

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Therese Hagg-Ottesen

«Jeg ønsker det egentlig, men vet ikke
hvordan»

En kvalitativ studie om sosial interaksjon for ungdom
med kort botid i videregående skole

A qualitative study about social interaction for newly
arrived students in high school

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Dette er slutten på en lang reise i masterstudiets verden. Det er både med glede og tristhet jeg nå legger bort alle artikler og bøker som har opptatt mye av min tid. Å skrive en masteroppgave krever mye, men jeg sitter igjen med ett flott arbeid som jeg håper kan bli brukt av andre. Jeg har hatt tre lærerike år på Hamar som har vært fylt med gode forelesninger, interessant pensum og hyggelige studievenner.

Nå som denne oppgaven skal leveres føles det litt tomt, hva skal jeg fylle tiden min med nå? Ser for meg at vår flotte datter Malin syns det er greit at ikke mamma må gjøre så mye lekser. Familien min har vært uvurderlig i denne perioden, spesielt når jeg har skrevet masteroppgaven. Min mann Kim har stilt opp og gitt meg tid til å fullføre denne jobben og vært tålmodig med opp og ned turer. Tusen takk til dere. Jeg vil også takke alle forelesere som har gjort denne studietiden utrolig lærerik. Til slutt vil jeg takke min veileder Solveig som gjorde at jeg kom i mål med denne oppgaven i tide, du har bidratt med kunnskap rundt oppgaveskrivingen som jeg ikke kunne klart meg uten.

Nå er jeg klar for å ha en sommerferie uten pensumbøker.

Drammen, 11. mai 2017.

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE OG DENS AKTUALITET.....	9
1.2 FLERKULTURELLE SKOLER.....	11
1.3 PROBLEMSTILLINGEN	12
1.4 METODISK TILNÆRMING.	13
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING OG AVGRENSNING	14
1.6 BEGREPSDRØFTING	14
2. TIDLIGERE FORSKNING.....	16
3. TEORI	19
3.1 RELASJONER I SKOLEN	19
3.1.1 <i>Lærerens kompetanse</i>	21
3.2 SOSIAL INTERAKSJON.....	23
3.2.1 <i>Symbolsk interaksjonisme</i>	25
3.2.2 <i>Kategorisering, Stigma og roller</i>	26
3.2.3 <i>Fellesskap</i>	28
3.3 SPRÅKET SOM SOSIAL BARRIERE	29
4. FORSKNINGSMETODE	32
4.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	32
4.1.1 <i>Fenomenologi</i>	32

4.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	33
4.3	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	35
4.3.1	<i>Intervjuguiden</i>	35
4.3.2	<i>Utvalg av informanter</i>	36
4.3.3	<i>Datainnsamlingen</i>	37
4.3.4	<i>Analyse av datamaterialet</i>	38
4.4	RELIABILITET OG VALIDITET	39
4.5	STERKE OG SVAKE SIDER VED UNDERSØKELSEN	40
4.6	ETISKE HENSYN OG REFLEKSJONER	42
5.	PRESENTASJON AV RESULTATER	44
5.1	RELASJONER I SKOLEN	44
5.1.1	<i>Elev – elev relasjon</i>	45
5.1.2	<i>Lærer – elev relasjon</i>	46
5.1.3	<i>Lærerens betydning og kompetanse</i>	47
5.2	SOSIAL INTERAKSJON	49
5.2.1	<i>Kategorisering, stigma og roller</i>	52
5.2.2	<i>Fellesskap</i>	54
5.2.3	<i>Språket som sosial barriere</i>	57
6.	DRØFTING	59
6.1	OVERGANGEN MELLOM INNFØRINGSTILBUD OG ORDINÆR VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	59
6.1.1	<i>Relasjon og interaksjon</i>	61
6.1.2	<i>Lærer – elev relasjon</i>	63
6.2	SPRÅKET SOM SOSIAL BARRIERE	63
6.2.1	<i>Lærerens kompetanse og betydning for det sosiale miljøet</i>	65

6.3	HVORDAN OPPLEVES DEN SOSIALE INTERAKSJONEN FOR UNGDOM MED KORT BOTID I VIDEREGÅENDE SKOLE?	66
6.3.1	<i>Kategorisering, stigma og roller</i>	66
6.3.2	<i>Fellesskap</i>	68
	AVSLUTNING OG OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	70
	LITTERATURLISTE	73

Vedlegg:

Vedlegg 1 – Godkjenning NSD

Vedlegg 2 – Forespørsel skoler

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring elever

Vedlegg 4 - Intervjuguiden

Norsk sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan sosial interaksjon og relasjoner oppleves i den videregående skolen for ungdom med kort botid. Oppgaven er en kvalitativ studie og problemstillingen er som følger: *Hvilke hindringer og/eller muligheter i sosial interaksjon opplever ungdom med kort botid i Norge i en flerkulturell videregående skole?* Den metodiske tilnærmingen er kvalitative intervjuer av elever ved to skoler. Denne metoden ga meg mulighet til å få ett innblikk i elevenes livsverden. Jeg tok utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv gjennom hele oppgaven og analyserte ut fra dette perspektivet. I analysen ble elevenes opplevelser tolket ut fra Erving Goffmans teorier om interaksjon, kategorisering, stigma og roller.

Hovedfunnet i undersøkelsen er at ungdom med kort botid opplever det vanskelig å danne relasjoner til majoritetsungdom. Tittelen på oppgaven sier det meste: *«Jeg ønsker det egentlig, men vet ikke hvordan»*. Ungdommene vet ikke hvordan de skal ta kontakt, eller hva de skal snakke om. Et annet funn som kom frem i undersøkelsen var at ungdommene opplever at de ikke har felles interesser med majoritetsungdommen og det vanskeliggjør interaksjonen mellom de to gruppene. Videre viser undersøkelsen store forskjeller i opplevelsen av interaksjoner og relasjoner for de som går i innføringsklasse og dem som går på ordinær VG1. I innføringsklassen har elevene mange venner i klassen og de opplever gode relasjoner til lærerne. De fire elevene jeg intervjuet som hadde gått i innføringsklasse og nå går på VG1 har lite relasjoner til klassekamerater. Ungdommene med kort botid er ikke sammen med majoritetsungdom på skolen eller på fritiden.

I mine funn ble det etterlyst arenaer til å være sammen. Fysisk aktivitet eller aktiviteter som spill ble nevnt som tiltak som kan styrke interaksjonen mellom ungdom med kort botid og majoritetsungdommen. De trenger hjelp til dette og skolen kan gå inn å legge til rette for arenaer for samhandling.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this thesis is to examine how newly arrived youths experience social interaction and relations in high school. The thesis is a qualitative study and the question of research is following: *Which obstacles and/or possibilities in social interaction does the newly arrived youths experience in Norway in a multicultural high school?* The methodological approach is qualitative interviews on students of two high schools. This method offered the opportunity to gain an insight into the students' life world. The thesis is based on a phenomenological perspective throughout, and I also analysed from this perspective. In the analysis, the students' experience were interpreted through Erving Goffman's theories of interaction, categorization, stigma and roles.

The main finding in the thesis is that newly arrived youths experience it difficult to form relations to majority students. The title of the thesis says it all: *"I really want it, but I don't know how"*. The youths do not know how to make contact, or what to talk about. Another finding in this thesis was that youths feel that they do not have common interests with majority students, of which complicates the interaction between the two groups. Moreover, the thesis points out large differences in the experience of interactions and the relationships of students attending an introduction class and those in a regular high school class. In the introduction class, the students have lots of friends and experiencing good relationships toward their teachers. The four students I interviewed, who came from an introduction class and are now attending an ordinary class, has lesser relationships to classmates. The newly arrived youths and majority students do not spend time together at school or in their spare time.

In my findings, there were sought-after arenas to spend spare time alongside majority youths. Physical exercise or activities such as board games were mentioned as contributing factors that might strengthen the interaction between newly arrived youths and the majority students. New students need help with this, and each school can form arenas for integration and co-existence.

1. Innledning

Ungdom med kort botid i videregående skole i Norge er en gruppe elever som kommer inn i det norske skolesystemet seint i skoleløpet. Min opplevelse som lærer er at mange har med seg bagasje som gir dem utfordringer både faglig og sosialt. I tillegg opplever jeg at fokuset ligger på den faglige opplæringen og hvordan denne best tilrettelegges for denne gruppe elever på skolen. Studier har midlertidig vist at et godt sosialt læringsmiljø har større betydning enn et godt faglig læringsmiljø. Samme studie viste at det er større andel relasjonell aggresjon på videregående skole enn i grunnskolen for minoritetsspråklige elever (Djupedal, 2015). Jeg er opptatt av hvordan ungdom med kort botid opplever det sosiale miljøet. Og hva skolen kan gjøre for at det sosiale miljøet kan bli bedre. Hensikten med denne oppgaven er å få elvenes stemme hørt å få deres opplevelse av det sosiale læringsmiljøet.

Skolen er pålagt å skape et godt psykososialt miljø for alle elever. Jeg viser her til opplæringsloven (1998, §9a-3): «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør».

Det sosiale miljøet foregår gjennom hele skoledagen. Mitt fokus blir på den sosiale interaksjonen og de sosiale relasjonene i miljøet. Hvordan opplever ungdom med kort botid relasjoner og sosiale interaksjoner i den videregående skolen? Er det noen forskjell i opplevelsen av sosialt miljø i en innføringsklasse kontra en ordinær videregående klasse? Dette er spørsmål jeg kommer til å berøre i denne oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave og dens aktualitet

Jeg visste tidlig at jeg ville skrive om ungdom med kort botid i videregående skole. Å få deres stemmer, og ett innblikk i deres livsverden ble interessant for meg. Jeg tok et valg mellom å undersøke det faglige og det sosiale aspektet. Det sosiale aspektet er mindre dekket av forskning, og jeg mener at det er et veldig viktig fokus, og da spesielt hvordan relasjoner spiller inn.

Ungdom med kort botid har en enorm jobb foran seg når de starter i videregående skole. De har ikke bodd i Norge lenge, og alt de må ta igjen faglig er mye. Alle fag i skolen baserer seg på leseferdigheter, og dette er en klar utfordring for denne gruppe elever. For å bli en del av et

sosialt fellesskap kreves også et godt språk, som gjør det mulig å danne relasjoner. En ungdom født i Norge har et ordforråd på ca. 40000 ord når de starter på videregående skole (Bjerkan, Monsrud, & Thurmann-Moe, 2013). Som lærer i videregående skole møter jeg mange av disse ungdommene, som er fulle av mot og går inn i denne oppgaven med liv og lyst. Mange jobber hardt for å få en utdanning de kan bygge videre på. Ungdom med kort botid er en gruppe elever det har blitt mer fokus rundt de senere år. Når elevene kommer sent i skoleløpet til en ny kultur er det ikke bare språket som må læres, men også å bli kjent med den nye kulturen og de sosiale kodene. I min jobb som lærer i videregående skole ser jeg at mange minoritetsspråklige elever holder sammen og jeg ser sjelden at de sitter sammen med majoritetsspråklig ungdom. Hva kommer dette av? Er det vanskelig å «komme inn» i et sosialt miljø? Eller ønsker ikke ungdommene det selv? Det har vist seg at noen opplever overgangen mellom innføringstilbud og ordinært tilbud som vanskelig. Det byr på utfordringer både faglig og sosialt. Elevene har behov for å føle trygghet og ha faste rammer, her spiller det sosiale miljøet en stor rolle (Thorshaug & Svendsen, 2014). Jeg er opptatt av å finne ut av hvordan ungdommene selv opplever sosiale relasjoner i en innføringsklasse og i en ordinær klasse. I tillegg lurer jeg på hvordan elevene opplever den flerkulturelle skolen.

Ungdommene jeg har fokus på i denne oppgaven går nå i innføringsklasse eller VG1 og har bodd i Norge mellom 1 og 3 år. Barn og unge i dag begynner tidlig i barnehage og helt fra de er små begynner grunnlaget å bli lagt for å bli deltakere i samfunnet. De skal lære seg til å samarbeide på tvers av kulturell og språklig bakgrunn. Danningen av et fellesskap starter tidlig og strekker seg også til fritiden. Deltakelse i fritidsaktiviteter fører til bedre kunnskaper i kultur og språk. Derfor er det viktig at skolen sees i sammenheng med samfunnet for øvrig (Østberg, 2010). De ungdommene jeg intervjuer har ikke hatt den kontinuiteten bak seg. Noen har gått på skoler i flere ulike land, de har gått på forskjellige tilbud etter at de kom til Norge og noen har opplevd traumaer. Skolen er en viktig inkluderingsarena for alle barn og ungdommer. Begrepet integrering og inkludering hører man stadig om, men det er mindre snakk om hva som må til og hvilke tiltak som kreves (Thorshaug & Svendsen, 2014). Dette gjelder spesielt gruppen jeg har fokus på i denne oppgaven.

Sosial læring og faglig læring hører sammen. For å få et trygt psykososialt miljø er god faglig læring en forutsetning. Et godt psykososialt miljø kjennetegnes ved inkludering og sosial tilhørighet. Alle skal trives og ha gode relasjoner til elever og lærere. Elevens faglige trivsel og motivasjon øker ved at eleven får utfordringer som er tilpasset sine forutsetninger, dette

fører i sin tur til et bedre psykososialt miljø. Alle elever har rett til å oppleve sosial tilhørighet (Djupepedal, 2015).

1.2 Flerkulturelle skoler

Mange elever kommer fra land der det er vanlig å kunne mange språk. I mange norske skoler tenker vi ikke på den måten og derfor blir ikke flerspråkligheten verdsatt som en viktig ressurs (NAFO, s.a.). Til tross for dette blir flerspråklighet nevnt i offisielle dokumenter: «Minoritetsspråklige barn og unge er en ressurs med sin flerspråklighet og flerkulturalitet...» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7). Videre kan vi lese: «Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan være et viktig bidrag til å øke interessen for språk og til å skape økt forståelse og toleranse» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11). Vi kan også lese: «Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2012a).

Vi lever i et flerkulturelt samfunn og elever skal læres opp til å forstå en flerkulturell verden. Verden skal inn i skolen. Ved å bruke bakgrunnen til elever i klassen gir vi alle elever nye perspektiver. I denne sammenheng snakker vi om internasjonalisering av undervisningen. Det vil si at man bruker flerspråkligheten og flerkulturaliteten som en ressurs. For eksempel kan man ved temabaserte timer trekke inn hvordan gjeldende tema blir belyst i andre deler av verden. Å gi elevene ulike perspektiver fører til at vi anerkjenner flerkulturalitet i skolen (NAFO, s.a.).

Flere ungdommer med annen kulturell bakgrunn i Sverige opplever at de ikke får vist det de kan fordi de blir målt opp mot elever som har svensk som morsmål. Ressursen de har som flerkulturell blir ikke brukt fordi mange skoler i Sverige har en «alle er like» holdning, og det er om å gjøre å bli mest mulig svensk, både språklig og kulturelt (Bunar, 2010).

Elevene ser gjerne hvordan lærerens holdninger er. I en mangfoldig klasse er det viktig at læreren har interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse kan defineres som: «Evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn» (Bøhn & Dypedahl, 2009, s. 12). For å klare dette må læreren ha kunnskap, ferdigheter og holdninger overfor denne gruppen. Vi trenger kunnskap om vår egen kultur og andre nasjonale kulturer. I tillegg til denne kunnskapen trenger vi generell kunnskap om andre kulturer og hvilke mekanismer som kan påvirke kommunikasjon. Interkulturelle ferdigheter

vil si at vi bruker kunnskapen vi har til å relatere vår kultur til den ukjente kulturen og kunne analysere den. Holdningene må bestå av toleranse og åpenhet. Vi må også ha evnen til å skifte perspektiv og å kunne ta andres perspektiver. Vår kultur er innlært og representerer kun en liten del av helheten (Bøhn & Dypedahl, 2009).

Forståelsen for elever med annen kultur er en viktig egenskap hos læreren. Læreren bør foregå med et godt eksempel ved å anerkjenne elevers kultur. Elevers religiøse og kulturelle bakgrunn kobles sammen med pensum og slutninger baseres på deres bakgrunn. Anerkjennende klasserom kjennetegnes ved respekt og setter pris på elevers forskjeller heller enn å se det som en svakhet. Læreren må finne en måte å flette det inn i de lokale sosiale normene. I England har det blitt økt fokus på å lære elevene om ulike religioner og forskjeller mellom dem. Hensikten er å få bort fordommer mot enkelte grupper og minske holdninger mellom majoritets elever og minoritets elever (Nesbitt, 2004).

Vår personlighet kommer til uttrykk gjennom språket, og språket er en viktig del av vår identitet. Gir skolen tegn på at morsmålet og kulturen til eleven ikke er en ressurs, skader dette elevens selvbilde. Konsekvenser kan bli mistriivsel og frafall. Gir skolen derimot ut signaler om at kulturelt og språklig mangfold er en ressurs for skolen, som er bra for både elevene og undervisningen, øker trivselsfaktoren. Å undervise med fokus på mangfold og elevers egne erfaringer har vist seg å være vellykket (Ryen & Selj, 2008).

I min analyse ser jeg på hvordan elevene opplever at deres kulturelle bakgrunn blir brukt i undervisningen og om det har noe å si for danning av relasjoner.

1.3 Problemstillingen

Skal elever lykkes på skolen er læringsmiljøet avgjørende. Det mest viktige for å skape et godt læringsmiljø er å ha venner. Andre viktige punkter er at læreren er en god leder, at skolen har en god struktur, foreldre som snakker pent om skolen og foreldre som engasjerer seg (Nordahl, 2015). Nordahl nevner her at det aller viktigste for et godt læringsmiljø er å ha venner. Hvordan blir det sosiale miljøet fanget opp av skolen og lærerne? Er blikket festet kun mot faglige prestasjoner eller ser de hva som foregår? Hensikten med min studie er å få et utvalg av elevers stemmer for å se denne problematikken fra deres ståsted. På denne bakgrunnen blir min problemstilling: *Hvilke hindringer og/eller muligheter i sosial interaksjon opplever*

ungdom med kort botid i Norge i en flerkulturell videregående skole? For å konkretisere det mer har jeg utarbeidet to underproblemstillinger ut fra hovedproblemstillingen:

1. Hvordan opplever elevene den flerkulturelle skolen?
2. Hvordan opplever elevene sosiale relasjoner i en innføringsklasse og i en ordinær klasse?

Jeg tar utgangspunkt i 8 elevers opplevelse av temaene. Formålet med problemstillingen min og underproblemstillingene er ikke å finne et fasitsvar, men å få en innsikt i noen elevers opplevelse. Sentralt blir hvordan slike hindringer eller muligheter influerer på de sosiale relasjonene. Dette blir undersøkt i en innføringsklasse og i en ordinær klasse der det går elever med kort botid. Jeg håper selv å få økt kompetanse ved å skrive denne oppgaven. I tillegg håper jeg at det kan bli et verktøy for andre som jobber med denne gruppe elever.

1.4 Metodisk tilnærming.

I min oppgave har jeg et individfokus. Jeg har valgt å intervjuere elever ut fra deres ståsted, jeg er interessert i deres erfaringer og opplevelser. Dette settes sammen med et overordnet samfunnsperspektiv, der jeg med et teoretisk utgangspunkt knytter sammen teorien med elevenes opplevelser både i et individperspektiv og et sosiokulturelt perspektiv. Sentrale begrep i oppgaven er *interaksjon* og *relasjon*. Her tar jeg utgangspunkt i teori skrevet av Goffman (1974, 1975, 1983), Nordahl (2012, 2013) og Drugli (2012). I tillegg kommer annen relevant skoleforskning. Begreper som jeg bruker presenterer jeg i slutten av dette kapitlet.

For å få svar på underproblemstillingene mine velger jeg å bruke kvalitativt forskningsintervju. Resultatene jeg har fått gir ikke et representativt bilde, men er et innblikk i 8 elevers livsverden, og deres opplevelse av sosiale relasjoner og samspill i skolen. Det viktige for meg var å få frem elevens tanker og opplevelser. Jeg kunne ha inkludert lærerens perspektiv, men det hadde blitt for omfattende å gjøre i den samme oppgaven. Jeg valgte å intervjuere elever på to ulike skoler, fire fra hver skole. Skole nr. 1. er en yrkesfagskole med innføringsklasse. De fire elevene jeg intervjuet her gikk i innføringsklassen. Skole nr. 2. har hovedvekt på studiespesialisering, her går de fire elevene jeg har intervjuet. De har tidligere gått i innføringsklasse på samme skole.

1.5 Oppgavens oppbygging og avgrensning

Forskning viser at minoritetsspråklige elever som har foreldre med høy utdanning gjør det bedre faglig og sosialt på skolen. Relasjonell aggresjon er et problem for mange minoritetsspråklige, og det er stor forskjell på hvordan skoler rundt omkring følger opp relasjonell aggresjon. Undersøkelser viser at ungdom med kort botid opplever mer diskriminering enn andre, i forhold til sin kulturelle bakgrunn (Østberg, 2010). Dette er temaer som jeg ikke kommer inn på i min oppgave. Jeg kommer heller ikke direkte å ta for meg faglig opplæring som barriere i forhold til sosiale relasjoner. Andre forhold som også kan spille inn på elevens sosiale relasjoner er oppvekstvilkår, kulturbakgrunn og skole-hjem samarbeid. Det er ikke perspektiver jeg kommer direkte inn på, men de belyses kort.

I denne delen presenterer jeg problemstilling, underproblemstillingene, tema, avgrensninger og begrepsavklaringer. I kapittel 2 kommer jeg til å vise til tidligere forskning på temaet. Kapittel 3 er oppgavens teoretiske utgangspunkt. Kapitlet innledes med temaer rundt relasjon og lærerens betydning. Deretter ser jeg på sosial interaksjon med deler av Goffmans teorier som utgangspunkt, med blant annet kategorisering, stigma og roller. Jeg avslutter teoridelen med språket som barriere. Videre skal jeg i kapittel 4 presentere forskningsmetoden jeg har brukt sammen med det vitenskapelige perspektivet jeg velger å presentere oppgaven ut fra. Kapitlet avsluttes med en diskusjon rundt validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger. I kapittel 5 presenterer jeg resultater som jeg drøfter i lys av teori i kapittel 6. Avslutningsvis skal jeg oppsummere oppgaven og komme med avsluttende refleksjoner.

