

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Caroline Nilsen

Masteroppgave

«Vi vurderer hele tiden hvor elevene vil ha best utbytte av å være, både faglig og sosialt»

En casestudie av tre læreres samarbeid om inkluderingen av nyankomne elever i en mottaksklasse

”We continuously evaluate where the students have the greatest benefits, both academically and socially”

A case study of three teachers’ collaboration for the inclusion of newly arrived students in a reception class

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Innhold

INNHOOLD	3
FORORD	6
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING	9
1.2 PROBLEMSTILLING	12
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	14
2. TEORETISK GRUNNLAG	16
2.1 LÆRERSAMARBEID.....	16
2.1.1 <i>Tre kjennetegn på et godt lærersamarbeid</i>	16
2.1.2 <i>Lærersamarbeidets betydning for elevene</i>	17
2.2 INKLUDERING.....	19
2.2.1 <i>Hva er inkludering?</i>	19
2.2.2 <i>Hvordan ser en inkluderende skole ut? Inkludering i praksis</i>	21
2.3 RELASJONSKOMPETANSE	23
2.3.1 <i>Hvordan bygge relasjoner?</i>	24
2.3.2 <i>Hvilken betydning har gode relasjoner?</i>	27
3. METODISK TILNÆRMING	29
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	29
3.2 UTFORMING AV UNDERSØKELSE: CASESTUDIE	30
3.3 VALG AV METODE: KVALITATIVE INTERVJU	32

3.4	UTVELGELSE OG REKRUTTERING AV INFORMANTER	32
3.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	33
3.6	TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE	35
3.7	ANALYSE AV DATAMATERIALET	36
3.8	RELIABILITET OG VALIDITET	38
3.9	FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	42
4.	PRESENTASJON AV DATAMATERIALET.....	45
4.1	LÆRERSAMARBEID	45
4.1.1	<i>Samarbeidets organisatoriske ramme</i>	45
4.1.2	<i>Samarbeidsområder</i>	46
4.1.3	<i>Oppgave- og ansvarsfordeling</i>	47
4.1.4	<i>Lærernes tanker om samarbeidet</i>	49
4.2	INKLUDERING	50
4.2.1	<i>Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet</i>	50
4.2.2	<i>Inkluderingsiltak</i>	51
4.2.3	<i>Mulige resultater av inkluderingsiltakene</i>	55
4.2.4	<i>Utfordringer i inkluderingsarbeidet</i>	56
4.3	RELASJONER	57
4.3.1	<i>Arbeid med elevenes relasjonskompanse</i>	57
4.3.2	<i>Hvordan opplever lærerne elevrelasjonene?</i>	59
4.4	LÆRERNES TANKER OM INNFORINGSTILBUDET	60

5.	DRØFTING AV DATA I LYS AV TEORI.....	62
5.1	LÆRERSAMARBEID.....	62
5.1.1	<i>Samarbeidets organisatoriske ramme.....</i>	<i>62</i>
5.1.2	<i>Samarbeidsområder.....</i>	<i>64</i>
5.1.3	<i>Oppgave- og ansvarsfordeling.....</i>	<i>66</i>
5.1.4	<i>Lærernes tanker om samarbeidet.....</i>	<i>68</i>
5.2	INKLUDERING.....	69
5.2.1	<i>Relasjonsbygging: Sosialt utbytte</i>	<i>70</i>
5.2.2	<i>Tilpasset opplæring: Faglig utbytte</i>	<i>76</i>
5.2.3	<i>Lykkes lærerne med inkluderingsmålet?</i>	<i>80</i>
6.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	86
	LITTERATURLISTE	90
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERE.....	94
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE FOR LÆRER FRA MOTTAKSKLASSEN	97
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE FOR LÆRERNE FRA ORDINÆRE KLASSER	100

Forord

Dette er en masteroppgave tilknyttet studieprogrammet Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, og markerer slutten på to krevende og spennende studieår. Å skrive denne oppgaven har vært en krevende, givende og lærerik prosess, hvor jeg virkelig har fått utfordret, utfoldet og utviklet mine tanker, erfaringer, ferdigheter og kunnskaper. Jeg føler jeg sitter igjen med mye ny og relevant kunnskap, som jeg uten tvil vil ha god nytte av når jeg nå skal ut å praktisere læreryrket.

