og analyseres, med formål å redusere materialet og gjøre det mer forståelig og klar for en skriftlig tekst (Postholm, 2010, s.86). Arbeidet med å hente ut relevant og interessant informasjon fra intervjuene ville vi å gjøre gjennom en kodingsprosess. Kodene og kategoriene vokser frem underveis i forskningsforløpet, og allerede før innhenting av data hadde vi startet utviklingen av det som kunne medvirke i valget av de første kodene, ved å bestemme oss for undertemaer i intervjuguiden (Postholm, 2010, s. 91).

3.4.2 Psykologisk tematisk analyse

Vi har brukt psykologisk tematisk analyse, og lener oss på beskrivelsene til Braun og Clarke (2006) av metoden i artikkelen "Using thematic analysis in psychology", der forfatterne argumenterer for at tematisk analyse er en metode i seg selv og ikke kun en type analyse som må være bundet til mer tradisjonelle og teorifaste metoder. Psykologisk tematisk analyse har fleksibilitet som en viktig styrke. Det er en analysemetode som kan bidra til rike og detaljerte, men samtidig komplekse dataanalyser. Ettersom våre intervjudata inneholder utsagn om mange ulike aspekter av arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever har analyseprosessen vært essensiell for å identifisere og analysere mønstre og minimalisere materialet gjennom rike beskrivelser av disse (Braun & Clarke, 2006).

Braun & Clarke (2006) legger fram noen faser for analyseprosessen i psykologisk tematisk analyse, men presiserer at disse ikke er faste regler. En analyse er som nevnt ikke en lineær prosess, men en prosess der man beveger seg fram og tilbake mellom de ulike fasene - en rekursiv prosess. Analyseprosessen tar tid og burde ikke være forhastet, og dette er noe vi har merket godt underveis. Vi har valgt å bruke Braun & Clarke sine faser som en veiledning i

analyseprosessen, og fant raskt ut at det var en ganske naturlig gang i det som svarte til det vi følte vi hadde behov for å gjøre som neste steg i prosessen.

Vi transkriberte hver vår del av intervjuene og brukte en transkriberingsnøkkel (figur 2) for å strukturere materialet best mulig. Vi valgte først å transkribere på dialekt, med innslag av bokmål. Etter utvalg av utsagn til oppgaven reflekterte vi over hvordan vi i den ferdige teksten skulle ivareta våre informanters personvern og hva poenget med dialekt eventuelt ville være i vår sammenheng. Vi bestemte oss for å omgjøre sitatene vi skulle bruke til bokmål for å få de mer tydelig fram og mer forståelig for en leser, i tillegg til bedre bevare deltakernes identiteter skjult.

Vi valgte å ikke transkribere alle pauseord som “hmm”, “ehh” og lignende underveis i setninger, med mindre det for eksempel var lengre pauser som kunne uttrykke noe viktig i deltakernes svar. Underveis i transkriberingen hadde vi mange refleksjoner sammen omkring deltakernes utsagn, og vi oppdaget flere interessante perspektiver som vi kanskje ikke var observant på underveis i intervjusituasjonen. Lydopptak gjorde det mulig å bevare intervjuene i sin helhet slik at vi kunne bearbeide og skape rike beskrivelser av lærernes arbeid (Bjørndal, 2011, s.75). Å ha datamaterialet på lydopptak skapte en fleksibilitet i arbeidet ved at vi kunne “gå tilbake i tid” til en hvilken som helst del og studere meningen dersom vi opplevde det nødvendig, for eksempel om ord, eller setninger var utydelig (Bjørndal, 2011, s.76).

Transkribering	
<i>(skråstilt i parentes)</i>	Forklaring eller utdypelse fra transkribent
<i>skråstilt</i>	Trykk på ord/lyd
/ord/	Anonymisering av navn/rolle/tidsrom eller annet
(.)	Pause mellom setninger

...	Pause i setning
L1/L2/L3	De tre lærerne fra intervjuene
I/A	Intervjuere

Figur 2: transkripsjonsnøkkel

Etter transkribering av intervjuene skrev vi de ut og leste grundig gjennom samtidig som vi noterte ideer og stikkord i margene. Stikkordene ble samlet i en felles liste. Vi forsøkte deretter å skrive noen begynnende koder som gikk igjen på egne lapper, før vi klippet ut utsagn og plasserte disse på kodene og la til koder underveis:

- Sosialisering, lære norsk språk
- Velkomstklasse
- Midler, læremidler, midler
- Tidligere opplevelser som preger eleven, annerledeshet, utfordringer angående inkludering
- Ulike fag, i timene, mestring, tilgang, vurdering utbytte
- Plattform, samarbeid, tid - norskfaget her?
- Plan
- Relasjoner
- Ressurs
- Holdning, kultur, inkludering
- Kompetanse
- Kommunikasjon, språksyn, flerspråklighet
- Lover, regler og rettigheter

Dette viste seg å være mer komplisert enn vi så for oss fra start, da flere av utsagnene og setningene kunne passe inn under mange forskjellige koder. Vi forsøkte å samle noen av kodene under andre kodenavn og sortere utsagnene fysisk opp på veggen. Dette ga oss en annen type oversikt over dataene, men gjorde oss samtidig klar over den store mengden av data vi satt på. Vi utarbeidet kategoriene: “kommunikasjon”, “fellesskap”, “prioritering”, “identitet”, “det faglige”, “norskundervisning” og “tilgang”. På dette tidspunktet var det

naturlig å ta et steg tilbake ved å reflektere, lese teori og bearbeide materialet på ulike måter ut ifra hva som falt oss naturlig. Resultatet ble et nivådelte tankekart og tre tabeller. To med utgangspunkt i å velge ut og sortere sitater fra intervjuene ut ifra inntrykk, mønster og sammenhengen de ga, mens det tredje tok utgangspunkt i å konkretisere kategorier og hente inn sitater for å teste om kategoriene presenterte og dekket sitatens innhold. Underveis i prosessen diskuterte vi eventuelle sammenhenger eller mønster.

På bakgrunn av dette dannet vi kategoriene: “holdninger”, “prioritering”, “profesjonsfellesskap” og “alt det andre rundt eleven”. Vi opprettet et nytt dokument, leste intervjuene og valgte ut sitat for så å flytte sitatene over i det nye dokumentet. I denne prosessen kom vi fram til kategoriene “syn på språk”, “lærernes kompetanse”, “det sosiale” og “elevens bakgrunn” og følte at de ga bedre uttrykk for det vi opplevde som lærernes viktigste budskap tilknyttet vår problemstilling og forskningsspørsmål. Vi har prøvd å ivareta sitatene kontekst slik at de ikke ble tatt ut av sammenheng og støttet oss på tilbakemelding fra våre veiledere som leste og ga tilbakemelding på enkelte eksempler hvor konteksten var uklar. Vi gjentok prosessen med å hente inn sitater inn i et nytt arbeidsdokument, utdypet hver kategori og lagde presentasjoner av sitatens kontekst. Vi bestemte oss i denne prosessen for å omgjøre sitatene til bokmålsform, slik fortalt tidligere, og fjerne overflødig tekst slik at innholdet kom best mulig fram. Dette bidro samtidig til å bearbeide vår forståelse av utsagnene.

Etter nok en tankeprosess og refleksjon oss imellom og sammen med veilederne ble det klart for oss at vi hadde et hovedfunn som gikk igjen i vår analyse, nemlig at vi på ulike områder av arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever så en spenning, et sprik, mellom visjoner og praksis. Vi dannet oss dermed et annet bilde av kategoriene og endte opp med: 1) Visjon og praksis: lærerens kompetanse 2) Visjon og praksis: særskilt språkopplæring i et helhetlig syn og 3) Visjon og praksis: flerspråklige elever som ressurs. Denne inndelingen utgjør den endelige presentasjonen av kategoriene i funn og drøftingsdelen av vår oppgave. Vi har gjennom dette omfattende arbeidet oppdaget at analyseprosessen virkelig er en tidkrevende prosess hvor man stadig pendler mellom tankene “dette begynner å ligne noe” til “dette gir virkelig ikke mening” - og at begge disse er viktige for egen bearbeidelse av materialet og for drøftingsprosessen.

3.4.3 Systematisk tekstkondensering - STC

For å strukturere og systematisere ulike dokumenter og innholdet i de har vi gjort en systematisk tekstkondensering (se figur 3) (Malterud, 2017). Trinn 1 har bestått av å få et helhetsinntrykk i våre utvalgte dokumenter, ved å lese gjennom å notere stikkord. Trinn 2 innebar å vurdere hvilke ulike kategorier eller koder som var naturlig å gi innhold som vi opplevde av relevans for vår oppgave. Trinn 3 handlet om å gå inn i dette materialet for å se om vi fant under-, eller subkategorier. Dette var en prosess som fortsatte i trinn 4 da teksten ble satt inn i drøftingsdelen, og ble satt i sammenheng med vårt datamateriale. På dette tidspunktet ble teksten en del av en større helhet som skulle bearbeides videre. Underveis i dette arbeidet og i etterkant av den ferdige teksten, har vi gjort diskusjoner om fremstillingen av dokumentene kan sies å være redelig ut ifra dokumentenes opprinnelige versjon.

Trinn	Mål for dette trinnet	Beskrivelse av vårt arbeid
Trinn 1	Å få et helhetsinntrykk	Lese gjennom materialet Notere aktuelle tema
Trinn 2	Å gjøre tema om til koder	Bestemme koder/kodegrupper Identifisere meningsbærende enheter Plassere meningsbærende enheter i kodegruppen de tilhører
Trinn 3	Meningsenheter abstraheres	Sortere meningsbærende enheter i subkategorier Synliggjøre hovedinnhold i hver subgruppe

Trinn 4	Sammenfatte kategorier	Produsere en tekst av innholdet fra trinn 3 Rekontekstualisering - se resultater i opprinnelig sammenheng
------------	------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figur 3: Systematisk tekstkondensering – STC, viser analyseprosessen i dokumentanalysen (Malterud, 2017)

3.5 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) legger vekt på at samfunns- og atferdsforskning i liten grad kan presenteres som et mål om å få fram en universell og fullstendig sannhet om et fenomen. Som vi har vært inne på tidligere i metodekapittelet er forskning en prosess der vi kan få grep om og forstå deler av virkeligheten og utvide vår kunnskap - og i den prosessen av læring bli enda mer klar over hvor lite vi faktisk vet om et fenomen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 219). Ettersom en universell, fullstendig sannhet ikke kan være målet med forskning kan ikke vurderingen om forskningens kvalitet kun knyttes opp mot resultatet en kommer fram til, men må bestemmes ut fra hvordan denne kunnskapen er produsert og blitt til.

Underveis i vår oppgave har vi dermed forsøkt å beskrive og kritisk reflektere rundt våre valg i forskningsprosessen med mål om å være transparent om vår vei til det vi i analyse- og drøftingsdelen kaller for våre “funn”. Postholm og Jacobsen (2018, s. 222-223) sier at vi som forskere i tillegg til den stadige dialogen som kommer fram i drøftingsdelen av oppgaven - møtepunktet mellom våre funn, tidligere forskning og teori - vil måtte reflektere systematisk over to forhold:

1. begrensninger tilknyttet egen forskning
2. hvordan måten vi har gjennomført forskningen på kan ha påvirket det endelige resultatet

Det første punktet handler om forskningens *gyldighet* og det andre til forskningens *pålitelighet*. Videre vil vi greie ut om refleksjonene vi har gjort oss rundt valgene våre i forskningsprosessen som kan si noe om vår studies samlede troverdighet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222-223).

3.5.1 Gyldighet

Det er viktig for oss å få fram at vi i denne masteroppgaven på grunn av tid- og ordmengde har måtte gjort avgrensninger som vil påvirke hvorvidt helheten av konteksten av vår case kommer fram. Vi har valgt å fokusere på de tre lærerne vi har intervjuet sine beskrivelser av sin opplevde virkelighet. Foruten noen av dokumentene i dokumentanalysen har vi ikke innhentet synet på saken fra andre instanser som kommune eller skoleledelse. Disse lærerne er også kun tre av mange lærere i kommune X og vi kan dermed ikke gå ut fra at deres erfaringer vil være likt for alle lærerne i kommunen. Det hadde vært interessant å gjøre et bredere studie, ettersom det kunne vært svært interessant og viktig for et enda riktigere helhetsbilde av situasjonen og for å få øye på mulighetene og utfordringene som ligger i arbeidet i skolen. Til tross for dette mener vi at lærerne, som jobber tett på, er viktige å lytte til. Selv om vi ikke med denne oppgaven kan gi et helt riktig og fullstendig bilde av hele situasjonen i kommune X, håper vi at våre drøftinger av lærernes utsagn kan være et bidrag til å løfte erfaringene og temaet i seg selv opp og dermed til videre diskusjon for alle involvertes læring.

Vår forskning vil være preget av vår rolle, forskningsdeltakernes perspektiver og tidsrommet for gjennomføringen. Rammen for forskningen og forskningens resultat, vil være annerledes med andre forskere eller forskningsdeltakere, på andre tidspunkt. En intervjusituasjon med enkeltmennesker er en unik situasjon, så spørsmålet om generaliserbarhet har derfor mindre relevans. Likevel kan det være mulig for andre lærere og personer innenfor feltet og kjenne seg igjen i deler av beskrivelsene som kommer fram, og elementer av forskningen vil derfor kunne være overførbare, eller generalisert til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238).

Forskningens *indre gyldighet* kan beskrives gjennom to punkter. Den første handler om hvorvidt det er samsvar mellom de begrepene og teoriene vi benytter for å beskrive virkeligheten og den faktiske virkeligheten vi sier vi studerer. Det andre handler om hvorvidt vi ut fra vår studie har grunnlag for å uttale oss om kausalitet, altså årsak og virkning (Postholm og Jacobsen, 2018). Det er viktig at de abstrakte begrepene vi bruker skal kunne være meningsfulle for både de som utgjør forskningsfeltet, deltakerne i vår studie, og for en leser av vår oppgave. Postholm og Jacobsen (2018, s. 230) henviser til dette som begrepsmessig gyldighet, og vektlegger at en leser må kunne "se virkeligheten slik den

fremsto for forskeren”. Gjennom “tykke beskrivelser” opp mot de abstrakte begrepene kan en vurdere gyldigheten av de. I vår oppgave har vi lagt vekt på å være transparent i vår beskrivelse av eget utgangspunkt og forskningsposisjon, av datainnsamling og av analyseprosessen. I kapittel [4. Presentasjon og drøfting av funn](#), beskriver vi vår tolkning av datamaterialet opp mot teori og tidligere forskning. Postholm og Jacobsen (2018, s. 235) understreker at det i atferds- og samfunnsvitenskap er nærmest umulig å bevise kausalitet gjennom empiri, og at det beste man som forsker kan gjøre er å bruke teori og grundige argumenter for å vise en eventuell sammenheng mellom årsak og virkning. I vår oppgave ser vi våre funn opp mot tidligere forskning og teori, og tydeliggjør hva som er egne tolkninger og hva som er deltakernes utsagn.

I tillegg til transparenthet omkring vårt utgangspunkt og analyseprosessen har vi forsøkt å beskrive konteksten for hvordan utsagnene oppsto, både i de ulike underkapitlene i del [3.2 Datainnsamling](#) og i funn- og drøftingsdelen. Som vi tidligere har vært inne på, snakket lærerne i våre intervjuer både fritt og mye. Ofte kom de inn på ulike temaer av seg selv underveis mens de fortalte. Intervjuguiden og spørsmål fra oss forskere ble derfor mer brukt i oppfølging eller utdyping av det de sa. Vi har likevel forsøkt å beskrive hvilket tema eller spørsmål som har ledet opp til de ulike utsagnene. Deltaker-validering er en annen kvalitetssikring av den indre gyldigheten (Postholm og Jacobsen, 2018). Før intervjuene fikk lærerne god informasjon om hensikten med studiet og vårt interessefelt. I tillegg til oppfølgingsspørsmål og spørsmål for å bekrefte deres uttalelser underveis i intervjuene, fikk lærerne i vår studie tilsendt transkripsjonen slik at de kunne få lese gjennom. I denne sammenhengen fikk de muligheten til å komme med eventuelle tilbakemeldinger eller spørsmål.

3.5.2 Pålitelighet

I vår kvalitative forskning er vi selv “hovedinstrumentet” i arbeidet, fordi forskningen reflekterer våre valg og tolkninger tilknyttet teoretiske referanseramme, forskningsposisjon, metoder for utvalg, innhenting av empiri og analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224). Det innebærer at vi i denne oppgaven presenterer vår tolkning av lærernes beskrivelser. Vi har måtte forsøkt å legge til side våre forhåndsantakelser og møte feltet og datamaterialet med et mest mulig åpent sinn, samt reflektere over vår rolle underveis. Samtidig som vi er i posisjon som forskere, er vi også lærerstudenter, og begge deler kan ha påvirket forskningsdeltakerne

våre både positivt og negativt (Postholm, 2010, s.35). Som lærerstudenter er vi i en naturlig rolle som forskere som ønsker å lære av de “ferdige” lærernes erfaringer i skolen. Det ville vært uheldig om vi fremsto som “dommere”, da dette ikke var vår agenda og kunne resultere i at vi ikke fikk tillit eller tilgang til våre deltageres og deres erfaringer. Det at vi er to forskere som samarbeider kan ha vært en fordel da det gir oss muligheten til å diskutere sammen og reflektere over roller og valg. Det er viktig for oss å synliggjøre de valgene og refleksjonene vi har gjort oss underveis, samt forsøke å gi en mest mulig korrekt beskrivelse av vårt teoretiske og verdimeslige utgangspunkt for forskningen.

Et sentralt tema for refleksjon underveis i arbeidet, og spesielt etter datainnsamling, har vært utfordringen i å behandle dataene og lærernes erfaringer med et objektivt syn. Vi gikk inn i temaet med egne erfaringer om at dette er et vanskelig område i skolen, og gjennom intervjuene har vi på flere måter fått bekreftet dette. Etersom temaet kan sies å ofte være utelatt og litt betent i skolepolitikken og samtidig er et veldig viktig tema da det handler om en ganske utsatt elevgruppe, har det vært utfordrende for oss som forskere å ikke la oss “rive med” og provosere av de erfaringene vi har hørt om manglende ressurser og prioritering. Vi har derfor arbeidet kontinuerlig med å holde oss forskende til temaet og ikke trekke konklusjoner før vi er ferdige. En annen refleksjon i denne sammenhengen er hvordan debatten i Kommune X kan ha påvirket lærernes beskrivelser av praksis. Etersom nedleggelsen av velkomstklassene i kommunen og den påfølgende debatten i lokale medier skjedde for få år siden, vil det være en mulighet at deltakerne i vår studie for eksempel kan ha blandet egne og andres erfaringer tilknyttet mottak i ordinære klasser. Det kan også derfor ha vært en mulighet for at de svarte ut fra at de trodde vi som forskere ønsket å ha hovedfokus på utfordringene i arbeidet siden det var hovedfokuset i den lokale debatten. Samtidig er våre deltakere lærere med flere års erfaring ute i skolene, og de har selv arbeidet både før og etter denne forandringen. Lærerne virket både interesserte og reflektert i våre samtaler og derfor tenker vi at det er mer naturlig at de beskriver sin praksis ut fra både egne erfaringer og meninger.

Lydopptak og transkripsjon av disse har bidratt til at vi kan gjengi informantenes utsagn mest mulig korrekt. Vi startet med å transkribere dialektnært, men har i ettertid valgt å omgjøre utsagnene til bokmål. I tillegg har vi enkelte steder tatt bort muntligheter og små pauseord som ikke hadde betydning for innholdet i utsagnene. Dette har vi gjort både for å få mer

klarhet i deltakernes utsagn, men også for å best mulig bevare deltakernes personvern og måten de fremstilles i en skriftlig tekst.

To av tre informanter er personer vi har kjennskap til fra praksisfeltet på lærerutdanninga og gjennom vikarjobb, og de ble også spurt på bakgrunn av dette ettersom vi visste at de oppfylte kriteriene for utvalg. Vi anser det å ha en form for relasjon til noen av deltakerne i studien som både en styrke og en svakhet. Vi opplevde, som tidligere nevnt, at deltakerne virket komfortable med oss som forskere og engasjerte i temaet. Dialogen i intervjuene virket for oss å bygge på tillit og åpenhet. Våre ulike metoder påvirker distansen mellom oss som forskere og vårt datamateriale på ulike måter. Det kvalitative intervjuet innebærer nærhet til intervjudeltakerne, mens det i dokumentanalysen er avstand mellom oss som forskere og forfatterne av dokumentene.

3.5.3 Forskningsetikk

Det etiske perspektivet i vår forskning handler om å ivareta både forskningsdeltakerne, vår forskning og oss selv som forskere (Postholm & Jacobsen, 2018, s.246). Vi har sikret våre deltakere gjennom informert samtykke som innebærer at deltakelse i prosjektet er frivillig og at deltakeren har fått innsikt i hensikten med vår forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s.247-248) Som tidligere nevnt ble informantene innhentet via en mail hvor vi fortalte kort om oppgavens tema og hvorfor vi hadde spurt akkurat dem. Vi gjorde avtaler om møtetidspunkt når datainnsamlingen nærmet seg. Et par dager før intervjuene sendte vi deltakerne et informasjonsskriv (vedlegg 2) som inneholdt mer informasjon om tema og problemstilling, samt informasjon om databehandling og personvern slik at de skulle få anledning til å lese gjennom på egenhånd. Vi startet alle intervjuene med en samtale hvor vi gjennomgikk de viktigste punktene fra skrevet og åpnet opp for eventuelle spørsmål fra deltakeren, før de skrev under på samtykkeskjemaet som vi da samlet inn og lagret i skap med lås.