1.6 Begrepsdrøfting

I min oppgave bruker jeg begrepet ungdom med kort botid. Ungdom med kort botid kan defineres som «mindre enn seks års botid i Norge ved tidspunktet for eksamen» (UDIR, 2017, s. 1). I Sverige brukes begrepet nyanlända, ikke helt ulikt vårt begrep nyankomne. I Sverige defineres nyanlända, i kommunen og fylkeskommunen, som barn/ ungdommer som maksimalt har bodd i Sverige i 4 år. Uavhengig når i løpet av skolegangen eleven kommer gjelder 4 års grensen for å regnes som nyanländ (Skowronski, 2013, s. 14). Jeg velger å bruke begrepet minoritetsspråklige når jeg beskriver forhold ved ungdommer som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, men som har bodd i Norge lenger enn ungdom med kort botid. Begrepet

minoritetsspråklig blir brukt noe ulikt i ulike sammenhenger. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende definisjon: «Begrepet minoritetsspråklig viser til barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk som morsmål» (Østberg, 2010, s. 24). Videre bruker jeg begrepet majoritetsspråklige. «Begrepet majoritetsspråklig har vært benyttet for å betegne personer med norsk som morsmål (som en motsats til minoritetsspråklige personer)» (Østberg, 2010, s. 26). I forhold til skolen bruker jeg begrepet flerkulturalitet. Jeg tar utgangspunkt i denne definisjonen: «En flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikheter» (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Når det gjelder språk bruker jeg begrepet morsmål. Morsmål betegner det språket eleven har lært først, behersker best og identifiserer seg med (Østberg, 2010, s. 25). Jeg kommer til å bruke begrepet innføringsklasse i oppgaven. Dette er også et begrep som brukes forskjellig. Vi hører blant annet kombinasjonsklasse, forberedelsesklasse og innføringstilbud. Vi ser også at gjennomføringen er forskjellig fra skole til skole. Vi kan lese at: «I innføringsklassen skal det være fokus på norsk, men også gis opplæring i de aktuelle fag som gis de andre elevene på samme alderstrinn» (Østberg, 2010, s. 236). Når jeg bruker innføringsklasse i denne oppgaven henviser jeg til en klasse som har elever med annet morsmål enn norsk (unntatt svensk og dansk) og som får dette tilbudet før de skal søke inn til et ordinært videregående program. Dette er oftest elever med kort botid.

Begrepene ovenfor er begreper jeg bruker i oppgaven. Unntaket blir når jeg presenterer tidligere forskning i neste kapittel. Her brukes det andre begreper enn det jeg gjør. Jeg velger å presentere den forskningen slik den er.

2. Tidligere forskning

Ulrika Wigg (2008) intervjuet i sin avhandling 8 personer mellom 19-26 år i Sverige som ser tilbake på sin skolegang. Seks av informantene var fra Bosnia og de to andre var fra nærliggende land med veldig lik kultur. De kom til Sverige sent i ungdomsårene. Ett av temaene til Wigg var vennskap. Flere av de intervjuede ble venner med elever med utenlandsk bakgrunn som hadde lik kultur som seg selv. Det var ikke bare mangel på det svenske språket som gjorde det vanskelig, men at kulturen var annerledes. Flere hadde andre regler fra hjemmet enn de svenskfødte elevene. I tillegg bar de på en felles historie, uten at de kom fra samme land, så var det felles opplevelser som de svenske ungdommene ikke hadde som trakk dem sammen. Flere av informantene fortalte at det var vanskelig i forhold til de sosiale reglene i Sverige. De må tenke veldig på hvordan de skal være for å passe inn i den svenske kulturen. Eksempel fra informantene var at de ikke kunne snakke for høyt, da virket det som de kranget. Eller at man ikke skal gi uttrykk for å være for bra på noe. Det ble også lagt vekt på språket i relasjoner med andre. En av mennene fortalte at det å snakke svensk med andre utlendinger er mer avslappet, mens å snakke svensk med andre svensker gjør at man må anstrenge seg mer og tenker mer over feil man gjør. Det er ikke så farlig å gjøre feil når man er sammen med andre utlendinger. For å oppsummere denne forskningen kom forskeren frem til at det å ha noe grunnleggende felles avgjør valget av venner. Forståelse og innsikt i hverandres verden er også viktige faktorer for dannelse av vennskap (Wigg, 2008).

Eva Skowronski (2013) har i sin avhandling intervjuet 29 elever (både gutter og jenter) som går på ungdomsskole og videregående skole i Malmö i Sverige. Hun intervjuet elever som gikk i vanlig klasse og som gikk i innføringsklasse. Hensikten med studien var å undersøke sosiale relasjoner i skolen til ungdom med kort botid. Resultater fra denne forskningen var at elever bygger opp gode relasjoner i innføringsklasser. Dette er relasjoner som ofte fortsetter etter at de begynner på andre skoler. Flere elever fortalte om fellesskapet sammen med andre elever fra lignende kulturer, det var viktig for dem å ha noen som det følte dette fellesskapet med. Det var viktig fordi de opplevde vanskeligheter med å komme inn et «svenskt» fellesskap. Flere følte seg ignorerte av de svenske elevene. Videre viser avhandlingen at flere av ungdommene legger skyld på seg selv for at de ikke har svenske venner. Grunner til det er at de snakker dårlig svensk og at de ikke tar kontakt med svenske elever. I følge flere elever som ble intervjuet spiller læreren en stor rolle. Læreren kan påvirke samhandlingen mellom elever i klassen ved at de gjør bli-kjent aktiviteter, jevnlig gjør aktiviteter ute eller inne der de

må samarbeide. Flere informanter pekte på viktigheten av at læreren bestemte hvor de skulle sitte, at de byttet plasser ofte og at læreren bestemte grupper når de skulle ha gruppearbeid. Et annet sentralt punkt i denne avhandlingen var språkets betydning for sosial samhandling. De intervjuede fortalte om redselen for å snakke svensk. Redselen for å gjøre feil var så stor at de unngår å snakke med svenskfødte. Redselen omfattet også å bli misforstått og bedømt på feil grunnlag. Dette gjorde seg tydelig i feltstudien forskeren gjorde der hun opplevde at elevene var veldig språklig aktive i innføringsklasser, men var veldig stille i de ordinære klassene (Skowronski, 2013).

Den neste forskningen dekker ikke direkte ungdom med kort botid, men jeg ser rapporten som relevant siden den tar for seg minoritetsspråklige ungdommers trivsel i skolen. NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) baserer denne rapporten på ungdomsundersøkelsen *Ung i Norge*. Den beskriver minoritetsspråklige elevers situasjon i ungdomsskolen og videregående skole. Undersøkelsen ble utført i 2002 ved 73 skoler. Det var i alt nesten 12000 ungdommer som deltok og ca. 600 av disse hadde to utenlandske foreldre. Mye av rapporten har fokus på karakterer i tillegg til sosial bakgrunn, trivsel og fremtidsplaner. Svarene til majoritets elever respektive minoritets elever ble sammenlignet. Kategorien trivsel omhandlet følgende tema: Om man gruer seg til å gå på skolen, om man trives på skolen og om det er kjedelig på skolen. En sammenstilling av alle spørsmål innenfor de tre kategoriene viste at 13 % av elevene mistrivdes, 25 % skåret middels, 42 % trivdes godt og 21 % har spesielt høy grad av trivsel. Konklusjonen ble at det ikke var store forskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Majoritetsungdommene trivdes noe bedre, og den største forskjellen var på de som havnet i kategorien middels trivsel, der var tallet for minoritetsungdommene klart lavere og tallet var høyere for minoritetsungdommen i kategorien trives ikke (Bakken, 2003, s. 84-86).

Videre skal jeg presentere ett samarbeidsprosjekt om ungdom med kort botid: Kompetanse for mangfold. Dette var et samarbeid mellom Buskerud fylkeskommune/Åssiden videregående skole og Introduksjonssenteret i Drammen kommune. Prosjektet gikk over skoleåret 2015/2016. Det ble opprettet to klasser på Åssiden videregående med 15 elever i hver klasse. Elevene gikk før på grunnskoleopplæring på introduksjonssenteret (alder: 16-22 år). Du går på grunnskoleopplæring når du mangler formell kompetanse til å søke inn på videregående skole. Bakgrunnen til prosjektet var at elever i denne aldersgruppen mistrivdes å gå på grunnskoleopplæring sammen med voksne. Nå er de i et ungdomsmiljø lokalisert på en skole med innføringsklasse og vanlig videregående opplæring. De målte effekten av prosjektet etter

7 måneder, dette er noe kort tid, men de hevder å ha fått valide funn. Undersøkelsen ble gjort i de to nye klassene og i innføringsklassen. Det er den samme gruppe elever, alle har kort botid og er i videregående alder. De som skiller de som går i innføringsklassen er at de har en form for grunnskolebevis. 41 informanter ble intervjuet ved start og 20 ble intervjuet etter 7 måneder. Hvorfor antallet ble halvert fremkommer ikke av materialet. I tillegg var det intervjuer av leder, mellomledere og rådgivere. Det var også observasjon i klasserommene. Rapporten ble delt inn i 3 deler: Tilstedeværelse, trivsel og organisatoriske endringer. En del av denne undersøkelsen var en trivselsundersøkelse, som gikk ut på hvordan elevene opplever det psykososiale miljøet. Resultatene var som følger: 58% sa at det var utarbeidet klasseregler, enten hadde eleven gjort det selv eller i samarbeid med læreren. Klasseregler opplevdes som et eierskap til klassemiljøet. Videre svarer 17% at de har blitt dårlig behandlet fordi de kommer fra et annet land, de samme antallet svarte at de hadde blitt mobbet. Til tross for de 17% melder 95% at de har venner i klassen. Videre melder 85% at de har venner i andre klasser. Det fremgår ikke om det er andre med minoritetsbakgrunn. Læreren spiller en viktig rolle for elevene. 30% svarer at de ikke forstår alt læreren sier og mange spør læreren eller andre medelever når det ikke forstår. Noen få sier ingenting. I denne sammenheng blir morsmål ofte brukt elever imellom for å forklare for hverandre. 60% svarer at de bruker morsmålet i klassen. Dette viser viktigheten av at læreren tillater bruk av morsmål i klasserommet (Biseth & Changezi Haug, 2016).

I Sverige har forskning vist at elever med minoritetsbakgrunn kan oppfattes som vanskelige. «Svenskheten» er målet og mange lærere opplever mangelfullheten i svensk som vanskelig. Fokuset blir på de ferdigheter som mangler, ikke på deres styrker, eller på hvordan deres bakgrunnskunnskap kan brukes i undervisningen. Elever med annet morsmål blir bedømt på samme linje som elever som har svensk som førstespråk. Det resulterer i at elevene med annet morsmål blir sett på som svake. I tillegg har det vist seg at denne holdningen også kan gjelde elever i klassen. Svenske elever beskriver at de elevene med annet morsmål ikke klarer å følge med og at de er på et lavere nivå enn dem selv (Bunar, 2010).

3. Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere relevant teori til min oppgave. Jeg starter med temaer rundt relasjoner. Jeg tar opp relasjoner i skolen, lærerens kompetanse og lærerens betydning. I min analyse bruker jeg dette til å se på hvilke faktorer som spiller inn for elevenes dannelse av relasjoner. Deretter tar jeg for meg sosial interaksjon i skolen. Her bruker jeg Goffman sine teorier om sosial interaksjon, roller, kategorisering og stigma. I analysen kommer jeg til å knytte sammen Goffmans teorier til svarene fra intervjuene ved å se på hvordan interaksjon fører til ulike typer relasjoner og hvilken rolle skolen har her. I den avsluttende delen presenterer jeg språk som sosial barriere. Jeg velger å ta med litt om språk fordi det kan virke som om språket spiller en stor rolle når relasjoner skal dannes.

3.1 Relasjoner i skolen

En definisjon av relasjoner er slik: «Med relasjoner mener vi hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker» (Drugli, 2012, s. 7). En annen definisjon er: «En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet» (Drugli, 2012, s. 15). Elever i skolen som ikke kjenner de sosiale spillereglene, eller ikke kan de språklige kodene er utsatt for å havne utenfor i det sosiale miljøet. Dette setter begrensninger for elevene i læringsmiljøet (Linder, Hemmer, Nordahl, & Hansen, 2012).

Betydningen av relasjoner er stor for at elevene skal lykkes i skolen. Læreren spiller en stor rolle i tilretteleggingen for gode relasjoner innenfor klassens rammer. Ved at læreren bevisst legger til rette for gode interaksjoner mellom elever skaper læreren et sosialt klima som hjelper elevene til å skape gode relasjoner (Bunar, 2010). For å få til gode relasjoner er tilretteleggingen av møteplasser både i og utenfor skolen viktig. Flere ungdommer synes det er vanskelig å bli kjent med norske ungdommer, og det kan være utfordrende for elever med kort botid å bli en del av et klassemiljø. Hvordan skolen jobber med relasjoner kan få en avgjørende rolle for den enkelte elev (Thorshaug & Svendsen, 2014). Den sosiale arenaen foregår gjennom hele skoledagen, også i timene. Det er et sosialt spill som bygger på sosiale strategier mellom elevene. Det er et fellesskap der det foregår sosial læring. De som havner utenfor dette fellesskapet kan oppleve mistriksel på skolen, og det går ofte også utover faglige prestasjoner. Her kommer lærerens rolle inn. Skal læreren kunne forstå hvorfor elever handler

som de gjør, er det viktig med gode relasjoner mellom lærer og elev. Hele skoledagen er preget av interaksjoner, og det relasjonelle aspektet spiller derfor en stor rolle i hverdagen. Det relasjonelle aspektet har ifølge flere blitt undervurdert. Læreren har et ansvar å ivareta alle elever, både faglig og sosialt (Nordahl, 2013). En faktor som virker inn på lærer-elev-relasjonen er skolekulturen. Kulturen i skolen består av tradisjoner og holdninger som har foregått over lang tid. De virker inn på relasjonene lærer og elev har til hverandre. Rektor spiller en viktig rolle her. Skoler som har en involverende rektor opplever bedre relasjoner. Gode relasjoner mellom kollegaer og et generelt godt arbeidsmiljø er andre faktorer som bedrer lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). Det som er interessant å undersøke i denne forbindelse er hvordan elevene opplever de ulike relasjonene innad i klassen og om det er noen forskjell på opplevelsen mellom innføringsklasse og ordinær klasse.

Hvordan klassen fungerer som system virker inn på både lærerne og elevene. Det er her den daglige interaksjonen foregår. For å få en god relasjon i klassen er det nødvendig med god klasseledelse. Relasjonen mellom elev og lærer er noe som foregår hele tiden gjennom skoledagen, det er ikke noe som kommer i tillegg til lærerens andre oppgaver. Relasjonen utvikler seg gjennom de faglige aktivitetene. Lærerens evne til å kommunisere med elevene er en avgjørende faktor for gode relasjoner. Relasjoner er heller ikke en aktivitet som kommer og så er ferdig. Det er en kontinuerlig prosess som må jobbes med hele tiden. Læreren skal skape gode relasjoner til hver enkelt elev i klassen. Det kan være til hjelp med tydelige rammer og forventninger fra læreren (Drugli, 2012). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen handler om å skape en mening til relasjonene som dannes. Relasjonene må sees ut fra et unikt perspektiv og blir dermed en individuell konstruksjon, men utvikles sammen med andre. Omsorgsdiskursen er nært knyttet til den relasjonelle lærerrollen. Det å vise omsorg henger tett sammen med å skape gode relasjoner. Hvordan en lærer viser omsorg for elevene er individuelt. Det å for eksempel være en tydelig leder er en form for omsorg, mens det å være resultatorientert og legge vekt på gode læringsbetingelser er en annen (Mausethagen & Kostøl, 2010).

En sentral faktor som har betydning for lærer – elev relasjoner er hvordan læreren er som person. Læreren har med seg erfaringer og relasjoner i fortiden som vil påvirke læreren som person. To viktige kjennetegn hos læreren er den profesjonelle kunnskapen læreren besitter og evnen til empati for sine elever (Drugli, 2012). I tillegg til empati er omsorg, ydmykhet og evne til å lytte nødvendige ferdigheter for å bygge gode relasjoner (Hattie & Goveia, 2013). Det er lærerens ansvar for å jobbe med de elevrelasjonene som ikke er så bra. En lærer vil

alltid ha noen elever som det er enklere å danne gode relasjoner med. Det er viktig å være bevisst på hvordan man kan jobbe med relasjoner i forhold til enkeltelever. Til tross for at læreren har hovedansvaret i relasjoner til elevene, spiller eleven selv en stor rolle. Eleven har med seg holdninger hjemmefra og erfaringer fra andre skoler når en relasjon etableres. Både mannlige og kvinnelige lærere hevder å ha bedre relasjoner til jenter enn til gutter. Det er generelt mindre konflikter med jenter i en klasse enn med gutter i forhold til relasjoner med læreren (Drugli, 2012). Jeg undersøker ikke i forhold til kjønn, men det er et interessant aspekt å være klar over.

3.1.1 Lærers kompetanse

Det som kan gjøre det vanskelig for læreren å tilrettelegge er lærers kompetanse i forhold til ungdom med kort botid. I den videregående skolen mangler lærere ofte kompetanse i norsk som andrespråk. Mange lærere føler at de ikke har nok kompetanse for å takle mangfoldet og er usikre på hvordan man underviser elever som har norsk som andrespråk (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 66).

Vi kan dele opp lærers kompetanse i tre deler: Relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktikkkompetanse. Relasjonskompetansen består i den sosiale interaksjonen læreren har med sine elever. En lærer med relasjonskompetanse ser alle elevers behov og forutsetninger. Læreren støtter og motiverer elevene til læring og selvstyre. Denne kompetansen baserer seg på toleranse, empati og interesse for elevene. Læreren respekterer at alle elever lærer individuelt og har et potensiale til å lære. Regjeldelseskompetansen består i at klare regler og retningslinjer. Læreren lar elevene være med å utforme regler for hvordan klasse miljøet skal være. Elevene vet hva som forventes av dem og læreren gir tydelig uttrykk for hva som skal gjøres i timene og hvor lenge. Det blir en effektiv undervisning som fremmer læring. Den siste kompetansen er didaktikkkompetansen. Her er det lærers faglige nivå som står i fokus. Læreren skal ha god kompetanse i det han underviser. Høy faglig kompetanse hos læreren fører til metakognition og elevene blir utfordret i større grad. Variert undervisningsopplegg øker læring og er et kjennetegn for lærere med høy kompetanse (Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt, & Østergaard, 2008).

Lærers positive atferd er en viktig faktor ved lærers kompetanse. Lærers entusiasme og engasjement smitter over på elevene. Den positive atferden er ikke bare verbal. Læreren

uttrykker atferd med kroppsspråket som kan tolkes både positivt og negativt av elevene. En annen side ved lærerens positive atferd er å bruke humor. Humor kan: redusere stress hos elever, øke kreativiteten, forbedre kulturen i klasserommet og effektivisere undervisningen (Marzano & Pickering, 2010). For at læreren skal bli en god klasseleder, som har de kompetansene som er nevnt ovenfor kan det å få kollegahjelp være en god strategi. For eksempel kan en lærer bli observert av en annen lærer, da med noen holdepunkter for hva som skal observeres. En annen måte er å observere andre lærere i sin undervisning for å få nye innspill til sin egen undervisning. Metoder der man reflekterer på sin egen undervisning ved hjelp av opptak er nyttig. Reflekterer gjør man gjerne sammen med andre (Helmke, Christiansen, & Rasmussen, 2013).

Det å være en del av et godt sosialt miljø er viktig for alle. Skolehverdagen er en stor arena for elever, og skolen skal bidra til at alle elever utvikles personlig og sosialt, slik at de kan møte livet med gode forutsetninger (Nordahl, 2013). Det er viktig å anerkjenne at det å lære bort, og læring, tar plass i en kontekst av relasjoner som er skapt av individer og skolens verdier. Følelser som oppstår i relasjoner er viktige å ta på alvor. Ignorerer man dem øker man barrierene for læring. Det samme kan skje dersom læreren ikke oppfordrer til respekt og ansvar for hverandre (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2007). Lærerens evne til å inkludere alle i klassen er viktig. De samme aspektene kan både inkludere og støte ut folk. Valg av kommunikative koder er et eksempel, det handler om måten man snakker på og type humor. Kan ikke alle den riktige koden faller de utenfor heller enn å bli inkludert. Valg av temaer er et annet eksempel, temaer som alle kjenner til og kan relatere til er inkluderende, mens de som ikke kjenner til temaet blir ekskludert. Et annet viktig punkt er det som formidles indirekte. Hvem læreren henvender seg til, eller ikke henvender seg til. Eller hva læreren ikke sier. Dette er punkter som kan skape et positivt sosialt læringsmiljø for alle elever. Vi ser her den store betydningen læreren har for det sosiale læringsmiljøet (Bele, et al., 2008). Læreren trenger å innta et humanistisk perspektiv der man tenker at mennesket er fornuftig og kan kontrollere sitt eget liv. Mennesket kan påvirke sitt eget liv og blir et subjekt i eget liv. Ser vi humanismen fra den sosiale siden, handler det om at mennesket må forholde seg til samfunnet rundt (Lindboe & Skrefsrud, 2016). I min analyse skal jeg se på hva elevene opplever at læreren gjør for å skape relasjoner både mellom elev – elev og elev – lærer. Aspekter som kommer inn her er hvordan læreren bruker sin kompetanse for å skape gode relasjoner.

3.2 Sosial interaksjon

I min analyse vil jeg se på hvordan sosial interaksjon oppleves mellom ungdom med kort botid og majoritetsungdommen. Hva slags hindringer finner vi i interaksjonen? Hvilke typer interaksjoner er gode og hvordan skapes dem? Jeg kommer også inn på interaksjonen mellom lærer og elev siden dette er en naturlig del av elevenes hverdag. Videre skal jeg se nærmere på hvordan Goffman definerer sosial interaksjon og hva han legger i begrepet. Jeg trekker også kort inn Bourdieu som er relevant i denne sammenhengen.