Jeg vil gjerne takke alle de som har bidratt til at dette prosjektet ble mulig å gjennomføre. Først og fremst må jeg rette en stor takk til mine tre informanter og til ledelsen på den aktuelle skolen for deres deltakelse. Jeg vil takke for at de lot seg intervjuer, for deres imøtekommenhet og åpenhet. Det er disse personene jeg kan takke for det rike datamaterialet som gjorde hele undersøkelsen mulig.

Videre må jeg få takke min veileder, Thor André Skrefsrud, for hans gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Han har vært en uvurderlig hjelp gjennom hele prosessen.

Jeg må dessuten få takke mine gode studievenner, Linn og Hilde, for et godt samarbeid og god støtte gjennom disse to årene på masterstudiet, samt min kjære familie og min kjære samboer, for tålmodighet, støtte og oppmuntrende ord i en svært tidkrevende skriveperiode.

Tusen takk!

Hamar, Mai 2017.

Norsk sammendrag

Opplæringslovens §2-8 åpner opp for organisering av særskilt språkopplæring i egne klasser, såkalte mottaksklasser, som et innføringstilbud til nyankomne elever. Tidligere forskning viser til positive sider ved en slik organiseringsform, deriblant de gode forutsetningene lærerne gis til å kunne gi elevene en opplæring tilpasset deres språklige og faglige behov. Forskningen trekker riktignok også frem noen negative sider, hvor den største fallgruven anses å være store risikoen for ekskludering (Bunar; 2015; Nilsson & Axelsson, 2013; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016; Short, 2002; Østberg et.al, 2010).

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan lærere tilknyttet det aktuelle innføringstilbudet, kan redusere ekskluderingsfaren. Dette gjøres på bakgrunn av en casestudie, hvor tre læreres inkluderingsarbeid er satt i fokus. Oppgaven retter fokus mot hvordan disse tre lærerne, en lærer fra en mottaksklasse og to lærere fra to ulike ordinære trinn, samarbeider om inkluderingen av de nyankomne elevene som plasseres i en mottaksklasse. Bakgrunnen for dette fokuset er en rapport av Rambøll (2013), som sier at et godt og inkluderende innføringstilbud forutsetter et godt lærersamarbeid.

Datamaterialet er innhentet gjennom kvalitative intervjuer, og viser til at lærerne samarbeider om inkluderingen av mottaksklasseelevene i form av et felles fokus på relasjonsbygging og tilpasset opplæring, samt gjennom et kontinuerlig vurderingsarbeid, hvor elevenes faglige og sosiale utbytte hele tiden vurderes opp mot hverandre.

Disse funnene er drøftet i lys av eksisterende teori om lærersamarbeid, inkludering og relasjonsbygging. Formen og kvaliteten på lærersamarbeidet er drøftet og vurdert på bakgrunn av Wengers (2004) teori om at et godt samarbeid krever et felles engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar. Videre er inkluderingsarbeidet drøftet i lys av Jenny Folke (2015) og Bachmann og Haugs (2006) inkluderingsforståelse, som hevder at inkludering handler om tilfredsstillelse av elevenes både faglig og sosiale behov. I denne forbindelse er lærernes relasjonsbyggingsarbeid, som kan anses som et arbeid for å tilfredsstille elevenes sosiale behov, vurdert ut fra Spurkelands (2012) relasjonskompetansemodell.

Engelsk sammendrag (abstract)

The Norwegian Education Act section 2-8 permits adopted language education to take place in separate classes, called reception classes, as an introductory program for newly arrived students. Previous studies document positive aspects of this model, including the favourable conditions teachers have for providing students with training adapted to their linguistic and academic needs. However, research also shows some negative aspects, where the biggest pitfall is considered to be the high risk of exclusion (Bunar; 2015; Nilsson & Axelsson, 2013; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016; Short, 2002; Østberg et.al, 2010).

The purpose of this thesis is to illustrate how teachers associated with the current introduction program can reduce the risk of exclusion. This illustration is done on the basis of a case study, where the focus is three teachers' inclusion work. The thesis focuses on how these three teachers, a teacher from a reception class and two teachers from two different regular classes, collaborate on the inclusion of newly arrived students in a reception class. This focus is based on a report by Rambøll (2013), saying that a good and inclusive introduction program requires a good teacher-collaboration.