Med et lite utvalg var det særlig viktig å tenke nøye gjennom utforming av oppgaven og hvordan vi legger frem våre funn, for å ta vare på personvern og for å hindre at den enkelte deltakers skal gjenkjennes og knyttes til sine utsagn (Postholm & Jacobsen, 2018, s.250). Ettersom lærerne vi intervjuet skulle fortelle om sine erfaringer rundt et spesifikt tema, som også i praksis innebærer tredjepersoner, var det viktig for oss å klargjøre på forhånd at de

burde la være å beskrive enkeltsituasjoner på en måte som kan identifisere andre enten direkte eller indirekte. I noen få tilfeller ble dette glemt av i øyeblikket, og da passet vi på å anonymisere underveis i transkripsjonen med pseudonymer eller lignende. Vi benyttet oss av Nettskjema sin Diktafon-app som krypterer opptaket umiddelbart. Lydfilen kan ikke spilles av på telefonen, men leveres direkte til et passordbeskyttet Nettskjema man på forhånd har opprettet. Innhentet data lagres dermed på en sikker måte. Transkriberingen ble utført i One Drive som har tofaktor-innlogging. Etter transkribering fikk deltakerne tilsendt link til en mappe opprettet med formål om å gi deltakeren anledning til å se gjennom og til å uttale seg om eventuelle endringer dersom data ikke var presentert riktig. Valget om gjennomlesing var opp til deltakerne. I transkripsjonene brukte vi forkortelsen L for lærer sammen med tallene 1-3 for hver lærer. I den ferdige presentasjonen av våre funn kobler vi sitatene til lærerne gjennom å bruke kallenavnene “lærer 1”, “lærer 2” og lærer 3” slik at sammensetningen av sitatene skal komme fram. Vi har latt være å beskrive bakgrunn som kjønn, utdanning og arbeidserfaring til hver enkelt informant. Dette har vi gjort bevisst for at våre informanter i så liten grad som mulig skal kunne gjenkjennes og kobles til sine utsagn. Ettersom lærerne beskriver utfordringer ved sitt arbeid i skolen åpent og ærlig, er det viktig for oss at de så langt det lar seg gjøre skal få beholde sin identitet skjult. Vi har også av samme grunn valgt å kalle kommunen i vår casestudie for “Kommune X”, både i omtale fra lærernes utsagn, i henvisning til dokumentet “plan for integrering” og i henvisning til lokalavis. I forkant av datainnsamling har vi søkt og fått godkjent forskningen av Norsk senter for forskningsdata - NSD (vedlegg 3).

4. Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen skal vi presentere og drøfte våre funn fra studien opp mot teori og tidligere forskning. I arbeidet med denne oppgaven har vi sett det vi tolker som spenninger mellom ulike visjoner og beskrivelser av praksis tilknyttet ulike områder i arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever. Disse ulike spenningene, eller dilemmaene, kommer til syne i lærernes fortellinger om opplevd praksis og i rammefaktorer og visjoner i dokumenter som påvirker arbeidet og fordeling av ressurser i skolen.

I studiet vårt ønsker vi å få fram hvordan det kan påvirke tilrettelegging for elevenes læring og inkludering i norsktimene dersom en ikke ser alle ulike områder av opplæringa i sammenheng med hverandre. I våre intervjuer med lærerne gikk samtalene stadig inn mot “det større bildet”, organisering av opplæring og generelle pedagogiske og sosiale utfordringer. Dette til tross for at vi i våre spørsmål til deltakerne forsøkte å peile fokuset inn på norskdidaktikk og inkludering i norskfaget spesielt. Vi mener dette er et viktig funn i seg selv. Lærerne virket mer opptatt av å fortelle om utfordringer og løsninger på et generelt skolepolitisk og organisatorisk plan enn det mer spesifikt didaktiske tilknyttet norskfaget. Dette kan si noe om hvor viktig rammene og organisering av ressurser er for alt arbeid i skolen. Det rent fagspesifikke virker for lærerne i vår case å komme mer i andre rekke ettersom rammene rundt fører til utfordringer. Lærerne forteller om aspekter ved forutsetninger og tilrettelegging for læring og sosial inkludering som naturligvis også vil påvirke det norskdidaktiske, læringsmiljøet og lærernes undervisningspraksis - og ikke minst hvor elevene faktisk befinner seg når klassen har norskundervisning.

Vi begynner med å presentere lærernes opplevelser av den mer overordnede situasjonen i kommune X der spenningen mellom opplevd kompetanse og forventet kompetanse kommer frem (kapittel 4.1). Deretter går vi et steg nærmere opplæringens organisering ved lærernes skoler og ser på spenningen mellom idealet om et helhetlig syn på særskilt språkopplæring og hvordan lærerne opplever organiseringen i praksis (kapittel 4.2). I siste underkapittel vil vi vise hvordan arbeidet med flerspråklighet kommer fram i lærernes klasserom og didaktikk og ser dermed på spenningen mellom ulike holdninger i møte med elevene (kapittel 4.3). Felles for alle de tre kategoriene er hvordan disse spenningene påvirker lærernes arbeid med inkludering i norskundervisningen og hvordan et ressursorientert syn på flerspråklighet og

mottak av nyankomne elever får plass. Vi presenterer og drøfter våre funn i disse kategoriene:

- 4.1 Visjoner og praksis: Lærernes kompetanse
- 4.2 Visjoner og praksis: Særskilt språkopplæring i et helhetlig syn
- 4.3 Visjoner og praksis: Den flerspråklige som ressurs

4.1 Visjoner og praksis: Lærernes kompetanse

I dette kapittelet skal vi presentere og drøfte spenningen mellom lærernes beskrivelser av forventninger utenfra til sin kompetanse og deres selvopplevde kompetanse i arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever. Vi ønsker å få fram hvilke krav og visjoner lærerne opplever ligger i oppfølging av elevene, og lærernes utsagn om hva de føler de klarer å bidra med innenfor rammene i skolen og rammene av deres kompetanse. Vi mener disse funnene er viktige å få fram ettersom de sier noe om hva som påvirker lærernes arbeidshverdag og opplevelse av mestring og kompetanse, og dermed kan påvirke hvorvidt inkludering med et ressursorientert syn på flerspråklighet får plass i skolen - også i norskfaget. Et sentralt dokument i denne sammenhengen har vært kommune X sin plan for integrering, som vi bruker for å belyse utfordringer og tiltak opp mot lærernes utsagn.

4.1.1 En helhetlig, felles plan for mottak og opplæring

En viktig del av konteksten i vår casestudie er at lærerne vi har intervjuet befinner seg i kommune X som tidligere over flere år praktiserte innføringstilbudet velkomstklasser og at disse for få år siden ble lagt ned til fordel for at de nyankomne elevene nå går direkte inn i ordinære klasser i skolene. En av lærerne vi har intervjuet, lærer 3, har arbeidet tett med en av de tidligere velkomstklassene i kommunen. På spørsmål om perspektiv på nedleggelsene forteller læreren at de mener det var riktig avgjørelse på bakgrunn av blant annet sårbarheten med flere overganger for elevene og uheldige sosiale forhold som oppsto i disse klassene. Likevel følger Lærer 3 opp med dette:

Så jeg tenker at det var en riktig avgjørelse å integrere elevene rett i klasserommene, men... det jeg er veldig misfornøyd med er at de ikke har laget noen plan for hvordan det skal gjøres videre. Det er bare "værsågod, vi slutter med velkomstklassen, gjør hva du vil". Og den synes jeg er helt horribel. For her mener jeg at det bør være en helhetlig plan for hele kommunen, med "sånn gjør vi det i kommune X". Sånn at det er likt fra skole til skole. Det skal jo ikke være sånn at hver eneste lærer, hver individuelle lærer - jeg snakker ikke om skolen, jeg snakker hver eneste lærer - det er den som får utfordringen i fanget. Og det er jo helt unødvendig tenker jeg, totalt unødvendig. Her burde kommune X satt inn fra starten, når de begynte å planlegge at de skulle legge ned velkomstklassene, da burde de hatt en plan for hvordan kommune X skal ta imot elever. (.) Og gi lærere kompetanse på å ta imot, for det er mange som aldri har gjort det også får de det i fanget og så: "Værsågod løs den utfordringen, tolk læreverket som du vil for vi har jo metodefrihet i den norske skolen".

(Utsagn 1. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Utsagnet viser at læreren er frustrert over hvordan kommune X har løst nedleggelsen av velkomstklassen og mener en konsekvens av en manglende felles plan fra start har ført til at ansvaret for utfordringer tilknyttet mottak av elever pålegges hver enkelte lærer. Læreren trekker fram, om enn litt sarkastisk, metodefriheten i den norske skolen og at lærere uten kompetanse blir satt i en situasjon der de selv må tolke og finne ut av hvordan de best mulig skal ta imot elevene. Lærer 3 fortsetter:

Så det ansvaret er lagt på hver enkelt lærer og hver enkelt skole og... hittil har ikke /skolenavn/ klart å løse den utfordringen heller, det er ikke blitt tatt tak i, hvert fall er min opplevelse at det bare ruller og går, det bare flyter.

(Utsagn 2. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Det er derfor jeg savner et ...et overordnet opplegg, kanskje ikke et opplegg, men en plan som peker i riktig retning og som viser "i kommune X gjør vi det sånn". Men, det finnes ikke.

(Utsagn 3. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Lærer 3 uttaler at organiseringen av ansvaret til hver enkelt lærer og skole har ført til at det “flyter” og “ruller og går”, og at en felles plan som peker i en retning er savnet.

Denne opplevelsen av manglende plan etter nedleggelsen av velkomstklassene vises igjen i flere utsagn fra intervjuene. En av lærerne, lærer 2, forteller om et tilfelle der de fikk en nyankommen minoritetsspråklig elev i sin klasse:

*Det var ikke noen plan. Det var det vi hadde å tilby. Og vi som lærere vi måtte jo ha opplæring med å bruke Google-translate. Og hvordan skal du gj... Altså det er jo. Det gir jo h*n en dårlig følelse. Selvfølelse. Selvbilde. Og det gir jo oss lærere en dårlig følelse fordi du føler jo ikke at du strekker til på noen som helst måte. Så h*n ble jo bare blir jo bare sittende. Også kanskje h*n lærer noe iløpet av en dag liksom, men ja... tid og ressurser og prioritering gjør jo at det blir jo ikke. Får ikke gjort noe egentlig. Altså det er i alle fall mitt inntrykk da og det er jo ikke greit.*

(Utsagn 4. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Lærer 2 forteller i utsagnet over om opplæring og kommunikasjon ved bruk av Google Oversetter og hvordan det gir en dårlig følelse for både lærer og elev. Under tidligere organisering med velkomstklasser i kommune X, ville elevene ha et visst nivå av norskkunnskaper før de ble overført til sine endelige, ordinære klasser. Lærer 3 som tidligere arbeidet tett med en av disse klassene sier dette om hvordan det at elevene ikke kan kommunisere på norsk i kanskje ute i skolene oppleves som en av de største utfordringene i den nye ordningen og hvordan det påvirker synet på nedleggelse av velkomstklassene:

Da skaper man den her uviljen, da skaper man den her "ja det var mye bedre med velkomstklassene". Ja selvfølgelig, for da trengte man ikke selv å løse denne utfordringen. Selv om det ikke var mye bedre. Men jeg skjønner jo, da fikk man en elev som kunne, hvertfall, de ble jo overført til ordinær klasse når de kunne kommunisere på et visst nivå, de skulle hvertfall dekke nivå 1 i velkomstklassen. En stor del av nivået er at de skal kunne kommunisere på et vis, før de går videre. Så det er klart det er jo mye lettere når eleven kan noe, enn når eleven ikke kan noe som helst. Og det

skaper jo utfordringen, for hver eneste elev utløser jo ikke nok ressurser til... å få den oppfølgingen de trenger i klasserommene. Og det er derfor, da måtte man jo... jeg mener at man måtte ha tenkt igjennom hvordan man løser den ressursutfordringen.

(Utsagn 5. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Lærer 3 peker på en sammenheng mellom språkutfordringer og manglende ressurser og hvordan dette kan skape en “uvilje” og negativ holdning blant lærere til direkte overgang i ordinære klasser. Øzerk (1996) betegner kommunikasjon som språkets aller viktigste funksjon, og viktigheten av at lærer har kunnskap om den språklige innlæringsprosessen for å kunne støtte de nyankomne elevene. Med utgangspunkt i dette og lærernes beskrivelser kan en se for seg at manglende kompetanse på dette området i møte med en nyankommen minoritetsspråklig elev føles utfordrende for lærerne. Tidligere forskning på ulike innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever har vist til uklare retningslinjer som en mulig grunn til store variasjoner og resultater tilknyttet hvordan skoler organiserer opplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever (Aarsæther, 2021; Hilt, 2017). Disse funnene gjaldt studier på separate innføringsklasser. Vi ser en sammenheng med disse funnene og det lærerne i vår case forteller er en av de største utfordringene: mangel på en plan for hvordan mottak og undervisning av elevene skal gjennomføres. I tillegg til følelsen av mer ansvar på den enkelte lærer kan mangelen på en felles lokal plan i kommune X, i forbindelse med dagens løsning der elevene går direkte inn i ordinære klasser, føre til det som en av lærerne omtaler som “tilfeldigheter” i opplæringstilbudet til elevene.

Kommune X (2021) har utgitt “Kommune X plan for integrering” som forteller om hvilke utfordringer og tiltak kommunen har kartlagt og planlagt tilknyttet ulike områder av integrering for perioden 2021-2024. Under punktet *grunnskole* kommer det fram at undervisningen organiseres ulikt i kommunens skoler etter hvilke behov og ressurser skolene har, og at skolene har måttet lære seg hvordan best mulig organisere det etter nedleggelsen av velkomstklassene. Planen trekker fram noen sentrale utfordringer. En av disse er faglig oppfølging og utvikling hos elever uten tidligere skolebakgrunn i møte med få ekstra ressurser og morsmålsassistenter/-lærere. Andre utfordringer er lav deltakelse i ettermiddagsaktiviteter, språkutfordringer og kommunikasjon i det daglige skole-hjem samarbeidet og mangler i overganger mellom skoleslag som gjør at elevene får senere tilpasninger enn nødvendig ved

oppstart på ny skole (Kommune X, 2021). utfordringene som kommunen tar opp samsvarer med flere av utfordringene som lærerne forteller om i sine utsagn. Samtidig samsvarer funnene med funn fra Norozi (2019) sin studie av innføringsklasser som viste at norskspråklige lærere synes arbeidet var vanskelig på grunn av språklige utfordringer, manglende læringsressurser og utfordringer i hjem-samarbeidet. Kommune X (2021) sin introduksjon til punktet grunnskole, der de viser til at hver enkelt skole har måtte løst organiseringen på egen måte etter beste evne, stemmer også godt med det lærerne forteller. Etter vår tolkning av lærernes beskrivelser virker dette å være en sentral årsak til deres følelse av å ikke strekke til. Ansvaret for organisering har som lærer 3 påpekte i utsagn 1 ikke kun gått til hver enkelt skole, men på hver enkelt lærer som må løse utfordringene uten opplevd støtte eller veiledning utenfra.

Videre i planen viser kommune X til ulike mål med tilhørende tiltak de vil sette i gang for å møte utfordringene. Et av målene er at kommunen skal ha en plan for hvordan nylig bosatte elever ivaretas. Et tiltak for å få til dette er at det utarbeides rutinebeskrivelser for et system på mottak av nyankomne elever (Kommune X, 2021). Dette tiltaket samsvarer godt med lærernes meninger om hva som er mangelfullt og behøves i dagens situasjon. Som en kan lese i de første utsagnene påpekte lærer 3 at en slik felles plan for hvordan kommune X organiserer mottak av nyankomne elever burde vært på plass og implementert før velkomstklassene ble lagt ned.

4.1.2 Veiledning, kommunikasjon og prioritering av kompetanse

Vi har i våre samtaler med lærerne vært interessert i å se hvilket samspill det er mellom de ulike nivåene og samarbeidsarenaer i skolen i arbeidet. På spørsmål om støtte eller veiledning fra kommune og andre instanser uttrykker flere av lærerne et ønske om tettere oppfølging utenfra. Lærer 1 sier dette:

Ut av de elevene jeg har hatt fra jeg begynte og til nå, så har det ikke noen ganger vært et kontrollorgan som har kommet, sånn som det er på samarbeidsmøtene at de kommer fra PPT, også er det liksom ja, her er IOP-en – jobber dere etter disse målene. Det er ingen som gjør det og kontrollerer eller sjekker for de

fremmedspråklige elevene og det burde det ha vært. Og kommet med råd og tips på akkurat samme måte som spesialundervisningen.

(Utsagn 6. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Lærer 3 svarer dette på samme spørsmål om støtte og veiledning:

...Nei! Neineinei, det skal man se lenge etter. (liten latter) Neida, men nei det er ikke noe støtte. Man må bare... satse på at man gjør det rette. Man har jo fagutdanning, som de sier.

(Utsagn 7. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Vi opplever at lærerne har et ønske om mer støtte og kommunikasjon med kommune og andre instanser for å få råd og veiledning i arbeidet med mottak og inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever. Lærer 1 bruker eksempelet om at PPT følger opp og deltar i samarbeidsmøter rundt elever med individuell opplæringsplan, og at det burde være noe lignende for de minoritetsspråklige elevene. I lærer 3 sitt utsagn kommer det fram en opplevelse av at veiledning og støtte utenfra er noe man ikke kan forvente og at en lærer har “fagutdanning” og dermed må satse på at man gjør det rette.

Alle lærerne vi har intervjuet uttrykker ønske om å øke egen kompetanse slik at de kan følge opp elevene bedre, men samtidig er de klare på at den eksisterende arbeidsmengden som lærer og kontaktlærer er svært stor og tiden strekker ikke alltid til. Lærer 1 sier dette på spørsmål om hva som trengs mer av i dette arbeidet:

*Det er veldig viktig at du synliggjør det med ressursmangel og det med kompetanse og at du skal også ha tid og videreformidle for at det at én har tatt for eksempel lærerspesialist fremmedspråk 2, det gagnar jo ikke alle... det gagnar **den** læreren og om du skal sende ut en 10-siders rapport så har du ikke tid å lese den...*

(Utsagn 8. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Lærer 1 viser til at videreutdanning av enkeltlærere ikke nødvendigvis gagnar alle lærerne. Munthe og Postholm (2017) vektlegger tid og kollegastøtte som viktige faktorer for læreres læringsprosesser og utvikling i skolen. Varige endringer kjennetegnes av tid satt av til å arbeide med læringsinnholdet, mens eksempelvis enkeltdager med innleide forelesere uten etterarbeid har lavere betydning for lærernes arbeid og læring. Vi trekker noen sammenhenger mellom det læreren sier og poengene til Munthe og Postholm. En del av utfordringen læreren ytrer, virker å bunne i mangelen på tid satt av til samarbeid og kommunikasjon om arbeidet. Læreren bruker eksempelet om at en 10-siders rapport fra en lærer eller annen person med kompetanse på et felt ikke automatisk vil bidra til de øvrige lærernes læring på området og at man ikke har tid til å lese rapporten. En lærers arbeidshverdag består av mange oppgaver som både er viktige og tidkrevende, og med mindre det settes av reell tid til bearbeidelse og felles refleksjon over innholdet vil det kanskje nedprioriteres i arbeidsmengden.

Lærer 1 sier dette på spørsmål om hva som kunne vært bedre i arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever:

Enda mer fokus på det arbeidet vi gjør med integrering og opplæring av fremmedspråklige elever. At vi hadde hatt det på lang-dag, det kunne også bare vært et tema. Men det blir jo også litt sånn ønskebestilling fra oss. Også har vi jo hatt fagfornyelsen som vi har jobba med. Sant så det er jo mange, det er så mange baller i lufta at du vet jo ikke helt hvor du skal begynne. Så du må... jeg tror du må føle at den mangelen er så stor før du sender den bestillinga.

(Utsagn 9. Utdrag fra intervju med lærer 1)

I neste sitat blir opplevelsen av at temaet ikke blir lagt nok vekt på i utviklingsarbeid bekreftet av lærer 3 som også ser det i sammenheng med at mange prosjekter skal prioriteres i skolen:

Lærer 3: Det er en del erfaring, det er kompetanse, men ingenting som er formalisert, og ingenting som er festet med planer eller i det hele tatt... felles forståelse i kollegiet. Den føler jeg, den mangler helt. For det er ikke et tema. Alle sliter med det, men det løftes ikke opp på sånn... at det her er et tema som vi må ta tak i.

Intervjuer: Hvorfor tror du at det er sånn... at ikke det løftes fram?

Lærer 3: Det er så mye annet som må snakkes om, det er så mye annet som må prioriteres, det er ting som... pålegges i fra kommuneledelsen eller i fra Udir. Sant nå er det læreplanen, masse tid å bruke på innføring av den nye læreplanen. Før det så var det innføring av iPad i skolen, før det så var det... noe felles for hele kommune X, ble kalt for... /navn på satsing/. Det er hele tiden noe felles prosjekter som alle må være med på, som alle må delta i, nettverksarbeid og alt og... ikke det at det ikke er nyttig, selvfølgelig er det nødvendig med sånne typer arbeid, men... norsk 2 blir kanskje ikke sett som viktig å ta tak i, jeg vet ikke. Kanskje ingen som har eksemplifisert det godt nok, eller satt det på dagsorden enda.

(Utsagn 10. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Alle tre lærerne vi har intervjuet forteller at de synes arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever burde bli løftet mer fram i skolen. Som vi kan lese i sitatene over forteller lærerne at de tror mange i skolen synes det er et utfordrende område, men at det ikke blir tematisert godt nok på for eksempel fellesmøter og andre naturlige samarbeidsarenaer. De begrunner dette med at det er mange temaer som skal diskuteres og prioriteres i skolen, og som pålegges fra høyere hold, slik at tiden kanskje ikke strekker til. Lærer 3 uttrykker også en tanke om at “norsk 2” kanskje ikke blir sett på som viktig nok i mengden av prioriteringer. Dette bringer oss videre inn i neste undertema av kompetanse, som handler om hvordan ulike deler av skoleforvaltning spiller en rolle i inkluderende praksis.