Hva er sosial interaksjon? I sosial interaksjon vurderer man den andre personen ubevisst. Den vurderingen man gjør dreier seg om sosio-økonomisk status, personens holdninger og dens syn på seg selv. Slike vurderinger ligger bak hvordan vi oppfatter den andre personen. Når vi skal bli kjent med nye personer finner vi holdepunkter ved personens atferd som bestemmer hvordan vi bedømmer denne personen. Vi bruker stereotyper ved denne bedømmelsen, for eksempel kan vi bedømme etter hvilket sosialt miljø en person er en del av. Oppfattelsen av andre gir seg tilkjenne i hvordan personen uttrykker seg. Det er forskjell på hvordan personen *gir* et inntrykk og hvordan personen *avgir* et inntrykk. Det inntrykket personen gir baserer seg på verbale symboler som gir informasjon om personen. Det inntrykket personen avgir kan være indirekte handlinger som ikke blir utført bevisst, men som oppfattes av den andre personen. Dette er to former for kommunikasjon som ikke alltid er gyldige. I den førstnevnte er det løgn dersom personen formidler feil opplysninger og i den sistnevnte hykleri eller bedrag (Goffman, Risvik, & Risvik, 1974).

Goffman (1983) ser på sosiale relasjoner i samfunnet, og sentralt i hans teorier står sosiale interaksjoner. I sin forskning bruker Goffman et individperspektiv og legger i tillegg vekt på følelser i interaksjonene (Skowronski, 2013). En god relasjon er et resultat av en vellykket interaksjon mellom mennesker. En definisjon av Øvreeide av interaksjon er som følger: «En interaksjon betegner et foretrukket kommunikasjonsmønster, som fører til gjentakelse av bestemte kommunikasjonshandlinger, slik at mønsteret gjenskaper og bekrefter seg selv». I interaksjonen opplever personen erfaringer som danner grunnlag for relasjon ved mentale bilder som skapes (Linder, et al., 2012).

Goffman (1983, s. 2) definerer sosial interaksjon på følgende måte:

«Social interaction can be identified narrowly as that which uniquely transpires in social situations, that is, environments in which two or more individuals are physically in one another's response presence».

Som vi ser omtaler Goffman ansikt til ansikt interaksjon. Det kan være hvor som helst, der en gruppe mennesker møtes på samme tid, og hvor interaksjonen finner sted. Han nevner også at det er en gjensidighet i interaksjonen mellom partene som innvirker på handlingene som blir gjort. Goffman ser på interaksjon som et skuespill. Det finnes en deltaker og et publikum i en opptreden. Publikum og deltakeren spiller sine roller etter handlingsmønstre. Disse handlingsmønstrene blir en rutine som kan utspilles likt ved flere anledninger (Goffman, et al., 1974)

Bourdieu var en sosiolog som var opptatt av hvordan samfunnets struktur virker inn på sosiale interaksjoner. Han hevdet at mennesker lærer å oppføre og tenke på bestemte måter. Dette tar man med seg inn i sosialiseringen. Bourdieu and Passeron (1990) bruker begrepet habitus for å beskrive menneskers tanker og aktiviteter. Habitus skapes i oppveksten, men også i hvilke miljøer man velger å være en del av. Den er avhengig av både sosiale og kulturelle vilkår. Habitus eksisterer på ulike nivåer, både individuelt, kollektiv og samfunnsmessig. Det oppstår maktrelasjoner mellom ulike habitus. Hva som er normalt blir stort sett bestemt av majoriteten. Dette fører til at elever som kommer fra minoriteter må kjempe for sin kultur. Habitus er forskjellig fra kultur til kultur og man har derfor ulike meninger om hva som er bra eller dårlig. Det er majoritetens habitus som blir rådende og kan føre til ekskludering. Hva som er passende i ulike settinger bestemmes av vår habitus og vi handler deretter. Habitus blir delt inn hierarkisk, for eksempel rase, kjønn og så videre. I dette hierarkiet oppstår det felt med sosiale arenaer der man kjemper for ulike posisjoner. Ulike posisjoner kan være innenfor politikken, skolen og så videre. Bourdieu ser på det som et spill. Man må akseptere spilleregler for å komme inn på en arena (Skowronski, 2013).

I sosial interaksjon drar vi slutninger om hverandre, og spesielt i en bli kjent fase, som er mer eller mindre sikre. Hvor sikre de er avhenger av den informasjon vi har fra før og hvor gyldig den informasjonen vi har er. Vi handler hele tiden på grunnlag av slutninger. Hvordan en person uttrykker seg i et samspill kommer an på hensikten personen har. Ønsker for eksempel personen å bli bedre kjent med den andre eller ønsker han å bli kvitt den andre personen? Slike hensikter avgjør hvordan interaksjonen utspiller seg (Goffman, et al., 1974).

Den daglige interaksjonen elever imellom i klasserommet er en kontinuerlig prosess som kan oppleves både god og isolerende. Elevenes bakgrunn før de starter på videregående skole er veldig forskjellig, og det bærer de sosiale relasjonene preg av. Forskning viser at mange elever som kommer direkte fra et innføringstilbud føler seg alene i klassen (Skowronski, 2013). Ulike elevgrupper kan holde avstand fra hverandre og det oppstår et statusskille mellom gruppene. Til tross for at gruppene har mange likhetstrekk, gjør statusskillet at det ikke blir lagt merke til. Så lenge avstanden mellom gruppene opprettholdes, opprettholdes også statusskillet (Goffman, et al., 1974).

3.2.1 Symbolsk interaksjonisme

Begrepet symbolsk interaksjonisme kan spores tilbake til Chicagoskolen. En av de første som brukte begrepet var Blumer. Med symbolsk interaksjon mener Blumer (1969) den interaksjon som foregår mellom mennesker ved hjelp av symboler og tolkninger. Symbolsk interaksjonisme bygger på 3 premisser ifølge Blumer. Den første er mennesker som agerer på ting/hendelser på grunnlag av verdien det har for dem. Det er ting mennesket merker seg i omverden. Det kan for eksempel være kategorier av mennesker som venner eller fiender. Det kan også være fysiske objekter som et bord eller en stol, så vel som institusjoner som for eksempel en skole. I denne kategorien finner vi også idealer som selvstendighet og ærlighet i tillegg til aktiviteter som kommandoer eller forespørsler. Den andre premissen er at betydningen av slike ting er avledet fra eller oppstår ut fra den sosiale interaksjonen som man deler sammen med den andre. Den tredje premissen er at betydningene blir individets fortolkning i selve interaksjonen. Det finnes flere perspektiver innenfor symbolsk interaksjonisme. Herbert Mead brukte ikke begrepet som sådant, men regnes som en av forgangene. Han hadde et mer fokus på selvet. Selvet konstrueres i samspill mellom mennesket og deres omgivelser. Selvet er sosialt og er ikke privat ifølge Mead. Videre hevdet Mead at den meningen vi tillegger interaksjonen danner grunnlag for videre interaksjon. To personer, eller flere, må være oppmerksomme på hverandre for at en handling skal bli sosial (Ytterhus, 2001). I likhet med Mead hevdet Goffman at selvet er sosialt. Samfunnets effekt på selvet er viktig og er en del av hans rolleteori. Samfunnet er satt sammen av individuelle roller og vi kan aldri spille en rolle alene, dette gjør vi i samhandling med andre (Goffman, et al., 1974).

3.2.2 Kategorisering, Stigma og roller

I min oppgave er sosial interaksjon et hovedbegrep. Når vi har sett nærmere på sosial interaksjon ser vi at det er et stort tema med mange underkategorier. Sentralt i min analyse er tre kategorier som jeg presenterer nærmere her: kategorisering, stigma og roller.

Når vi møter et menneske tenker vi ubevisst på hvilken kategori denne personen hører til. Vi baserer oss på utseende, hvem personen er sammen med og generell atferd når vi kategoriserer mennesker. Samfunnet sier oss hvilke egenskaper mennesker skal ha i ulike kategorier og det sosiale miljøet uttrykker ulike forventninger til oss beroende på hvilken kategori man hører til. Ut fra første inntrykket av en person vi møter kategoriserer vi denne personen med en gang. Vi tiltenker denne personen egenskaper etter den kategorien vi setter han i, vi bestemmer hans sosiale identitet. Første inntrykket blir til normative forventninger, det gjør vi instinktivt (Goffman, 1975). Vi plasserer oss selv i en sosial kategori. Vi ser på denne kategorien som naturlig og kanskje bedre enn andre sosiale kategorier. Videre favoriserer man sin egen gruppe på bekostning av andre. Stereotyper har en tendens til å bli sterkere. Det finnes flere måter å kategorisere på. Vi kan ta utgangspunkt i ett aspekt, for eksempel hudfarge. En annen måte er å krysskategorisere. Vi tar utgangspunkt i flere aspekter, for eksempel religion og utdanning (Ommundsen, 2004).

Stigma er et begrep som Goffman bruker. Goffman (1975) beskriver stigma som at personen ikke oppnår sosial aksept på grunn en egenskap som ikke passer inn i den sosiale settingen. Stigma består av relasjon mellom en klassifisering av mennesker og en egenskap. Videre skiller Goffman mellom tre typer av stigma: 1.) Kroppslige, fysiske misdannelser. 2.) Karakterfeil på personligheten, som for eksempel viljesvakhet, unaturlige lidenskaper eller uredeligheter. 3.) «Tribale» stigma som rase, religion og nasjon. Personen som bærer på et stigma bærer ofte også på en skam over den uønskede egenskapen. Personer med samme stigma kan føle et fellesskap og trekkes til hverandre. Denne egenskapen er så stor at den blir lagt merke til. Dette kan gjøre personen uønsket. Det kan være vanskelig for de andre å vite hvordan de skal forholde seg til den stigmatiserende personen. Resultatet kan bli at de holder seg unna og ikke tar kontakt. Har man et stigma kan det føre til at man «bytter gruppe» fra den opprinnelige gruppen til en gruppe med andre mennesker med samme stigma. De som ikke har stigmaet bruker stigmaet på en måte at personen med stigmaet føler seg underlegen. Personen aksepteres ikke fullt ut på grunn av stigmaet. Dette kan lede til at personen føler seg mindreverdige og usikker. Frykten for at de normale skal se stigmaet enda tydeligere kan føre

til usikkerhet og i noen tilfeller isolasjon. Usikkerheten den stigmatiserende føler forplanter seg gjerne i andre interaksjonssituasjoner. Skam kan defineres som en rekke følelser som oppstår når man ser på seg selv negativt gjennom andres øyne. Skam er en dominant følelse som forekommer i sosial interaksjon (Scheff, 2003). Goffman mente i likhet med Scheff at skam er en dominant følelse i sosial interaksjon. I tillegg hevdet Goffman at skam, eller forlegenhet som han brukte mer, er et naturlig innslag som man prøver å gjemme bort (Skowronski, 2013).

Moxnes (2007) har utviklet en teori om hvordan han ser på roller. Han hevder at vi spiller tre ulike roller: overflateroller, samspillsroller og kjerne roller. Alle tre roller handler om hvordan vi samhandler med andre mennesker. Overflaterollen handler om hva andre forventer av oss. Vi styres av konformitet, plikt og vilje. Det er forventningene andre har til oss som avgjør denne rollen. Vi gjør det vi må for å leve opp til forventningene, men det er ikke sikkert vi er komfortable med det selv. I denne rollen styres man av resultatorienterte konsekvenser. Den andre rollen er samspillsroller. Overflaterollen var tilgjort, det er ikke samspillsrollen. Du er deg selv, men hvordan rollen blir spilt ut kommer an på relasjonen du har til personen. Samspillsrollen blir forskjellig med tanke på person, tid og sted. Den siste rollen er kjerne rollen, du har funnet din plass. Du er komfortabel og gjør det du vil gjøre i jobb og privat. Kjerne rollen er energi, du vil jobbe hardt for å nå dine mål. Det er ikke sikkert at de rundt deg ser eller anerkjenner den kjerne rollen du er i. For eksempel, du er forfatter, men forlaget vil ikke gi ut boken. Moxnes skriver om roller på denne måten. Jeg velger å trekke inn deler av denne måten å tenke på i analysen, for eksempel med overflaterollen om hvordan elevene beskriver at de prøver å være som de andre, og blir styrt av vilje og plikt.

Når vi samhandler med hverandre opptrer vi. Denne opptreden får innvirkning på de andre som er i vår omkrets. Det er et fast handlingsmønster som ligger til grunn for vår opptreden, i ulike settinger. Det er handlingsmønstret som presenteres i form av en rolle som vi «spiller» i samhandlingen. Når vi spiller ut den samme rollen til det samme publikumet har vi en sosial rolle. Vi kan ha flere roller beroende på hvilket publikum vi spiller for. Avhengig av hvilken type samhandling vi er i har vi en fasade. En fasade i denne sammenheng er et middel som kan tas i bruk bevisst eller ubevisst under en opptreden. I en opptreden bruker vi kulisser. Kulisser kan være fysiske ting som for eksempler bord og stoler om vi er i ett rom. Det kan også være geografiske kulisser, vi befinner oss på et spesielt sted eller ved et geografisk holdepunkt. Vi bruker kulissene til vår opptreden og som støtte til samhandlingen. I vårt rollespill bruker vi manerer for å definere vår interaksjonsrolle. Manerene vi uttrykker viser

publikum om vi leder eller lar oss bli ledet. Under selve dramatiseringen må personene uttrykke seg på en måte som gjør at han får formidlet det han ønsker. Dette må kunne uttrykkes i brøkdelen av et sekund i interaksjonen. (Goffman, et al., 1974). I min analyse kommer jeg til å ta utgangspunkt i hvordan Goffman ser på roller.

3.2.3 Fellesskap

Det finnes ulike typer fellesskap i skolen. Jeg er interessert i å finne ut av hvordan fellesskapene oppleves av elevene og om det oppleves forskjellig fra en innføringsklasse og en ordinær videregående klasse.

Det er naturlig at elever setter seg sammen med sine venner eller elever de føler de har noe til felles med. I en klasse skal alle kunne samarbeide med alle. Dette kan kalles for sidemakkefellesskapet. Det går ut på at læreren styrer hvem som sitter ved siden av hverandre og hvem som skal være på gruppe sammen ved gruppearbeid. Hensikten er ikke at de som trives sammen aldri skal være sammen, men at alle elever skal føle seg inkludert i klassen. De står i kontrast til alliansefellesskapet der eleven selv bestemmer hvem de skal være sammen med. Hvordan læreren velger ut hvem som skal sitte ved siden av hverandre kan være forskjellig. Det kan være strategisk med tanke på atferd elever imellom, det kan også være tilfeldig gjennom loddtrekning (Christiansen Carøe & Hohnen, 2002). I analysen kommer jeg til å se på hvordan dette er på skolene jeg har intervjuet elever.

Kommunikasjon og samspill er kompetanser som brukes av deltakere i et fellesskap. I et fellesskap finnes sosial deltakelse som danner et praksisfellesskap. Kjentegn på et praksisfellesskap er en felles virksomhet, et delt repertoar og et gjensidig engasjement. Felles virksomhet betegner både interaksjonen mellom deltakere og læringsoppgaver det jobbes med. Et delt repertoar vil si tegn som inngår i interaksjonen. Det kan være relasjoner, roller, språk, avtaler og grunnleggende antakelser. Det er i stadig forandring og ikke alltid uttalt. I et gjensidig engasjement vises det til engasjementet i handlingene som blir utført og en felles forståelse og meningsskapende fokus på oppgaven. Fokuset i synet på læring i et praksisfellesskap blir på deltakelse og enkeltindivid, og læring blir en helhet. Tanker, handlinger og følelser er komponenter som må tas hensyn til i et praksisfellesskap. Læring blir sett på som en mangfoldig aktivitet med mange elementer og skjer i en felles praksis mellom mennesker. Elementer som er tilstede i en slik tenking er: mening, fellesskap, identitet og

praksis. Mening betyr hvor meningsfullt deltakere opplever fellesskapet, både kollektivt og individuelt. Meningen skapes gjennom deltakelse i fellesskapet. Enkelte handlinger blir mer verdsatt enn andre. Det er sosiale prosesser som legger grunnlag for hvilke handlinger dette er. Fellesskap er en fellesbetegnelse for prosessene. Identitet i denne settingen viser til den faglige identiteten du får gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Det siste punktet er praksis. Praksis er rammer og ressurser. Hvordan arbeidet utføres, hvilke redskaper de bruker og hvordan deltakerne forhandler om mening. Det er altså selve arbeidet som blir utført i praksisfellesskapet (Wenger, 1998). Interessant å se er hvilke typer fellesskap som blir lagt vekt på av mine informanter.

Giddens (1997) skriver om medlemskriterier i sosiale fellesskaper. Medlemskriteriene bestemmes etter følelse av tilhørighet til fellesskapet. I et fellesskap skal det være noe igjen til alle, ellers er det ikke et ekte fellesskap. Videre hevder han at fellesskap ikke bygger på ytre eller økonomiske vilkår. Et moderne fellesskap bygger imidlertid på akkurat ytre og økonomiske vilkår samtidig som alle får noe igjen av fellesskapet. For eksempel kan man bli styrt av å velge venner etter de man er plassert i miljø med, for eksempel i en klasse (Skowronski, 2013). Jeg kommer til å se på hvilke typer kriterier som elevene opplever i fellesskapet på skolen.

3.3 Språket som sosial barriere.

Jeg avslutter denne delen med språket som sosial barriere. Jeg har ikke et faglig fokus, men i analysen ønsker jeg å se på hvor stor betydning språket har for sosial interaksjon og relasjoner.

Vi skiller mellom akademisk språk og hverdagsspråk. Det akademiske språket tar mellom 5 – 7 år å utvikle et språk på samme nivå som morsmålsbrukere. Hverdagsspråket tar kortere tid, ca. 3 – 5 år (Cummins, 2000). Utfordringen for mange elever er å forstå begreper i undervisningen. Når man bruker språket i en sosial sammenheng er konteksten ofte til hjelp. Vi bruker muntlig kommunikasjon i en meningsfull sammenheng, språket støttes av gester, blikk og forklaringer. I en mer fast ramme som fellesundervisning på skolen har man ikke de samme mulighetene, og det kreves en bredere forståelse av språket (Bjerkan, et al., 2013). Minoritetsspråklige barn kan være språklig deprivert. Mange snakker ikke norsk hjemme eller med venner på fritiden. Språket blir mangelfullt og det blir vanskelig å bruke i sosiale settinger så vel som i skolen. I tillegg brukes mye førforståelse i undervisningen som ikke alle minoritetsspråklige elever har. Mange bor i områder med mange andre minoritetsspråklige,

ser på tv-kanaler fra hjemlandet, eller bøker som kun avspeiler hjemkulturen. Dette kalles kulturell deprivasjon (Gitz-Johansen, 2009). Førforståelsen er et viktig ledd når elever skal forstå en tekst. Jo mer kunnskap man tar med seg inn i en tekst, desto bedre forståelse får man av den. Førforståelsen brukes ikke bare til å forstå en tekst, men også til å kunne analysere og dra slutninger ut fra en tekst (Lesesenteret, 2015). Dette blir viktig i forhold til min oppgave fordi i for eksempel gruppearbeid er det sosialt aspekt i tillegg til det faglige. Elevene kan snakke sammen på en annen måte og de må samarbeide med hverandre. Språket blir en viktig forutsetning for den sosiale interaksjonen i timer.

Flere skoletimer baseres på muntlig aktivitet mellom elever. Muntlig aktivitet er en av fem grunnleggende ferdigheter som UDIR beskriver. De andre fire er lesing, regning, skriving og digitale ferdigheter:

I Kunnskapsløftet er det definert fem ferdigheter som utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 5).

For å kunne delta sosialt i aktiviteter i klassen er det viktig at læreren legger opp til temaer der alles bakgrunnskunnskap kan brukes. Den bakgrunnskunnskap man har med seg er en viktig faktor for å oppnå god leseforståelse. Det å kunne dra nytte av sin bakgrunnskunnskap krever at de grunnleggende leseferdighetene er på plass. For å få en god språkforståelse kreves det både god leseforståelse og god avkodning. Det er derfor viktig at læreren, uansett alder på eleven, kan lære de aller mest grunnleggende avkodningsferdighetene. Det er avgjørende for forståelsen og for å kunne skape en mening ut av teksten (Nordlie & Anmarkrud, 2015). Dr. James A. Banks (1993) har utviklet dimensjoner for flerkulturell opplæring. Han opplevde at mange lærere så på flerkulturell undervisning som kun integrering. Videre undersøkte han og fant at mange lærere ikke forsto hva flerkulturell opplæring er. På bakgrunn av dette utviklet han dimensjoner for flerkulturell opplæring. To av dimensjonene er:

1. **Arbeid med holdningsendring.** Alle lærere må jobbe med holdningsendring, både med seg selv og elever i klassen, i forhold til å inkludere elever fra andre kulturer.
2. **En styrking av skolens kultur og sosial struktur.** Skolen må ha fokus på og undre seg over hvorfor ulike etniske grupper dannes, hvorfor er det forskjell i læringsutbyttet for ulike grupper, hvordan er de voksnes samspill på tvers av kulturer (Banks, 1993).

I analysen kommer vi å se at språket både inkluderer og segregerer. Det inkluderer på den måten at ungdom med kort botid holder sammen. Det virker til å være en trygghet i å høre til sammen med andre som har norsk som andrespråk. Med at ungdom med kort botid holder sammen vil det si at de ikke interagerer så mye med majoritetselevne, språket er med på å segregere elevne fra hverandre.

4. Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg gå inn på mitt valg av vitenskapelig perspektiv og valg av metode. Jeg vil avslutte kapitlet med henholdsvis etiske problemstillinger og en diskusjon rundt validitet og reliabilitet.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Hva er vitenskap? Dette er et vanskelig spørsmål som det finnes mange meninger om. Vitenskapelig aktivitet blir betraktet utenfra av vitenskapsteorier. Man betrakter hvilke forutsetninger vitenskapelig aktivitet bygger på. I tillegg kartlegger man hvilke forutsetninger som må være tilstede i en vitenskapelig aktivitet (Gilje & Grimen, 1995). Samfunnsvitenskapen tar utgangspunkt i hverdagsvirkeligheten, det vil si den virkeligheten som blir opplevd. Det er ikke enkelt å studere virkeligheten, den må tolkes og erfares. Den tolkes av forskerens opplevelse av hendelsen (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016). I min oppgave er det min tolkning av elevenes opplevelse som blir beskrevet. Alt som hører til en undersøkelse kalles forskningsdesign. Det er hvem som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen, et al., 2016). Det finnes flere ulike design. Jeg skal videre presentere den som er relevant for min undersøkelse, fenomenologi.