The data material is obtained through qualitative interviews, and indicates that the teachers collaborate on the inclusion of the students in the reception class in the form of a common focus on relationship-building and adapted education, as well as through continuous assessment work, where the teachers are constantly evaluate the students' academic and social needs.

These findings are discussed in light of existing theory of teacher collaboration, inclusion and relationship-building. The form and quality of the teacher collaboration is discussed and assessed on the basis of Wenger's (2004) theory that good collaboration requires a joint commitment, a joint venture and a common repertoire. Furthermore, the teachers' inclusion work is discussed in light of Jenny Folke's (2015) and Bachmann and Haug's (2006) inclusion perspective, which claims that inclusion is about satisfying students' academic and social needs. In this context, the teacher's relationship-building work, which can be considered as a work to satisfy the students' social needs, is discussed on the basis of Spurkeland's (2012) relationship skills model.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for problemstilling

På noen få tiår har Norge utviklet seg til et samfunn som preges av kulturelt og språklig mangfold, noe som på en gjennomgripende måte har forandret forutsetningene for skolen Hvordan vi skal kunne ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet i dagens skole slik at alle elever får likeverdige muligheter til utvikling og læring, er et av de vanligste samfunnsspørsmålene i vår tid (Selj, 2008, s. 14).

Dette sitatet sier mye om dagens norske samfunn og dermed også skole. Norge er et land som i flere år har hatt en økende grad av innvandring (Statistisk sentralbyrå, 2017), og med tanke på flyktningssituasjonen slik den er i verden i dag, er dette trolig en tendens som vil fortsette også i årene fremover (FN-sambandet, 2017). Dette påvirker naturligvis den norske skolen, da barn som kommer til Norge i skolepliktig alder, og som sannsynligvis skal oppholde seg i landet i mer enn tre måneder, ifølge opplæringslovens §2-1 har *rett* til grunnskoleopplæring. Etter tre måneders opphold i Norge trer dessuten *plikten* til grunnskoleopplæring inn (Opplæringslova, 1998). Spørsmålet Selj (2008) reiser, om hvordan vi skal kunne ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet i dagens skole, slik at alle elever får likeverdige muligheter til utvikling og læring, blir dermed en svært aktuell problemstilling. Det å innlemme barn og unge som ikke kan det norske språket i den norske skolen, vil åpenbart by på utfordringer både for elever og lærere.

Opplæringslovens §2-8 kan riktignok avhjelpe noen av disse utfordringene, da den åpner opp for å gi minoritetsspråklige elever rett til særskilt språkopplæring:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (Opplæringslova, 1998, §2-8)

Språkutfordringene kan dessuten avhjelpes ytterligere ved at loven åpner opp for fritak fra opplæringslovens §8-1, om retten til å gå på nærskolen, samt §8-2, som sier at opplæringa ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisitet, og tillater at særskilt språkopplæring kan foregå i egne grupper, klasser eller på egne skoler. Denne organiseringsmåten kalles et innføringstilbud, og kan tilbys minoritetsspråklige elever i

opptil to år dersom det anses å være til det beste for eleven, basert på en kartlegging av elevenes språkferdigheter (Opplæringslova, 1998).

Slike innføringstilbud er vanlig å tilby det vi kaller for nyankomne elever. Begrepet nyankomne elever er en betegnelse som ofte henviser til de barna som kommer til Norge i opplæringspliktig alder og starter på skolen. Kunnskapsdepartementet (2012) problematiserer riktignok denne avgrensningen, og åpner opp for at begrepet kan omfatte flere elevgrupper. Blant annet vises det til at også barn som kommer til Norge før opplæringspliktig alder kan betegnes som nyankomne elever, til tross for at de kanskje allerede har bodd noen år i landet når de starter på skolen. Det poengteres nemlig at vurderingen av hvilke barn som har såpass kort botid i Norge at de behøver et innføringstilbud, bør gjøres av den enkelte kommune og fylkeskommune. Faktorer som bør tas i betraktning i en slik vurdering, er barnets alder når det kommer til Norge, barnets skolebakgrunn og skoleerfaring fra hjemlandet, samt barnets språkferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er med andre ord ikke gitt hvilke elever som anses som nyankomne elever, det blir opp til den enkelte kommune og fylkeskommune å avgjøre. Felles for alle som betegnes som nyankomne elever, kan likevel sies å være at de har såpass kort botid i Norge at de kan ha behov for et innføringstilbud.