4.1.3 Lærernes handlingsrom og ulike nivåer av skoleforvaltning

Arbeid med inkludering for alle må prioriteres kontinuerlig og ønskes av alle på skolen for at alle elever skal oppleve et inkluderende fellesskap (Mitchell, 2005; Haug, 2014). I våre intervjuer med lærerne kommer det fram flere fortellinger som viser at de føler seg alene og uten kompetanse nok i arbeidet, at de føler området er lavt prioritert og uten en plan. I tillegg forteller de at det settes av lite tid til samarbeid. Rammefaktorer som tid og kompetanse er sentrale for læreres handlingsrom. Prioritering og organisering av disse er igjen påvirket av skolens økonomi og forvaltning – det administrative statlige styringssystemet. I tillegg vil lover og regler – det juridiske styringssystemet, og visjoner og politiske intensjoner – det ideologiske styringssystemet virke inn på lærernes handlingsrom (Haug, 2017; Dahllöf, 1998). Lærerne forteller om opplevelser av at det er høye forventninger til hva de kan utrette

med kompetansen de innehar, og at de kommer til kort i enkelte tilfeller. Det virker ifølge lærerne å være et sprik mellom visjonene og det som skjer eller oppleves som mulig å få til i praksis. Lærer 2 sier dette:

Altså de visjonene og de forventningene samsvarer ikke med virkeligheten - med praksis - det er så mye som jeg tenker hver eneste dag at, ah "kunne vært gjort sånn her og gjøre sånn", men det er... det er ikke mulig.

(Utsagn 11. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Vi tolker utsagnet som at lærer 2 har flere tanker og ideer om hvordan ting kunne blitt gjort bedre i praksis, men at rammene rundt gjør dette utfordrende. Et annet utsagn, fra lærer 3, forteller om utfordringer tilknyttet det å sette seg inn i lover og regler, og viser at også denne læreren tenker det er en forskjell mellom visjoner og virkelighet samt refleksjoner rundt hvilke konsekvenser dette har for lærerens selvfølelse:

Lærer 3: Ja, det har vært mye jobb. (Latter). Å lese mellom linjene og alt. Og i det hele tatt prøve å finne ut hva som står på papiret og hva som er praksisen og... Og få et litt sånn: "Hvordan tolkes det og hvordan praktiseres det". Nei, men ja, man går jo stadig vekk tilbake til lovteksten og finner ut det at: "Her står det jo faktisk at sånn skal det være". Men... ja, men jeg tør ikke å krangle så mye mer, jeg har vært litt for mye å... (.)

Intervjuer: Synes du det er litt tungt å stå i det... vanskelig å kjempe for deres rettigheter for det er jo på en måte det du gjør da, når du...?

Lærer 3: Ja, ja for det blir jo litt sånn, man får jo beskjed at: "Nei, sånn er det bare, vi har bare disse ressursene, du må jo bare... du er jo fagutdannet, du må jo bare løse den utfordringa", ikke sant og da føler man seg litt: "Okei, jeg er ikke god nok lærer som ikke klarer å løse den utfordringa?" ikke sant, mens det egentlig... det går på systemsvikt, ikke den enkeltes lærers kompetanse rett og slett, men når man står oppi det, er det ikke lett å huske. (Latter). Noen ganger.

(Utsagn 12. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Hilt (2020, s. 180) beskriver læreryrket som et arbeid som utføres i “spennet mellom makro- og mikronivå”. Makronivået består av skolens politiske oppdrag som står i styringsdokumenter som blant annet læreplanverket og opplæringsloven. Makronivået rammer inn lærernes handlingsrom på mikronivå - altså deres egen undervisningspraksis. I utdraget over kan vi lese om utfordringer lærer 3 opplever med å sette seg inn i lovverk, og hvordan h*n må “lese mellom linjene” og tolke “hva som står på papiret og hva som er praksisen”. Det virker som om læreren opplever at det som skjer på makronivå (lovverket) ikke alltid stemmer overens med hva som er mulig eller viser seg i praksis på mikronivå. Øzerk (2012) har vist til at et diffust lovverk omkring rettigheter til særskilt språkopplæring som i stor grad avhenger av enkeltpersoners kompetanse kan være en årsak til at enkelte skoler ikke tilbyr tospråklig fagopplæring. Kanskje kan det lærer 3 beskriver vise et eksempel på dette i praksis. Læreren beskriver videre hvordan dette ansvaret fører til en følelse av at h*n ikke er en god nok lærer som klarer å løse utfordringen selv med de ressursene som er utdelt.

På spørsmål om spesifikke utfordringer i arbeidet med inkludering ytrer lærer 2 et ønske om å få mer spisset kompetanse inn i skolen:

Det er jo det som er, følelsen at du må liksom finne opp kruttet på nytt. Det er ingen som ja... er det ingen som kan dette fra før av som bare kan si: “gjør det her!”? Sant du må jo sitte å pønse ut ting på egenhånd og det er jo... Det er jo dårlig bruk av ressurser når det sikkert er noen som kan det som man kan sette inn for å gjøre dette. Men sånn er det jo med alt i skolen, sånn dysleksi og alt mulig rart, det er jo, det er jo ingen som... Det burde være mye mer spissa kompetanse.

(Utsagn 13. Utdrag fra intervju med lærer 2)

På oppfordring om å beskrive om hvilken “drømmeressurs eller -verktøy” som kunne hjulpet i arbeidet i skolen svarer lærer 2 dette:

*For det første ville jeg hatt noen som **kunne** det her. Det er jo det som trengs. Noen som kan veilede og gi hjelp på hvordan, hva man skal gjøre. Det er jo ingen, vi har ikke fått noen kursing, ingen. Jeg har ingen anelse. Så det som jeg kan er jo ting som jeg bare har snappa med meg eller som noen andre tilfeldigvis har lært seg. Så, det å*

*på en måte basere en elevs læring på tilfeldighet, det blir for tynt. Så det er jo, kunnskap og ressurser. At det var en plan, at det var noen som kunne dette, noen som kunne komme å hjelpe. Og ta ansvar for det så det ikke føles som en **byrde**, men at det føles som at du er en ressurs for eleven og ikke på en måte skal lære sammen med eleven.*

(Utsagn 14. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Lærer 1 trekker fram flere yrkesgrupper i skolene som en mulighet for bedre forutsetninger i mottak og setter det i sammenheng med følelsen av manglende kompetanse og kombinasjonen av ansvar for undervisning og ivaretagelse av “alt det andre rundt mennesket”:

Det er ingen tvil om at skolen trenger flere yrkesgrupper inn, det kan ikke kommuniseres godt nok. Det å være lærer og skulle drive med undervisning, det er jo en ting. Men det er jo alt det andre rundt mennesket. (.) Man føler seg ikke kompetent nok i det hele tatt og vi trenger andre yrkesgrupper inn.

(Utsagn 15. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Som vi kan se i utdragene over fremhever lærer 1 og 2 “noen som kan dette”, mer spisset kompetanse og flere typer yrkesgrupper som mulige løsninger på utfordringen de opplever i det å følge opp elevene. Utsagnene sier oss noe om at lærerne føler seg alene og uten kunnskap om hvem de kan spørre om hjelp eller veiledning dersom de lurer på noe tilknyttet arbeidet. Vår tolkning av lærernes utsagn er at de opplever et stort ansvar og store forventninger utenfra til sin kompetanse og evne til å følge opp elevene. Det knyttes store krav til hva de skal klare, men lærerne opplever mye frustrasjon tilknyttet mangel på ressurser og tid til å nå disse kravene og til å følge opp de nyankomne elevene på en god måte. Hilt (2020, s. 147-149) peker på at læreres handlingsrom i opplæring av nyankomne elever er relativt stort, og hvordan dette krever et særlig profesjonsetisk ansvar. Dette spesielt siden nyankomne elever kan anses å være en sårbar gruppe med sammensatte utfordringer. Læreres profesjonsetiske ansvar kan settes i sammenheng med at de er gitt en samfunnsmessig tillit til å utøve profesjonell dømmekraft i form av at de har en profesjonell autonomi - valgfrihet. Dette krever av lærerne i sin yrkesutførelse har kjennskap til og tilegner seg kunnskap innenfor skolarelevant lovverk samt vitenskapelig og teoretisk kunnskap (Hilt, 2020). Lærer 3

påpeker ved flere anledninger, som i utsagn 1 og 12, at dette også er “grunnen” til lav prioritering av flere ressurser i arbeidet. Vår forståelse er at lærerne i vår case kjenner veldig på dette ansvaret, men enkelte av de beskriver det å sette seg inn i kunnskapen som trengs som utfordrende - de vet ikke hvor eller hvem de skal forholde seg til. Det virker som om noen av informantene aller helst ønsker seg at noen andre “som kan dette” skal komme inn og hjelpe eller utføre jobben siden de selv føler seg maktesløse og uten kompetanse i arbeidet. Vår tolkning av lærernes utsagn er at hovedutfordringen bunner i kommunikasjonsutfordringer i møte med elevene, og at lærerne føler dette påvirker hvordan de kan veilede, støtte og skape relasjoner til elevene.

Lærerne føler de ikke har eller vet om noen/noe de kan lene seg på for støtte og at ansvaret legges mye på dem. Vi trekker noen sammenhenger til Folke (2017) sine analyser i en svensk studie av overganger fra velkomstklasser til ordinære klasser. I denne studien var et av funnene at en stor del av ansvaret for inkludering blant annet blir lagt på den enkelte elev som skal “bli inkludert”, hver enkelt lærer i velkomstklassen og på mottaksskolene som tar imot elevene. Folke peker på at denne ansvarsfordelingen kan medføre en risiko om at mangler i det ordinære systemet usynliggjøres under en fasade av inkludering. I vår sammenheng går elevene direkte inn i ordinære klasser, og læreren fra velkomstklassene vil dermed være et ledd som ikke eksisterer. Kanskje kan dette føre til at lærerne i de ordinære klassene får en følelse av enda større anvarsmengde. Å stå lenge i en situasjon hvor du føler du ikke strekker til, oppleves av lærerne som vanskelig.

Myklebust (2018) forteller at det kreves at alle nivåer av utdanningssystemet tar til seg kunnskap på feltet for å få til en inkluderende praksis med et ressursorientert syn på elever og språk. Lærerne har sine muligheter og begrensninger innenfor rammene av skolens organisering. Våre samtaler med lærerne forteller oss at i alle fall lærerne selv opplever mangler i prioritering på flere punkter og at dette kan føre til et mer negativt syn på det å ta imot nyankomne elever. Blant annet sier lærer 2 sier dette om hvilke holdninger de tror er i skolene tilknyttet mottak av elevene:

Jeg tror nok at mange tenker på det som at det er ekstra arbeid. Tror mange føler på at de ikke har noe kompetanse, så mange er usikre. Og selvfølgelig om du er usikker så vil det jo føles som ekstra arbeid. For da må du jo sette deg inn i noe som du ikke

*kan og det er jo slitsomt. Så det tror jeg er holdninga. Også er det jo det at å føle tilkortkommenhet er jo en dårlig følelse. Det er jo ikke noe som vi mennesker har lyst til å føle på. Og det å se på en måte **barn** og elever som du ikke vet hva du kan gjøre sant, du vet ikke hvordan du skal hjelpe dem. Det blir bare stående i stampe. Det er jo en dårlig følelse for alle. Jeg tror det er en følelse av mangel på kompetanse. Og tid. Tid og kompetanse. Og det er ikke prioritert. Altså det er ikke prioritert fra noen hold virker det som.*

(Utsagn 16. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Utdraget beskriver hvordan følelsen av tilkortkommenhet i arbeidet kan påvirke i negativ retning når det gjelder holdninger til mottak, og at denne opplevelsen bunner i en følelse av mangel på kompetanse, tid og prioritering av dette i skolen.

Haug (2014) har dekonstruert inkluderingsbegrepet inn i dimensjonene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, og hver av disse fire dimensjonene er igjen knyttet opp mot de tre nivåene stat, kommune og skole. Dimensjonene og de ulike nivåene kan sies å vise hva som skal til for å oppnå inkludering i skolen, og den viser til at det behøves et samsvar mellom de ulike nivåene på alle punkter. Haug understreker at det ikke alltid eksisterer et slikt samsvar mellom nivåene av forvaltning, og at eksempelvis politiske intensjoner og verdier ikke alltid vises igjen i praksis på skolene eller i hvordan kommunen organiserer midler. Visjoner og politiske dokumenter har ofte utgangspunkt i gode intensjoner med hensyn til tilpasning og inkludering av elever med minoritetsbakgrunn, men gode intensjoner er ikke alltid nok for å få til dette i praksis (Chinga-Ramirez og Solhaug, 2014). Vår tolkning av lærernes utsagn opp mot Haugs dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet er at de ulike nivåene stat, kommune og skole snakker om og forbi hverandre, men ikke med hverandre. Lærerne uttrykker i intervju med oss at de ønsker å øke sin kompetanse, men forteller også at dette ønsket kanskje ikke tematiseres høyt nok eller prioriteres av hverken lærere eller ansatte høyere opp i den store mengden av arbeid i forbindelse med skoleutvikling og samarbeid. Et annet eksempel er mangel på en felles plan i kommune X fra start ved nedleggelse av velkomstklassene, som igjen har ført til at hver enkelt skole og lærer har måtte lært seg og prøvd seg fram i den nye ordningen.

Lærer 3 forteller om flere forsøk på samtaler med kommune X, men at dette har ifølge læreren endt i beskjed om at h*n er den med fagutdanning og dermed skal kunne takle utfordringen selv. Etter vår tolkning oppleves mangelen på kommunikasjon mellom nivået kommune og skole som svært utfordrende for lærerne. Dersom behov for økt kompetanse og ressurser i arbeidet ikke kommer fram og/eller lyttes til slik at det kan organiseres, vil dette som lærerne uttrykker kunne føre til at mye av opplæringen hviler på tilfeldigheter. Dette kan igjen påvirke samsvaret mellom de verdimessige intensjonene i læreplanen og Opplæringslova, altså det statlige nivået, og praksis. Tidligere forskning på holdninger til inkludering har vist større variasjoner i forståelse og tilslutning til ideen om inkludering jo nærmere en kommer selve praksisfeltet (Nes, Strømstad og Skogen, 2004). Vi ser en sammenheng mellom våre funn og dette, samt det Haug (2014) sier om at det ofte er en større utfordring å få til inkludering i praksis enn det er å ha gode intensjoner om inkludering for alle. Som lærer 2 uttrykker i utsagn 11 oppleves det et sprik mellom visjoner og forventninger og det som skjer og er mulig i praksis.

I tillegg til det Folke (2017) forteller om at mangler i det ordinære systemet kan usynliggjøres under en fasade av inkludering, ser vi også likheter med en svensk studie av Tajic og Bunar fra 2020. Denne studien sammenlignet én skole de elevene hadde direkte overgang til ordinære klasser og én skole med separat velkomstklasse - begge med inkludering som begrunnelse. Funnene viste at lærere og skoleledere hadde store valgmuligheter for hva de mente var nødvendig under sin modell og likevel kunne begrunne det med og holde seg innenfor "paraplybegrepet" inkludering (Tajic og Bunar, 2020). I en lokalavis i kommune X ble nedleggelsen av velkomstklassene begrunnet med hovedargumentet at elevene skulle lære norsk raskere og bli raskere integrert og inkludert i sitt nærmiljø. En annen viktig grunn var innsparing av økonomiske ressurser (tidligere oppvekstsjef i kommune X, lokalavis i kommune X). Ifølge lærernes i vår case sine beskrivelser har det i kommune X etter nedleggelsen vært en organisering uten en felles plan, med tilfeldigheter og store variasjoner i praksis. Hvorvidt nedleggelse av velkomstklassen var et riktig valg eller ikke er ikke fokus for vår oppgave. Ut fra våre tolkninger mener vi likevel at lærernes beskrivelser får fram hvordan inkluderingsbegrepet kan være problematisk når det brukes som en begrunnelse for store endringer dersom de ulike nivåene ikke kommuniserer om løsninger, utfordringer og muligheter før endringene settes i gang. Vi mener det er et interessant og viktig funn at lærerne selv beskriver en opplevelse av manglende kompetanse i møte med de nyankomne

minoritetsspråklige elevene, og hvordan dette påvirker deres egen selvfølelse og holdninger til mottak. Dette kan tyde på at intensjonene om inkludering for de nyankomne elevene ved direkte overgang ikke har fungert optimalt i praksis. Det er positivt at kommune X i sin plan for integrering belyser flere av utfordringene som samsvarer med lærernes beskrivelser og planlegger tiltak for disse. Slik vi tolker lærernes utsagn ville det vært konstruktivt med en felles plan og samtale om mottak, opplæring og organisering før nedleggelsen ble et faktum. Kanskje kunne dette bidratt til noe svært sentralt for å få til et inkluderende fellesskap der ressursorientert syn på flerspråklighet får plass: at de ulike nivåene av skoleforvaltning trekker i samme retning (Mitchell, 2005).

4.2 Visjoner og praksis: Særskilt språkopplæring i et helhetlig syn

I dette kapittelet presenterer vi del to av vårt funn som viser en spenning mellom lærernes beskrivelse av skolens praksis og nasjonale reguleringer i lov- og læreplanverk. Intensjonen er at elevene får en tilpasset opplæring, blant annet gjennom særskilt språkopplæring til de oppnår tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Opplæringsloven (1998, § 2-8). I vår oppgave er norskfaget i fokus og den sentrale verdien om norskfaget som et inkluderende fellesskap med et ressursorientert syn på flerspråklighet (Udir, 2020a). Minoritetsspråklige elever avhenger av undervisning som tar utgangspunkt i parallell språk- og fagutvikling, både i opplæring i innføringstilbud, særskilt språkopplæring og ordinær opplæring (Lunde, 2017, s.66). Vi ser at prioriteringer og tilfeldigheter i skolens organisering rammer elevenes forutsetninger for både språk- og fagutvikling, og legger begrensninger for grunnlaget som gjør det mulig å delta i ordinær undervisning. Lærerne bekymrer seg for enkelte av de nyankomne minoritetsspråklige elevenes trivsel og forutsetninger for å lære “noe som helst”. På samme tid opplever lærerne at det er vanskelig å få støtte utenfra.

4.2.1 Det psykososiale læringsmiljøet

Lærernes beskrivelser viser at elevenes opplæringstilbud stadig rammes av tilfeldigheter og de uttrykker en bekymring for om opplæringa klarer å ivareta eleven som menneske. De har ulike refleksjoner om inkludering og skolens hensikt med det, og vi kan ut ifra deres eksempler se noen likhetstrekk til dimensjonene Haug (2014, s. 12-13) knytter til begrepet. Dette er noen av lærernes tolkninger av inkludering:

*At elevene føler tilhørighet. Hos andre elever. Og i klassen. At de har noen å være sammen med. Og at den skal være indre motivert, ikke ytre motivert. Ikke at, ikke at jeg skal si "kan dere være med...ta h*n med...", men at de (.) føler seg velkommen, og er en del av gruppa.*

(Utsagn 17. Utdrag fra intervju med lærer 1)

*Å kunne føle at man har en verdi. At det **du** gjør og den du **er** har en eller annen slags form for verdi for noen eller for deg selv. Sånn at du er på en måte rustet til å møte **verden**.*

(Utsagn 18. Utdrag fra intervju med lærer 2)

*Inkludering er rett og slett å ha en, å ha tilhørighet og ha sin plass. Inkludering er ikke bare å være tilstede, men inkludering er å være en del av noe, og kunne bidra og kunne dra nytte av fellesskapet på sine egne premisser rett og slett. Det er sånn jeg forstår det. Jeg forstår at det er forskjeller fra integrering fordi at integrering er jo rett og slett å få noe, og være med, og du **kan** være integrert i klassen med å sitte inne i klasserommet, men du trenger ikke å være **inkludert** av den grunn. Inkludert er å være en del av noe og være likeverdige deltaker rett og slett.*

(Utsagn 19. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Lærerne løfter fram *elevens følelse* av tilhørighet til medelever og klasse og *elevens opplevelse* av å være verdifull. En av lærerne beskriver at inkludering skiller seg fra integrering ved at det forutsetter likeverdige deltakelse. Deres utsagn samsvarer med opplæringens verdigrunnlag som blant annet beskriver hvordan opplæringa både skal ivareta elevenes identitet og samfunnets mangfold og "åpne dører mot verden og framtiden" (Udir, 2020d). Dette innebærer ifølge Andersen (2017, s.145) skolens ledelse av mangfold og kartlegging av både utfordringer og muligheter for å nå en idealsituasjon for minoritetsspråklige elevers opplæring. Som lærer 3 sier er det ikke nok at elevene er til stede i klasserommet. Andersen påpeker at arbeidet involverer både individene og teamene i skolen, og betingelsene for strukturene i og utenfor skolen. Dette involverer altså både skoleledelse,

lærere, medelever, foreldre, samarbeidsinstanser og politiske regulering som vi vil komme med ulike eksempler på gjennom kapittelet.