4.1.1 Fenomenologi

I min oppgave er jeg opptatt av å få et innblikk i elevenes livsverden. På grunnlag av dette velger jeg å bruke fenomenologisk perspektiv. Historisk sett har begrepet bevissthet vært et nøkkelord i fenomenologien. Virkeligheten blir representert av bevisstheten. Det som er i livsverden blir oppfattet *av* bevisstheten, mens den perseptuelle erfaringen er *i* bevisstheten. (Postholm, 2010). Alle mennesker er forskjellige og kan derfor ikke studeres som en ting. Mennesker føler, opplever og handler ulikt. I et forskningsprosjekt med fenomenologisk tilnærming skal man derfor prøve å beskrive menneskenes perspektiv så presist som mulig. Du kan likevel komme til å få ulike svar fordi mennesker opplever det samme fenomenet på ulike måter. Fenomenologi betyr «læren om fenomenene». Et fenomen kan både være konkret, som for eksempel kronisk sykdom, eller det kan være mindre konkret, som for eksempel fattigdom eller sosial ulikhet. Et annet nøkkelord i fenomenologien er mening. Vi ønsker å

forstå meningen med det fenomenet vi studerer gjennom hvordan andre opplever det (Johannessen, et al., 2016). Fenomenologi blir ofte brukt i kvalitativ forskning. Det å få innsikt i menneskers livsverden, og tanken om at virkeligheten er den som mennesker oppfatter kommer fra fenomenologien. Fenomenologi i kvalitativ forskning bygger også på interesse for å forstå fenomener ut fra andres perspektiv. Det gjør at et fenomenologisk perspektiv passer bra når en forsker skal utføre et semistrukturert livsverdensintervju. Et slikt intervju tar nettopp opp temaer fra dagliglivet og blir gjort som en samtale med struktur. (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015).

Bruker man fenomenologisk design må man ha god forståelse for hvordan andre mennesker oppfatter verden. Opplevelser er alltid koblet til en tolkning og det er denne tolkningen forskeren vil få tak i for å forstå opplevelsen. Forforståelsen blir viktig fordi vi hele tiden tar den med oss når vi skal tolke og forstå fenomener. Det er viktig å forstå sitt eget tolkningsmønster når du skal i ferd med å forstå andres (Johannessen, et al., 2016).

Som nevnt tidligere er fenomenologi godt brukt i kvalitativ forskning, og den har vært til stor betydning for utviklingen av kvalitativ forskning. Noe kritikk har også blitt rettet mot dette perspektivet. Blant annet er det blitt hevdet at ingenting er gitt, og at forskning fra dette perspektivet fremmer en essensialisme og individualisme (Kvale, et al., 2015).

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Når vi ønsker å forstå andre menneskers holdninger, eller hvordan andre mennesker oppfatter verden, bruker vi kvalitativ metode. Når vi skal velge metode ser vi på problemstillingen, og lar den bestemme metode (Johannessen, et al., 2016). I min undersøkelse er jeg opptatt av å få et innblikk i elevenes holdninger og oppfatninger av et spesielt fenomen. Derfor falt valget mitt på kvalitativ metode. Målet mitt er å finne ut hvordan ungdom med kort botid opplever sosial interaksjon i videregående skole. Forskeren må innta en fortolkende rolle og må finne mening i alt han ser og hører. Forskeren ser på funnene i sammenheng en kontekst og støtter seg til teori. Teori er derfor et viktig redskap i forskningsprosessen. Epistemologi betegner forholdet mellom forskeren og deltakerne. Dette er et kjennetegn for kvalitativ metode. Man konstruerer en virkelighet sammen og etablerer et samarbeidsforhold (Postholm, 2010). Det å etablere slike samarbeidsforhold viste seg i min undersøkelse å være enkelt. Alle informantene

var positive til å stille opp og de fortalte meg mye også utenom spørsmålene. Jeg kan se for meg at dette noen ganger kan bli en utfordring når man forsker med kvalitativ metode.

For å få svar på problemstillingen og underproblemstillingene velger jeg kvalitativt forskningsintervju som metode. Min bakgrunn for å bruke kvalitativt intervju var at jeg ønsker å finne ut hvordan sosial interaksjon oppleves blant ungdom med kort botid og hva skolen kan gjøre for at det skal bli bedre. Det finnes en rekke ulike typer intervjuer. Alle har sitt formål, og sine regler og teknikker. I en masteroppgave er det forskningsintervjuet som vi utøver. Intervjuet utfører vi for å få en innsikt i hvordan mennesker opplever og beskriver et fenomen. Vi prøver å forstå problemstillingen utfra intervjupersonens side. I tillegg ønsker vi å produsere ny kunnskap om et tema (Kvale, et al., 2015). Til datainnsamlingen brukte jeg semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju bruker man en intervjuguide som base for intervjuet. Det er ikke nødvendig å følge den slavisk, som man gjør i et strukturert intervju. Et semistrukturert intervju skal oppleves som en positiv samtale med mål og mening. En beskrivelse av intervjupersonenes livsverden er hovedhensikten i et slikt intervju. Det åpnes for oppfølgingsspørsmål og utdyping av de svarene som blir gitt. Det bør være et naturlig samspill mellom intervjueren og intervjupersonen. Man bør være oppmerksom på at samspillet kan føre til provokasjoner og bevisstheten rundt hvordan man påvirker hverandre bør være tilstede (Kvale, et al., 2015). Dette var en passende intervjumetode for min undersøkelse. Jeg ønsket å få informantene mest mulig i tale, derfor brukte jeg intervjuguiden som mal, men det kom flere oppfølgingsspørsmål til og informantene kom med ekstra innspill. Videre ønsket jeg å forstå hva ungdommene tenkte, derfor ønsket jeg mest mulig spontane fortellinger. Dette er i tråd med det Postholm (2010) skriver om semistrukturerte intervjuer, at man skal forstå heller enn å forklare.

Intervju er den vanligste metoden innenfor fenomenologisk tilnærming. Utgangspunktet blir tatt i teori i tillegg til forskerens erfaringer. I forhold til intervjuene blir deltakerne som oftest intervjuet en gang. Forståelsen av fenomenet man studerer, vokser frem underveis i prosessen. Forskeren skal derfor prøve å legge forforståelsen sin til side. Man må bli klar over sin egen rolle (Postholm, 2010). Jeg hadde teorier rundt tema bak meg når jeg startet intervjuene. Siden jeg har jobbet noen år med ungdom med kort botid har jeg også en del erfaring. Min forforståelse måtte jeg prøve å legge til side, dette opplevde jeg som en utfordring i denne prosessen.

4.3 Gjennomføring av undersøkelsen

4.3.1 Intervjuguiden

Teoretisk skilles det mellom direkte og indirekte spørsmål i en intervjuguide (Kvale, et al., 2015). Jeg velger en direkte tilnærming og forklarte formålet med intervjuet allerede når elevene ble spurt om å være informanter. Det var viktig for meg å ha fullstendig åpenhet rundt formålet og spørsmålene jeg stilte. I et semistrukturert intervju åpner man for uventede og spontane svar fra informantene. Det er også rom for oppklarende spørsmål (Kvale, et al., 2015). For mitt formål var det viktig å kunne oppklare spørsmål, fordi min gruppe av informanter ikke er veldig gode i det norske språk, og jeg vil sørge for at det ikke blir misforståelser. Ett av punktene jeg finner interessant i et intervju er det spontane og uventende. Jeg sitter med en forestilling om hva de kommer til å svare på spørsmålene, men deres ståsted er et helt annet. For å få frem hva de tenker så presist som mulig var dette viktig for meg.

Intervjuguiden ble tematisert og spørsmål ble lagd ut fra temaene. Temaene ble lagd ut fra problemstillingen jeg har utarbeidet, og på en måte som gjør det hensiktsmessig for bearbeiding og tolkning. Jeg startet med en introduksjon der jeg introduserte meg selv, prosjektet og informerte om anonymitet, og mulighet til å trekke seg fra prosjektet.

Etter introduksjonen gikk jeg over på informantens kulturelle og skolefaglige bakgrunn. Svarene her var ikke noe jeg kom til å spesifisere i oppgaven, men jeg mener det var viktig for analysen og bearbeidingen av hovedspørsmålene. For eksempel: svarer de ulikt når man ser på antall år de har gått i norsk skole, eller ser man noe sammenheng av dem som eventuelt kommer fra samme land?

Deretter var temaet sosialt læringsmiljø i klassen og på skolen. Med sosialt læringsmiljø tenker jeg på sosialt samspill mellom elever og hvordan det påvirker læring på skolen. I tillegg er det spørsmål rundt generell trivsel og interaksjon elever imellom. Her ønsker jeg å få frem hvilke relasjoner elevene har til hverandre og hva som er vanskelig i sosiale relasjoner. I tillegg er det kulturelle aspektet en interessant faktor. Hvordan skolen tilrettelegger for sosial læring er også en interessant faktor her som jeg ønsket å få svar på.

Videre var temaet lærerens rolle for å bedre det sosiale miljøet i klassen. Hensikten var å få et inntrykk av om læreren gjør noe spesielt for å lage et godt sosialt klassemiljø. Det er også

interessant å få elevers stemme til hva læreren kan gjøre for å skape et godt sosialt klima i klassen.

Målet mitt med denne inndelingen var å skille på faktiske opplevelser skapt av elever og opplevelser av hva læreren gjør i sin rolle. Jeg ønsket å få elevers stemme til hva som kan føre til et bedre sosialt miljø i klassen og på skolen generelt. Intervjuguiden foreligger i sin helhet som vedlegg nr. 4.

4.3.2 Utvalg av informanter

I kvalitativ forskning finnes det ulike prinsipper i utvalg. Noen av dem er utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering. I forhold til utvalgsstørrelse finnes det ingen fasit på hvor mange informanter man skal ha. Det er hensiktsmessig å intervju så mange man trenger for å svare på problemstillingen. Man avslutter innhenting av informasjon når det ikke kommer ny informasjon. Det kommer altså ikke an på hvor mange informanter man har, men at man får nok relevant informasjon. Det finnes mange ulike utvalgsstrategier. Hvilket man velger kommer an på formålet med forskningen. Etter at vi har gjort et utvalg rekrutterer vi informanter. Også her er det flere måter, for eksempel: personlig rekruttering, annonser, kontakt via telefon eller epost med flere (Johannessen, et al., 2016). I forhold til min oppgave valgte jeg strategisk utvelgelse. Det vil si at rekrutteringen har et spesielt mål, og at forskeren velger ut en spesifikk målgruppe for deltakelse. Deretter plukker man ut informanter fra den gruppen (Johannessen, et al., 2016). I mitt tilfelle er gruppen ungdom med kort botid. Ut fra den gruppen valgte jeg ut elever fra to skoler som gikk 1. året på videregående eller i innføringsklasse på videregående skole. Dette ble kriterier. Jeg valgte begge disse perspektivene for å se hvordan sosial interaksjon oppleves i ulike typer klasser. En fellesnevner for informantene er at de går eller har gått i et innføringstilbud. Jeg sendte forespørsel til tre skoler. Jeg fikk positivt svar fra en av skolene, de andre to ønsket ikke å delta med informanter. Etter denne prosessen valgte jeg å spørre noen elever på min arbeidsplass, men som jeg ikke selv har undervist. Det ble altså to skoler som deltok, de ligger i samme kommune og jeg fikk åtte informanter til undersøkelsen. Lærere ved de aktuelle skolene forespurte enkeltelever om de kunne stille opp. Kjønnfordelingen var tilfeldig og det var fem jenter og tre gutter som ble informanter. Informantene hadde bodd i Norge fra 1 – 3

år og kom fra Afrikanske land eller land i Midtøsten. Alle hadde flere års skolegang fra hjemlandet og noen hadde gått på skoler i flere land før de kom til Norge.

4.3.3 Datainnsamlingen

For å få et vellykket intervju finnes det en rekke kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Fra et fenomenologisk perspektiv er det viktig hvilken kunnskap intervjueren har om temaet, evnen til å se hvilke spørsmål som bør utdypes, og måten man stiller spørsmål på rundt det aktuelle temaet. Den menneskelige interaksjonen er et annet viktig punkt som intervjueren bør ha gode kunnskaper om. Hvordan hjelpe informanten til å uttrykke seg, samtidig som å være åpen og lyttende. I denne sammenhengen kan vi også nevne evnen til å være klar, stille enkle klare spørsmål, gi rom for å la informanten snakke ut og legge inn små pauser der det trengs, samtidig som intervjueren stiller kritiske spørsmål (Kvale, et al., 2015). Som nybegynner i å intervjuer er det mye å forholde seg til før man setter i gang med selve intervjuet. Jeg har jobbet flere år med ungdom med kort botid og jeg holder meg oppdatert på faget. Dette førte til at jeg følte meg trygg i intervjusettingen hva gjelder det faglige innholdet. Jeg opplevde hvor viktig det er med raske avgjørelse i forhold til spørsmålene og det er helt klart en utfordring å på en rask og enkel måte ta opp tråden til oppfølgingsspørsmål og til å få utdypende svar fra informantene.

Starten av intervjuet kan være avgjørende for hvordan det vil gå. Det er viktig å tenke på hvordan man skal starte intervjuet for å skape en atmosfære som føles trygg for informanten. Når informanten og intervjueren ikke kjenner hverandre er det viktig at intervjueren lytter aktivt, viser interesse og respekt for informanten. Et annet aspekt som må klargjøres i starten av intervjuet er formålet med intervjuet og bruk av lydopptak (Kvale, et al., 2015). Jeg valgte å ha intervjuene på den skolen elevene går. Dette var mest praktisk, og det er en hjemmearena for elevene. På begge skoler satt vi på grupperom, der det ikke var noen forstyrrelser. Dette fungerte bra. Alle informanter hadde på forhånd fått informasjon om prosjektet, men jeg gjentok dette sammen med informasjon om taushetsplikt og anonymitet. I tillegg snakket vi om noen begreper som kom til å komme, dette gjorde jeg fordi jeg ville sikre meg at det ikke var noen språklige misforståelser rundt temaene.

For å dokumentere intervjuene brukte jeg lydopptaker. Å bruke lydopptaker er den vanligste måten å dokumentere på. Ingen klarer å huske på alt som blir sagt i et intervju (Johannessen,

et al., 2016). Denne prøvde jeg ut på forhånd både hjemme og i prøveintervju med elever. Å prøve det ut på forhånd ga meg en sikkerhet rundt intervjusituasjonen og jeg slapp frustrasjon at det ikke fungerte som det skulle. Jeg utførte prøveintervju med elever som ikke var i målgruppen, men villige til å hjelpe meg. Det var verdifullt for å se på meg selv som intervjuer, hvordan spørsmålene fungerte og tidsperspektivet. I prøveintervjuet opplevde jeg at jeg måtte jobbe mer med å konkretisere spørsmålene, og ikke stille ledende spørsmål dersom informanten ikke forsto spørsmålet, men da heller ordlegge meg på en annen måte.

I tillegg til lydopptaker skrev jeg enkle notater gjennom intervjuet. Notatene gikk på kroppsspråk, gester og ansiktsuttrykk til informantene. Jeg noterte også kort hvordan jeg opplevde intervjuet og om det var noe som virket vanskelig for informantene. Siden jeg ikke brukte videoopptak ble dette et nyttig verktøy under analysen.

Kvale (2015) peker på viktigheten av debriefing på slutten av intervjuet. Her har informanten mulighet til å kommentere temaene, og intervjueren kan sikre seg at det ikke informanten går fra intervjuet med spørsmål. Her ligger også muligheten for å fortelle mer om prosessen dersom informanten er interessert i det. Jeg valgte å ha en debriefing der jeg åpnet for spørsmål eller kommentarer på slutten. Vi pratet også litt løst og fast om prosjektet. Jeg spurte i tillegg hvordan de opplevde intervjuet og om det var noe jeg kunne ha gjort annerledes. Helt til slutt informerte jeg om at de kunne få lese transkriberingen når den var ferdig. Dette var et tilbud ingen benyttet seg av.

4.3.4 Analyse av datamaterialet

Når jeg var ferdig med intervjuene transkriberte jeg intervjuene med en gang. Jeg utførte kun ett og ett intervju om gangen. Dette var tidkrevende, men i ettertid er jeg glad at jeg gjorde det på den måten. Jeg hadde intervjuet ferskt i minnet og i tillegg til lydopptak skriblet jeg ned notater samtidig angående kroppsspråk. Jeg har valgt å analysere på bakgrunn av Kvales beskrive av analysearbeidet i fem trinn. For å få helheten leser man gjennom hele intervjuet, dette er første trinn. Som trinn to ser forskeren på hva informanten har sagt og bestemmer hva som er viktig for rapporten. Det tredje trinnet blir å uttrykke på en enkel måte de temaene som kommer ut fra enhetene fra trinn to. Deretter sammenlignes undersøkelsens formål med de meningsenheter man plukket ut, det er fjerde trinn. Det siste og femte trinnet består i å lage en tekst ut fra de viktigste emnene. Dette er en fremgangsmåte som ofte blir brukt i

fenomenologisk metode (Kvale, et al., 2015). Det var også en passende fremgangsmåte for mitt materiale. Det gjorde at jeg hadde en overkommelig oppskrift å følge i dette arbeidet som var veldig krevende.

Når jeg hadde transkribert alle intervjuer begynte analysearbeidet med å se sammenhenger. Jeg forstørret de transkriberte arkene og hengte dem opp ved siden av hverandre og leste dem gjennom på nytt. Deretter brukte jeg farger til kode enkeltsetninger og begreper som gikk igjen. Det som kom frem skrev jeg ned på et nytt ark for å synliggjøre temaene bedre. Videre begynte arbeidet med å se etter mønstre og sammenhenger i blant det som var fargekodet. På grunnlag av mønstrene jeg fant lagde jeg kategorier som jeg jobbet videre med. På dette stadiet så jeg tilbake på problemstillingen og underproblemstillingene mine og redigerte disse underveis i prosessen. Deretter skrev jeg ned notater og hvordan de enkelte hadde svart likt og ulikt. Når denne jobben var ferdig fant jeg kategorier som ble annerledes enn de jeg hadde i intervjuguiden. De ble mer spesifisert og konkret i forhold til svarene jeg fikk inn.

4.4 Reliabilitet og validitet

Begrepene validitet og reliabilitet har blitt diskutert av mange og tolket på ulike måter. Kvale, et al. (2015) bruker begrepene pålitelighet og gyldighet. De to begrepene gjør reliabilitet og validitet enklere å forklare i kvalitativ forskning. Reliabiliteten skal gå gjennom i alle fasene i intervjuet: under intervjuet, i transkriberingen og i analysen. Ledende spørsmål er en faktor som kan påvirke svarene og oppgavens reliabilitet under intervjuet. I transkriberingen kan reliabiliteten bli svekket dersom flere personer transkriberer opptakene. Transkriberingen følges av analysen som blir mest pålitelig dersom forskeren som utførte intervjuene selv transkriberer og kategoriserer svarene. Forskerens kreative tenking er en viktig faktor for å oppnå reliabilitet. Reliabiliteten blir styrket dersom alle delene i prosessen blir nøyaktig beskrevet. I tillegg er beskrivelsen av konteksten viktig. Hvordan dataen blir bearbeidet, og hvilke data som brukes er knyttet til påliteligheten (Johannessen, et al., 2016). I min undersøkelse har jeg beskrevet alle delene i prosessen og hvorfor jeg velger å gjøre det jeg gjør. Jeg jobbet mye med spørsmålene og gjorde prøveintervjuer for å sikre at spørsmålene var minst mulig ledende. Transkriberingen ble gjort av meg rett etter intervjuet var ferdig for å sikre best mulig nøyaktighet. Nøyaktigheten ved transkriberingen gjorde at jeg kunne se sammenheng i kategoriseringen. Det er sannsynlig at de punktene styrker reliabiliteten i min undersøkelse.

Hvorvidt en undersøkelse er valid eller ikke er forskjellig fra om det er en kvantitativ eller kvalitativ undersøkelse. I kvantitative undersøkelser resulterer undersøkelsen i tall og dette er gyldig i forhold til validitetskriteriet. I kvalitativ forskning har man et bredere syn på validitet og man spør seg om undersøkelsen sier noe om det den er ment å undersøke, og om den reflekterer over de fenomenet vi presenterer (Kvale, et al., 2015). Jeg intervjuet åtte elever, og fra deres svar kunne jeg se klare sammenhenger i opplevelsen av sosiale relasjoner og de sosiale interaksjonene på skolen. Den gir et svar på problemstillingen min og mine underproblemstillinger. Ut fra det er det stor sannsynlighet at min undersøkelse er valid.

Jeg styrket troverdigheten i min undersøkelse ved å intervjuer ved ulike skoler. I tillegg gjenfortalte jeg min tolkning av intervjuene. Jeg valgte å gjøre det fordi jeg ville rydde opp i eventuelle misforståelser. I følge Johannessen er dette intern validitet, eller troverdighet ved de resultater man får frem fra undersøkelsen (Johannessen, et al., 2016).

Videre brukes ekstern validitet som begrep. Ekstern validitet kan forklares med overførbarhet. Her setter man spørsmål ved om man kan overføre resultatet til andre lignende settinger. Med ekstern validitet menes også om man kan bruke begreper, tolkninger og forklaringer i andre lignende studier (Johannessen, et al., 2016). Jeg har ikke hatt som mål at undersøkelsen skal være overførbar til annen forskning. I min undersøkelse tok jeg utgangspunkt i to skoler, og intervjuet åtte elever. Det er elevenes opplevelse som har vært målet i undersøkelsen. Det er et lite utvalg av ungdom med kort botid. Mitt mål er at mine resultater vekker interesse for å fortsette å forske på dette temaet.

Leseren må kunne vurdere alle trinn i en forskningsprosess. Det oppnår man ved at alle trinn er nøye beskrevet i undersøkelsen. I tillegg til beskrivelsen er det viktig at forskeren er selvkritisk og gir en beskrivelse av eventuelle fordommer, tidligere erfaringer som kan spille inn eller andre skjevheter. Dette er med på å sikre bekreftbarhet eller objektivitet i undersøkelsen (Johannessen, et al., 2016). Jeg har sikret bekreftbarhet i min undersøkelse ved nøye beskrivelse av alle trinn i prosessen og sett på egne oppfatninger som kan være med på å påvirke analysen.

4.5 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Generaliserbarhet er et begrep vi møter når vi ser på kvalitative studier. Er funnene generaliserbare? I denne type studier blir spørsmålet om kunnskapen kan overføres til andre

lignende situasjoner, heller enn om studien kan generaliseres globalt. I en kvalitativ studie er det mottakeren som vurderer om informasjonen kan overføres til andre settinger (Kvale, et al., 2015). Min hensikt med denne studien er å danne kunnskap som kan overføres til fagfolk som jobber i feltet, eller kunnskap som kan videre studier kan bygge på. Intervjudataen i min undersøkelse har ikke som siktemål å generalisere, snarere å illustrere hvordan ungdom med kort botid opplever norsk skole.

For at en kvalitativ studie skal være av god kvalitet skal den beskrives grundig. Det gjelder forskerens erfaring, interesser og teorier (Postholm, 2010). Jeg har presentert dette gjennom oppgaven der det passer. I tillegg har jeg presentert hvorfor jeg valgte det temaet jeg valgte. En forsker skal gjøre sitt beste for å legge til side sin forforståelse for temaet man skriver om. Man skal være klar over sin subjektivitet og strebe etter objektivitet i det man skriver. Enkelte hevder at man ikke trenger å legge bort sin subjektivitet, men være klar over den (Postholm, 2010). Jeg gikk nøye gjennom intervjuguiden og denne måtte jeg endre en del på, da jeg så at enkelte spørsmål var ledende og subjektive. Dette var en del i prosessen for meg som var nyttig og utfordrende. Triangulering blir brukt for å heve kvaliteten på en avhandling. Med triangulering bruker man for eksempel ulike kilder til å belyse en problemstilling, man kan også bruke flere datainnsamlingsstrategier eller forskningsresultater og teorier (Postholm, 2010). I min oppgave mener jeg at jeg oppfyller kravet om triangulering. Jeg bruker ulike kilder, teorier og forskningsresultater som støtter opp under mine funn. Jeg kunne ha styrket oppgaven ved å bruke observasjon som metode i tillegg. Da hadde jeg fått en bredere informasjonskrets. Jeg valgte å bare bruke intervju fordi jeg mener det er den beste metoden før oppgaven og tidsperspektivet tillot meg ikke å bruke flere metoder. Det å bare bruke en metode i oppgaven kan sees på som en svakhet. Dette beskrives som metodetriangulering (Johannessen, et al., 2016).

For å få et ideelt intervju bør meningen verifiseres, kommuniseres og tolkes i løpet av intervjuet. Det sies at det er et ideal som er vanskelig å oppnå, men kan fungere som retningslinjer for et godt intervju (Kvale, et al., 2015). I min oppgave hadde jeg dette som bakteppe når jeg intervjuet. Dette var punkter som jeg ikke alltid klarte å oppfylle. For å bli god på dette kreves det mest sannsynlig mye trening i å intervju, noe jeg som nybegynner ikke har. På denne måten kan vi se at intervju kvaliteten kunne vært bedre i denne undersøkelsen.

4.6 Etske hensyn og refleksjoner

«Vi ønsker å vise hvordan etiske spørsmål ikke er begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse». (Kvale, et al., 2015, s. 95). Jeg har vært bevisst gjennom hele prosessen og tenke på de etiske hensyn som må tas. I min oppgave var det spesielt i utformingen av intervjuguiden som jeg ble bevisst på hvor viktig etiske aspekter er. Intervjuguiden ble sendt inn sammen med søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning (se vedlegg nr. 1.).

Kvale (2015) diskuterer fire områder innenfor etikk som blir brukt i forskning: 1.) Informert samtykke. 2.) Fortrolighet. 3.) Konsekvenser og 4.) Forskerens rolle. Samtlige åtte informanter som jeg intervjuet skrev under samtykkeerklæring før intervjuet startet. Det ble også informert på forhånd av læreren til elevene. Det ble gjort fordi jeg ville sikre at de forsto hva det innebar og hvilke rettigheter de har som informanter. I det informerte samtykket inkluderte jeg formålet med undersøkelsen, lengden og hva svarene skal brukes til. I tillegg ble de informert om muligheten for å trekke seg, informasjon om lydopptak og mulighet for å få lese transkripsjonene.

Nummer to på Kvales liste handler om fortrolighet. Dette punktet omhandler konfidensialitet. Det innebærer anonymitet og at informantene ikke kan gjenkjennes i rapporten. Skal informantene benevnes med kjennetegn som fører til at man kan gjenkjenne personen i rapporten må personen være innforstått med offentliggjøring (Kvale, et al., 2015). Alt av notater til min undersøkelse har jeg låst inn. Intervjuene er tatt opp med lydopptaker og overført til min private pc. Både notater og lydopptak kommer til å slettes når oppgaven er ferdigstilt. Jeg har brukt kodenavn under transkriberingen og jeg har i tillegg anonymisert skolene jeg utførte intervjuene på.

Det er forskerens plikt å se på hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltakerne og den gruppe de representerer. Fordelene ved undersøkelsen bør være høyere enn mulige skader for deltakerne. En annen konsekvens er følsomme temaer. Kommer man inn på temaer som er vanskelig for deltakeren kan forskeren få en rolle som terapeut, det er ikke meningen. Forskeren må avveie spørsmål rundt følsomme temaer, hvor mye, eller om man i det hele tatt skal gå inn på det (Kvale, et al., 2015). Intervjuer rundt temaer som sosialt samspill kan være et følsomt tema og det var jeg bevisst på når jeg utarbeidet intervjuguiden. I tillegg presiserte jeg for informantene at dersom det kom opp temaer eller spørsmål som de ikke ville svare på

var det greit å ikke svare. Jeg var også bevisst på at det kunne være ubehagelig for noen å svare på spørsmål om fortiden sin. Derfor hadde jeg bare noen få spørsmål rundt dette og gikk ikke i dybden.

Min trygghet i intervjuene var min faglige kunnskap innenfor fokusgruppen. Det gjorde at jeg kunne stille spørsmål der informantene ga lange og utfyllende svar. Jeg har undervist denne gruppen noen år og vet hvor fort man skaper relasjoner til elevene. På grunn av egen bakgrunnskunnskap og meninger ønsket jeg ikke å intervjuere elever jeg hadde undervist selv. Hadde det vært tilfelle tror jeg min rolle som forsker hadde vært annerledes og ikke like objektiv. Kvale (2015) diskuterer forskerens rolle i forhold til tilknytning til deltakerne. Blir tilknytningen for stor kan forskeren miste sin nøytralitet og ignorere visse resultater. Videre påpeker han viktigheten av god kvalitet på kunnskap som fremvises.

5. Presentasjon av resultater.

I denne delen skal jeg presentere det empiriske materialet fra intervjuene. Kategoriene ble valgt ut fra gjennomgangen av svarene. De viste seg å bli annerledes enn kategoriene jeg hadde i intervjuguiden. Kategoriene blev: *Relasjoner i skolen*, med underkategoriene: elev – elev relasjon, lærer – elev relasjon og lærerens betydning og kompetanse. Den neste hovedkategorien er *Sosial interaksjon* med underkategoriene: Kategorisering, stigma og roller, fellesskap og språket som barriere. I intervjuguiden hadde jeg først spørsmål rundt kulturell og skolefaglig bakgrunn, deretter sosialt læringsmiljø i klassen og på skolen. Det fulgtes opp av spørsmål rundt lærerens betydning og interkulturell kompetanse.

På skole nr. 1 var det fire informanter, samtlige gikk på innføringstilbud. På skole nr. 2 gikk samtlige på studiespesialiserende linje og hadde året før gått på ett innføringstilbud. I studien var det fem jenter og 3 gutter som deltok. Svar i forhold til innføringstilbud er gitt av elevene fra skole nr. 1. Dette er ikke de samme elevene som svarer for opplevelsen fra studiespesialiserende linje, men eleven fra skole nr. 2 fikk også noen av de samme spørsmålene siden de året før hadde gått på et innføringstilbud. Elevene fra skole nr. 2 gikk på et annet innføringstilbud enn elevene fra skole nr. 1.

Jeg starter med å presentere temaer rundt relasjoner. Hensikten med å se på relasjoner var å finne ut hvordan elevene opplever ulike sosiale relasjoner i skolen. Jeg har sett på hvordan sosiale relasjoner oppleves i innføringsklasse og i ordinær klasse. Oppleves relasjonene som vanskelige eller er det noe som skapes automatisk? Videre har jeg tatt med elev – lærer relasjonen fordi jeg så at den har stor betydning for elevene. Presentasjonen fortsetter med sosial interaksjon. Som vi tidligere har sett er interaksjonen grunnlaget for gode relasjoner. På den måten henger relasjon og interaksjon sammen, derfor er det ikke alltid så lett å skille de begrepene fra hverandre når jeg presenterer resultatene.

5.1 Relasjoner i skolen

Ungdom med kort botid er en gruppe elever som har hatt mange oppbrudd i relasjoner, mange har flyttet flere ganger og mellom ulike kulturer. Ett viktig funn i denne delen var at elevene ikke nødvendigvis var opptatt av å ha mange relasjoner, men får gode. Ett annet viktig funn

her var at elevene sliter med å danne relasjoner. Det er vanskelig å vite hvordan det skal gjøres. Interessant er å se at majoritets elevene ikke tar kontakt med minoritets elevene eller omvendt.

5.1.1 Elev – elev relasjon

De elevene som går på VG1 opplever at de ikke har gode relasjoner til alle klassekamerater, men heller ikke dårlige relasjoner. De har ikke noen samhandling med majoritets elevene mer enn dersom læreren setter dem sammen i grupper. Et naturlig oppfølgingsspørsmål var om de følte seg alene i klassen. Alle fire svarte nei på dette spørsmålet. De hadde en annen i klassen som de kjente fra innføringsklassen. Jeg ble nysgjerrig på hvor mye de visste om hverandre i klassen, og om de opplever at de er godt kjent. Svaret ble at de vet veldig lite om hverandre, unntatt nærmeste omgangskrets. Ei jente sa det slik:

«Litt vanskelig egentlig, jeg ble litt kjent, men ikke så mye, bare sånn hva du heter og hva du kommer fra og sånn. Det er annerledes med...(sier et navn på ei jente), hun kjenner jeg veldig godt da. Vi ble kjent i innføringsklassen».

Det finnes altså ikke noen naturlig interaksjon mellom elevene med kort botid og majoritets elevene. Den interaksjonen som eksisterer er lagd av læreren i form av gruppesammensetninger. Det er ingen spontane samtaler elevene imellom, eller småprat i pauser. Ut fra dette blir det lite gode relasjoner siden interaksjonen er fraværende eller tilsidesatt. Ut fra funnene mine ser vi at det er vanskelig for elevene selv å skape relasjoner. I videregående skole kan det virke som at dette perspektivet fort bli glemt, og det kan virke som fokuset på fag tar mye plass. Minoritets elever og majoritets elever grupperer seg hver for seg, det kan være et uttrykk for et skjult statusskille. Det oppleves enklere å holde avstand enn å bryte opp i de vante grupperingene.

Jeg spurte om hva elevene selv kan gjøre for å få bedre relasjoner til hverandre i klassen. Flere av informantene sa at de burde tørre å prate mer. Flere ønsket også at de turte å være flinkere til å ta kontakt med de andre elevene. Alle sammen ønsket å ha gode relasjoner til sine klassekamerater, uavhengig av kulturell bakgrunn. Alle informantene svarte at det er enkelt å få kontakt med de andre i innføringsklasser. Ei jente fra skole nr. 2. sa:

«Jeg husker fra vi gikk i innføringsklassen, vi var mange kulturer i samme klasserom. Jeg mener veldig mange. Likevel ble vi gode venner veldig fort. Alle var jo ikke sammen med alle, men jeg

følte at jeg kjent dem mye bedre enn de jeg går i klasse med nå. Det burde jo egentlig ikke være så stor forskjell å bli kjent med norske elever og andre kulturer. Jeg vet ikke hvorfor det er så annerledes. Det er jo med språket da, men det burde jo ikke bety så mye, men det gjør det likevel».

Her reflekterer eleven over forskjellen mellom å bli kjent med andre i et innføringstilbud og i et ordinært tilbud. Til tross for at det er flere kulturer i en innføringsklasse enn i en ordinær klasse, virker det som det er enklere å bli kjent med hverandre. Eleven fra sitatet tenker på språket, men undrer seg hvorfor det betyr så mye.

5.1.2 Lærer – elev relasjon

Samtlige åtte informanter svarte at de hadde en veldig god relasjon med de fleste lærere i innføringsklassen. De opplevde at lærerne var engasjerte og interesserte i dem som elever. På spørsmål hva lærerne gjorde for noe spesielt for å skape denne følelsen svarte flere at de la opp undervisningen til å møte ulike kulturer, det fikk en verdi å ha en annen kulturell bakgrunn. Flere av informantene nevnte også at lærerne spør om mye personlig, det ville bli ordentlig kjent med elevene. De fire elevene som går på VG1 har en annen opplevelse i den klassen. Samtlige sa at lærerne er veldig hyggelig og snille, men de føler seg lite sett av læreren og det er lite fokus på å bli ordentlig kjent. Ei av jentene sa følgende: *«Alle lærere vet hvilket land jeg kommer fra og at jeg ikke har bodd her lenge. Det er nok det. Ikke mye mer».*

Jeg fulgte opp dette svaret med å spørre om det at de har kort botid blir tatt hensyn til i timene. Samme jente svarte:

«Lærerne sammenligner oss bare med de andre, de tenker ikke at vi ikke kan språket. De andre leser teksten, så skjønner dem, vi må lese så oversette. Når lærerne forklarer er det ikke sånn at vi forstår med en gang hva de sier. Det blir dårlig tid til å tenke. Det er litt dumt, fordi jeg kan mye og vil egentlig si mer enn det jeg gjør».

Jeg ble nysgjerrig på deres tanker rundt lærer – elev relasjonen til de andre elevene. På dette svarte de at de trodde ikke at lærerne kjente de andre elevene noe bedre. De opplever ikke noen forskjell på dette temaet. Ut fra datamaterialet ser vi enda en gang at det er en stor overgang å gå fra en innføringsklasse til det ordinære skoletilbudet. I innføringsklassen virker lærerne ha mer fokus på relasjoner og å bli kjent med elevene. I det ordinære tilbudet blir de

satt på lik linje med andre elever og det kan virke som at det tar tid å tilpasse seg den nye settingen. Når elevene har vanskelig for å følge med i timene er det vanskelig å skape gode relasjoner og samspill med læreren.

Det var stor forskjell på lærerne og hvordan de legger vekt på det sosiale samspillet i klassen. I innføringsklassen var lærerne veldig bevisste på det sosiale læringsmiljøet og det var fokus gjennom hele året på det. Elevene selv som gikk i innføringsklassen opplevde det som en god ting at det blir brukt tid på å jobbe med det sosiale læringsmiljøet. Det var annerledes i VG1 klassene. Der opplevde informantene at det var fokus på det sosiale læringsmiljøet i starten av året, men så blir det glemt bort og det er kun fokus på fag. På skole nr. 2 har elevrådet ved noen anledninger arrangert sosiale aktiviteter i kantinen i form av spill og leker. Dette ønsket de fire elevene jeg intervjuet på denne skolen mer av. Ikke nødvendigvis for hele skolen, men innad i klassen. Videre på skole nr.2 var det hver uke noe de kaller klassementorer, sammen med kontaktlærer. Eleven forteller at noen ganger går den tiden til informasjon som må bli gitt klassen, andre ganger bruker de tid på å spille spill eller andre aktiviteter. Elevene mener at dette er aktiviteter som kan bedre relasjonene i klassen.

5.1.3 Lærerens betydning og kompetanse

Elevene ble spurt om lærerens kompetanse. Alle elever svarer at lærerne har høy faglig kompetanse. Dette gjaldt på begge skolene. Elevene fra skole nr. 2. fortalte at de hadde god bruk av mye de lærte i innføringsklassen. Eleven fra skole nr. 1. svarte at de tror de lærer mye av det de trenger til kommende skoleår. Alle elevene fra skole nr. 2. mener at lærerne har høy faglig kunnskap. Samtlige informanter likte at det blir brukt varierte undervisningsmetoder. Ei jente forteller følgende:

«Det er bra å gjøre forskjellige ting. Ikke bare sitte å høre, det kan bli vanskelig når man ikke forstår alt. Jeg kan ikke spørre om alt heller, det hadde blitt ganske mye. Jeg liker best når vi jobber med oppgaver for oss selv, da kan jeg bruke den tiden jeg trenger og gjøre ferdig hjemme. Muntlige øvelser er også bra, skummelt, men bra likevel. Jeg må jo kunne det også. Kanskje jeg trenger det når jeg skal på universitet eller noe».

Skolene ser ut til å være preget av høy faglig kompetanse blant lærerne. I tillegg opplever de som har gått på et innføringstilbud at kunnskapen de lærer har de bruk for videre. Til tross for at de fleste ga uttrykk for at de liker best å jobbe med skriftlige oppgaver, liker de å jobbe

varierte. Det å ha muntlige fremlegg eller presentere for klassen oppleves utrygt, men informantene er klare på at det er noe de må lære.

Elevene ble spurt om regler på skolen og om de opplever skolen og lærerne som konsekvente. Det ble veldig like svar på dette fra begge skolene, skolene hadde klare felles regler. Videre opplever elevene at lærerne er konsekvente når det gjelder regler og anmerkninger. Alle lærerne forholder seg i stort sett likt og elevene vet hva de kan forvente. Mobilbruk var et tema flere av informantene tok opp. Noen lærere har mobilhotell, der elevene må sette fra seg telefonen og får den igjen i pausen eller når timen er ferdig. Regler og hvordan lærerne forholder seg til dem ble nøye gjennomgått av kontaktlærer i starten av året:

«Det er faste regler og sånn. Lærerne forklarer nøye hvilke regler som gjelder i klassen. Det er viktig at vi vet hva det er. Man vil jo ikke få anmerkning, ikke sant. Det er viktig å følge regler for alle, både lærere og elever. Noen synes de er strenge med telefoner, men jeg synes det er greit at man ikke får lov til å bruke dem. Jeg trenger å konsentrere meg sånn at jeg får med meg så mye som mulig. Jeg vil lære mye».

Et oppfølgingsspørsmål jeg stilte var om de opplevde at læreren oppfordret til respekt for hverandre i klassen. Samme informant sa dette: *«Ja, veldig. Det virker som det er viktig for lærerne. Og det er bra. Man må respektere hverandre».*

Det virker som elevene liker faste rammer og regler. Det oppleves at skolen har tydelige og klare regler som er enkle å forstå for alle. Fra sitatet over ser vi at denne eleven ser behovet for konsentrasjon og forstår hvilke faktorer som kan være forstyrrende. Det kan tyde på at regler gir en form for trygghet og forutsigbarhet som kan øke læring. Det var litt delte meninger når det gjaldt mobilhotell, men enighet i at det øker konsentrasjonen når mobilen ikke er tilgjengelig. Akkurat dette punktet ser det ut til at lærerne praktiserer noe forskjellig. Respekt så ut til å være et tema på begge skoler. Alle informantene svarte at de opplevde lærerne som respektfulle og at de oppfordret til respekt.

På spørsmål om lærerens betydning for et godt sosialt miljø var det flere av informantene som svarte at godt humør og å kunne bruke humor var viktig. Videre svarte flere at det skaper en hyggelig stemning i klassen dersom læreren er i godt humør. Flere forteller også at det er veldig annerledes skolesystem i Norge enn i hjemlandet. På dette området var det utelukkende positivt. En gutt fra skole nr. 1. sier følgende:

«Vi har god stemning i klassen. Jeg tror at læreren har stor betydning. Om læreren kommer inn og er sur eller stresset merket vi det og det blir dårligere stemning. Det er forskjell fra der jeg kommer fra. Skolen er helt annerledes. Læreren er mye alvorlig og vi snakket ikke mye, bare hørte og lærte. Her er det annerledes. Læreren vil at vi skal ha det gøy og det går an å tulle med hverandre og vi lærer likevel. Ja, det blir god stemning liksom».

Ut fra dette sitatet kan vi anta at flere elever kommer fra et skolesystem som er annerledes fra Norge sitt skolesystem. Elevene i min undersøkelse opplever at humor og et godt humør er viktige egenskaper hos en lærer. Det ser også ut som at elevene setter pris på at læreren har fokus på at det skal være god stemning i klassen. Det kan være med på å styrke relasjonene i klassen.

5.2 Sosial interaksjon

Sosial interaksjon er hovedtema i oppgaven. Jeg ønsket å finne ut hvordan interaksjonene oppleves for ungdom med kort botid i videregående skole. Samtidig kommer det flerkulturelle begrepet inn flere steder. Jeg har valgt å ikke ha det som en egen kategori her fordi ut fra funnene er det et tema som komme inn mange steder.

Samtlige informanter fortalte om gode relasjoner i innføringsklassen. Det var en trygghet å være i en klasse der alle hadde den samme utfordringen, nemlig språket. Det var enkelt å bli kjent med de andre i klassen, alle var interesserte i å bli kjent med hverandre. På begge skolene ble det lagt stor vekt på «bli kjent» aktiviteter i starten. Informantene fortalte at i innføringsklassen opplever de en felles virkelighet og den er viktig for selvfølelsen og for å danne relasjoner. I tillegg tar det tid å lære de sosiale kodene når man kommer til en ny kultur som er veldig annerledes sin egen. I innføringsklassen gis det tid og rom for å lære og forstå sosiale koder. De sosiale og språklige kodene er noe som følger elevene. Fra at det har vært et åpent tema i innføringsklassen, blir det et skjult tema i den vanlige klassen. De fire elevene jeg intervjuet som nå går på VG1 sa alle at det var vanskelig å forstå og de var redde for å gjøre feil. Av den grunn er det enklere å holde avstand, enn å bygge relasjoner. Til tross for at innføringstilbudet på de to skolene ikke var den første skolen som elevene gikk på i Norge, følte de at de ikke var gode nok på de sosiale kodene. Sitat fra ei jente:

«Når man går i innføringsklassen kan man le av feil man gjør fordi alle gjør feil når man ikke kjenner kulturen. Når man skal snakke med norske ungdommer blir det vanskelig, det er flaut å gjøre feil. Når man ler sammen og tuller blir man godt kjent».

Det kan virke som om ungdommene assosierer gode relasjoner med trygghet. Den tryggheten virker enklere å etablere i en innføringsklasse. Å ikke tørre er et tilbakevendende tema i materialet. Ungdommene synes det er flaut når de gjør språklige eller kulturelle feil. Språket blir et stigma for elevene med kort botid. Å bære på et stigma kan føre til tilbaketrekking og en opplevelse av skam. For å ikke øke skammen kan man holde avstand fra forhold som forsterker skammen.