I det neste sitatet betegner lærer 2 språkbarriere som et hinder for å vite hvordan eleven har det og om den trives på skolen. Læreren reflekterer over hvilken betydning dette får for elevens opplevelse av inkludering:

*Trives du på skolen? Aner ikke. Så det er jo, det mellommenneskelige forsvinner jo når det språklige ikke fungerer. Og det er jo sårt for en elev vil jeg tro. Og da føle en eller annen form for inkludering når du ikke, det er ingen som **kjenner** deg. Det tror jeg er... veldig vanskelig.*

(Utsagn 20. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Lærer 2 beskriver her et eksempel på kommunikasjon mellom lærer og elev med utgangspunkt i spørsmål om elevens trivsel. Den uttrykker at kjennskapen fra dette spørsmålet er viktig for å danne grunnlag for å bli kjent med eleven, samtidig som den viser til en sammenheng mellom det som skjer mellom mennesker og det å kunne uttrykke sine opplevelser. Læreren forstår av språk samsvarer med Vygotskys teorier som betegner språket eller språkene som viktige midler for det mellommenneskelige og språklig kommunikasjon som et følelses- og tankemessig verktøy (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.99-101). Det handler både om å kunne sortere egne tanker og følelser og å kunne uttrykke de overfor andre. Læreren utsagn kan vise et eksempel på en av de mange komplekse faktorene som Roland (2016) viser at relasjonsarbeidet består av. Han vektlegger blant annet emosjonell støtte i relasjonsbygging. og vi vil i denne sammenhengen trekke fram det å være sensitiv i kommunikasjon og å være bevisst elevenes signaler og velvære. I sammenheng med læreren frustrasjon i sitatet ovenfor, kan språklige utfordringer naturlig nok være en faktor som utfordrer kommunikasjonen mellom lærer og elev og gjør situasjonen mer kompleks. Det vil være viktig å skape et positivt klima og en fysisk nærhet og det innebærer at læreren er tilgjengelig for eleven (Roland, 2016). I denne situasjonen vil også en eventuell morsmåls lærer kunne støtte elevens utvikling i startfasen som medfører mange forandringer og nye, ulike krav (Lunde, 2017, s.57). Det er også relevant å nevne at elever som er i en norskspråklige lærerfase trenger å lære fag på et språk de forstår. Dersom skolen ikke har en tydelig språkpolitikk tilknyttet mottak av nyankomne elever, kan det tenkes at dette også kan spille

inn på lærerens trygghet (Spolsky, 2004, s.39-41). Eleven avhenger av støtte på flere ulike områder, og dersom det var utarbeidede rutiner kunne dette kanskje bidra til en større forutsigbarhet. I Kommune X (2021) sin plan for integrering er mangel på ekstra ressurser eller morsmåslærer en utfordring tilknyttet elever som ikke har tidligere skolebakgrunn og deres forventede faglig utvikling. I forlengelsen av dette nevnes ansettelse av språkassistenter som et tiltak for å hjelpe skoler å ivareta nyankomne elever gjennom kommunens integreringstilskudd. I intervjuene kommer det fram at lærerne synes norskfaget er et av de mer utfordrende fagene å legge til rette for faglig inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever og de nevner språklig barriere som en faktor. Dette samsvarer med funn av Norozi (2019) om at språklige utfordringer gjør arbeidet vanskelig ifølge norskspråklige lærere. I tillegg til dette nevnes også manglende læringsressurser og foreldre-hjem samarbeid, noe som også stemmer overens med kommune X sin plan for integrering (Kommune X, 2021).

I det neste sitatet fremhever lærer 3 et annet viktig element i elevenes startfase:

Tenke på at, det er mange andre ting enn bare fag som eleven også må mestre og noen ganger så må man jo bare tenke at dette, dette kan vi ikke ta nå ikke sant, nå må vi bare ta noen andre helt enkle deler av opplæringen med den bestemte eleven kanskje altså legge, til å begynne med så legge nivået helt... på så simpelt som mulig fordi det er... vi må prøve å få mestring for eleven, mestringsfølelsen opp, sånn at eleven får noe til og mestrer.

(Utsagn 21. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Læreren påpeker at det er viktig å ta med i betraktning at elevene har mange ting de må mestre, og at det da er viktig å tilpasse opplæringa på et nivå som gjør at eleven opplever mestring. Læreren forteller at det må gjøres tilpasninger i forhold til behovet eleven har og beskriver hvordan det kan gjøres ved å vurdere hvilke ulike deler av opplæringa som vil egne seg for eleven på det eksisterende tidspunktet. Dette kan betegnes som et eksempel på det å være sensitiv i kommunikasjon i forbindelse med å tilpasse tempoet i opplæringa (Roland, 2016). Det kan også knyttes til perspektivtaking fordi læreren setter seg inn i elevens situasjon og anerkjenner den ved å ta nødvendige hensyn til elevens nåværende situasjon. Lærerens

beskrivelser viser til at den reflekterer over hvilke valg som vil være mest hensiktsmessig og justerer sin praksis ut ifra det og viser med det fleksibilitet.

4.2.2 Læring som sosial praksis

Lærer 1 deler erfaringer med hva som kan fungere bra i undervisning tilknyttet nyankomne minoritetsspråklige elever. Læreren vektlegger trivsel og trekker fram mat og helse som et fag med gode forutsetninger for å tilrettelegge for elevsamarbeid:

*Det beste er jo i mat og helse. Der er det jo litt sånn. H*n er jo kjempeflink der. Kanskje der h*n nesten mestrer best. Og da er h*n jo, da må dem snakke med hverandre. For da gjennomgår jeg jo oppskrifta å, også **må** h*n være på gruppe. Men jeg har jo satt h*n på gruppe med de guttene h*n liker. Så det er litt sånn flørting og fliring og... (latter). Så jeg tenker det, trivsel er jo det viktigste. Også er h*n. Kunst og håndverk, kjempeflink. Jeg må bare passe at h*n ikke sitter alene. At jeg hele tiden plasserer h*n sammen med noen.*

(Utsagn 22. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Lærer 1 forteller at eleven har gode evner i mat og helse og antyder at dette er faget eleven mestrer best. Læreren forteller om trivsel i elevens gruppesammensetning. Vi kan se det sosiokulturelle perspektivet hvor Matre (2009, s.42) påpeker samspillet mellom menneskene som sentralt for læring. Læreren poengterer at den konsekvent strukturerer for å sikre at eleven hele tiden er sammen med noen og virker å vektlegge deltakelsen i sosial praksis. Dette vil være i tråd med Lave og Wenger (2003, s.33) sin forståelse av det sterke båndet mellom læring og sosial praksis, og er kanskje også bakgrunn for antagelsen om at det å sitte alene er uheldig. Lave og Wenger (2003, s.83) beskriver med begrepet praksisfellesskap hvordan sosiale praksiser og relasjoner er essensielle for læring og i dette tilfellet virker konteksten ifølge lærerens beskrivelser å gi eleven et godt utgangspunkt for å få muligheten til å gjøre erfaringer. Legitim perifer deltagelse handler om bli en del av og lære gjennom sosial praksis (Lave & Wenger, 2003, s.31). I eksempelet beskriver lærer 1 at mat- og helsefaget fordrer at elevene må snakke sammen. De må følge med på gjennomgang av oppskrift og de hører til en gruppe. Lave og Wenger sine forutsetninger om at de lærende deltar og blir en del av praksisfellesskapet blir synlig i lærerens beskrivelser.

Det neste sitatet tar utgangspunkt i spørsmål om lovverk og rettigheter. Lærer 3 stiller da spørsmålstegn til hvilke forutsetninger nyankomne elever som har vært flyktninger har for å bli inkludert i fellesskapet:

Men det er jo ikke å unngå at ungene har en del traumatiske opplevelser, de har mange ulike reaksjoner, det er sånn, de sliter med mange ting. Også skal de lære noe som helst, skal sitte på skolen her og fungere og være oppegående og... følge med og skjønne at "du ikke blir slått her, du trenger ikke å slåss for dine rettigheter - her får du dem". De skjønner ikke det, de tyr til de samme reaksjonene som de er vant til i fra flyktningleir. Skal du ha noe så må du rive det til deg, du må slå noen, du må lyve, du må...komme deg fram ellers får du ikke det du skal ha, ikke sant. Og de fortsetter å bruke de samme reaksjonene og det skaper jo rett og slett at de andre barna vil jo være imot dem. Ja "han bare slår, hun bare lyver, nei hun dro meg i håret" ...(.) Så det går liksom i en selvforsterkende spiral!

(Utsagn 23. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Lærer 3 stiller spørsmål til hvilke forutsetninger barn som er traumatiserte har for å lære og forstå omgivelsene, og at opprettholdelse av et negativt reaksjonsmønster kan gjøre det vanskelig å bli akseptert av medelever og fellesskapet. Taylor og Dymnicki (2007) ser elevens sosiale fungering i sammenheng med deres læringsprosesser. En kan forestille seg at elever som er i "beredskap" som i eksempelet ovenfor, har betraktelige utfordringer med å knytte seg til fellesskapet, og at det vil være utfordrende å kunne konsentrere seg om det faglige. Statped (2019) påpeker at ulike belastninger i et barns miljø kan påvirke barnets psykiske helse og at psykososiale vansker kan vises i sosialt samspill gjennom for eksempel konsentrasjonsvansker, aggresjon og utagering, som lærer 3 nevner. Læreren beskriver "en selvforsterkende spiral", noe som kan forstås som at elevenes situasjon forverres dersom de ikke får hjelp i en situasjon som allerede er vanskelig. Taylor og Dymnicki mener nettopp skolen har en viktig rolle i å tilrettelegge for sosial og emosjonell læring i elevgruppa. Å utvikle det psykososiale miljøet krever ifølge Midthassel (2019, s.125) å utvikle rutiner som for eksempel inngang, oppstart av time, overgang mellom aktiviteter og avslutning. Hun mener dette er sentralt fordi det strukturerer samhandlingen. I dette arbeidet kan LINK (2020) bidra til strukturert undervisning tilknyttet psykisk helse og det er et tilgjengelig pedagogisk

verktøy som kan hjelpe læreren å etablere et systematisk arbeid i klasserommet. Samlingene kan blant annet bidra til en viktig forståelse for å utvide både enkeltindividers og fellesskapets perspektiver. Videre vil det å utvikle gode læringsmiljø ifølge Roland (2016) avhenge sterkt av relasjoner mellom lærer og elever.

I det neste sitatet fremhever lærer 1, på bakgrunn av sin forståelse av inkludering, “det sosiale” som en viktig faktor. I forlengelsen av det uttrykker den i følgende sitat, i likhet med lærer 3, at de sosiale kodene kan gjøre det vanskelig for elevene å komme inn i det sosiale fellesskapet. Læreren ser en sammenheng mellom det å beherske språket og det å bli en del av fellesskapet:

Det sosiale er det viktigste for norskopplæring. Det er mye viktigere enn det jeg, eller noen andre klarer å lære de.

(Utsagn 23a. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Ja, jo sterkere du blir i språket, jo bedre klarer du å bli integrert. For det er jo litt de her sjargongene, sant de tuller med hverandre og det å skjønne den humoren. Og det å kanskje ikke bli lei deg hele tida, men at du er med på leken. (.) Også ser jeg jo det er mange ganger det er misforståelser. (.) Så de har... det er mye større utfordring, det er det. Men de trenger jo den... altså det å være tett på og veilede dem.

(Utsagn 23b. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Både lærer 1 og lærer 3 uttrykker behovet for tett oppfølging og veiledning fra voksne når nyankomne elever skal lykkes med å finne sin plass i fellesskapet. I et sosiokulturelt perspektiv beskrives læreren, og medelever på et høyere nivå, som et stillas som kan hjelpe eleven videre mot sin nærmeste utviklingszone (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Dette perspektivet kan innebære at elever som av ulike årsaker ikke mestrer det sosiale avhenger av medelever og lærers støtte for å skulle kunne mestre det sosiale på egenhånd og bli en del av fellesskapet. Lærer 1 ser en sammenheng mellom det å lære norsk og det sosiale, og sier at det sosiale er mye viktigere enn det læreren selv eller noen andre klarer å lære de. Utsagnet kan gi uttrykk for medelevenes betydning i læringssituasjonen, og læringspotensialet i elevens deltagelse og erfaringer fra dette fellesskapet. Lærer 3 viste i forkant av dette til hvordan

elever som har opplevd traumer kan ha en større utfordring med å komme inn i det sosiale. Sitatene kan antyde, i sammenheng med hverandre, at elever som har vansker med å komme inn i det sosiale også har dårligere forutsetninger for å lære norsk. Lave og Wenger (2003, s.83) viser til at legitim periferitet og deltagelse kan innebære sosiale strukturer og maktstrukturer. I tillegg til at det sosiale virker inn på å lære norsk, er det ifølge Evensen (2018, s.76-77) en sterk sammenheng mellom det sosiale og det faglige, noe som underbygger behovet for lærerens arbeid med det psykososiale læringsmiljøet. Evensen legger til at aktiviteter hvor elevene samarbeider om læring kan bidra til inkludering. “Det sosiale” vektlegges i stor grad i alle intervjuene og kan blant annet ses i sammenheng med fellesskap med jevnaldrende, og en forutsetning for inkludering (Haug, 2014). Dette er noe av det viktigste for elevene og å bli utelatt fra dette fellesskapet er negativt for deres identitetsutvikling og selvoppfatning (Udir, 2016b).

Det neste sitatet kommer i forbindelse med et spørsmål om det å skape gode relasjoner til eleven og gi emosjonell støtte, i en fase der eleven ikke har lært norsk enda. Lærer 1 viser hvordan den tar ansvar utover lærerrollen fordi den er trener i lagsport:

*Vi hadde kanonball i gym, så jeg tenkte "h*n har potensial". Så h*n tar jeg med, h*n vil. Jeg sier "skal jeg hente deg, er du med på trening?". Ja, det vil h*n, så står h*n klar og venter og... Men der er det også sånn at jeg må si til de andre på /lagsport/. Så sier jeg "i dag har du ansvaret, i dag må du være med h*n." Sant så h*n sliter jeg veldig med at h*n...at h*n skal få det innpasset. Så hadde jeg liksom bare en sånn drøm jeg hadde sett for meg at h*n ble så god i /lagsport/ og alle kom til å si "åh så flink du er" (liten latter).*

(Utsagn 24. Utdrag fra intervju med Lærer 1)

Lærer 1 bruker sin “dobbeltposisjon” som trener og lærer for samme aldersgruppe som en mulighet for å inkludere den minoritetsspråklige eleven på trening på fritiden. Læreren henter eleven hjemme og tar h*n med. I Kommune X (2021) sin plan for integrering uttrykkes en av utfordringene for integrering av barn i grunnskolealder å være lav deltakelse i ettermiddagsaktiviteter. Målet for planen er blant annet å “jobbe aktivt for å få barn og unge med på ettermiddagsaktiviteter”. Tiltakene for dette skal være å synliggjøre idrettslag og organisasjoners tilbud på skoler og barnehager, dekke enkelte avgifter tilknyttet organisert

aktivitet (etter søknad) og samarbeid med lag og foreninger om forslag til integreringstiltak. Selv om lærer 1 tar initiativ til at eleven skal få muligheten til å bidra i et fellesskap, uttrykker den at det også her er en utfordring for eleven å få et naturlig innpass i gruppa, og at læreren må delegere ansvaret for inkludering på de andre lagkameratene. Ut i fra lærernes beskrivelser kan vi få inntrykk av at de nyankomne minoritetsspråklige elevene i flere tilfeller har dårlige rammebetingelser for å komme inn i jevnalderfellesskapet. Ifølge Kommune X (2021) uttrykker barn av bosatte flyktninger at de føler seg rotløse og utenfor fellesskapet. Dette medfører flere negative følelser og tanker som blant annet frustrasjon og sinne hos unge. Konsekvensen kan være en opplevelse av manglende identitet, håp og motivasjon, og kan resultere i høyt skolefravær. Den samme tematikken blir synliggjort i musikken til artisten Hkeem (Universal Music Norge, 2018) som viser at mennesker med minoritetsbakgrunn stadig blir møtt av fordommer på tross av at de investerer sine personlige ressurser i fellesskapet.

Det neste sitatet kommer fram etter at lærer 1 har snakket om en av elevenes styrker innenfor norskfaget, noe vi kommer tilbake til i [kapittel 4.3](#). I forkant av sitatet forteller lærer 1 at mange av elevene som kommer har læreversker, og at disse må avdekkes på samme tid som elevene skal lære et nytt språk. Lærer 1 beskriver at søknadskriteriene ikke tar høyde for situasjonens betingelser og beskriver situasjonen slik:

Også er det jo også sånn at når du kommer og alt er nytt så er du jo på en måte på en opptur. Og, den første nedturen kommer etter et år cirka, når du har ikke flere ting du kan få, eller det er ikke nytt, så begynner denne nedturen å komme. Og det er vanskelig. Er det naturlig, er det ikke naturlig? Også det med at de begynner å føle seg trygg, og at reaksjonen på det de har opplevd kan komme.

(Utsagn 25. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Lærer 1 beskriver at elevene kan oppleve en nedtur etter en tid i skolen når ting ikke lenger er nytt, og viser til at dette er på et tidspunkt der enkelte ressurser ikke lenger er tilgjengelig. Når denne nedturen kommer kan det være vanskelig for læreren å vite om det er en naturlig reaksjon i prosessen, eller om det er knyttet til noe annet, og det kan være vanskelig å tolke hva som er bakgrunn for utfordringer. Statped (2019) nevner at flere tegn på psykososiale vansker, kan ligne de en kan oppleve med eksekutive vansker, selv om det er andre årsaker til

at de har oppstått. I Kommune X sin plan for integrering (2021) står det at PP-tjenesten skal hjelpe elever med behov for særskilt tilrettelegging og bidra til et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. Planen har som formål å gjøre alle instansene i kommunen bevisst på en økende innvandrerbefolkning med ulik språklig- og kulturell bakgrunn. Det neste sitatet er av lærer 3 og omhandler også samarbeid mellom grunnskolen og PP-tjenesten. Vi vil utdype noen av rutinene i dette arbeidet etter neste sitat:

Nå føler jeg at det er en ufattelig omfattende prosess med både PPT og lege og alle mulige instanser inkludert. Det tar mye mer tid og det krever mye mer av eleven også. Altså du må ha større vanskeligheter enn bare, ja bare vansker med inkludering. Så der er det nesten sånn at man må, min opplevelse er hvertfall sånn at eleven må ha en diagnose i bunn før vi kan søke om noe som helst hjelp.

(Utsagn 26. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Lærer 3 beskriver opplevelsen av å søke støtte som en stor prosess som involverer “alle mulige” instanser. Arbeidet er tidkrevende og det antydes at utfordringer med inkludering ikke vektlegges blant betingelsene for tildeling av støtte. Diagnoser virker derimot å kunne utløse støtte, dersom eleven er diagnostisert i forkant av søknadsprosessen, og vil i denne sammenhengen ikke være tilgjengelig i en tidlig fase av arbeidet. I Kommune X sin Plan for integrering (2021) vises det til rutiner for hvordan skoler skal komme i kontakt med PP-tjenesten når de er bekymret for barns utvikling. Det nevnes også at det er rutiner for arbeid med bosatte barn i grunnskolealder med nedsatt fysisk og/eller psykisk funksjonsevne, voldelig atferd, rusproblemer eller alvorlige atferdsproblemer. Fra hva vi kan se avhenger det ene av en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten, mens det andre omhandler en sakkyndig uttalelse og budsjett for PP-tjenestens arbeid som skal legges ved IMDi-søknad. I integreringsplanen kommer det fram at kartlegging av barnas kompetanse og grunnlag for å tolke barnets situasjon utfordres av manglende tilgang til informasjon om kulturell- og skolefaglig bakgrunn og svake norskferdigheter. Planen uttrykker et behov for økt kompetanse om minoritetsspråklighet og flerkulturalitet tilknyttet arbeid med å kartlegge og igangsette tiltak for barn på et tidlig tidspunkt. Samtidig nevnes bruk av tolketjeneste som et tiltak i samarbeidsmøter og ved behov i PP-tjenestens utredningsarbeid (Kommune X, 2021). Vi kan forestille oss at denne kompetansen vil påvirke en eventuell sakkyndig vurdering, eller

uttalelse, og slik være en faktor for tildeling av støtte og tiltak som settes i gang for å sikre et inkluderende, likeverdig og tilpasset tilbud. Vi kan se for oss at det vil være frustrerende å stå i slike omfattende prosesser når situasjonen allerede er utfordrende både for elev og lærer, samtidig som det ikke nødvendigvis resulterer i et vedtak om støtte. Et av målene i Kommune X sin plan for integrering (2021) er at PP-tjenesten har god kompetanse om minoritetsspråklighet og flerkulturalitet. Etterutdanning knyttet til disse områdene, i tillegg til traumeforståelse, skjer i samarbeid med Statped og et universitet. Selv om PP-tjenesten kan bistå skoler med kompetanseheving, stiller vi spørsmålstegn til at ikke lærernes kompetanse på disse områdene er etterspurt i planens kapittel som omfatter grunnskolen.

4.2.3 Vektlegging og organisering av opplæring tilknyttet de nyankomne minoritetsspråklige elevene

Folke (2017) viser til at elevene som kommer har et håp om å bli inkludert i skolens sosiale- og faglige miljø, og at deres personlige investering som innebærer deres egne skoleambisjoner utgjør en emosjonell påkjenning. I arbeidet med å inkludere de nyankomne minoritetsspråklige elevene er det derimot få formaliserte rutiner eller planer som skal ivareta elevene ved skolene.

I de neste sitatene beskriver lærer 1 og lærer 2 kjente rutiner ved sine skoler tilknyttet mottak av nyankomne minoritetsspråklige elever:

Nei vi har ingen rutiner på det. Så det blir litt sånn opp til den enkelte lærer. De har jo rett på to SNO-timer, særskilt norskopplæringstimer, i uka. Det er veldig lite. Så visst man skal lykkes så må man på en måte kjøre trøkk hele tida. Bruke de minuttene man har til norskopplæring.

(Utsagn 27. Utdrag fra intervju med lærer 1)

De rutinene som jeg vet vi har. Det er jo at lærerne på en måte velger ut noen elever som tar ekstra godt vare på dem. Ellers så er det jo den her kartleggeren på Udir. Det er jo den eneste kartlegginga som vi bruker. Utover det så har ikke jeg notert ned noen flere rutiner. Det som er. Samtale med hjem og eventuelt å bruke tolk på de møtene dem altså de her møtepunktene som man har. Kontaktmøte for eksempel så vet jeg at de har brukt tolk. Men det er det.