Alle informantene svarte ja på spørsmålet om de trives på skolen. De var alle enige om at det er viktig å ha gode relasjoner for å trives på skolen. På oppfølgingsspørsmål om hvem de er sammen med skolen svarte alle fra skole nr. 2: andre med kort botid. Ingen av de fire informantene var sammen med norske elever i skoletiden eller på fritiden. Ifølge informantene er det enklere å være sammen andre elever som ikke er så gode i norsk. Sammen med andre elever med kort botid gjør det ingenting at de gjør språklige feil, for alle gjør det og de kan le av det og hjelpe hverandre. De opplever at det å gjøre språklige feil er vanskelig sammen med norske elever. Redselen for å virke «dum», ikke kunne noe er stor, og alle fire informanter tror at majoritetselevne ikke ser kunnskapene deres dersom de taler eller skriver mye feil på norsk. Opplevelsen av å ikke mestre er stor. Sammen med andre elever bruker de mer tid på hvordan de skal uttrykke seg. To av informantene uttrykker at de føler seg utenfor i gruppearbeid fordi elevene snakker mye med hverandre og fort. Til tross for at de trives veldig godt på skolen hadde alle fire et ønske om å bli bedre kjent med alle elever i klassen, men de opplever at det er vanskelig å «lese» den andre, å vite om de er interessert i å bli kjent eller ikke. Ei jente uttrykker det på denne måten:

«Jeg ønsker det egentlig, men vet ikke hvordan. Det er vanskelig å bli kjent, jeg vet ikke hva jeg skal snakke om. Også vil jeg ikke virke innpåsliten, jeg tenker at de kanskje synes jeg er plagsom. Det er vanskelig».

Ungdommene opplever at det er vanskelig å bli kjent med andre elever. Det å være sammen med andre med kort botid oppleves som trygt. Flere uttrykker et ønske om å bli bedre kjent, men vet ikke hvordan. Hvordan ta kontakt? Hva skal man snakke om? De ønsker ikke å være innpåslitne, og er bekymret for at de kan oppfattes på den måten. Kulturen kom opp som tema når man blir kjent. Elevene opplevde at de har lite felles interesser og at ungdommer fra andre

kulturer ikke er opptatt av de samme temaene. Dette mente dem var en grunn til at det blir vanskelig å etablere kontakt.

På spørsmålet hvordan det var å bli kjent med de andre i innføringsklassen svarte samtlige fra skole nr. 1 at det var enkelt. De fire fra skole nr. 2 som alle kom fra et innføringstilbud er enige i dette. Det hadde ikke noe å si hvilket land de kom fra, det at de ikke var så gode i norsk ble en fellesnevner. Samtlige som går på et innføringstilbud har ett mål: forberede seg best mulig til å ta en vanlig videregående utdanning. Dette målet er en annen fellesnevner informantene nevner som grunn til at det er enkelt å bli kjent med de andre i klassen. Fra intervjuene forteller elevene om at samspill er et tilbakevendende tema i mange fag i innføringsklassen. Der er det heller ikke flaut å gjøre feil. Noe skjer når elevene går over i det ordinære tilbudet. Tre av informantene fra skole nr. 1 både gruet og gledet seg til å starte i videregående skole. De gruet seg fordi redselen for å ikke være god nok i norsk var stor. De har sett hva som kreves siden denne skolen har et samarbeid, der elevene fra innføringsklassen hospiterer i vanlige klasser på det programmet som kan være et mulig valg for dem. Den fjerde eleven fra denne skolen, skilte seg litt ut fra de andre. Han hadde venner fra ulike kulturer på fritiden og engasjerte seg aktivt i et idrettsmiljø. Han synes ikke det er noen problem med å få venner:

«Det har ikke vært vanskelig for meg, men jeg er veldig utadvendt og liker å snakke og sånn. Når jeg er med i et idrettsmiljø blir jeg kjent med norske ungdommer, og vi har det hyggelig sammen. Jeg tror flere innvandrere må tørre å være med i fritidsaktiviteter. Da er det enklere å bli kjent».

Denne gutten så ikke på samspillet som problematisk og begrunnet det med at han er veldig utadvendt. I tillegg hevder denne eleven at idretten er en viktig arena for å knytte nye kontakter. I idretten er det regler alle kan lære, språket har nødvendigvis ikke så mye å si i interaksjonen med andre. Han opplevde at det hjelper han til å samhandle med andre i andre sammenhenger når de først er blitt kjent på idrettsbanen.

Tre av informantene fra skole nr. 2 nevner i flere sammenhenger verdien av fysiske aktiviteter og hvordan det kan hjelpe på å bli kjent. Alle tre ønsker mer fysiske aktiviteter og ikke bare nødvendigvis typiske gymaktiviteter, men at det kan bli inkludert i mange fag:

«Fysiske aktiviteter hadde vært fint å gjøre mer sammen. Det blir annerledes enn å sitte sammen å snakke. Det burde vært mer på skolen, da det ikke bli så vanskelig tror jeg. Gymmen er bra når vi spiller ballspill og sånn, det er moro sammen. Det blir på en måte annerledes,

man tenker ikke på hva man skal si, man bare spiller. Man kunne gjort det bare litt i andre fag også, man kan jo lære fag samtidig».

De opplever å delta i fysiske aktiviteter er en god måte å bli kjent med andre elever på. Fysiske aktiviteter oppleves av mine informanter som positive og universelle. Mange uttrykker at det blir anspent og vanskelig i settinger der det forventes at de skal prestere noe språklig. I en vanlig skolesetting ser det ut til at de blir mer inneslutta og ikke vet hvordan de skal ta kontakt.

5.2.1 Kategorisering, stigma og roller

Jeg stilte spørsmål om de trodde at andre elever så på dem med kort botid som en gruppe. Alle svarte ja på dette spørsmålet. Videre spurte jeg om det var selve botiden som gjør at de blir betegnet som gruppe. Her svarte flere at mange nok ikke visste hvor lenge de hadde bodd i Norge, men at det er språkkunnskapene som gjør utslaget. I innføringsklassen opplever de at de er en gruppe for seg selv. En gutt fortalte: «*Vi er liksom en egen gruppe for oss selv, men det er bra. Da vi kan lære bedre, det vi trenger til neste år*». Elevene fra skole nr. 2. husker tilbake fra de gikk i innføringsklassen og de har den samme opplevelsen. Ei jente forteller: «*Vi ble nok sett på som en gruppe som er like, men vi er veldig forskjellig siden vi kommer fra veldig mange land*». Jeg fulgte opp med å spørre hvordan dette oppleves på VG1. Samme informant fortalte:

«Ja, elevene tenker at vi med kort botid er en gruppe liksom. Men vi tenker det om de norske også, at de er en gruppe, men de er jo forskjellige de også. Lærerne er litt annerledes, noen tenker at vi er en gruppe, mens andre lærere ser på oss som norske. Det er forskjellig».

Vi ser av sitatene at alle kategoriserer hverandre. De som har opplevd overgangen mellom innføringsklasse og VG1 opplever en del forskjeller. Samtidig er de bevisste på at de også kategoriserer andre. Det virker som om den ubevisste kategoriseringen bare skjer, og at det oppleves naturlig. Elevene fra innføringsklassen er egentlig veldig forskjellig, men de opplever å bli kategorisert som en gruppe av de andre elevene.

På spørsmål om de føler seg flau eller sjenerte når de skal snakke norsk svarte alle unntatt 1 ja på dette spørsmålet. De la heller vær å snakke enn å si ting de er usikre på. Alle som svarte ja på spørsmålet opplevde det som vanskelig. Ei jente forteller:

«Du føler på en måte at du ikke er god nok. Det er vanskelig å først oversette i hodet og så vite hvordan du skal si det riktig. Man blir så usikker. Og ja, jeg blir veldig flau når jeg sier feil, det føles som de andre ser på meg som dårlig fordi det blir feil. Det er ikke sikkert de tenker det, men det føles sånn».

Ut fra sitatet ser vi at det eksisterer en forlegenhet blant ungdommene. Det er flaut å gjøre feil og det fører til at de heller er stille. Dette var tydelig en ubehagelig følelse for ungdommene som de ønsker å bli kvitt. De føler seg stigmatiserende på grunn av språket. Språket ligger til grunn, deretter kommer tvilen på å være god nok. Språket blir et stigma som gjør at de i mange settinger velger å ikke si noe, de velger selv bort å engasjere seg.

Ett av hovedpoengene til flere av de intervjuede var at de kan være seg selv når de er sammen med ungdommer med kort botid. De opplever at det er anstrengende når de er sammen med andre elever. De opplever selv at de prøver veldig hardt, de spiller en rolle, ved å prøve å passe inn på de premisser de tror gjelder. På spørsmål om når de føler at de er mest seg selv svarte syv av åtte: når de er sammen med andre med kort botid. En gutt fra skole nr. 1. forteller:

«Det er litt sånn at du er forskjellig når du er sammen med ulike mennesker. Jeg mener, hjemme er jeg på en måte, på skolen i klassen på en måte, og når vi er i den vanlige klassen er jeg på en annen måte til. Når jeg er i den vanlige klassen må jeg liksom prøve å være sånn som de andre. Jeg mener, de er ikke så annerledes enn meg, men når man strever med språket man likevel blir annerledes, man ikke er seg selv. Du skjønner, for å være seg selv må man kunne si det man tenker, det jeg ikke alltid klarer på norsk».

Informantene opplever at rollen de spiller er sterkt knyttet opp mot språket. Når de er i settinger som er basert på stor språkbruk spiller de en rolle. Denne rollen er basert de normer de tenker er reelle for settingen, og hva som forventes av dem. Det kan virke som om språket er en viktig uttrykksmåte, og at det blir utfordrende når språket ikke strekker til. I innføringsklassen er det mange ulike morsmål, og man kan tenke seg at det å uttrykke seg må være en utfordring noen ganger. I følge informantene var ikke det et problem fordi man hjelper hverandre å finne riktig ord. Det kan virke som om det å feile blir ufarliggjort i den settingen og gir en trygghet.

Unntaket fra de vi så over var en gutt som gikk på skole nr.1. Han holder på med idrett på fritiden og er i denne sammenheng sammen med mange jevnaldrende. Han fortalte: *«Det er ikke vanskelig når vi spiller fotball. Vi har det bare gøy sammen med å spille, både utlendinger og nordmenn sammen. Man tenker ikke på hvem man skal være eller hva man skal si».* Denne eleven opplever at idrett er en god måte å få kontakt med andre. Dette hjelper han også i

skoletiden. Han har funnet en arena der han føler å kunne være seg selv. Det kan virke som idrettsarenaen er en god måte å knytte kontakter på. Kanskje oppleves ikke presset på å prestere språklig.

5.2.2 Fellesskap

Jeg stilte spørsmål om hvordan de sitter i klasserommet. Alle informantene svarte at det i stort sett er læreren som bestemmer plasser. Unntaket var et par fag på skole nr. 2. Begge skolene hadde også en praksis på å bytte plasser jevnlig (ca. en gang per måned). Videre spurte jeg om hvordan de tror læreren plasserer elevene. Det var ingen av informantene som trodde det var tilfeldig. Samtlige mente at læreren har en tanke bak plasseringen. Forslag som kom frem var at læreren prøver å skille dem som prater mye, eller prøver å splitte dem som de vet er mye sammen fra før. Flere tror også at læreren tenker på kjønn, blander gutter og jenter mest mulig. At læreren bestemmer plasser opplevde alle informantene som positivt. Ei jente fra skole nr. 2 sier: *«Da blir det ikke at de som kjenner hverandre bare sitter sammen. Det er en mulighet for å snakke sammen»*. Det kan virke som informantene opplever at styrt plassering er positivt, og det virker som at læreren, ved å styre plasseringen, kan hjelpe elevene til å bli kjent med hverandre. Det virker også som at elevene aksepterer og er klar over at plasseringene mest sannsynlig ikke er tilfeldige, men strategisk.

Gruppearbeid er noe som blir mye brukt på begge skoler. Her var det uten unntak læreren som bestemmer gruppene. Med tanke på hva læreren gjør for å bedre det sosiale miljøet var dette en av de beste tiltakene ifølge informantene fra skole nr. 2. Ingen av informantene så negative sider ved at læreren bestemte gruppene. Jeg spurte hva som er positivt med at læreren bestemmer grupper. Svarene jeg fikk var at de må snakke med andre enn de de vanligvis snakker med, ingen havner utenfor en gruppe. Flere trodde også at læreren setter sammen grupper sånn at ikke de faglig flinkeste kommer i samme gruppe. Ei jente fra skole nr. 2 sier:

«Ja, det er bra at læreren bestemmer. Det hadde vært vanskelig ellers. Det er ikke så lett å bare gå å spørre andre om å være på gruppe sammen. Kanskje noen alltid hadde blitt utenfor. Vi jobber mye i gruppe, så det hadde vært dumt. Alle må høre til et sted og ikke grue seg til grupper».

Det virker som at læreren kan bidra mye ved å sette sammen grupper ved gruppearbeid. Som informantene nevner er det en vanlig arbeidsmetode i skolen, og skulle de sette sammen gruppene selv kan det hende at noen faller utenfor. Det positive her er at elevene selv ser ut til å se fordelene med at læreren styrer gruppene.

Jeg spurte om skolene hadde mye fellesaktiviteter for hele skolen. På begge skolene var det en del i starten, spesielt den første uken. Ikke så mye ellers. På skole nr.2. hadde elevrådet tatt initiativ til fellesaktiviteter i kantinen rundt jul. Dette var aktiviteter som foregikk i midttimen. Det opplevde elevene på denne skolen som positivt. Det var aktiviteter som kahoot (quiz på storskjerm, der du svarer via telefon, nettbrett eller pc) og stolleken. Ei jente sa følgende:

«Det var bra når de ordnet sånne leker og sånn. Det kan bli mye folk, men bra og morsomt. Vil gjerne ha mer sånt. Kanskje ikke alltid for hele skolen, men kunne vært bare i klassen også. Da hadde jeg kanskje blitt bedre kjent med dem. Det hadde vært bra».

Det kan virke som det er fokus på fellesaktiviteter i starten av skoleåret, men at det ikke opprettholdes utover året. Som vi så på skole nr. 2. hadde elevrådet gjort noe med dette. Elevene ser ut til å oppleve dette som et positivt avbrekk. Vi ser at jenta fra sitatet tror at det kunne vært en måte å bli bedre kjent med andre elever på.

Videre spurte jeg om fellesaktiviteter utover året som foregikk i timer. Elevene sa at det var lite av det, men har vært noen temadager/uker, eller noen timer av en dag. Elevene fra skole nr. 1. har ikke deltatt på noen slike unntatt i starten på skoleåret. Fra skole nr. 2. var det enkelte temadager som de har deltatt på. Som oftest da har det vært felles innledning og siden jobber de videre i grupper. Ei jente fra skole nr. 2. sier:

«Det blir litt kaotisk og vanskelig. Det er for mange mennesker å forholde seg til. Vi er en stor skole med mange elever. Det blir for mye. De tenker sikkert at vi skulle bli bedre kjent, men jeg ble ikke det. Det kunne heller vært delt opp i mindre, da kanskje».

Jenta her opplever at slike sosiale happenings på skolen blir for mye. Det kan virke som noen av elevene gruer seg til slike arrangementer. Jenta i sitatet tror at hensikten er at elevene skal bli bedre kjent, men at dette blir vanskelig i en så stor setting.

På spørsmål om lærerne brukte elevenes kulturelle bakgrunn i undervisningen svarte samtlige fra skole nr. 2: nei, ikke mye. På spørsmål om hva lærerne egentlig visste om kulturen deres svarte den ene jenta: *«De vet hvilket land jeg kommer fra og sånn, men spør aldri noe om det».*

Et oppfølgingsspørsmål ble om selve innholdet i undervisningen var lagt opp til andre kulturer enn den norske, og om de kunne bruke erfaringene fra sin kultur her svarte ei jente: «*Hmm, nei, jo forresten i samfunnsfag når vi hadde om nyheter. Da kunne jeg ha en nyhet fra hjemlandet mitt*». Dette var en gjennomgående holdning fra skole nr. 2. Å ta med flerkulturaliteten i undervisningen virket det være lite av. Det kan virke som det er annerledes holdninger til flerkulturalitet i innføringsklasser. Når jeg spurte om deres kulturelle bakgrunn ble brukt i undervisningen på skole nr. 1. var svaret, ja, mye, fra alle 4. Elevene fra skole nr. 2. var også enige i dette fra deres erfaring med innføringsklasse. Kultur ble brukt som eksempler i ulike temaer og man sammenlignet hvordan de ulike temaene er belyst i de kulturer som er representert i klassen. I følge elevene gjorde dette undervisningen spennende og de føler at de blir satt pris på. I tillegg økte læringsmotivasjonene for flere:

«Det er på en måte litt som man er hjemme samtidig som man ikke er det. Det er enklere å lære ting når jeg kan tenke på hvordan det er i hjemlandet mitt. Og det er morsomt å høre hvordan det er andre steder».

Det kan se ut til at det er en forskjell på dette temaet i en innføringsklasse i forhold til vanlig ordinær klasse. Fra mitt materiale kom det frem at elevene trives med å få brukt sin kultur i undervisningen. Elevene opplever en tilhørighet på en annen måte når de blir anerkjent for sin kulturelle bakgrunn. I tillegg opplever elevene det interessant å vite hvordan det er i ulike kulturer og læringen ser ut til å øke. I den ordinære videregående klassen ser vi at flerkulturalitet ikke ser ut til å være et fokusområde i timer. Unntaket fra mine intervjuer var i samfunnsfagstimer når de jobbet med nyheter.

Jeg spurte samtlige informanter hvordan det føles når læreren bruker kulturen deres i undervisningen. En gutt fra skole nr. 1. sa:

«Det er bra. Det føles som at læreren vet hvem du er og vil vite mer. Du føles viktig på en måte. Fra der jeg kom var det aldri noe tema. Vi var jo alle fra samme land. Så når jeg gikk på skole i...(nevner et annet land fra samme kultur) var det det samme. Så kom jeg til Norge. Alt blir veldig annerledes når du kommer til en så annerledes kultur og da er det fint om man kan ha litt av sin kultur med seg. Det er vanskelig å forstå alt med ny kultur».

Vi ser fra sitatet at eleven opplever å være viktig når læreren bruker kulturen i undervisningen. Fra å ha gått fra en kultur uten flerkulturalitet og komme til en med så mange ulike kulturer oppleves vanskelig.

5.2.3 Språket som sosial barriere

Det ble naturlig å ha med spørsmål rundt språkets betydning for samspill. Alle informanter mente at språket var vanskelig og at det også hindrer dem i å bli kjent med andre og å kunne si det man vil. De fire fra skole nr. 2. merket en stor overgang fra innføringstilbud til å gå i ordinær klasse. Alle fire fortalte at det var veldig vanskelig med språket i klassen. De nevnte at det går fort. Med at det går fort mente dem at alle prater og fort og de tenker også fort. De opplever selv at de ikke alltid rekker å tenke ut hva de skal svare eller kommentere. Jeg spurte om det var vanskelig å følge med i timene og hvordan det føltes. Ei jente på skole nr. 2. svarte:

«Når læren snakker er det mye jeg ikke forstår. De sier at jeg ikke tar initiativ i timen og sånn, men noen ganger skjønner jeg ikke hva han sier. Og noen ganger blir jeg redd at jeg skal misforstå læreren, hva han sa, og kanskje svarer jeg på noe helt annet. Eller at jeg snakker og de misforstå meg fordi jeg ikke kan ordene. Jeg kan ikke si akkurat hva jeg mener. Jeg kan bare bruke de enkleste ordene».

Videre spurte jeg om hun følte at hun kan mer enn det hun får vist i timer. Samme jente svarte:

«Ja, sånn er det. Men jeg kan ikke si alt fordi jeg har ikke ord. Også blir jeg flau og sånn når jeg sier vanskelige ord og begreper, så det blir at jeg ikke bruker det fordi jeg er redd at jeg skal bli misforstått og sånn. Så jeg bruker bare enkle setninger. Det er egentlig bedre, men det er også dårlig. Jeg blir stresset når jeg må snakke mye sammen med norske. Skrivning er litt bedre. Prøver, er litt kaos, men jeg prøver. Det er bra at de ikke ser så mye på språket i alle fag».

Det er tydelig at det er en overgang for elevene fra innføringstilbud til vanlig klasse. De opplever at kravet til språklig kompetanse er stort og det er vanskelig å følge med. Her kommer også redselen for å gjøre feil inn. Flere beskrev at det er skummelt og litt ubehagelig både å snakke med andre og å svare på spørsmål. Det kan virke som de trygger seg selv ved å bruke enkelt språk som de er sikre på at de kan. Det er utrygt å bruke mer avanserte språksammensetninger. Redselen for å bli misforstått er også tilstede og det kan virke som elevene heller er stille enn å svare og gjøre feil. Jeg fikk opplevelsen av at de syns dette er et vanskelig tema og at de trives best når de sitter og jobber med oppgaver uten så mye muntlig aktivitet.

På bakgrunn av dette spurte jeg videre om de selv brukte sin egen kultur i læring til tross for at ikke lærerne alltid bruker det. Her svarte alle ja. Igjen ser vi forskjell mellom

innføringsklasse og ordinær klasse. Alle fra innføringsklassen svarte at de gjorde det, men at lærerne er flinke til å bruke det. Ei jente fra skole nr. 2. kommenterte:

«Ja, det må jeg, ellers blir det for meg veldig vanskelig. Jeg hadde ønsket at lærerne tok mer eksempler og sånn fra ulike kulturer. Ikke nødvendigvis min egen. Jeg skjønner at det blir vanskelig, jeg mener å kjenne alle kulturer og sånn. Men det hadde betydd mye om de prøvde. Jeg tror jeg hadde lært fortere, det hadde vært fint. Men jeg gjør det mye inni meg, liksom tenker hvordan jeg kan bruke hendelser fra min kultur til å sammenligne med. Da husker jeg bedre. Jeg tror kanskje ikke at lærerne tenker på det, det er ikke sånn det er vant å lære bort, kanskje».