(Utsagn 28. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Lærer 1 beskriver et begrenset SNO-tilbud. En effektiv utnyttelse av minuttene til norskopplæring sies å være en forutsetning for å lykkes og praksis for mottak av nyankomne elever er opp til den enkelte læreren. Lærer 2 løfter igjen fram det sosiale som en viktig faktor og forteller at utvelgelse av medelever som skal passe på eleven er en av skolens rutiner. Læreren viser også til at skolen bruker tolk ved aktuelle møtepunkter og Udir sin kartlegger. I likhet med lærer 2 sitt utsagn, nevner Kommune X sin plan for integrering (2021) aktiv bruk av tolk som et tiltak i skole-hjem-samarbeid tilknyttet samtaler, møter og dokumentoversetting. Det at tolkesamtaler må bestilles og planlegges nevnes samtidig som en utfordring i skole-hjem-samarbeid. Skrivesenteret (2018b, 5:25) påpeker at foreldrene er viktig for å få til en god kartlegging av flerspråklige barns språkkompetanse. Ut i fra lærernes beskrivelser kommer ikke praksis tilknyttet fag og undervisning opp når vi spør om skolens rutiner. Det kommer heller ikke fram hvilken språkpolitikk som knyttes til mottak av nyankomne (Spolsky, 2004, s.46-47). Lunde (2017, s.65) påpeker at elevene avhenger av en helhetlig og tilpasset opplæring i alle fag. Det avhenger av alle lærere som underviser elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Det helhetlige perspektivet viser seg også å være viktig i Rist (2019, s.60) sitt arbeid som undersøker minoritetsspråklige elevers opplevelse av tilhørighet. Hun viser til at samspeillet mellom eleven og omgivelsene kan synliggjøre faktorer som spiller inn for elevens deltagelse og tilhørighet i det sosiale fellesskapet.

Flere av lærerne reagerer på at nyankomne elever som har vedtak om særskilt norskopplæring får et svært begrenset tilbud. Lærer 2 og lærer 3 sier dette om tildelte timetall:

Eleven har 2,75 timer særskilt norskopplæring, tildelt 2,75! Altså, det er sånn, jeg har aldri i mitt liv sett så lave tall.

(Utsagn 29. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Du kan ikke ha 2 timer SNO også kun lære, bli integrert, ved å være i miljøet. Det blir for lite. Det blir for lite fordi da sitter du jo mest sannsynlig åtti – nitti prosent av tiden i et klasserom der du ikke skjønner noen ting.

(Utsagn 30. Utdrag fra intervju med lærer 2)

De to sitatene ovenfor viser at elevene har et fåtall timer SNO og en av lærerne understreker at dette ikke er nok i seg selv. Lunde (2017, s.65) påpeker at tilpasning av opplæring for elever med vedtak om særskilt språkopplæring ikke er tilstrekkelig dersom den kun utgjør noen timer. Lærernes reaksjoner kan gi inntrykk av at et lavt antall SNO-timer kan begrense elevenes forutsetninger for å bli inkludert. En av lærerne påpeker i tillegg at eleven er i klasserommet 80-90% av tiden, noe som er en svært stor del av elevens skolehverdag og at det må være noe mer enn SNO-timer og tilnærmingen om å lære ved å være i miljøet.

Det neste sitatet tar også opp forståelsen av språkinnlæring:

*Ja, for det **jeg** ser ofte, at det er mange som tror at bare man gir noen ark, man gir en bok og eleven sitter og jobber, så lærer eleven noe som helst og det er... det skjer **ikke**. Læring... språklæring skjer jo i sosiale sammenhenger. Språklæring er jo en sosial, **sosiallæring**, altså du lærer jo lite ved å bare sitte og skrive. Eller egentlig vil jeg påstå lærer ingenting. Du må knytte det til muntlig aktivitet. Også må du ha en god muntlig base før man kan få noe skriftlig... tenker **jeg**...*

(Utsagn 31. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Lærer 2 og lærer 3 beskriver i sitatene ovenfor en form for ekskludering der elevene har et "eget opplegg", uten tilknytning til det medelevene jobber med, eventuelt at eleven bare blir sittende. Det er flere utfordringer ved praksisen lærerne her beskriver i inkluderingssammenheng. Begge lærerne stiller seg kritisk til elevenes læringsutbytte, noe som også er grunnleggende for inkludering og elevs rettigheter til opplæring som gagnar dem faglig og sosialt (Haug, 2014, s.13; Statped, 2020). Ifølge Haug (2014, s. 12-13) er ikke en elev inkludert dersom den ikke har tilgang til og tar del av et sosialt fellesskap med andre jevnaldrende. Elevene distanseres i disse tilfellene fra fellesskapet, og kan verken bidra eller dra nytte av det. Læreren i sitatet ovenfor knytter læring og språklæring til sosiale sammenhenger og muntlig aktivitet, og sier samtidig at denne forståelsen likevel ikke virker å være felles i praksisfellesskapet. Forståelsen for hvordan vi lærer språk og tilnærmingen til å lære det kan være variert (Golden, 2014, s.178). Golden forklarer at språklære i dag fortsatt

vektlegger kommunikasjon i naturlige sammenhenger, på samme tid som verdien av undervisning også anerkjennes.

Selv om skolene har elever med vedtak om særskilt norskopplæring, viser de neste sitatene av lærer 2 og lærer 3, at dette området ofte overskygges av andre prioriteringer:

Vi får jo sikkert, regner jeg med, ressurser til SNO også må jo det brukes, men det er jo tilrettelegging fra ledelsen... Må jo bli bedre... Så det må jo være en plan for det. Du kan ikke bare sette inn hvem som helst også tro at nå skal du lære noen norsk når du ikke har peiling på hvordan du skal gjøre det. Det blir jo bare gjetning.

(Utsagn 32. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Ja da har vi fått en viss pott og så beskjed "dette må dekkes" også, SNO ble rett og slett dekket sist og da var det sånn...

(Utsagn 33. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Lærer 2 og lærer 3 beskriver i de to sitatene ovenfor at ressursene til særskilt norskopplæring ikke nødvendigvis kommer de minoritetsspråklige elevene til gode. Lærer 2 påpeker at utnyttelse av ressurser også avhenger av tilretteleggelse fra ledelse. Igjen nevnes behovet for en plan som skal unngå at særskilt norskopplæring baseres på tilfeldigheter. Lunde (2017, s.59-60) påpeker at i tilfeller der ordinær læreplan i norsk følges, må andrespråksperspektiver legges til. Videre hevder Lunde at dette fordrer at læreren har andrespråkskompetanse. Når det kommer til organiseringen av særskilt norskopplæring og utvalg av lærere og innhold for opplæring, bør dette være gjennomtenkt og ta utgangspunkt i elevens behov.

Når vi spør lærer 1 om tilrettelegging fra ledelse tilknyttet samarbeid mellom lærerne svarer den at ledelsen tilrettelegger i den grad det lar seg gjøre. Videre ser lærer 1 et potensiale for kompetanseheving ved skolen og kommer med et forslag på hvordan dette kunne være organisert:

...vi kunne brukt læringsdager på å lære hvordan vi skal tilrettelegge for det er jo til fordel for alle elevene, for alle som sliter i norsk eller har dysleksi har også, kan også

profittere av den fremmedspråklige opplæringen. Også er det jo det med begreper: veldig mange kan ikke begreper som man tror at de kan... ut av norske elever, som kan spørre: "Hva betyr skravere?". Også tenker du, kan ikke du det?

(Utsagn 34. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Lærer 1 ser skolens læringsdager som en mulighet for å utvikle kunnskap om tilrettelegging, og ser at det kan gagne flere av de eksisterende behovene i den samlede elevgruppa. Når lærere lærer på arbeidsplassen utvikler de ifølge Munthe og Postholm (2017) endrings- og utviklingskompetanse som igjen bidrar i skolens utvikling. Munthe og Postholm påpeker at utvikling av praksis på en skole avhenger av samhandling, og at det ikke er tilstrekkelig med hver enkelt lærers bearbeidelse og refleksjon over egen praksis. Læreren nevner i dette tilfellet begrepsforståelse som et konkret eksempel på et område som også elever med norsk som morsmål kan ha vansker med. Golden (2014, s.12) viser til at lærernes forståelse av denne tematikken fordrer et begrepsapparat og et felles forråd av fagtermer, noe som tydeliggjør at elevenes begrepsutvikling avhenger av at alle lærerne har kunnskap om det. Det kommer fram av Munthe og Postholm (2017) at skolens utvikling avhenger av kollektiv læring i et faglig fellesskap. Ifølge Folke (2017) avhenger andrespråkselever læring av fag av at faglærerne kan forklare fagspesifikke begreper og språklige tekststrukturer.

Det neste sitatet tar utgangspunkt i et spørsmål om utfordringer tilknyttet inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever. Lærer 2 forteller at spriket mellom elevenes ulike nivåer gjør det vanskelig for de nyankomne å bruke språket:

Det er vanskelig å skulle bruke språket når du ikke kan det. Sant så når de lærer noen nye ord eller begrep da, så sitter det veldig langt inne og skulle bruke det i praksis. Fordi at spriket er så stort mellom det du lærer og det miljøet. Så blir det ikke noe progresjon og hvis du skal ha språklig progresjon så må du bruke språket, men da stopper det opp.

(Utsagn 35. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Lærer 2 påpeker nivåforskjell som en begrensning for elevenes språkutvikling. Det synliggjør kanskje behovet for tilpasning av undervisning, i likhet med det forrige sitatet av lærer 1. Palm (2004, s.185) sier at tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever må sees i sammenheng med særskilt språkopplæring. Gibbons (2006) vektlegger å sette av tid til samhandling i mindre grupper og mener det kan danne grunnlaget for elevenes utvikling av språk- og fagforståelse. Deling av tankeprosesser og meningsutveksling i fellesskapet er et viktig utgangspunkt for eleven. Gibbons fremhever et prosessorientert syn i arbeidet. Dette innebærer å starte på elevens nivå, ved for eksempel å starte med at de får gjør førstehåndserfaringer gjennom aktiviteter, slik at de kan bruke sitt hverdagsspråk. Steget fra det kontekststøttede hverdagspråket til det kontekststøttede språket er et "mellomnivå" hvor eleven kan utvikle sitt språk med lærerens støtte. Kanskje kan en felles aktivitet minske språket mellom elevens språk og miljøet som lærer 2 beskriver, fordi det tar utgangspunkt i noe de har felles. Gibbons sier at ulike nivåer mellom elevene ikke trenger å være negativt, da sterke (mål)språklige elever kan videreutvikle sin forståelse i samarbeid med andre mindre (mål)språklige sterke elever. Nivåforskjeller er altså konstruktivt i den sammenheng. Haug (2014, s. 6) viser til at blant annet UNESCO, EU og Europarådet alle har pekt på inkluderende opplæring som den beste løsningen på utfordringer i skolen. Haug (2014, s. 6) beskriver en motsetning mellom erkjennelsen om at skolen skal være for alle og skolens virkelighet som mest av alt fungerer for "normaleleven" (Haug, 2014, s. 6-7).

I neste sitat skal vi se på særskilt norskopplæring ved lærer 1 sin skole som trekker spesielt fram en av sine kollegaer:

*H*n har en forkjærlighet for SNO, og h*n er og henter dem og h*n avlyser **aldri** SNO, altså det er ikke snakk om, vi drar ikke på tur om det er SNO for det er så viktig. Og så er det andre lærere igjen som kan være litt sånn, ja SNO utgår, vi har... vi må ta klassen for nå har vi vikar, eller nå mangler vi noen, så det er jo en viktig prioriteringssak, h*n kan tale deres sak, og rette litt sånn kritisk søkelys til hvorfor blir SNO/nivå/ alltid avlyst for eksempel.*

(Utsagn 36. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Lærer 1 forteller om en av kollegaenes dedikasjon til særskilt norskopplæring, samtidig som det kommer fram at andre SNO-timer ofte utgår. Denne læreren gjør prioriteringer for at timene den har ansvar for skal gjennomføres i kontrast til andre timer som til stadighet avlyses. Den dedikerte læreren stiller spørsmålsteget ved dette. Nedprioriteringen av særskilt norskopplæring går igjen i alle intervjuene, og kan sies å svekke skolens fokus på et likeverdig forhold overfor elevenes språklige og kulturelle bakgrunn (Hauge (2014, s.27)). Det er spesielt interessant at det er svært ulik grad av prioritering blant lærere ved en og samme skole. Det nevnes blant annet at lærerne må ta sine klasser når de har tilgjengelige ressurser. En annen årsak er at klassene mangler lærer og at de som har ansvar for særskilt norskopplæring må være inne i klassen.

4.2.4 Utsiktede konsekvenser av skolens organisering av særskilt norskopplæring

I de neste sitatene beskriver lærer 1 og lærer 2 hvordan lærerressursene tilknyttet særskilt norskopplæring blir omdisponert til andre formål ved fravær. Lærer 1 viser også til andre tilfeller hvor elever tas ut av ordinær undervisning fordi den ikke er tilpasset elevens behov:

Det er jo dessverre det første som utgår fordi har du en klasse på 20 som ikke har lærere, i stedet for de 3 som bare kan være inne i klassen, så får de ikke tilrettelagt i det hele tatt. (.) Sånn er det med spesialundervisning også. Det er sånn at... hvis... læreren er syk så utgår spesialundervisning for det er på en måte majoriteten som trenger hjelp.

(Utsagn 37. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Men det er jo de timene man tar vekk først når det mangler folk. Det blir satt inn assistenter på de timene. Det blir ikke fulgt opp. Det er ingen som egentlig vet, altså hvordan progresjon blir målt.

(Utsagn 38. Utdrag fra intervju med lærer 2)

*Også har vi også bygd gruppe rundt den ene når jeg tar spesialundervisning ut, så tar jeg også denne fremmedspråklige ut for at h*n ikke vil mestre matematikken uansett.*

(Utsagn 39. Utdrag fra intervju med lærer 1)

I følge beskrivelsene fra lærer 1 og lærer 2 i, kan særskilt norskopplæring sies å bli vektlagt i liten grad ved lærernes skoler. Aarsæther (2021) forteller at uklare retningslinjer kan være en av årsakene til at vektlegging og organisering av opplæring knyttet til nyankomne minoritetsspråklige elever varierer veldig fra skole til skole. Organiseringen av særskilt norskopplæring (og spesialundervisning) har sin svakhet fordi elevenes behov er grupperte og må "konkurrere" med hverandre. I denne sammenhengen taper ofte den minste gruppen. Det fører til at elevene i gruppen blir ekskludert fra skolefelleskapets kultur og overordnede virksomhet, i motsetning til ambisjonen om inkludering ved økt deltagelse i felles kultur og læreplanbaserte aktivitet (Haug, 2014, s.7; Booth, 1996; Mitchell, 2005). I tillegg til at elevenes tilbud ikke virker å være en integrert del av skolens praksis, viser utsagn 39 at den tilpassede opplæringen elevene har krav på i ordinær undervisning heller ikke skjer i det samlede klassefelleskapet.

Lærerne ved de ulike skolene ser at det er mange tilfeldigheter som påvirker tilbudet, blant annet hvilke fag elevene blir tatt ut av ordinær undervisning. I de neste to sitatene forteller lærer 2 om noen av tilfeldighetene ved særskilt norskopplæring:

I de SNO-gruppene så er det jo også veldig vilkårlig hvilke timer de blir tatt ut. Ikke sant. Og det er jo kjempe dumt, men det er jo... tror jeg, en allmenn forståelse med at sånn må det bare være. Sant de kan jo bli hentet ut i timer som de faktisk liker. Bare fordi at det er da, kun da det går, så det blir veldig tilfeldig og det er jo, tror jeg er det som er litt den røde tråden med SNO-en og det tilbudet de får, at det blir for tilfeldig, at du, det blir liksom bare. Det er der, men det er ikke bra nok.

(Utsagn 40. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Men vi prøver jo å treffe sånn at SNO-timene treffer på norsktimene, for eksempel. Noen ganger går det og noen ganger går det ikke. Men det er vel det man prøver på. Men det er umulig, jeg synes det er veldig vanskelig.

(Utsagn 41. Utdrag fra intervju med lærer 2)

I utsagnene fra lærer 2 kommer det fram at det er vilkårlig hvilke timer elevene blir tatt ut av, selv om det kan medføre at de mister timer de selv liker. Lunde (2017, s.60) påpeker at dersom elever tas ut av andre timer enn norsk er det ikke i tråd med lovverket, fordi de har krav på undervisningen og har ikke vedtak om et tilpasset opplæringstilbud i denne. Haug (2014, s. 12-13) forklarer at en av dimensjonene innenfor inkludering er medvirkning og mulighet til å kunne uttale seg og påvirke egen læring. I de tilfellene hvor elever blir tatt ut av fag de liker, viser det at deres interesser ikke blir ivaretatt, og en kan antyde at de ikke har anledning til å medvirke egen læring.

I sitatet nedenfor forteller også lærer 2 og lærer 3 at praksis for særskilt norskopplæring ofte er vilkårlig:

Ja, og det er ymse og det kommer ann på, hvordan lærer tenker, hvordan timeplanen til klassen og... ja, noen gang har det kommet andre lærere og skal jobbe med elevene og da blir det bare ja, ender opp med at jeg har en radiatorlærer sittende bak fordi at ja...(Latter.) Fordi at eleven bør jo egentlig være her i timen ikke sant.

(Utsagn 42. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Mange gjør jo så godt de kan men, men så krasjer det. Så det er ikke nå samspill mellom skolen og SNO og ledelsen. Det er ikke noe kommunikasjon eller plan framover. Så hva er målet? Hvor er vi på vei med dette?

(Utsagn 43. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Lærer 3 forteller at hensikten med å organisere undervisningen slik at eleven blir inkludert ikke alltid har vært vellykket. Læreren forteller at særskilt norskopplæring kan påvirkes av den enkelte lærer og klassens timeplan. Lærer 2 ytrer at det ikke holder med gode intensjoner om de skal lykkes i arbeidet. Det etterlyses et samspill, en plan og en retning for arbeidet. I særskilt norskopplæring er akkurat dette svært viktig. Lunde (2017, s.60) hevder at denne opplæringen bør ha struktur og systematikk. Hun nevner også at undervisningstema bør være synkronisert til ordinær klasse. For at minoritetsspråklige elever med vedtak om opplæring etter §2.8 skal få en sammenhengende opplæring, kreves det et tett samarbeid mellom lærere i

særskilt norsk og kontaktlærer eller lærer i ordinær norsk eller faglærer. Ledelsen bør tilrettelegge for samarbeid mellom lærerne, tilknyttet ukeplan, lekseplan, tema og læringsmål, noe som også påpekes av lærer 2 i utsagn 32 som savner en plan og bedre tilretteleggelse.

De neste sitatene tar også utgangspunkt i samarbeid mellom lærere med ansvar for særskilt norskopplæring og andre faglærere. Lærer 1 beskriver særskilt norskopplæring som en egen øy uten noen forbindelse til andre lærere og fag i opplæringa:

*Nei, nei for SNO blir liksom en egen øy. Også blir de elevene jeg har, det er sånn at visst jeg har noen minutter ledig. Visst det er lesekvart, så går jeg til denne eleven, er vi to lærere så går jeg til denne eleven... er vi to lærere så går jeg til denne eleven for å... de elevene trenger jo oppfølging i **alle** fag, ikke bare i norsk og matte...*

(Utsagn 44. Utdrag fra intervju med lærer 1)

*Svært lite. Det blir på en måte bare på siden. Også har de. De har jo sine egne grupper da på showbie som de forholder seg til som ikke vi har noe med å gjøre omtrent. Så det er helt på siden av hverandre. Det er ikke noe samarbeid. Det er jo og **dumt**. (Lattermild.)*

(Utsagn 45. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Lærer 1 forteller at den prioriterer å gå til elevene med vedtak om særskilt norskopplæring i egen undervisning når det er mulig og ser elevenes behov for oppfølging i flere fag. Lærer 2 sier også at det ikke er et samarbeid tilknyttet det som skjer i SNO. Det finnes grupper for elevene på Showbie, men dette er ikke noe læreren er involvert i. Det neste sitatet tar utgangspunkt i et oppfølgingsspørsmål om et potensielt samarbeid tilknyttet særskilt norskopplæring:

Jeg tror at SNO-lærerne samarbeider, SNO /nivåer/, men siden jeg ikke er SNO-lærer så har ikke jeg noe sånn.

(Utsagn 46. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Ja, og jeg har jo tilgang til mappa. Så mange ganger når vi har hatt norsk så har jeg jo gått inn og sett, okei hva har dere gjort i SNO, så har vi lest litt av de tekstene, jobbet kanskje litt med den bokstaven... I stedet for at jeg skal begynne med noe i tillegg, noe annet i norsken. (.)

(Utsagn 47. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Det kommer fram av beskrivelsene fra lærer 1 at det ikke er et samarbeid tilknyttet særskilt norskopplæring og norskfaget, samtidig som læreren forteller at den ofte har tatt utgangspunkt i det elevene har gjort i SNO. Læreren viser til at den har brukt Showbie som et digitalt verktøy for å planlegge undervisning. Dette er et eksempel på hvordan digitale verktøy kan endre lærers praksis og tilrettelegge for nyankomne minoritetsspråklige elevers opplæring (Bjarnø, 2017, s.200). På denne måten har tema fra særskilt norskopplæring blitt synkronisert til norskundervisningen, noe som påvirker opplæringens helhet (Lunde, 2017, s.60). Dette kan være et eksempel på hvordan utdanningssystemet kan utvikle seg ved å finne løsninger som kan integreres i praksis. Hilt (2020) hevder at vellykkede integreringsprosesser avhenger av at utdanningssystemet endrer seg og ser sitt ansvarsområde i samfunnet. Hun mener det krever nytenkning til hvilke rammer, innhold og funksjoner skolen dersom den skal danne grunnlag for likeverdig deltakelse og integrering i samfunnet (Hilt, 2020, s. 9-13).