Fra dette sitatet hører vi at den kulturelle anerkjennelsen er viktig og ønskelig. Denne jenta viser også forståelse for læreren, at det kan være vanskelig å sette seg inn i mange kulturer, men at noe er bedre enn ingenting. Det kan virke som elevene opplever bedre læringsutbytte når de får mulighet til å bruke sin kultur i tankegangen.

6. Drøfting

I denne delen skal jeg drøfte og tolke resultatene i lys av de teoretiske perspektivene jeg presenterte i kapittel 3. Først tar jeg for meg aspekter som går på overgangen mellom innføringstilbud og ordinær videregående opplæring. Deretter drøfter jeg språket som sosial barriere. Til slutt ser jeg på oppgavens problemstilling som omhandler opplevelsen av den sosiale interaksjonen for ungdom med kort botid i videregående skole.

I Norge møter ungdom med kort botid et skoletilbud som kan være veldig annerledes fra det de er vant til. Flere av de intervjuede elevene har gått på skoler i flere land før de kom til Norge. Skolesystemet i Norge baserer seg mye på gjensidig muntlig kommunikasjon, det står i kontrast til skolesystemene der informantene kom fra, som i stort sett var afrikanske land og fra Midtøsten. Til tross for at det er et helt nytt skolesystem kan det være at mange tilpasser seg fort fordi de har byttet skolesystem før og er vant til å tilpasse seg. Informantene la vekt på at lærerne er annerledes enn det de er vant med. De opplever at lærere i Norge er mer sosiale med sine elever, og det er en toveiskommunikasjon. Mange er vant til enveiskommunikasjon, der læreren foreleser og elevene tar notater og pugger.

Det ser ut som skolen ikke ser at flerkulturaliteten kan brukes som en ressurs når man skal hjelpe elever til å danne sosial interaksjon. Skolen må hjelpe elevene til å finne møtepunkter med aktiviteter der man kan bli kjent. Veien synes å være å skape felles opplevelser i form av fysiske aktiviteter.

6.1 Overgangen mellom innføringstilbud og ordinær videregående opplæring

Tanken på å sammenligne det sosiale miljøet i innføringsklasse og i en ordinær klasse vokste frem etter hvert som jeg jobbet med oppgaven. Etter at jeg hadde utført alle intervjuene oppdaget jeg at her er det en stor forskjell i denne opplevelsen.

Jeg har vist til et dokument som beskriver verdien av flerkulturalitet og at det bør brukes i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Elevene jeg intervjuet fra skole nr. 2. så en stor overgang på dette temaet fra innføringsklasse til ordinær VG1. Det kan virke som at det er mer fokus på det i grunnskolen. Hva skal til for at vi får det inn som et tema i den videregående skolen? I min undersøkelse ser det ut til at lærerne i innføringsklassene på begge skolene har

stort fokus på dette. Hva gjør de? Og hva kan lærere i det ordinære tilbudet lære av dette? Mine informanter fortalte om at det var et stort fokus på flerkulturalitet i innføringsklassen, men det blir borte i den ordinære undervisningen. I innføringsklassene virker det som om det er et stort fokus mot hver enkelt elev og de utfordringer de står overfor. I den ordinære undervisningen kan det virke som individperspektivet blir svakere og man ser mer på klassen som helhet. Internasjonalisering av undervisningen har blitt et tema i fagmiljøer som blant annet NAFO. De legger vekt på anerkjennelsen av flerkulturaliteten og hvordan det kan gi alle elever nye perspektiver. Dette i sin tur leder til at elever med annen kulturell bakgrunn blir verdsatt for sin bakgrunn og alle elever får sett verden fra andre perspektiver (NAFO, s.a.). Verdien av å ha en flerkulturell bakgrunn ble ifølge informantene tydelig lagt vekt på i innføringsklassene. De satte den norske kulturen i sammenheng med sin egen i flere fag. Dette er i tråd med Banks sine dimensjoner av flerkulturell opplæring, der han blant annet sier at skolen må ha fokus på forskjellene i læringsutbytte for ulike grupper av elever (Banks, 1993).

I en innføringsklasse er det mange ulike kulturer som skal gå sammen samtidig som den norske kulturen skal tilegnes. I min undersøkelse ser vi at det blir en stor overgang for elever som går fra et innføringstilbud til en ordinær klasse. Det samme viste undersøkelser i Sverige (Skowronski, 2013). Bunar (2010) skrev om mentaliteten i Sverige at: «alle er like». Alle skal bli svenske så fort som mulig, og at dette går på bekostning av elevens flerkulturelle ressurser. Dette er en tendens vi også ser i Norge. Elevene jeg intervjuet opplevde at de ble behandlet som norske, og de trodde ikke at alle lærere visste hvor de kom fra: «*ehh, det vet jo at jeg kommer fra et annet land, men kanskje ikke hvilket. Jeg vet egentlig ikke hvor mange som vet*». Bunar (2010) fortsetter å beskrive den svenske skolen med at fokuset blir på elevenes mangler, ikke på deres styrker. Dette kan settes i sammenheng med annen forskning som vektlegger et anerkjennende klasserom der svakheten blir satt til side og man ser elevers forskjeller og bruker dem aktivt (Nesbitt, 2004). I tråd med dette så vi at en viktig faktor for å oppnå god leseforståelse er å ha med seg sin bakgrunnskunnskap inn i tekstene (Nordlie & Anmarkrud, 2015). Forskningen viser vei, men at praksisen på feltet ligger noe bak. Grunner til dette kan være at lærere rett og slett ikke føler at de har tid. Det kan også ha noe med holdninger å gjøre. Vi så at ett av Banks punkt gikk på holdningsendringer både i forhold til læreren selv og i forhold til elever (Banks, 1993).

6.1.1 Relasjon og interaksjon

Et viktig funn i denne oppgaven var at det er vanskelig for elevene selv å danne sosiale relasjoner når det har startet i ordinær klasse. Bunar (2010) hevder at for å hjelpe elevene til å oppleve et godt sosialt klima er det viktig at skolen og den enkelte lærer jobber med relasjoner i skolen. Dette kan virke naturlig når det gjelder yngre elever, men det ser ut til å gjelde også for elever i videregående skole. Hovedfunnet i denne delen var at elever med kort botid synes det er vanskelig å danne relasjoner til majoritets elever, men det er enklere å danne relasjoner til elever med annen kultur enn sin egen som også er en minoritetskultur i skolen. Hovedgrunnen til dette var språket som satte begrensninger i kommunikasjonen mellom minoritets elevene og majoritets elevene. Interessant i denne sammenheng er at verken minoritets elevene eller majoritets elevene virket å gjøre en spesiell innsats for å få kontakt. En oppfølgingsstudie der man tok med stemmene til majoritets elevene hadde vært spennende. Mine informanter hevdet også at ulikheten i interesser er stor mellom dem og majoritets elevene. Det er interessant å se at de selv mener at de ikke er opptatt av de samme tingene. Det vanskeliggjør interaksjonen som kan føre til gode relasjoner.

Etter å ha fått et innblikk i de 8 informantenes livsverden var det tydelig at tryggheten de opplever i innføringsklassen er viktig for dannelsen av relasjoner. Det kan tolkes som om denne tryggheten ikke er tilstede på samme måte når de går over i en ordinær klasse. Det var en usikkerhet rundt de sosiale kodene. I teorien skrev jeg om betydningen av de sosiale spillereglene for å være inkludert i det sosiale miljøet (Linder, et al., 2012). Opplevelsen av å ikke mestre de sosiale kodene og redselen for å gjøre feil er stor, derfor søker elevene til andre elever med kort botid.

Det å lære den tause kunnskapen er vanskelig og tar tid. Elevene som kom fra et innføringstilbud og nå går på studiespesialiserende opplever at de noen ganger blir sett på som mindre kunnskapsrike enn de er av andre medelever fordi de ikke sier så mye. Om dette er tilfelle vet vi ikke da jeg ikke har intervjuet de andre elevene i klassen. Goffman, et al. (1974) beskrev sosiale interaksjoner som ansikt til ansikt interaksjon. Interaksjonen finner sted når mennesker møtes på samme tid og forholder seg til den samme virkeligheten. Han beskriver også hvordan interaksjonen utspiller seg og gjensidigheten i den påvirker handlinger som skjer videre. Elevene i min studie opplever ikke at de deler en felles virkelighet med de andre elevene og i tillegg føler de at de har andre interesser enn de andre ungdommene. De hevder selv at det å ha en bakgrunn med å flytte fra en annen kultur har mye å si. Mine informanter

kommer fra kulturer der familien er veldig viktig og venner og fritidsaktiviteter kommer i andre rekke. Typer aktiviteter er også forskjellig fra majoritetsungdommens interesser. Flere av mine informanter la vekt på at majoritetsungdommene var mest opptatt av festing og kjærester. Det var annerledes fra deres hverdag. Dette gjør den spontane interaksjonen vanskelig. De vet ikke hva de skal snakke om, i tillegg er de usikre på hvordan de skal ta kontakt. Det kan virke som at de ønsker å ha bedre kontakt med alle i klassen, men vet ikke hvordan og da blir det enklere å la være. Dette står i kontrast til opplevelsen i innføringsklassen. Drugli (2012) henviste til en definisjon av relasjon der det blant annet ble sagt at man deler en felles virkelighet. Den felles virkeligheten de opplever i innføringsklassen blir til et viktig fellesskap for elevene. Den førte videre til at elevene opplevde det enklere å ta kontakt med de elevene som er i samme situasjon. Jeg tolker denne felles virkeligheten som veldig viktig for denne gruppen og at det gir dem en god start på vei inn i den videregående skolen.

Elevene jeg intervjuet sa at de ikke følte seg alene i klassen, fordi de hadde ei annen i klassen som de kjente fra innføringsklassen. Hadde ikke den ene vært der, hevdet de at de sannsynligvis hadde følt seg alene i klassen. Dette stemmer overens med forskning fra Sverige der det ble funnet at mange blir alene når de går fra et innføringstilbud til et ordinært tilbud (Skowronski, 2013). Akkurat denne delen tror jeg at skolen må være bevisst på. Det kan det virke som om skole nr.2. i min undersøkelse var det, siden de 4 som kom fra innføringsklassen kom i klasse med ei annen. Når vi ser hvor vanskelig det er å danne sosiale relasjoner bør dette være en prioritering fra skolen. Min undersøkelse viser at elevene ikke må ha mange venner, men at de har noen.

I min undersøkelse var det bare en gutt som var involvert i fritidsaktiviteter som innebar samhandling med majoritets elever. I dette tilfellet var det ballspott. Som vi så når jeg presenterte funnene var det enkelt for han å få venner uansett kulturell bakgrunn når de spilte for eksempel fotball. Flere andre elever ønsket flere slike aktiviteter i skoletiden, de hevder at det er en god måte å bli kjent med andre på. Tilretteleggingen av møteplasser både i og utenfor skolen blir sett på som en viktig faktor for å skape gode relasjoner (Thorshaug & Svendsen, 2014). Kunne skolene hatt mer arrangerte treninger eller turneringer som pågikk hele året?

6.1.2 Lærer – elev relasjon

Relasjonen lærer – elev er en kontinuerlig prosess som må jobbes med hver time hele skoleåret. Det er læreren som er ansvarlig for å bygge og vedlikeholde gode relasjoner (Drugli, 2012). Dette opplevde elevene på skole nr. 1. og elevene på skole nr. 2. når de tenkte tilbake på innføringsklassen. Det ble tydelig for meg at begge innføringstilbudene har et stort fokus på relasjoner og lærerne tar seg tid til å bli kjent med elevene. Jeg tolker det som at i det ordinære tilbudet er ikke fokuset på relasjoner like stort. Det kan ha med skolekulturen å gjøre. Et innføringstilbud er et annerledes skoleår der elevene skal forberedes til det ordinære tilbudet. Det er ikke karakterer og dermed ikke det samme jaget å rekke gjennom pensum. Drugli (2012) hevder at god kommunikasjon er nøkkelen til gode relasjoner mellom lærer og elev. Flere av elevene jeg snakket med opplevde at de ikke alltid forsto hva læreren sa. De var heller ikke flinke til å si fra når de ikke forsto. Jeg tolker dette som om læreren tror at elevene forstår når han/hun ikke får noen tilbakemeldinger på motsatt. Elevene selv sier at det er vanskelig å si fra, de føler seg flau. Hvordan lærerne forholder seg til eventuelle misforståelser i språket viser seg ikke fra mitt materiale, men det hadde vært interessant å undersøke videre. I innføringsklassen blir det annerledes. Der opplever elevene at det er enklere å si fra når de ikke forstår, fordi det ofte er mange som ikke forstår. Kanskje er dette tilfelle fordi lærerne i innføringsklassen er flinkere til å vise omsorg for elevene. Å vise omsorg henger sammen med å skape gode relasjoner. Omsorg kan vises på mange måter og er veldig individuell fra lærer til lærer (Mausestagen & Kostøl, 2010). I tillegg til omsorg blir empati og ydmykhet nevnt som viktige faktorer i forhold til lærer – elev relasjonen (Drugli, 2012). Informantene fra skole nr. 2. opplevde at flere lærere ikke visste hvor lenge de hadde bodd i Norge, eller så mye om kulturen deres. I et flerkulturelt samfunn som vi har i dag burde dette vært et tema som stadig kommer opp på skolen.

6.2 Språket som sosial barriere

Som vi så tidligere beskrev Goffman, et al. (1974) forskjellen på inntrykk en person *gir* og et inntrykk en person *avgir*. Dette er med på å bidra til hvordan andre ser på deg og kan danne et feilaktig bilde av hvordan personen egentlig er. Den sosiale interaksjonen blir i dette tilfellet basert på feilaktige inntrykk. I forhold til intervjuene jeg utførte opplevde flere av elevene at de ikke får vist hva de kan fordi språket ikke strekker til. De gir et inntrykk av seg selv som ikke stemmer. De holder seg til et enkelt språk fordi de er redde for å bruke mer avansert språk

i tilfelle de gjør feil. Mine resultater er i tråd med Bunar (2010) sin forskning fra Sverige som sier at eleven ikke får vist det de kan fordi de blir målt opp mot elever med svensk som morsmål. Mine informanter har også den samme opplevelsen: *«Lærerne sammenligner oss bare med de andre, de tenker ikke at vi ikke kan språket. De andre leser teksten, så skjønner dem, vi må lese så oversette...»*. Ei annen sier: *«De som vet at vi ikke kan norsk, de tar hensyn. Men de som ikke vet, tenker at vi er som alle andre. Vi har en lærer, selv om han kan vårt språk, han setter oss på samme nivå som de norske»*. Elevene opplevde at det var vanskelig å forstå læreren noen ganger når han/hun bare snakket. Jeg tolker svarene deres som om de sjeldent spør når de ikke forstår i timen. Det blir enklere å forstå dersom det finnes en kontekst med holdepunkter som bilder, figurer eller andre hjelpemidler. Dette stemmer overens med forskningen jeg viste til i teoridelen der det ble vektlagt at i fellesundervisningen på en skole, kan det være vanskelig å sette undervisningen inn i en kontekst som gjør pensumet forståelig (Bjerkan, et al., 2013).

Jeg hører ofte at de minoritetsspråklige prater morsmålet seg imellom når jeg hører dem i gangene. Jeg oppfatter det som om det er enklere enn å snakke norsk hele tiden. Forskning viser at mange bruker lite norsk kommunikasjon hjemme (Gitz-Johansen, 2009). Dette temaet gikk ikke jeg inn på i min oppgave, men min oppfattelse er at det er tilfelle hos de jeg intervjuet. Elevene som er sammen, men ikke deler det samme morsmålet snakker norsk. Det oppleves som mindre press når det er flere som ikke har så gode norskkunnskaper.

Når det gjelder å bruke sin kultur i undervisningen fant jeg at elevene gjør dette på eget initiativ for å lære og å huske bedre. Det var et sterkt ønske fra elevene fra skole nr. 2. at det skulle bli brukt mer. Samtidig opplevde jeg en ydmykhet overfor læreren, at de ikke skulle få for mye å gjøre. Ei jente fortalte om at hun husker bedre. Dette er i tråd med Banks (1993) sine dimensjoner på flerkulturell læring der han i et punkt beskriver at læreren hjelper elever til å forstå faget ved hjelp av kulturelle referanserammer. Videre så vi at Banks la vekt på arbeid med holdningsendring. Det betydde at alle lærere må være bevisste på å jobbe med holdningsendringer, både i forhold til seg selv og i forhold til elever. Det siste punktet med holdningsendring så vi også at jenta i sitatet belyste når hun sa at lærerne ikke tenker på å jobbe på den måten. Jeg tolker det som at hun opplever at mange lærere underviser i forhold til norske kultur. Det er det lærere er vant med og å implementere flerkulturell undervisning er noe som man kanskje må bruke lang tid på.

6.2.1 Lærerens kompetanse og betydning for det sosiale miljøet

I kapittel 3 beskrev jeg tre kompetanser som er viktige for en lærer: Regjeldelseskompetanse, relasjonskompetanse og didaktikkompetanse. Alle tre er like viktige for at læreren skal være en god klasseleder (Nordenbo, et al., 2008). Det virker som begge skolene har lærere med god kompetanse i regjeldelse og didaktikk. Elevene på skole nr. 2. nevnte spesielt det faglige høye nivået på lærerne. Klassene har også tydelige regler og retningslinjer i klassen og på skolen generelt. Jeg tolket det som at det var tydelighet og klarhet fra lærerne allerede fra starten, og at lærerne er konsekvente i forhold til regler. Fra innføringsklassen var det høy kompetanse på alle tre. Det som skilte seg ut fra svarene fra informantene kom med var at det oppleves som høyere relasjonskompetanse i innføringsklasser enn i den ordinære undervisningen. Godt humør var en faktor som ble nevnt av flere når de skulle beskrive lærerne. Dette gjaldt både for innføringsklassen og de ordinære klassene. Variert undervisning var noe elevene satte stor pris på. Det kan virke som om det er en motivasjonsfaktor. De lærerne som hadde mye variert undervisning var de lærerne som eleven selv følte at de hadde best relasjon med. Det kan være at læreren må bruke mer av seg selv når de velger ulike metoder i undervisningen og dermed får elevene sett en annen side av læreren.

I videregående skole er det lagt opp til ansvar for egen læring. Bruk av ulike plattformer for å gi informasjon er i daglig bruk. Det er opp til elevene å følge med for å få med seg lekser eller andre beskjeder. Dette er et system som blir godt mottatt av elevene. Det blir relativt likt for alle fag og det er viktig å få beskjeder skriftlig, ikke bare muntlig. Slike plattformer blir også brukt som kommunikasjonsmiddel mellom elever. Det er altså ikke bare til faglig bruk. Lærere bruker også plattformen til å gi beskjeder i forhold til sosiale happenings. Siden all informasjon blir lagt ut her er det viktig at kontaktlærere sørger for at alle elever kan bruke den. I tillegg til å ha ansvar for sin egen skolegang er det viktig at elevene oppfordres til å ha ansvar for hverandre og respektere hverandre (Black-Hawkins, et al., 2007). I en hverdag med mange ulike mennesker å forholde seg til er respekt en forutsetning for å skape gode relasjoner. Lærerne virker å være opptatt av respekt og det kom tydelig frem hos elevene. Det kan virke som lærerne går inn i undervisningen med en positiv holdning i forhold til elevene. En positiv holdning skaper entusiasme og engasjement blant elevene. Dette er en faktor som i tillegg kan øke læringsmotivasjonene blant elevene (Marzano & Pickering, 2010). Som nevnt tidligere henger faglig motivasjon og sosial læring sammen. Begge deler må fungere for at elevene skal få et godt sosialt læringsmiljø.

6.3 Hvordan oppleves den sosiale interaksjonen for ungdom med kort botid i videregående skole?

Som vist beskriver Goffman, et al. (1974) bruken av antakelser og stereotyper som et sentralt poeng i sosialt samspill. Vi bruker stereotyper og antakelser som er mer eller mindre gyldige. I denne studien beskrev mine informanter hvordan de antok hva andre elever tenkte om dem. For eksempel på grunn av lave norskkunnskaper, fikk de ikke vist hva de kunne. De trodde at de øvrige elevene tenkte at de ikke hadde så gode faglige kunnskaper. Denne tanken satt igjen hos alle de 4 jeg intervjuet fra skole nr. 2. Det var en antakelse de gjorde som jeg verken kan bekrefte eller avkrefte, siden jeg ikke har intervjuet de andre elevene i klassene. Denne tanken opplevdes som vanskelig for elevene. De vil gjerne vise hva de kan, men er redde for å gjøre feil. Dette kan by på problemer, siden vi har en muntlig skolekultur der muntlig aktivitet er en del av vurderingen. Fra presentasjonen av funnene så vi ei jente som fortalte at læreren mener hun ikke tar nok initiativ i timene. Her kreves det en forståelse fra lærerne om hvorfor dette kan være en utfordring for denne gruppe elever. Elevene fra skole nr. 2. fortalte om at de ikke hadde tid nok til å tenke, fordi de «går gjennom» sitt morsmål og så til norsk. Det betyr at de bruker lenger tid og trenger den tiden til å få sagt det de vil.