4.3 Visjoner og praksis: Den flerspråklige som ressurs

I dette kapittelet presenteres del tre av vårt funn som handler om spennet og lærernes bevegelse mellom et ressursorientert- og et problemorientert syn knyttet til flerspråklighet. Det førstnevnte ivaretar elevenes språklige og kulturelle bakgrunn som ressurs, mens det andre fremhever flerspråklighet som noe vanskelig og problematisk. Lærerne kommer med flere eksempler som viser hvordan de har klart å ivareta flerspråklighet i undervisningen, samtidig påpeker de også flere utfordringer i arbeidet. I det ressursorienterte synet ser lærerne potensialet i metoder som utnytter elevenes språk og kultur i undervisningen og anerkjenner læring- og språklæringsteori. I det problemorienterte synet assosierer de flerspråklighet til utfordringer som språkbarriere, manglende kompetanse og tid til å kunne sette seg inn i elevens bakgrunn og tilpasning av undervisning. Sollid (2019, s.17) belyser lærerens ansvar for å ivareta det språklige mangfoldet inne klasserommet.

4.3.1 Utnyttelse av elevenes språklige- og kulturelle bakgrunn

Lærer 3 uttrykker at situasjonen er kompleks og at en svært stor arbeidsmengde kan farge holdningen til arbeidet tidlig i prosessen. Lærer 3 sier dette om hvilke holdninger h*n opplever eksisterer i tilknytning til mottak av nyankomne elever:

...når vi får nye elever er det kanskje knyttet spenning til “okei, hvor lenge har de bodd her”, også “hvor mye kan de”, men, når det kommer helt nye så jeg vet ikke helt, jeg tror det kanskje kommer litt fra situasjon til situasjon, noen ganger så tar man de bare imot som vanlige elever mens andre ganger så tenker man: “åh, enda mer utfordring, oi, ikke ta det nå!” (Latter.) Jeg tror det er en del sånn, og ikke fordi at man ikke vil ta imot elevene, men fordi det er så mange andre ting som skaper utfordringer som vi vet vi ikke har ressurser til, da blir det liksom enda en byrde lagt til.

(Utsagn 48. Utdrag fra intervju med lærer 3)

I det neste sitatet presenterer lærer 2 ulike holdninger til mottak av nyankomne elever:

*Det er jo og læreren sitt ansvar og på en måte løfte **det** at kommer en ny, et nytt menneske inn i klassen med en ny kultur. Du kan jo bruke det i masse, hvis du bare på en måte gidder og er bevisst på at det er ikke bare **åh**. Det tror jeg mange tenker at det er ekstra arbeid. Dessverre så **er** det jo det mange tenker. I stedet for å se på det som en ressurs så ser man på det som arbeid, men hvis man og på en måte endrer litt tankegang.*

(Utsagn 49. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Lærer 2 plasserer ansvaret for å ta imot og løfte fram elever som kommer inn i klassen og deres kultur på lærerne og mener en kan synliggjøre muligheter og tilgang til nye ressurser ved å snu om denne tankegangen. Dette ligner Roland (2016) beskrivelse av det å skape et positivt klima og handler om entusiasme og respektfull atferd. Wessman (2017, s.115) viser til hvordan det å ivareta elevenes språkkunnskap og gi elevene tilgang til flere språk i deres læring kan skape trygghet og likeverdighet tilknyttet til deltagelse. Blikstad-Balas (2016, s.38) påpeker at elevenes språklige- og kulturelle bakgrunn vil være av betydning i

forbindelse med lese- og skriveaktivitetene de møter i skolen. Lærer 2 nevner det å være bevisst skaper muligheter for å løfte fram elevens ressurser. Dette ligner det Blikstad-Balas (2016, s.45) sier om at lærerens språklig bevissthet kan være en måte å tilpasse opplæringen. Lærerens beskrivelser uttrykker at det å kunne utnytte elevens ressurser, forutsetter å endre tankegang. I den sammenheng kan Bjarnø (2017, s.200) sin strategi om å bruke digitale verktøy for å remediere didaktikk være interessant. Hun forklarer det med at lærere kan vurdere betydningen av å bruke digitale verktøy som en bevisst strategi i planlegging av undervisning. Videre sier hun at bruk av digitale verktøy kan bidra til å synliggjøre den flerkulturelle og flerspråklige kompetansen som finnes hos elevene i et klasserom (Bjarnø, 2017, s.171).

I det neste sitatet tar lærer 3 utgangspunkt i et spørsmål om det er noe den tror kan hjelpe å inkludere elevene. Læreren løfter fram forståelse blant både voksne og barn for hvordan det kan oppleves å være flyktning, eller å være ny i et annerledes miljø:

*Jeg tror det handler om holdninger og forståelse både fra voksne og barn for hvordan det er... Å være en flyktning. Hvordan det er å ta imot en ny elev. Trenger ikke være flyktning, kan være noen andre som ikke snakker samme språket. Også at man kan ikke alltid forvente at de opplever, at de forstår de sosiale kodene, forstår hva du gjør, at det er... sånne ting som våre unger gjør til vanlig, det er ja: "mamma, kan jeg dra på besøk til h*n /navn/ etter skolen". Eller: "kan jeg ta med /navn/ på besøk?"*

(Utsagn 50. Utdrag fra intervju med lærer 3)

I sitatet ovenfor forteller lærer 3 om det å se andres situasjon i perspektiv og justere sine egne forventninger, noe som støttes av Roland (2016) og inngår i emosjonell støtte og relasjonsarbeid. Rist (2019, s.81) vektlegger integrerte tiltak og det å trekke inn minoritetselvenes bakgrunn og kultur i klassen. Dette mener hun kan støtte elevene inn i klassefellesskapet, samtidig som det gi bidra til at medelevene får en større forståelse for annerledeshet og mangfold. Læringsressursen LINK (u.å.a) viser som lærer 3 til betydningen av å arbeide med perpektivutvidelse i fellesskapet gjennom å øke både lærere og elevers kunnskap.

I det neste sitatet beskriver lærer 3 videre hvordan barna tydelig kan utvise en “kald front” til annerledeshet, og stiller spørsmålstegn til hvordan en kan omgjøre denne “skepsisen” til en nysgjerrighet:

Barn er veldig god på å ekskludere andre ut i fra sine fellesskap når de ikke gjør ting sånn som de selv gjør. Så. Jeg vet ikke hvordan kan man... hvordan kan man bygge denne... forståelsen eller åpenheten og nysgjerrigheten for hverandre istedenfor den ja, kalde fronten som man noen ganger møter. For det blir... det ser man tydelig hvor man: “Du er ikke like god som oss, så det er ikke verdt noe, vi gidder ikke invitere deg med på fotballbanen når vi skal spille fotball eller på jentebursdag når vi skal ha alle i jentebursdag, ja for du forstår ikke uansett”, ikke sant og det er jo det. (.) Voksne må prøve å vise, endre, sine holdninger kanskje og være mer åpen.

(Utsagn 51. Utdrag fra intervju med lærer 3)

I sitatet ovenfor beskriver lærer 3 hvordan barn kan ekskludere andre barn fra ballspill eller bursdager og tilegne andre lavere verdi fordi de opptrer annerledes eller, tilsynelatende, ikke forstår. I denne sammenhengen påpeker læreren at de voksne har et ansvar når det kommer til å skape holdninger og åpenhet.

I det neste utsagnet setter lærer 1 det å ikke kunne språket i sammenheng med det å føle seg annerledes:

Utfordringa er jo mange ganger at de føler seg annerledes. For at de ikke kan språket. Også, den, jeg tenker for de elevene sin del så ser jeg den største utfordringa er jo at de andre elevene har ting som de ikke har. For eksempel en mobiltelefon. Og måten de kommuniserer på. Sant de avtaler å møtes på mobiltelefonen, sant de har snap-gruppe og det har ikke de. Så det er kanskje den første plattformen der de føler seg utenfor på.

(Utsagn 52. Utdrag fra intervju med lærer 1)

I tillegg til det å ikke mestre språket, nevner lærer 1 i sitatet over at det å ikke ha de samme materielle tingene som medelever har, som en av de største utfordringene. Læreren beskriver at dette gjør at de nyankomne elevene ikke har samme tilgang til å kommunisere på samme

måte som medelevene gjør og antyder at dette er den første plattformen elevene føler seg utenfor på. Lærer 2 påpeker i det neste sitatet hvordan det å ikke kunne språket kan medføre en negativ rangering i et fellesskap:

På en måte rangeres du jo mye annerledes når du ikke kan språket, så vil du uansett føle deg underlegen og da igjen ikke føle deg inkludert. Så det er jo super komplekst. Også blir det jo også sånn, i alle fall på mellomtrinnet og ungdomsskolen, at jeg tror mange føler at når de kommer inn i klassen så blir de spurt om å bli med fordi at de på en måte er en utenfor, eller at de er noe spesielt. Så da blir det jo også, det blir jo på en måte en ekskludering samtidig som det er inkludering sånn at du føler deg enda mer utenfor eller annerledes. Men det er jo den veien man må gå.

(Utsagn 53. Utdrag fra intervju med lærer 2)

I sitatet ovenfor forteller læreren om at forsøk på å inkludere nye medelever kan ende opp med å oppleves som ekskluderende, spesielt for elever på mellomtrinn og ungdomsskole, fordi utgangspunktet handler om at eleven skiller seg ut fra gruppa. Læreren nevner også at å mestre, eller ikke mestre et språk kan inngå i en form for rangering, der det å ikke kunne språket gjør deg underlegen. I en refleksjon i forbindelse med det, uttrykker læreren hvordan dette vil forsterke utfordringen med at elevens opplevelse av tilhørighet. Folke (2017) peker på at det i overganger til ordinære klasser er en tendens til at individet må tone ned sine forskjeller fra majoriteten for å bli inkludert. Dette kan ligne noe av det lærer 2 sier om at utfordringen er det å være annerledes. Folke mener at det i tillegg til et bevisst forhold til inkludering er viktig å ta vare på elevens bakgrunn og bruke det som ressurs i skolen for å skape tilhørighet. Holdninger til inkludering av språklig og kulturell bakgrunn er noe vi går videre inn på i de to neste delkapitlene.

4.3.2 Holdninger til inkludering av språklig- og kulturell bakgrunn

I dette underkapittelet vil vi til vise eksempler på inkludering av elevenes språklige- og kulturelle bakgrunn i lærernes praksis. Lærer 1 reflekterer over hvordan det å ta utgangspunkt i elevens morsmål kan gagne elevene:

Vi hadde jo bittelitt om det i den grunnleggende lese- og skriveopplæringa der jeg fikk innsikt i hvor lang tid det tok for enkelte språk å skille lyder, bla fra u og y, at de klarer ikke og øret er ikke trent for disse lydene. Og at du må ta utgangspunkt i morsmålet deres når du skal lære de norsk. Så den type kunnskap hadde kanskje gjort det enda lettere for de å lære det.

(Utsagn 54. Utdrag fra intervju med lærer 1)

I sitatet ovenfor ser lærer 1 en sammenheng mellom det å ha innsikt i elevenes morsmål og at det å ta utgangspunkt i dette, kan styrke elevenes forutsetninger for å lære norsk, noe som stemmer med det Monsen og Randen (2018, s.34) sier om at kompetansen i et språk som for eksempel det alfabetiske prinsipp, begrepskunnskap, kunnskap om språkets pragmatiske funksjon, morfologi og syntaks kan være overførbart til læring av et nytt språk. Folke (2017) vektlegger også å støtte elevens morsmål og erfaringsbakgrunn og mener disse ressursene bør anvendes i undervisningen.

Det neste sitatet handler også om å løfte elevene fra “der de er” og lærer 2 reflekterer over kultursensitivitet:

At man må jo se på det, bruke det som en ressurs. Det er jo masse å hente, fra sant. Både religion, kan bruke i KRLE, men så er det jo hvordan får du eleven med på lasset. Ikke sant, jeg kan jo vite at en elev er muslim også ha om Islam, men det må jo være med på å bygge opp eleven. På en eller annen måte. Og det er jo litt vanskelig. Men vi har jo, for eksempel, at de tar med noe mat fra... det har ofte vært veldig, eller det har vært en suksess. Så du må jo løfte eleven... der de er da. Det tror jeg er veldig nyttig. Men det er jo, da må man jo få kommunisert det ut på en eller annen måte.

(Utsagn 55. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Læreren påpeker flere ressurser som kan brukes i undervisningen, som kunnskap om religion og matkultur. Et annet eksempel viser hvordan lærer 1 har arbeidet med å synliggjøre språk i undervisningen. Også denne læreren erfarer at arbeid med matkultur har vært vellykket:

Ja, og det å bruke andre språk så mye som mulig også vise at det å kunne andre språk er jo en kompetanse i seg selv, så det prøver jeg også, uansett hvilke elever jeg har, prøver å trekke frem, sist så hadde vi jo: "Si godt nyttår på forskjellige språk, hvor mange forskjellige språk kan du si det på". Så var det: "Hvor mange språk kan du si jeg elsker deg på", så da trekker dem, de elevene inn. Det vi også har hatt god erfaring med det er å bruke elevenes kultur, når vi hadde mat og helse/skoleår/ for eksempel, da hadde vi hvertfall de elevene som har vært i klassen en stund nå, da fikk dem lov å presentere sin egen matkultur.

(Utsagn 56. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Lærer 1 viser her en positiv innstilling til det å kunne flere språk og prøver å trekke dette frem uavhengig av elevgruppe. Verdsettelse av språk og kultur er viktig for flerspråklige elevers identitetsutvikling (Hauge, 2014, s.27). Kulbrandstad (2020) forteller i sin lærebokanalyse av verk tilknyttet LK06 i norskfaget at myten om minoritetstospråklighet som noe negativt og hemmende for det å lære seg norsk fortsatt eksisterer og viser seg i blant annet mangel på vektlegging av kunnskapsstoff om flerspråklighet. Dette viser viktigheten av at *alle* elever får møte tematikken flerspråklig mangfold og tanken om flerspråklighet som ressurs, noe som igjen kan øke bevisstheten rundt dette. Kulbrandstad (2020) reflekterer også rundt hvordan den nye læreplanen legger mer eksplisitt opp til en ressursorientert tankegang og at dette kan åpne for at det får større plass i skolen. Alle lærerne i våre samtaler, påpeker muntlig aktivitet som et viktig utgangspunkt for opplæringa.

I eksempelet nedenfor beskriver en av lærerne at gruppearbeidet er viktig for at elevene skal være engasjert i hverandre:

*Men jeg kan gjerne sette h*n på en gruppe, men det er begrenset hva h*n klarer å bidra med. Men bare det at de gidder å prate til h*n. For det blir jo en uvane for de også at "jammen h*n forstår ingenting", sant også blir h*n jo der. Alt det andre. Støtte.*

(Utsagn 57. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Læreren i sitatet ovenfor forteller at den godt kan plassere en av de nyankomne minoritetsspråklige elevene på gruppe, men at eleven har begrensede forutsetninger for å bidra i gruppearbeidet. Beskrivelsen antyder at medelevene ikke snakker regelmessig med eleven med argumentet om at eleven ikke forstår, likevel fordrer gruppearbeid til samtale. Å skape elevsamarbeid trekkes fram av Roland (2016) som en viktig del av perspektivtaking innenfor relasjonsbygging. Ifølge Lave og Wenger (2003, s.31) er elevens engasjement avgjørende for læring. Når eleven involveres kommer den i en bedre posisjon for å delta. Interpsykologiske prosesser som skjer under samhandling med andre vil kunne internaliseres i eleven og danne et grunnlag som gjør at den utvikler et nivå for høyere mentale prosesser som da skjer i eleven selv på et intrapsykologisk plan (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.126). Prosessene som eleven gjennomgår kan skape endringer tilknyttet utvikling av kunnskap, identitet og tilhørighet i fellesskapet. Menneskets læring og utvikling er en mulighet for å endre livsbetingelser og samfunn (Bråten og Thurmann-Moe, 1996, s.127). Perifer deltagelse handler om å være plassert i den sosiale verden og innebærer sosiale strukturer også berøres av maktstrukturer legitim periferitet (Lave & Wenger, 2003, s.37). Å legge til rette for de minoritetsspråklige elevenes deltagelse i klasserommet kan styrke både enkeltelevne, klasse- og skolefellesskapets muligheter for utvikling. Selv om uttalelsen fra lærer 1 om elevens begrensning kan tolkes negativt, viser utsagn 22 et hvordan lærer 1 aktivt prøver å involvere de nyankomne elevene i grupper. Dette er noen av de eksemplene som synliggjør at lærerne både kan ha et ressursorientert og et problemorientert syn knyttet til flerspråklighet.

Det neste sitatet handler også om mulighet til å delta og bidra i fellesskapet. Lærer 3 forteller om et arbeid i appen Book Creator:

*...vi laget en Book Creator-bok hvor elevene kanskje hadde pugga litt ekstra sånn at de skal kunne si det foran og presentere det for hele klassen: "Hei, jeg heter sånn og sånn", "jeg kommer", ja, la oss si "fra /land/ eller /land/", eller: "jeg snakker /språk/", også viser de eksempler fra sitt eget språk også forteller: "her er min mamma, her er min storebror, her er..." ja, rett og slett enkle setninger, men det gir jo også litt bilde på en måte at de **andre** også **ser**, at hele klassen ser at, de nyankomne de kan også lage en presentasjon, så når **vi** lager en presentasjon i andre fag, så kan jo **de** og være med og presentere også bare enkelt og greit.*

(Utsagn 58. Utdrag fra intervju med lærer 3)

Lærer 3 beskriver hvordan digitalt tekstarbeid er tilpasset slik at også nyankomne minoritetsspråklige elever kan delta i arbeidet med å lage en bok og et personlig bidrag til fellesskapet. Dette ligner det Wessman (2017, s.115) sier om at tekster som bygger på elevenes personlige bakgrunn speiler elevenes identitet på en positiv måte. Bjarnø (2017, s.177) beskriver et lignende eksempel der elevene brukte digitale verktøy for å trekke inn deres transnasjonale erfaringsbakgrunn i et tekstarbeid om elevenes forfedre. Ifølge Myklebust (2018, s.91-92) kan lærer gjøre flere pedagogiske grep som å tydeliggjøre konteksten for arbeidet, faglige strukturer og språklig tilrettelegging av gruppearbeid. Lærer 3 forteller om et arbeid som har en konkret kontekst der utgangspunktet for tekstarbeidet blir elevenes familiemedlemmer. Arbeidet har et muntlig fokus i blant annet forarbeid, øving og presentasjon og elevenes språk synliggjøres gjennom egne eksempler av eleven. Lærer forteller om tekstarbeid på setningsnivå, samtidig som det har et formål om å løfte fram de nyankomne elevene i klassefellesskapet. Dette beskrives som en strategi som også er overførbart til andre fag. Når det legges til rette for at elever kan bidra på sine ulike måter kan det også øke den kollektive aksepten av mangfoldighet. Mangfold av språk og tekster fra ulike kulturer skaper en bevissthet tilknyttet våre ulike bakgrunner (Bjarnø, 2017, s.185). Bjarnø viser også til hvordan en kan øke bevissthet om hverandres bakgrunn ved å ha materiell på ulike språk i klasserommet og at dette kan være selvprodusert av elevene. Aktiviteten knyttet til Book-Creator vil på bakgrunn av det være med på å synliggjøre det språklige mangfoldet i klasserommet.

Deltagelse i muntlig aktivitet vektlegges av lærer 3 som legger til mestring og progresjon:

Muntlig aktivitet er jo selvfølgelig viktig. Og da er det jo med de svake elevene, både språklig og faglig, så er det jo å finne ut hvordan man får dem til å delta. Og det krever jo også å kjenne eleven godt og bruke mye tid på samtale med dem så du vet hvor de ligger språklig, både skriftlig og muntlig. Men å gi de oppgaver som de mestrer, det er jo nesten det viktigste. En eller annen form for mestring som samtidig gir progresjon.