6.3.1 Kategorisering, stigma og roller

Elevene i min undersøkelse kategoriserer seg selv som «ungdom med kort botid». For dem er det et begrep som de liker fordi det er akkurat det som er poenget: at de ikke har bodd her lenge. De lager også kategorier om andre. De snakket om «de norske» som en gruppe. Dette tolker jeg til å være elever som er født og oppvokst i Norge. Andre kategoriseringer de nevnte var «minoritetsspråklige», men det var en betegnelse de ikke likte så godt. Dette var elever som har en annen kulturell bakgrunn, men har bodd i Norge i mange år og har gode norskkunnskaper. Grunnen til at de ikke likte betegnelsen minoritetsspråklige var på grunn av ordet «minoritet». De opplever det ordet som negativt. Dette viser at vi alle setter hverandre i kategorier, bevisst eller ubevisst. Dette er i tråd med det Ommundsen (2004) skriver om å plassere seg selv i en kategori. Han hevder at man favoriserer sin egen kategori på bekostning av andre. På en annen side opplevde elevene at flere lærere kategoriserte dem som «norske» ved at de satte de samme kravene til alle elevene uavhengig av språkkunnskaper, men at de lærerne som hadde mer kunnskap om dem som personer kategoriserte dem som «ungdom med

kort botid» og tilpasset oppgavene språklig. Goffman (1975) hevder at denne kategoriseringen skjer med en gang vi møter en person. Vi baserer oss på utseende, atferd, hvem personen er sammen med og så videre. Samfunnet har ulike forventninger til ulike grupper og som kan lede til feil inntrykk av enkeltpersoner. Et viktig funn i denne studien var at språket er veien inn til sosial interaksjon. Informantene føler at det er på grunn av språket at de ikke tar mer kontakt med andre elever og at de ikke er mer aktive i timer. På grunn av språkkunnskapene opplever de at ikke alltid passer inn i den sosiale settingen. Dette beskriver Goffman (1975) som stigma. Her blir språket stigma og elevene kan oppleve å bli stigmatisert på grunn av lave norskkunnskaper. Denne type stigma er den tredje type stigma Goffman beskriver, nemlig «tribiale» stigma. Videre beskriver Goffman at personer som bærer på et stigma kan føle skam over det. Skammen kan føre til at man søker seg til andre med samme type stigma. Informantene mine benyttet ikke ordet skam, men beskrev en redsel og opplevelse av å være flau når språket ikke strekker til. Dette kan være en grunn til at ungdom med kort botid søker seg til hverandre. Da trenger de ikke være flaue eller redde for å gjøre feil. Goffman (1975) brukte ofte ordet forlegenhet istedenfor skam. Forlegenhet passer bedre inn her, da jeg tolker ordet skam som hardere. Elevene uttrykte tydelig forlegenhet over å snakke norsk og dette var en følelse de ofte følte på. Det kan virke som språket gjør dem stille. Det var en tydelighet rundt at hva informantene opplevde og hva de trodde at de andre elevene tenkte om dem.

Det å ha forskjellige roller er noe vi alle opplever å ha hele tiden. Flere av mine informanter opplevde at da de kunne være seg selv når de var sammen med andre ungdommer med kort botid. Når de var sammen med majoritetsungdommer følte de seg annerledes og de følte de måtte tenke på hvordan de snakket og hva de skulle si, det var vanskelig å være spontan og si akkurat det de følte. De var også oppmerksomme på at de spiller en rolle hjemme, kanskje den også er annerledes enn de ulike rollene de spiller på skolen. Dette stemmer overens med det Goffman, et al. (1974) skriver om roller. Han beskriver livet som en teaterscene der vi spiller ulike roller beroende på hvilket publikum vi har. Han hevder videre at det er et handlingsmønster som fører frem til en rolle. Når rollen spilles ut blir den sosial.

Flere av informantene beskrev at de opplever at de spiller en rolle som forventes av dem. De har en atferd som de tenker er riktig i den settingen de er i. Det er ikke nødvendigvis den atferden de skulle hatt naturlig. Rollen endrer seg etter hvilken setting de er i. Dette er i tråd med Moxnes overflaterolle. Ifølge Moxnes (2007) styres denne rollen av plikt og vilje. Jeg tolker det som at denne rollen bruker de som gikk på VG1 store deler av dagen. Vi så den ene jenta fortalte at hun «*prøver å være som de andre*». Her henviste hun til at språket som barriere.

Hun hevdet at dersom man ikke får sagt det man vil kan man ikke være seg selv. De andre to rollene Moxnes (2007) beskriver er samspillsrollen og kjernerollen. I samspillsrollen er man seg selv, den er ikke tilgjort. Kjernerollen er energi, du har funnet din plass i samfunnet og vet hva du vil. Blant mine informanter er det tydelig at de opplever samspillsrollen når de er sammen med andre ungdommer med kort botid. Da føler de at de kan være seg selv. Kjernerollen har de ikke nådd frem til enda. Noen har et mål med hva de vil bli og hvilket program de vil søke seg inn på videre, men de fleste er ikke sikre. Et mål må være å komme seg mere over i samspillsrollen enn i overflaterollen. I noen settinger er vi nok alle noen gang i overflaterollen, men den balanseres med samspillsrollen.

Det var en av informantene som virket til å være mer i samspillsrollen enn i overflaterollen. Det var en gutt som var aktiv i idrett på fritiden. Han hevder at dette hjelper han til å bli kjent med andre uavhengig kultur. Han trodde at dette kom til å hjelpe han når han skulle begynne på ordinær videregående til neste år. Han beskrev seg selv som veldig utadvendt og i motsetning til de andre syv informantene virket han ikke bekymret for at norskkunnskapen ikke var god nok. Det kan se ut til at flere burde involvere seg i idrett på fritiden for å danne et sosialt fellesskap på tvers av kulturer. Dersom skolen kan igangsette noen tiltak i den retningen blir det kanskje enklere for ungdommene og selv oppsøke andre aktiviteter som de kan delta i.

6.3.2 Fellesskap

Det var gjennomgående på skolene at lærerne i stort sett bestemte plassene i klasserommet. Det var ifølge informantene positivt. De bytter også plasser jevnlig, det gjør at alle sitter ved siden av alle etter hvert. Dette blir kalt «Sidemakkefælleskabet», det beskriver akkurat viktigheten av dette. Det går på at plassering skal være lærerstyrt og at det kan bidra til at alle føler seg inkludert. Læreren styrer at det ikke danner seg grupperinger der noen føler seg utenfor. Utvelgelsen kan være strategisk eller tilfeldig. Dette skal også gjelde for gruppearbeid, det bør også være lærerstyrt (Christiansen Carøe & Hohnen, 2002). Når det gjelder gruppearbeid var det enighet blant mine informanter, at alle lærere bestemte gruppene. Dette opplevdes som positivt. Det opplevdes også positivt at læreren bestemte gruppene ved gruppearbeid. Dette er en måte å unngå at noen elever havner utenfor og ikke blir inkludert i det sosiale fellesskapet. Dette var en fast praksis på skolene.

Fellesaktiviteter for hele skolen ser ut til å være lagt til starten av skoleåret, med noen aktiviteter lagt gjennom skoleåret. Informantene fra skole nr. 2. likte ikke når det er felles for hele skolen. De opplevde at dette blir for stort når så mange elever skal delta på samme arrangement. Derimot var det enighet om at slike aktiviteter var positivt når det bare var i klassen eller noen få klasser sammen. Wenger (1998) skriver om praksisfellesskaper der kommunikasjon og samspill skal føre til en felles virksomhet. Den skal inneholde et engasjement blant deltakerne som oppleves meningsfylt både kollektivt og individuelt. Som jeg tolker informantene mener de at store arrangement på skolen ikke fører til et praksisfellesskap, men med færre deltakere kan det føre til et vellykket fellesskap. Det ungdommene etterlyser er trygge rammer der de kan delta i aktiviteter som

Avslutning og oppsummerende kommentarer

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på interaksjon og relasjon mellom ungdom med kort botid og majoritets elever. I tillegg har jeg hatt fokus mot hvordan forskjellen er mellom en innføringsklasse og en ordinær videregående klasse. Læreren er en stor del av hverdagen og derfor ble interaksjon og relasjon til læreren et tema. Jeg utførte undersøkelsen ved å intervjuer elever ved to ulike skoler.

I denne undersøkelsen kom det frem at ungdom med kort botid holder sammen som gruppe og det er vanskelig for dem å danne relasjoner til majoritetsungdommen. Interessant er at verken ungdommene med kort botid eller majoritetsungdommene tar kontakt med hverandre. Mine informanter vil bli bedre kjent med majoritetsungdommen, men de vet ikke hvordan de skal etablere kontakt.

Det er en stor overgang å gå fra et innføringstilbud til en ordinær klasse. Fra innføringstilbudet opplevde elevene tilhørighet og hadde mange venner. De opplevde at lærerne anerkjente deres kultur og brukte den i undervisningen. Fokuset på flerkulturalitet blir mindre i den ordinære klassen. Informantene som gikk på VG1 opplevde at det var vanskelig å danne relasjoner til klassekameratene og til tross for at de hadde gått i samme klasse i over et halvt år følte de ikke at de kjente klassekameratene sine så godt. Til tross for at de ikke kjenner medelevene sine spesielt godt opplever de at det er en god stemning i klassen og alle er hyggelige med hverandre. Dette var veldig annerledes fra innføringsklassen der alle fort ble venner. Grunnen til at mine informanter ikke oppsøkte mer kontakt med majoritetsungdommene var at de var redde for å gjøre feil, både språklig og kulturelt. Dette viser seg også å være et paradoks i klasserommet, der mine informanter opplever at de blir mer stille og er muntlig mindre aktive enn de egentlig ønsker. De opplever at de ikke får vist det de kan på grunn av språket. Språket blir et stigma som elevene ikke opplever sosial aksept for (Goffman, 1975). I innføringsklassen er opplevelsen annerledes. Her er det ikke flaut å gjøre feil og elevene ler med hverandre av feil de gjør. Det blir et fellestrekk å ikke være god i norsk og det gjør at de opplever tilhørighet til hverandre. Dette til tross for at elevene i en innføringsklasse kommer fra veldig mange ulike kulturer.

Det var en trygghet for samtlige av mine informanter at skolen og klassen hadde klare og tydelige regler. Det blir ikke misforståelser eller usikkerhet. I tillegg var elevene fornøyde med skolen, de hevdet at lærerne har høy faglig kompetanse og det er viktig for elevene. Det er

også positivt at lærerne er gode på å bruke varierte undervisningsmetoder. Den kompetansen som har vært viktigst for denne oppgaven er relasjonskompetansen, den sosiale interaksjonen læreren har med elevene (Nordenbo, et al., 2008). Den nære relasjonen til læreren blir svakere i den ordinære klassen. Den opplevdes som veldig sterk i innføringsklassen, men mindre sterk i den ordinære klassen. Mine informanter tror ikke at det gikk på dem, men at også majoritetsungdommene opplever det på samme måte. Igjen kom språket opp som en barriere. De opplever det som flaut å måtte spørre om ting de ikke forstår. Det er enklere å ikke si noe. Dette fører til at læreren kanskje ikke får med seg at eleven ikke forstår. For å styrke relasjoner i klassen ønsker elevene mer fysiske aktiviteter i timer og utenfor undervisning. De tror at det er en måte å bli bedre kjent på som ikke nødvendigvis legger press på språkkunnskapene.

Interaksjonen mellom ungdommene med kort botid og majoritetselevne er altså liten. Det viste seg at alle kategoriserer hverandre i grupper og ser på deltakerne i gruppene at man har noe til felles. Det å ha noe til felles er en viktig egenskap når man velger venner. Ungdommene jeg intervjuet opplevde at de ikke har så mye til felles med majoritetsungdommene. De opplever at de kan være seg selv når de sammen med andre med kort botid, men at de spiller en rolle når de er sammen med majoritetsungdommene. Spontaniteten i kommunikasjonen blir borte og de opplever at det blir anspent.

Det finnes mange typer fellesskap i skolen. Informantene opplevde det styrte fellesskapet som veldig positivt. Eksempel på dette var faste plasser i klasserommet og at læreren bestemte grupper når de skulle ha gruppearbeid. Plassene ble byttet på jevnlig, det opplevdes som positivt. Gruppearbeid er en metode skolen bruker ofte i de fleste fag. I tillegg til at de får kontakt med de andre elevene ved gruppearbeid er det også god trening språklig. Elevene opplevde det som positivt, men også negativt i den forstand at det ble vanskelig å følge med på alt som ble sagt i gruppen og de av og til følte at de ikke fikk uttrykt det de ville. Det oppleves som inkluderende og at de er en del av fellesskapet. Mindre positive fellesskaper var arrangement for hele skolen. Det oppleves av mine informanter som uoversiktlig og vanskelig. De mente at hensikten var god, men for denne gruppen ser det ut til å bli vanskelig.

Skolen synes ikke å se at flerkulturaliteten kan bli en ressurs når man skal hjelpe elever til å danne vennskap på tvers av kulturer. Skolen må hjelpe elever til å møtes på tvers og til å utvikle arenaer hvor man kan møtes for å oppleve vellykkede sosiale interaksjoner. Veien synes å være å skape for eksempel opplevelser der alle kan være med. Elevene i min undersøkelse etterlyser mer fysisk aktivitet. Fysiske aktiviteter oppleves positivt, og det er

ikke det samme presset på å prestere språklig. Samtidig som man kan knytte kontakter og skape varige relasjoner.

Litteraturliste

- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet. . Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA rapport 15/2003.* Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Minoritetsspraaklig-ungdom-i-skolen>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3. doi: 10.2307/1167339
- Bele, I., Helland, T., Ottem, E., Lian, A., Wold, A. H., Lyster, S.-A. H. et al. (2008). *Språkvansker : teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.* Oslo: Cappelen akademisk.
- Biseth, H. & Changezi Haug, S. (2016). *Her har vi masse muligheter.* Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2016/04/Evalueringsrapport-Biseth-Changezi-002.pdf>
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B. & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn : pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools.* London: Routledge.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method.* Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* ([New ed.] preface ... / by Pierre Bourdieu. utg.). London: Sage.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan.* Hentet fra <https://publikationer.vr.se/produkt/nyanlanda-och-larande/>
- Bøhn, H. & Dypedahl, M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse.* Bergen: Fagbokforl.
- Christiansen Carøe, C. & Hohnen, P. (2002). *Betingelser for børns sociale ansvar.* Hentet fra <http://www.sfi.dk/publikationer/betingelser-for-boerns-sociale-ansvar-9072/>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Djupedal, Ø. (2015). *Å høre til : virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015.* (NOU 2015:2). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet : självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Univrsitetsforlaget.
- Gitz-Johansen, T. (2009). *Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole om holdninger, mods tand, pædagogik og anerkendelse*. Vallset: Oplandske bokforl., 2009.
- Goffman, E. (1975). *Stigma : om afvigerens sociale identitet*. Copenhagen: Gyldendal.
- Goffman, E., Risvik, K. & Risvik, K. (1974). *Vårt rollespill til daglig : en studie i hverdagslivets dramatik* (Vol. 47). Oslo: Dreyer.
- Hattie, J. & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helmke, A., Christiansen, J. P. & Rasmussen, J. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet : diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! : strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009* (Rev. utg. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer - Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (St. meld. nr. 23, 2007-2008.).
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *En helhetlig integreringspolitikk*. (St. meld. nr. 6. (2012-2013)).
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplaner oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplaner/rammeverk_grf_2012.pdf
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lesesenteret. (2015). *Førforståelse*. Hentet fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos_kap3.pdf

-
- Lindboe, I. M. & Skrefsrud, T.-A. (2016). *Refleksjon & relevans : språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Linder, A., Hemmer, K. J., Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2010). *Highly Engaged Classroom*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 231-243.
- Moxnes, P. (2007). *Fasett-mennesket : personlighet og rolle : et lederopplæringsperspektiv*. Oslo: Forl. Paul Moxnes.
- NAFO. (s.a.). *Språklig og kulturelt mangfold - en ressurs i opplæringen*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO-Id%C3%A9hefte.-Spr%C3%A5klig-og-kulturelt-mangfold-%E2%80%93-en-ressurs-i-oppl%C3%A6ringen.pdf>
- Nesbitt, E. (2004). *Intercultural education : ethnographic and religious approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Nordahl, T. (2013). Eleven som aktør (s. 101-130). Bergen: Fagbokforl., cop. 2013.
- Nordahl, T. (2015). *Sånn får vi en god skole, mener skoleforskeren*. Hentet fra <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tifticki, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Hentet fra http://www.academia.edu/3489272/L%C3%A6rerkompetanser_og_elevers_l%C3%A6ring_i_barnehage_og_skole_et_systematisk_review_utf%C3%B8rt_for_Kunnskapsdepartementet_Oslo
- Nordlie, R. & Anmarkrud, Ø. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(05), 321-333.
- Ommundsen, R. (2004). Bevisste og ubevisste fordommer. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 41(5), 392-393.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ryen, E. & Selj, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen : språklige og faglige utfordringer* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Scheff, T. J. (2003). Shame in Self and Society. *Symbolic Interaction*, 26(2), 239-262. doi: 10.1525/si.2003.26.2.239

- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning. Nyanländas elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. (Doktorgradsavhandling). Hentet fra <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/6318657/4067832.pdf>
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). Helhetlig oppfølging : nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon Vol. 2014. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/Helhetlig%20oppf%C3%B8lging%20WEB.pdf>
- UDIR. (2017). *Læreplan i norsk for språkligem minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsk-og-pagaende-arbeid/Lareplan-i-norsk-for-elever-i-vgo-med-kort-botid-i-Norge/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wigg, U. (2008). *Att bryta upp och börja om: Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. (Doktorgradsavhandling). Hentet fra <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A133426&dswid=5032>
- Ytterhus, B. (2001). *Hvordan går det med Mead, Blumer, Goffman og barna?* Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/18994926/Ytterhus3.pdf>
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring : flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010:7). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD



Solveig Roth
 Institutt for naturvitenskap og teknologi Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap Høgskolen i
 Hedmark
 Postboks 4010 Bedriftssenteret
 2306 HAMAR

Vår dato: 06.12.2016 Vår ref: 50853 / 3 / BQH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50853	<i>Hvordan oppleves den sosiale læringsarenaen for ungdom med kort botid i den videregående skolen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Solveig Roth</i>
Student	<i>Therese Hagg-Ottesen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2 – Forespørsel skoler

Jeg er masterstudent i Tilpasset opplæring ved høgskolen i Innlandet (tidligere høgskolen i Hedmark) og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ungdom med kort botid og sosiale relasjoner i videregående skole. Jeg er interessert i å finne ut hvilke opplevelser ungdommer med kort botid har med sosiale relasjoner med andre elever, og hvordan skolen tilrettelegger for gode relasjoner.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 6-8 elever med kort botid fra videregående skole. Det er ønskelig å intervju elevene i skoletida eller umiddelbart etter skolens slutt. Det vil bli presisert for elevene at intervjuene ikke har noen sammenheng eller tilknytning til undervisningen eller skolen for øvrig.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og er blitt godkjent.

Opplysningene som kommer fram i undersøkelsen vil bli behandlet med full anonymitet, og vil bli slettet ved prosjektets slutt. 15.05.17. Det gjelder både lydbåndopptak og datamateriell. Forskeren har taushetsplikt.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og informantene har anledning til å trekke seg underveis i undersøkelsen, uten nærmere begrunnelse, om de måtte ønske det.

Høgskolelektor Solveig Roth ved Høgskolen i Innlandet (avdeling Hamar), er veileder for prosjektet.

Jeg håper på et positivt svar slik at det er mulig å gjennomføre undersøkelsen.

Med hilsen

Therese Hägg-Ottesen

E-mail: therese.hagg-ottesen@bfk.no

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring elever.

Jeg er masterstudent i Tilpasset opplæring ved høghskolen i Innlandet og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaet for oppgaven er ungdom med kort botid og sosiale relasjoner i videregående skole.

Jeg er interessert i å finne ut hvilken betydning sosiale relasjoner har for elevgruppen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju personer som går i videregående skole.

Intervjuet vil ta ca. 20 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted. Intervjuene vil foregå i skoletida eller rett etter skoletid. Intervjuene har ingen sammenheng med undervisningen eller skolen for øvrig.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og alle opplysninger slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mai 2017. Det gjelder både lydbåndopptak og alt datamateriell.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den med kontaktlæreren/læreren din så snart som mulig.

Er du under 16 år må også foresatte samtykke. Er det noe du lurer på kan du ringe meg på 98650945 eller sende en e-post til therese.hagg-ottesen@bfk.no

Veileder for oppgaven er høgskolelektor Solveig Roth ved Høgskolen i Innlandet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg håper du vil ta deg tid til å delta!

Med vennlig hilsen

Therese Hägg-Ottesen

Samtykkeerklæring: Jeg har mottatt informasjon om studien av ungdom med kort botid i videregående skole og ønsker å stille på intervju.

Signatur:

Vedlegg 4 – Intervjuguide.

Innledning.

- Presentasjon av meg selv og prosjektet.
- Orienterer om opptak av intervjuet.
- Informere om hvordan datamaterialet blir brukt, anonymisering og taushetsplikt, samt retten om å trekke seg fra intervjuet.

Kulturell og skole bakgrunn.

- Nasjonalitet.
- Kjønn.
- Hvor mange år har du bodd i Norge?
- Gikk du på skole i hjemlandet? Hvor mange år?
- Hvem bor du sammen med?
- Hvor mange år har du gått på skole i Norge?
- Har du gått på noen form før innføringstilbud før du begynte i denne klassen?
- Hvorfor valgte du studiespesialiserende?

Sosialt læringsmiljø i klassen og på skolen.

- Trives du på skolen?
- Blir det arrangert sosiale aktiviteter på skolen?
 - Om ja – har det vært obligatorisk? Har du deltatt?
 - Om nei – burde det vært det? Hva slags type aktivitet?
 - Hvordan synes du det er å delta på slike aktiviteter?
- Har dere et godt samhold i klassen?
 - Hva tror du har bidratt til å det er godt / ikke godt samhold?
- Har du kontakt med klassekamerater utenfor skolen?
- Hva kan dere som elever gjøre for å bidra til et bedre klassemiljø?
- Var det enkelt å bli kjent med de andre elevene i klassen når dere startet?

-
- Hva gjorde at det ev ikke var enkelt?
 - Kjente du noen fra før?
 - De som du er godt kjent med, hva tror du gjorde at akkurat dere har en god relasjon?
 - Merker du forskjell på hvordan du/dere blir møtt i forhold til elever med norsk opprinnelse?
 - Er du mye muntlig aktiv i timer?
 - Hvorfor / hvorfor ikke?
 - Får du hjelp av andre i klassen til skolearbeidet?

Lærerens betydning og interkulturell kompetanse.

- Hva har læreren gjort for å styrke samholdet?
- Hva har læreren gjort for at dere i klassen skal bli bedre kjent med hverandre?
- Kunne læreren ha gjort noe annerledes for å styrke samholdet i klassen?
- Opplever du at faglærere og kontaktlærer har fokus på det sosiale miljøet i klassen?
 - Er det noen forskjell på faglæreren og kontaktlæreren?
- Hvordan er kontakten mellom lærer og elev?
 - Kan dere snakke åpent med lærerne?
 - Opplever du at de lytter til dere?
- Opplever du at lærerne kjenner deg og din bakgrunn - og tar hensyn til det?
- Opplever du at lærerne tar hensyn til dere med annen kulturell bakgrunn når de setter sammen sosiale opplegg?
- Hvordan kan lærerne skaffe seg bedre kompetanse på ungdom med kort botid?
- Hvem bestemmer hvor dere skal sitte i klasserommet?
- Hvordan blir grupper fordelt når dere har gruppearbeid?