(Utsagn 59. Utdrag fra intervju med lærer 2)

I neste sitat løfter lærer 3 fram det å involvere medelever og fellesskapet i opplæringa som en mulighet til å legge til rette for muntlig opplæring og nyankomne minoritetsspråklige elever:

*Å prøve å ha fokuset på **muntlig** opplæring og den er utrolig vanskelig når man også skal ivareta resten av klassen og... eleven skal kanskje være i timene 90% av tida. Kanskje mer enn det. Og da. Hvordan skal man ha, muntlig, hvordan skal man jobbe med muntlig kompetanse til eleven når, uten å forstyrre andre. Man må prøve å finne noen måter... noen måter å få involvert andre unger **også** med på det, altså hele klassen skal være med, å hjelpe og lære eleven opp.*

(Utsagn 60. Utdrag fra intervju med lærer 3

Lærer 2 vektlegger muntlig aktivitet og reflekterer over hvordan en kan få “svake” elever til å delta i språklig og faglig aktivitet. Læreren mener en bør være bevisst både på den skriftlige og muntlige kompetansen hos elevene. Videre sier lærer 2 at det er viktig å legge til rette for mestring og skape progresjon. Lærer 3 forteller at det kan være vanskelig å ha fokus på muntlig opplæring i klassefellesskapet hvor mange andre elever også skal ivaretas. Læreren mener de andre elevene må involveres, slik at den muntlige opplæringen blir gjort til et felles ansvar. Aarsæther (2017, s.147) setter språklig og faglig samhandling i klasserommet i sammenheng med andrespråkselevens læringsutbytte. Han mener dette krever systematisk tilrettelegging av læreren, noe som antyder at språklig og faglig samhandling bør skje regelmessig. Aarsæther (2017, s.168) anser undervisning og klasseromssamtaler som anledninger for å gjøre elevene kjent med ulike kommunikasjonssituasjoner. Ved at både læreren og elevene bruker ulike uttryksmåter, fra et konkret, kontekstavhengig språk til et mer dekontekstualisert fagspråk, varieres innholdet og mulighetene for å fange opp innholdet. Læreren sier som nevnt at det kan være vanskelig å bevare det muntlige fokuset. I den forbindelse kan sjangerpedagogikk være nyttig fordi den kan anvendes av lærere i alle fag, på alle trinn og ikke minst i tverrfaglig og temabasert arbeid. Sjangerpedagogikk vektlegger ord- og begrepsforståelse gjennom et variert muntlig forarbeid, inkluderende samtaler om tekster med lærer som støtte for elevene og modellering (NAFO, u.å.). Sirkelen for undervisning og læring er en didaktisk modell tilknyttet sjangerpedagogikk og består av faser og læringsaktiviteter som kan være et godt utgangspunkt for å hjelpe læreren med å bevare et

muntlig fokus i sin praksis (Skrivesenteret, 2021). Denne arbeidsformen tillater elevene å bygge opp sin forforståelse ved å arbeide med ord og uttrykk tilknyttet det aktuelle tema. Digitale verktøy kan hjelpe elevene i gang og kan bidra til produksjon av multimodale tekster. Tekst mediert på ulike måter som verbaltekst (muntlig og skriftlig), bilder og illustrasjoner gagnar språkforståelsen hos minoritetsspråklige elever (Aarsæther (2017, s.168)

Et av formålene med modellens oppbygning er at elevene blir kjent med sjangertrekk og tekstprosesser i fellesskap slik at de opparbeider forståelse og kunnskap for å skape individuelle tekster senere. Tekster dekonstrueres ved at enkeltdeler studeres og diskuteres. Dette kan bidra til at elevene utvikler et språk og et vokabular tilknyttet sjangre og tekstarbeid. Det legger til rette for at muntlig aktivitet skjer i fellesskap i klassen. Elevene lærer seg en sjanger ved at de skriver tekst sammen med medelever og lærer. Her er digitale verktøy hensiktsmessig for å synliggjøre tekstens struktur og språktrekk ved at tekstprosessene vises fram på skjerm og elevene involveres ved at læreren etterspør innspill, synspunkt og vurderinger gjennom skriveprosessen. Utgangspunktet for underveisvurderingen er styrket av skrivningens forarbeid og læreren og elevenes opparbeidelse av et felles språk.

4.3.3 Å gå ut av de faste rammene

I det neste sitatet sier lærer 2 at det er vanskeligere å inkludere elevene i norskfaget på mellomtrinnet fordi det er på et mer teknisk nivå. Dette kan resultere i at elevene får andre oppgaver, for eksempel i form av et hefte:

Det er vanskeligere. For at på norsk på mellomtrinnet så jobber du jo veldig sånn teknisk. Innhold, setningsanalyse... ikke sant, du er mye mer på de små delene i språket. På barnetrinnet så man mer på de større, og da vil jeg tro det er lettere å tilpasse. Men sant når du skal begynne med ordklasser, så blir det jo helt umulig. Så det syns jeg blir vanskelig. Og da blir det jo, da blir det jo til at de jobber med noe annet. Sant, får et hefte eller et eller annet. Så du stikker innom og sjekker at de gjør, så de har et eller annet innhold. Så det er jo dumt, men det er jo det eneste... Det er jo det som er mulig.

(Utsagn 61. Utdrag fra intervju med lærer 2)

I utsagnet kan vi lese at det helst planlegges for at særskilt norskopplæring legges på de samme timene som klassen har norsk. Norsk på mellomtrinnet beskrives som mer teknisk enn på småtrinnet, med setningsanalyse, ordklasser og fokus på “ de små delene av språket”. De minoritetsspråklige elevene gjør dermed “noe annet” i et hefte også går læreren innom eleven i løpet av timen. Aarsæther (2017, s.148) mener det er viktig at elevene arbeider med de små delene av språket for at de skal kunne følge det som kalles tematisk mønster, og den røde tråden i en framstilling eller presentasjon. Dette eksemplifiserer det Golden (2014, s.156) sier om at individets ordforråd både omfatter forståelsen av ord og forbindelsen mellom de.

Aarsæther (2017, s.162) legger til at en god klasseromspraksis innebærer både utforskning og refleksjon, og systematikk knyttet til innholdet i de ulike sekvensene av timen, og arbeid med ord- og leseforståelse.

Lærer 1 sier dette på spørsmål om hvilket tema de i større grad får til inkludering og deltakelse i norskfaget:

*Nå har jo vi gjort sånn bok til film, gått gjennom en bok også sett filmen, og da visst jeg hadde gått enda mer ned på nivå med de bøkene også sett overgangen og hva var forskjellen, så hadde h*n fått veldig mye mer med seg. Det er det ene temaet. Også, på mellomtrinnet, vi jobber så mye med skjønnlitterære tekster og... Men sånn som når vi jobber med ordklasser, en sykkel - sykkel, sånne ting forstår h*n utmerket godt. Ja, det gjør h*n.*

(Utsagn 62. Utdrag fra intervju med lærer 1)

Lærer 1 har en litt annen oppfatning enn lærer 2 av hvilke tema som er enklere å inkludere elevene i, og mener nettopp arbeid med ordklasser er noe eleven h*n henviser til mestrer. Dette kan ha en naturlig sammenheng med at lærerne ser for seg spesifikke elever når de beskriver, og det vil dermed være individuelle ulikheter. Læreren fremhever skjønnlitteratur som noe som arbeides mye med på mellomtrinnet, og at de hadde måtte gått en god del ned i nivå for at eleven skulle ha godt utbytte. Senere i intervjuet sier lærer 1 også dette om å arbeide med skjønnlitteratur:

*Men skjønnlitterære tekster. Ja, det er vanskelig. Det er vanskelig for h*n kan ikke gjenfortelle sin forståelse.*

(Utsagn 62. Utdrag fra intervju med lærer 1)

I forbindelse med tekstproduksjon og det å formidle sin forståelse, sier lærer 2 dette om å bygge videre på det eleven kan:

(.) Ofte er det jo tekstproduksjon, at de skriver på sitt eget språk. Ikke sant, når det ikke er norsken i det tekniske, men det å på en måte skrive en fortelling da. Også kan de heller prøve å forklare det med bilder eller muntlig etter at man har skrevet det. Sant, så man må bare tenke litt annerledes. Sant så blir man så opphengt i strukturen på et eventyr det er "sånn og sånn og sånn må vi ha det" også er det egentlig ikke det som er målet, målet er at du skal forstå hva et eventyr er. Og visst du gjør det på et annet språk så har du jo forstått det, du må bare få det formidlet. At du får forklart det på en eller annen måte. Og det kan du jo gjøre, hvis du skriver et eventyr også bruker du bilder til å forklare bare i grove trekk hva det handler om, at du forstår at du har en spenningstopp og blablabla. Så får du jo vist det du kan. Så sant, man må bare tenke litt annerledes, å gå litt ut fra de vanlige strukturene og systemene man har i hodet.

(Utsagn 63. Utdrag fra intervju med lærer 2)

Utsagnet til lærer 2 viser et eksempel der en planlegger for arbeidsmåter der de må "gå ut fra de vanlige strukturene og systemene man har i hodet" og dermed klarer å legge til rette for at eleven kan inkluderes i det klassen gjør i norskfaget. Eleven får formidlet og vist at de *kan* produsere en tekst og vise at de har forstått hva et eventyr er, som var eksempelet her. Lærer 2 vektlegger at man må gå tilbake til hva *målet* egentlig er og at man gjennom dette kan rive seg løs fra de faste, vante rammene og åpne for at eleven får bruke sitt eget språk i formidlingen. Vi ser en sammenheng mellom denne refleksjonen og arbeidsmetoden og det Randen (2018) viser til multikompetanse som en mer hensiktsmessig tilnærming til flerspråklige elever. Begrepet multikompetanse utfordrer tradisjonen, eller "de vanlige strukturene og systemene i hodet", hvor man sammenligner minoritetsspråklige elevers ferdigheter med elever med norsk som morsmål. En ser eleven for mer enn kun "mangelen" av ferdigheter i målspråket norsk. Monsen og Randen (2017, s. 34) løfter fram det å se flerspråklige personers ferdigheter i en sammenheng, noe som også kan ligne på eksempelet læreren trekker fram. I sammenheng

med tekstproduksjon viser Iversen og Otnes (2016, s. 212-213) til mellomspråk og målspråk som to sentrale begrep i andrespråksdidaktikk der målspråk er det nye språket man holder på å lære (for eksempel norsk) og mellomspråk betegner et språk som ligger mellom morsmålet og et fullt utviklet målspråk, og er dermed stadig i utvikling. Dette perspektivet unngår “feilfokus” i skriveopplæring om registrering av avvik fra målspråket. Malmo (2004) beskriver mellomspråk som et naturlig språk og et eget språk i systematisk utvikling. På bakgrunn av dette vil det være viktig med en konstruktiv didaktikk i skrivearbeidet. En kan for eksempel bruke digitale verktøy i arbeidet for og ha fokus på utviklingen som skjer underveis (Bjarnø, 2017, s.175).

Eksemplene i dette delkapittelet, som utsagnet over, mener vi viser at lærerne i vår case har mange idéer og tanker som viser at de ser muligheter for ressursorientert tilnærming til flerspråklighet og hvordan man kan inkludere dette i norskundervisningen. Samtidig ser vi at de beveger seg mellom denne tankegangen og en tanke om at mottak av elever kan oppleves som en “byrde” og at det er vanskelig å få til ideene i praksis. Med det mener vi at vi opplever at tanken om en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet undervisningen blir utfordret av en annen tanke; at det er “umulig” innenfor de rammeforutsetningene som preger deres arbeid. Dersom en ser dette i sammenheng med beskrivelsene som kommer fram av prioritering av ressurser – som kompetanse, tid, felles planer og støtte – kan en tenke seg at lærerne i mindre grad gir det ressursorienterte synet plass i sin praksis enn dersom ressursene på dette området hadde vært prioritert i større grad.

5. Konklusjon og avslutning

Vi har i denne masteroppgaven gjort en casestudie der vi har undersøkt fenomenet læreres arbeid med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisning. Valget av tema og problemstilling for denne oppgaven hadde bakgrunn i egne praksiserfaringer og inntrykk fra debatter i lokalsamfunnet som viste utfordringer og uenigheter rundt inkludering og organisering av opplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever. Vi gikk først og fremst inn i dette prosjektet med et håp om selv å lære mer om hvordan vi som fremtidige lærere kan bidra til inkludering av elevene i vårt masterfag norsk, med fokus på et ressursorientert syn på flerspråklighet. I tillegg har vi hatt et stort ønske om å belyse læreres beskrivelser av sine egne erfaringer og de utfordringene og mulighetene de ser i dette arbeidet. Vi mener det er viktig og riktig å lytte til de som står tett på.

Problemstillingen vi gjennom vår casestudie har ønsket å belyse er:

- Hvordan beskriver lærerne arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen?

Etter vår analyse og tolkning av datamaterialet kom vi fram til vårt hovedfunn som er at det er spenninger mellom visjoner og praksis i arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever. Vi ser denne spenningen på tre områder og har i drøftingsdelen gått nærmere inn på hver av disse.

Visjoner er representert ved enten nedskrevne eller lærernes opplevde forventninger “utenfra” til hvordan praksis skal være. Praksis er hvordan lærerne selv beskriver praksis i undervisning og samarbeid. Disse tre spenningene er 1. visjoner og praksis: lærernes kompetanse, 2. visjoner og praksis: særskilt språkopplæring i et helhetlig syn og 3. visjoner og praksis: flerspråklige elever som ressurs. I vår oppgave har vi drøftet ulike sider ved disse spenningene opp mot teori og tidligere forskning. Det som vi ser går igjen på alle disse tre områdene er en beskrivelse av manglende *ressurser* i praksis for å få til det visjonene krever. I våre tolkninger av lærernes beskrivelser består disse ressursene av:

- Kompetanse – både i form av kompetanseløft for den enkelte lærer, tilgang til og prioritering av ulike kompetanser innad på skolene og tilgang til kompetanse fra andre instanser.

- Tid – både i form av avsatt tid til å samarbeide med andre kollegaer og SNO-lærere om inkludering og undervisning av elevene og tid til å sette seg inn i kunnskapsstoff og lovverk som kan hjelpe lærerne å utvikle sitt arbeid.
- Veiledning, støtte og plan fra kommune X – en helhetlig og tilgjengelig beskrivelse av rutiner og organisering ved mottak og opplæring av elevene, samt større tilgang på støtte og veiledning i dette arbeidet slik at man ikke føler seg alene om utfordringene.

I tillegg til at spenningen mellom visjoner og praksis virker å bunne i en følelse av manglende ressurser, forstår vi også ut fra beskrivelsene at *holdninger til flerspråklighet* både påvirker organisering og prioritering av ressurser — og der igjen reproduseres som en konsekvens av dette. Prioritering og organisering av kompetanse, tid til samarbeid og særskilt språkopplæring kan si noe om hvilke holdninger som finnes i skolen og i samfunnet tilknyttet flerspråklighet. Beskrivelser av nedprioritering og mindre fokus på området til tross for utfordringene lærerne ytrer, sier oss at det ikke løftes opp som viktig nok i skolene. Når ressursene da blir fordelt og prioritert slik at lærerne opplever tilfeldigheter og manglende kompetanse for å nå visjonene, vil holdninger til flerspråklighet og til mottak av elevene kunne påvirkes i negativ retning. Dette ser vi igjen i noen av lærernes egne utsagn om at mottak kan oppleves som en “byrde” lagt til i den allerede store arbeidsmengden.

I vår oppgave vil vi anerkjenne lærerne som aktører med evne til å gjøre valg, handle og forstå (Gilje, 2019, s.227). Lærerne i vår case sine beskrivelser viser at de reflekterer over egen praksis. Vi opplever at de tre lærerne har vært åpen i sine beskrivelser slik at det er mulig for oss å danne et helhetlig bilde av deres situasjon. Vi sitter igjen med en forståelse av at alle lærerne opplever oppgavens tematikk som utfordrende, og at det er et ønske om å løfte denne tematikken fram. Det virker som de ønsker å skape endring, samtidig som den sosiale strukturen som de er en del av kan oppleves å begrense deres mulighetsrom for inkludering. Det er vanskelig å gå ut av de faste rammene. Vi får inntrykk av at store arbeidsmengder gjør at noen av lærernes arbeidsoppgaver foregår på overflaten og at stadige forpliktelser overfor kommunale eller nasjonale fokusområder er styrende i skolens utviklingsarbeid. Det kan gi inntrykk av at lærerne opplever at deres rolle har liten innflytelse, og at utviklingsarbeidet kanskje preges av å innføre nye tiltak, mer enn å evaluere de eksisterende. Det kan kanskje føre til at en bevissthet til eventuelle handlinger som har utilsiktede konsekvenser, svekkes.

Beskrivelsene fra lærerne gir oss et bilde av at det ikke er et bevisst forhold til språkpolitikk og språkinnlæring i den grad som er nødvendig for å ramme inn et systematisk arbeid med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever (Spolsky, 2004). Mulighetsrommet for inkludering av elevene i undervisningen kunne kanskje utvides dersom arbeidet ble ansett som et fellesprosjekt der en utarbeidet rammer for arbeidet, som for eksempel etterspurte planer og rutinebeskrivelser. Å anerkjenne problemstillingen og ta standpunkt til utfordringene kan kanskje skape en forståelse av arbeidet som en utviklingsprosess. Alle erfaringer lærerne har gjort vil da kunne være av betydning og nyttiggjøres. Dette kunne kanskje skapt en større trygghet for lærere til å tilføre nye perspektiver og ha tillit til pedagogiske prinsipper. Behovene som danner grunnlaget for lærernes valg av metoder og praksis endres stadig og må hele tiden justeres ut ifra dette (Golden, 2014, s.189). I “den felleskulturelle skolen” er skolens arbeid med å vurdere praksis og tilpasninger ut i fra elevenes behov et kontinuerlig arbeid (Hauge, 2014, s.27). Kanskje kan noen av de vedvarende utfordringene i dette arbeidet avta dersom lærernes erfaringer evalueres, ved skolene og i kommunene. Ut i fra lærernes beskrivelser kan vi se at en helhetlig tenkning potensielt sett også kan skape positive ringvirkninger for andre eksisterende utfordringer og områder i skolen.

Selv om lærernes beskrivelser inneholder eksempler på ressursorientert og inkluderende undervisningspraksis, også for de nyankomne minoritetsspråklige elevene, får vi inntrykk av at særskilt språkopplæring og tilpasset undervisning ikke er synlig som et fast prinsipp i skolens praksis. Intensjonen med særskilt norskopplæring virker ikke å komme til sin rett, da skolens organisering av tilbudet har sine svakheter og ofte faller ut, samtidig som den ordinære undervisningen i liten grad virker å preges av andrespråkspedagogikk. Lærerne vektlegger det sosiale samspillet mellom elevene og sosial læring, men det virker ikke å være systematisk tilrettelegging for språklig og faglig samhandling i klasserommet, noe som er nyttig for andrespråkslevers læring (Aarsæther, 2017, s.147). Deltagelse er en sentral del av læring og ut i fra intervjuene får vi inntrykk av at det ikke legges til rette for at elevene kan delta i praksisfellesskapet i stor nok grad til at de kan bidra og få utbytte av fellesskapet. Elevenes utvikling avhenger av at de kan starte “der de er”, for så å støttes i utviklingen av et mellomspråk, gjennom en prosessorientert opplæring (Gibbons, 2006). Det virker som det i praksis ikke er nok oppmerksomhet til tilretteleggingen for elevens opparbeidelse av tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Beskrivelsene viser at elevenes behov kanskje ikke alltid

ivaretas i ordinær undervisning, og at norskfaget oppleves som mest utfordrende å inkludere elevene i.

Dette får oss til å tenke på hvordan norskfaget forstås ute i skolen, og om denne forståelsen legger begrensninger for inkludering av de nyankomne minoritetsspråklige elevene. Det virker som det er et større fokus på elevenes begrensede norskkunnskaper, enn deres språklige og kulturelle kompetanser. Om vi går tilbake til beskrivelsen av sentrale verdier i læreplanen i norsk står det eksplisitt at “Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs,” (Udir, 2020a). Innenfor norskfaget vil elevenes ulike språklige- og kulturelle bakgrunn i stor grad kunne bidra til å ivareta fagets sentrale verdier som identitetsutvikling og perspektivutvidelse, men da må læreren se og utnytte det språklige mangfoldet som finnes blant elevene i klasserommet. Lærernes beskrivelser viser at elevene kan delta, dersom læreren støtter deres prosesser i aktiviteter som oppleves som meningsfulle. Med utgangspunkt i at både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever alle må lære seg norskfagets sjangre og teksttyper, kan kanskje det eksplisitte fokuset, som for eksempel sjangerpedagogikk har, være en hensiktsmessig tilnærming til undervisning for alle. Den didaktiske sirkelen for undervisning og læring kan være et godt utgangspunkt for språkinnlæring og skriveopplæring fordi skriveprosessen synliggjøres gjennom muntlig aktivitet og samhandling.

Etterord

Det er viktig for oss å nok en gang presisere at vi på grunn av oppgavens begrensede tid og ordmengde har måtte avgrense både datainnsamling og fokus. Det er mange aspekter ved arbeidet med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen som kunne vært svært interessant og viktig å forske på for å få et godt bilde av situasjonen ute i praksis. Blant annet kunne det vært interessant og innhentet beskrivelser fra skoleledere, oppvekstansvarlige i kommune og - *ikke minst* - fra elevene selv. Vi føler likevel at valget vårt om fokus på noen av lærernes beskrivelser har vært riktig i denne omgangen, for både egen læring og for den videre debattens skyld. Vi som snart ferdigutdannede lærere sitter igjen med mange gode refleksjoner, didaktiske tips og hjertesukk fra informanter tett på feltet som har uttrykt takknemlighet over at de har fått bidra til at temaet blir løftet opp. Vi opplever

det som verdifullt at deres fortellinger om fenomenet får komme fram. Dersom vi skal ønske at vi med denne masteroppgaven kan bidra med noe i praksis, så er det nettopp det: sette fokus på viktigheten av å prioritere tid, kompetanseløft og kommunikasjon mellom ulike aktører om løsninger for å best mulig inkludere og ivareta nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen.

Litteraturliste

- Aarsæther, F. (2017). Elevaktive arbeidsformer for andrespråkseleven i V., Bjarnø, M.E., Nergård og F. Aarsæther. *Språklig mangfold og læring. Didaktikk i flerspråklige klasserom* (2.utg., s.147-170). Gyldendal Akademisk.
- Aarsæther, F. (2021). Learning environment and social inclusion for newly arrived migrant children placed in separate programmes in elementary schools in Norway. *Cogent Educaton*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1932227>
- Andersen, F. C. (2017). Skoleledelse for et flerkulturelt samfunn i M. Lunde og S. Aamodt (Red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s.53-73). Fagbokforlaget.
- Asdal, K. og Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk
- Bjarnø, V. (2017). Digitale verktøy i det flerspråklige klasserom i V. Bjarnø, M.E., Nergård & F. Aarsæther. *Språklig mangfold og læring. Didaktikk i flerspråklige klasserom* (s.171-202). Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. I E. Blyth og J. Milner (Red.) *Exclusion from school: Inter-professional issues for policy and practice* (s.21-36). Routledge.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, <https://doi=10.1191/1478088706qp063oa>
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s.123-142). Cappelen Damm.
- Bøyesen, L. (2005). Når lese- og skriveopplæringen når norsk er andrespråk. I A. Håland (red.), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1.trinn* (s.40-44). Lesesenteret.
- Chinga-Ramirez, C. og Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes. En diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim og A. Tolo (Red.) *Kompetanse for mangfold: Om utdanningens rolle og skolens*

- utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur og Kultur.
- Dahllöf, U. (1998). En återblick på det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet och några av dess senare utlöpare. I R. Kvalsund, L. Bøe, K. Eggen, K.-A. Madssen og S. Vaage (Red.). *I lærande fellesskap* (s. 11-44). Høgskolen i Volda og Møreforskning Volda.
- Dewilde, J. (2013). Ambulerende tospråklige lærere. Muligheter og utfordringer for lærersamarbeid. *Bedre Skole* (4), s.64-68.
- Direktoratet for forvaltning og økonomistyring. (2021). Hva er en utredning? Hentet fra <https://dfo.no/fagomrader/utredning/hva-er-en-utredning>
- Evensen, T. (2018). *Minoritetsspråklige elever i skolen. Regelverk, læring og relasjoner*. Pedlex.
- Folke, J. N. (2017). *Lived transitions: Experiences of learning and inclusion among newly arrived students (Doktoravhandling)*. University of Stockholm.
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1052228&dswid=-7676>
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Reasearchers*. Continuum.
- Giddens, A. (1989). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: en historisk introduksjon*. Samlaget.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4.utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Guba, E. og Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I D. M. Fetterman (Red.), *Qualitative approaches to evaluation in education* (s.89-115). Praeger.
- Hauge, A.M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Haug, P. (2017). Innledning: Lærernes handlingsrom. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 13-20). Cappelen Damm.

- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Iversen, H. M. og Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Kommune X. (2021). *Kommune X plan for integrering - plan for perioden 2021-2024*.
- Kulbrandstad, L. A. (2018). Increased linguistic diversity in Norway. Attitudes and reflections. I L. A. Kulbrandstad, T. O. Engen og S. Lied, (Red.) *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity*. Cambridge Scholars Publishing, 142–159.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Å se norskfaget med andrespråksbriller: En studie av læremidler for 5-7. trinn. *NOA - Norsk som andrespråk*, 35(2), s.7-40. <https://hdl.handle.net/11250/2649762>
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lidén, H., Lien, M. og Vike, H. (2007). *Likhetens paradokser i det moderne Norge – antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Vol. 1. Universitetsforlaget.
- Lindberg, I. (2001). *Samtalet om didaktisk verktøy* i K. Naucmér (Red.). Symposium 2000. Ett andrespråkperspektiv på lærande.
- LINK. (2020). Hentet 1.mai 2022 fra https://www.linktillivet.no/filer/LINK_Laerverveiledning_2020.pdf
- LINK. (u.å.a). Hentet 1.mai 2022 fra https://www.linktillivet.no/filer/Den_tredelte_hjernen_LINK.pdf
- LINK. (u.å.b). Hentet 1.mai 2022 fra https://www.linktillivet.no/filer/Fortsatt_leken_LINK.pdf
- Lokalavis for Kommune X. *Artikkel om nedleggelse av velkomstklasser i kommune X*.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig syn i M. Lunde og S. Aamodt (Red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s.53-73). Fagbokforlaget.
- Malmo, G. (2004). Mellomspråk og mellomspråksanalyse. I I. Moslet og P. B. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk. Tekstnær og elevnær undervisning*. Universitetsforlaget.

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Matre, S. (2009). Norskeleven - å vokse opp i en språk- og tekstverden: Sosiokulturelle aspekt. I Smidt, J. (Red.), *Norskdidaktikk: - ei grunnbok* (3. utg., s.37-45). Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen og J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s.115-128). Cappelen Damm Akademisk.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the context of inclusive education. I D. Mitchell (Red.) *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s.1-21). Routledge.
- Monsen, M. og Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Munthe, E. og Postholm, M. B. (2017). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s.137-154). Cappelen Damm.
- Myklebust, R. (2018). På gruppe med dem som har undervisningsspråket som morsmål. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad og G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet. -muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 75-94). Fagbokforlaget.
- NAFO. (u.å.). *Sjangerpedagogikk*. Hentet 1. mai 2022 fra <https://nafo.oslomet.no/ressurser/spraklaering-i-alle-fag/sjangerpedagogikk/>
- Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen* (Rapport nr. 3/04). Høgskolen i Hedmark.
- Norozi, S. A. (2019). How Do Norwegian Reception Schools Cater to the Academic and Integrational Needs of Newly Arrived Minority Language Pupils: Cases From Two Municipalities. *European Education*, 51(3), s. 231-251.
<https://doi.org/10.1080/10564934.2019.1619464>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s.183-200). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad og G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet. - muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s.97-122). Fagbokforlaget.
- Rist, M. (2019). Minoritetslevers tilhørighet i skolen. I M. H. Olsen og J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s.59-84). Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Skolverket. (2014). *Språkutveklende arbeidssätt i alle ämnen*. Hentet 20.01.2022 fra: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3201>
- Skolverket. (2015). *Studiehandledning på modersmålet. En veiledning fra Skoleverket*. Hentet 20.01.2022 fra <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b259/1553965782321/pdf3038.pdf>
- Skripesenteret. (2018a). Flerspråklige barn. Del 2: Språkkompetanse [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=5pbCpTqTkXY>
- Skripesenteret. (2018b). Flerspråklige barn. Del 5: Kartlegging av språk [Videoklipp]. Henta frå: <https://www.youtube.com/watch?v=8npdfKs58HY>
- Skripesenteret. (2021, 23. april). Sirkelen for undervisning og læring. Hentet fra <https://skripesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/>
- Slaughter, Y. & Cross, R. (2020). Challenging the monolingual mindset: Understanding plurilingual pedagogies in English as an Additional Language (EAL) classrooms. *Sage*. 25(1), 39-60. <https://doi.org/10.1177%2F1362168820938819>

- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Septentrio Academic Publishing. Språk og skole*. 19(10). 1-21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Statped. (2020). *Hva er inkludering?* Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Statped. (2019, 31.oktober) Psykososiale vansker. Hentet 5.mai 2022 fra <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvem-har-sarlig-behov-for-struktur-og-forutsigbarhet/psykososiale-vansker/>
- Tajic, D. & Bunar, N. (2020). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- Taylor, R.D & Dymnicki, A.B. (2007). School Success: A Commentary on “Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?,” a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. (27)17, 225-231. <https://doi.org/10.1080/10474410701346725>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Udir (2016a). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Udir. (2016b). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/#>
- Udir. (2016c). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Sluttrapport. Rambøll Management. Hentet 20.01.2022 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Udir. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i norsk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Udir. (2020b). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*.

- Hentet fra
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/komplekse-norskfaget/>
- Udir. (2020c). Læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Hentet fra
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR08-02.pdf?lang=nob>
- Udir. (2020d). Overordnet del. Identitet og kulturelt mangfold. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Udir. (2022). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>
- Universal Music Norge. (2018). *Hkeem tar ett oppgjør mot fordommene - "Ghettoparasitt"*. Hentet fra <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/hkeem-tar-ett-oppgjor-mot-fordommene---ghettoparasitt?publisherId=6987388&releaseId=16560698>
- Wessman, A. (2017). Att arbeta med nyanlända på flera språk. I Å. Wedin (Red.), *Språklig mångfald i klassrummet* (s.111-136). Lärarförlaget.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5. utg.). Sage.
- Øzerk, K. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red), *Vygotsky i pedagogikken* (s.97-119). Cappelen Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. (2012). Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2-8. *Bedre Skole*, (1), s.90-92.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning og informasjon til deltaker

Tusen takk igjen for at du ville delta i vår studie! Som du har fått vite tidligere så er formålet med vår oppgave å løfte fram lærerperspektivet på arbeid med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen, og spesielt i norskfaget. Dette er et tema som vi selv anser som både interessant og viktig, og vi setter derfor veldig pris på at vi får høre dine tanker og erfaringer rundt dette temaet. Vi håper at du vil få en fin opplevelse av å delta i denne studien.

Før vi setter i gang ønsker vi å gi litt praktisk informasjon.

Vi kommer til å ta lydopptak av samtalen som vi senere skal transkribere. Dette er fordi vi ønsker å gi en mest mulig riktig gjengivelse av det som blir sagt. Lydopptaket vil bli slettet etter transkribering, og du vil bli anonymisert i både lagring av intervjudataene og i selve masteroppgaven. Vi kommer til å benytte kodenavn på alle intervjuobjektene både underveis i arbeidet og i den ferdige oppgaven. Det transkriberte intervjuet vil bli sendt til deg slik at du får muligheten til å lese gjennom.

Dersom du enten *under* eller *etter* dette intervjuet av hvilken som helst årsak ikke lengre ønsker å delta i studien, kan du gi oss beskjed og all datamateriale vi har av deg vil bli slettet.

Ettersom personvern er veldig viktig i vårt arbeid med masteroppgaven, ønsker vi at vi gjennom denne samtalen unngår å gå inn på personopplysninger som kan identifisere en tredjeperson, for eksempel enkeltelevers navn og lignende i kombinasjon med andre detaljer. Du kan gjerne beskrive situasjoner og opplevelser du har hatt, men uten å gå inn på personidentifiserende informasjon.

1. Bakgrunnsspørsmål

Utdanningsbakgrunn

- Kan du fortelle om din utdanningsbakgrunn?

- Har du noe faglig kompetanse i norsk som andrespråk eller lignende relevant utdannelse? Hva?

Arbeidserfaring

- Arbeidserfaring som lærer, hvor lenge? Har du noen annen arbeidserfaring som du mener er relevant for ditt arbeid i skolen?
- Hvilke fag underviser du i?
- Kan du fortelle om din erfaring med arbeid med elever med nyankomne minoritetsspråklige elever? (hvor lang erfaring?)
-

2. Inkluderingsbegrepet

Forståelse

- Hvordan forstår du begrepet inkludering?

Hensikt

Hva mener du er hensikten med inkludering i skolen?

Viktigst

Hva mener du er det aller viktigste for å sikre inkludering av alle elever i en klasse?

Utfordringer

Ser du noen utfordringer spesifikt tilknyttet inkludering av denne elevgruppen i en klasse?

-sosialt

-faglig

3. Generelt om elevgruppen

Begrepsbruk

Det finnes mange begreper rundt denne elevgruppen, hvilke bruker du mest eller har mest kjennskap til i din arbeidshverdag?

Lover og rettigheter

Er du som lærer klar over rettigheter og forskrifter som gjelder nyankomne minoritetsspråklige elever?

Hvordan opplever du det er å sette seg inn i dette?

4. Verdispørsmål/Personlige meninger tilknyttet elevgruppens opplæring

Aller viktigst, best mulig opplæringstilbud

Hva tenker du er aller viktigst for at minoritetsspråklige elever får et best mulig opplæringstilbud?

Rangere

Hvis du skulle rangere norskferdigheter, fagopplæring, det sosiale og morsmålsopplæring etter hva du tenker er viktigst for minoritetsspråklige elever, hvordan ville du gjøre det?

5. Innføringstilbud

I noen tilfeller har nyankomne minoritetsspråklige elever rett på innføringstilbud, som f.eks. velkomstklasser. Det er den enkelte kommune som bestemmer om de skal tilby, ut fra hensyn til elevenes beste.

Perspektiver på nedleggelse

Har du noen perspektiver på nedleggelsen av velkomstklassene?

Erfaringer før nedleggelse? forskjeller?

Har du selv erfaringer i arbeid med denne elevgruppen fra *før* nedleggelsen? Isåfall, hvilke eventuelle forskjeller (både positive og negative) ser du?

Rutiner ved skolen ved mottak?

Etter nedleggelsen av innføringstilbudet er det den enkelte skolen som organiserer mottak av disse elevene på skolen. Er det noen felles rutiner eller opplegg som gjennomføres ved din skole når disse elevene kommer? Har du noen perspektiver eller erfaringer på hvordan dette har fungert/fungerer?

6. Undervisning, norskundervisning

Når du skal planlegge en norsktime, hva tenker du på da?

Faste rutiner? I en vanlig norsktime

Kan du fortelle om en vanlig norsktime i din klasse? (Hvilke arbeidsmetoder, rutiner, type oppgaver, oppbygging av timen osv)

Ulike metoder og arbeidsmåter

Kan du beskrive hvilke metoder og arbeidsoppgaver du legger opp til i dine timer?

Beskriv noe du har gjort eller pleier å gjøre i undervisningen som du føler fungerte/fungerer bra, med tanke på at alle elevene skulle være inkludert?

Hvilke arbeidsmetoder har du prøvd som du har opplevd ikke fungerte eller fungerte i mindre grad?

Er det noe du kunne tenke deg å prøve ut, men ikke har fått gjort enda? (Hvorfor ikke?)

Planlegger du slik at de nyankomne, minoritetsspråklige elevene i din(e) klasse(r) gjør det samme som de andre elevene i norsktimen?

Dersom du bruker gruppearbeid som metode; Hvordan tilrettelegger du for inkludering av denne elevgruppen i gruppearbeid som metode i dine timer?

Er det noen arbeidsmetoder som du opplever (generelt) fører til mer deltakelse blant elevene i denne gruppen?

Vurdere utbytte/undervisning

Hvordan opplever du som lærer arbeidet med å vurdere undervisning og elevens utbytte når det kommer til nyankomne minoritetsspråklige elever?

Klasserommets utforming

Kan du beskrive hvordan klasserommet deres ser ut, hvordan sitter elevene? Byttes dette på? Hva ligger bak hvordan du plasserer elevene i klasserommet? Har dere noen språklige eller andre typer støtte, interiør eller andre ting i klasserommet for å støtte minoritetsspråklige elever?

Synliggjøre bakgrunn

Hvilke tanker har du rundt det å synliggjøre elevenes bakgrunn (kulturelt, språklig) i undervisningen og i klasserommet? Hvis ja; har du noen eksempler på hvordan du gjør dette i praksis?

Tema og mål i faget

Er det noen spesifikke temaer eller mål innenfor norskfaget som du mener er enklere å tilrettelegge for inkludering og deltakelse i undervisningen enn andre?

Utvalg av tekster og materiell

Når du skal velge ut tekster og annet materiale til norskundervisning, hvordan tenker du da?

Ser du noen utfordringer tilknyttet læreverk og utvalg av tekster tilknyttet undervisning i en klasse med nyankomne minoritetsspråklige elever?

Arbeid med tekster

Er det noen spesifikke metoder du bruker tilknyttet arbeid med tekster i undervisningen, for at nyankomne minoritetsspråklige elever skal være inkludert/få utbytte?

Kommunikasjon

Har du noen tips eller verktøy som du bruker i kommunikasjon med en nyankomne minoritetsspråklig elev? (med tanke på språklig barriere)

Hvilken informasjon føler du at du mangler, når språket «står i veien» for kommunikasjonen. Hva ville du spurt eleven om? Hva ville du formidlet som du ikke får til nå?

Relasjoner

Hvordan arbeidet du som lærer for å skape gode relasjoner med nyankomne minoritetsspråklige elever? Er det noen forskjeller eller spesielle ting du tar hensyn til, til forskjell fra andre elevgrupper

7. Språkopplæring i skolen og kartlegging

SNO-undervisning

Hvordan organiseres særskilt norskopplæring ved din skole?

Hvordan samarbeider du som norsklærer med SNO-undervisere om elevene?

Hvilken kompetanse har de som er involvert i SNO/morsmålsundervisning?

Hvordan opplever du at samarbeidet fungerer?

Morsmålsopplæring, tospråklig opplæring

Har du erfaring med elever som har fått morsmålsopplæring? Hvordan samarbeider du som norsklærer med morsmåls lærer?

(samme som over): Tospråklig fagopplæring

Kartlegging

Hvordan foregår kartlegging av nyankomne minoritetsspråklige elever ved skolen?

Hvem gjør denne kartleggingen?

Brukes resultatene til noe? Hvordan? Hvordan brukes resultatene i norskfaglig sammenheng?

8. Samarbeidspartnere

Holdninger

Hvordan opplever du den generelle holdningen på skolen er tilknyttet det å ta imot minoritetsspråklige elever på deres skole?

Oppfølgingsspørsmål

Hvordan opplever du den generelle holdningen blant kollegaene er tilknyttet arbeidet med å inkludere disse elevene i undervisningen, faglig og sosialt?

Har skolen noen strategier for å løfte frem ulike kulturer på skolen, evt hvordan? (Elevens bakgrunnskultur: språk, tradisjon)

Tilretteleggelse for samarbeid

Hvordan opplever du at ledelsen tilrettelegger for kollegasamarbeid i dette arbeidet?

Støtte

Hvordan opplever du generelt at ledelsen støtter deg som lærer i dette arbeidet?

Nettverk på tvers?

Finnes det noe nettverk eller samarbeidsarenaer på tvers av skolene i kommunen, evt nasjonalt som du har erfaring med?

Samarbeid med hjemmet

Hvordan opplever du (generelt) skole-hjem-samarbeidet tilknyttet nyankomne minoritetsspråklig elever?

Tiltak for forbedring/utvikling?

Med tanke på samarbeid og arbeid med kollegaer og ledelse, har du noen perspektiver på hvilke tiltak som kunne utviklet eller forbedret dette arbeidet?

9. Ressurser, deling, kompetanse, støtte utenfra

Spørsmål

Dersom du lurer på noe tilknyttet enten faglig eller sosial tilrettelegging eller inkludering av disse elevene, hva gjør du? Hvem spør du?

Støtte og info fra kommune

Hvordan opplever du som lærer støtte og informasjonsgivning fra kommunen i dette arbeidet? (oppvekst, særskilt norskopplæring)

Deling og erfaringsveksling

Kjenner du til og deltar i noen plattformer for deling av undervisningsopplegg eller erfaringsutveksling av muligheter og utfordringer tilknyttet arbeid med inkludering og tilrettelegging av nyankomne minoritetsspråklige elever? Hvilke?

Ressurser

Kan du fortelle litt om hvilke ressurser eller verktøy du bruker i dette arbeidet?

Bruker du, eller kjenner du til digitale læringsressurser eller verktøy i arbeidet? (Eks. NAFO, iPad). Hvilke?

Bruker du, eller kjenner du til noen læreverk som kan hjelpe deg/benyttes i arbeidet? Hvilke?

Er det noen ressurser som du vet om, men ikke har tatt i bruk? Evt hvorfor?

Får du opplæring i bruk av læringsressurser/verk/hjelpemidler/verktøy?

Kan du se for deg en ressurs som ville hjulpet deg i ditt arbeid? Hva, hvordan ser det ut, hvilke funksjoner?

Kompetanseheving

Er det noen områder du ønsker å heve din faglige kompetanse i, tilknyttet dette arbeidet? Hva spesifikt kunne du tenkt deg?

Hvordan opplever du at du blir møtt på dine eventuelle behov for kompetanseheving i din skole?

Tiltak/ressurser ved skolen

Hvilke tiltak/ressurser/arbeidsmåter ved din skole opplever du at fungerer godt?

Hvilke tiltak/ressurser/arbeidsmåter ved din skole opplever du fungerer mindre godt eller er mangelfull?

10. Avslutning

Nå nærmer vi oss slutten på intervjuet. Har du selv noen kommentarer, spørsmål eller tanker du ønsker å ta opp, som vi ikke har vært innom i intervjuet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læreres mulighetsrom for inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i undervisningen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse lærerperspektivet på arbeid med inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet har utgangspunkt i en masteroppgave i norskdidaktikk på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved UiT Norges Arktiske Universitet.

Vi ønsker ved vårt prosjekt å fremheve arbeidsmetoder, tanker og erfaringer tilknyttet arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever i den ordinære undervisningen, sett fra læreres perspektiver. I vårt studie vil vi ha et lite intervjuutvalg (3 lærere), slik at vi kan gå i dybden på hver enkeltes erfaringer. I tillegg skal vi gjøre en dokumentanalyse av relevante dokumenter som lovverk, planer og veiledere tilknyttet arbeidet i skolen.

I vårt studie vil vi belyse læreres beskrivelse av sine tanker og erfaringer rundt inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i undervisningen og samtidig se på faktorer rundt som påvirker dette arbeidet. Vi har foreløpig valgt å kalle studien en undersøkelse av «lærernes mulighetsrom for inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i undervisningen». For å konkretisere dette har vi laget oss tre forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver lærere sitt arbeid med å inkludere nyankomne minoritetsspråklige elever i (norsk)undervisningen?
- Hvilke ytterligere ressurser opplever lærerne som nødvendige i dette arbeidet?
- Hvilke rammeforutsetninger har læreren for å gjennomføre dette arbeidet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å komme i kontakt med lærere som har erfaring fra praksisfeltet og har fått kjennskap til at du har arbeidet med dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi skal gjennomføre et kvalitativt intervju med hver enkelt deltaker, der vi gjør lydopptak. Lydopptaket krypteres og lagres på passordbeskyttede enheter. Dataene fra intervjuet anonymiseres og du får innsyn i transkripsjonen fra intervjuet og dermed muligheten for eventuell korrigering.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun oss to studenter som har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger lagres ikke sammen med øvrige data, og data anonymiseres i transkripsjon slik at det ikke vil være mulig å gjenkjennes i publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres i den ferdige oppgaven som leveres inn. Lydopptak og transkripsjon av intervjuene vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiT Norges Arktiske Universitet ved:

Monica Sætermo på monica.s.satermo@uit.no eller 97021068 (Veileder)

Ingunn Jendine Dahn Johansen på ijo081@uit.no eller 456 96 478

Anneli Berg Myreng på amy036@uit.no eller 909 51 554

- Vårt personvernombud:

Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no, eller 776 46 322 og 976 915 78

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingunn Jendine Dahn Johansen og Anneli Berg Myreng

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Læreres mulighetsrom for inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i undervisningen”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

16.05.2022, 10:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

756963

Prosjekttittel

Inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever i norskundervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Monica Sætermo, monica.s.satermo@uit.no, tlf: 97021068

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingunn Jendine Dahn Johansen, ijo081@uit.no, tlf: 45696478

Prosjektperiode

01.09.2021 - 31.05.2022

Vurdering (1)**15.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke

tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever. Se også egen kommentar.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema og OneDrive/Sharepoint er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Ved eventuell bruk av andre databehandlere (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