I denne oppgaven vil jeg rette fokuset mot organiseringen av opplæringen i egne klasser. Slike klasser har flere ulike benevnelser: innføringsklasser, velkomstklasser eller mottaksklasser. Her velger jeg å benytte meg av sistnevnte. Mottaksklassebegrepet viser til en organiseringsform som kan sies å være internasjonal. Begrepet kan blant annet sammenlignes med de internasjonale begrepene «introductory class» og «reception class». Felles for disse begrepene er at de refererer til en særskilt språkopplæring i egne klasser, enten på elevenes nærskole eller en annen adskilt skole (Bunar; 2015; Nilsson & Axelsson, 2013; Short, 2002; Østberg et.al, 2010). Utover dette inneholder ikke begrepet noen fasit på hvordan opplæringen skal organiseres. Forskningen viser nemlig at det finnes store variasjoner i organiseringsmåter innenfor et slikt innføringstilbud. På den ene siden av skalaen har vi skoler hvor de nyankomne elevene først og fremst er tilknyttet de ordinære klasser og følger ordinær opplæring i størst mulig grad. Her blir mottaksklassene mer et slags supplement til ordinær opplæring, med fokus på særskilt norskopplæring. På den andre siden av skalaen har vi skoler hvor elevene er i mottaksklassene på fulltid (Rambøll, 2013; Østberg et.al, 2010).

Elever i mottaksklasser er noe jeg har hatt en interesse for helt siden jeg ble introdusert for organiseringsformen i en pedagogikkforelesning under min tid som student ved grunnskolelærerutdanningen. Det som avgjorde at dette skulle bli temaet for min masteroppgave, var riktignok en hendelse som skjedde da jeg som fjerdeårsstudent fikk muligheten til å vikariere for en langtidssykemeldt lærer. Mens jeg jobbet som vikar på dette trinnet, fikk vi nemlig inn en ny elev. Eleven hadde gått ett og et halvt år i en mottaksklasse ved en annen skole i kommunen. Av for meg ukjente årsaker, valgte foreldrene til denne eleven å avslutte opplæringen i mottaksklassen et halvt år tidligere enn planlagt, og eleven kom til oss på den nærskolen han tilhørte. I beskrivelsen vi fikk av eleven fra lærerne på mottaksskolen, kom det frem at dette var en utagerende og vanskelig elev, men denne beskrivelsen stemte overhode ikke overens med inntrykket jeg selv fikk av eleven. Dette var en elev som alltid var blid og glad, og som gladelig gjorde det han ble bedt om. Jeg opplevde aldri noe utagering eller vanskeligheter med denne eleven så lenge jeg arbeidet på trinnet. Dette fikk meg til å undre meg over hva denne store forandringen i atferd kunne komme av. I en uformell setting spurte jeg eleven om hvordan han hadde hatt det på den forrige skolen og i den forrige klassen, samt hvordan han likte seg i klassen han gikk i nå. Svaret jeg fikk var for meg ganske oppsiktsvekkende. «Jeg liker meg mye bedre her, i en vanlig klasse med vanlige elever». «Vanlig» klasse og «vanlige» elever. Dette gjorde inntrykk på meg. Følte ikke eleven seg som en «vanlig» elev da han gikk i mottaksklassen? Hvorfor ikke? Hvordan skal vi klare å få elevene i mottaksklasser til å føle seg som «vanlige» elever? Dette ble spørsmål jeg stilte meg selv, og som jeg tok med meg som et utgangspunkt når jeg skulle utforme formålet og problemstillingen til denne undersøkelsen.

Min første idé var å undersøke hvorvidt et innføringstilbud i form av mottaksklasser var et godt opplæringstilbud, sammenlignet med opplæringstilbudet hvor nyankomne elever heller blir plassert direkte i ordinær opplæring. Etter å ha lest meg opp på tidligere forskning på feltet, fant jeg imidlertid raskt ut at dette er et tema som allerede er mye forsket på. Det kan synes å være en internasjonal enighet om at å organisere særskilt språkopplæring i egne klasser har både positive og negative sider. Flere forskere fremholder blant annet organiseringsformens gode muligheter og forutsetninger for en godt tilrettelagt og tilpasset faglig opplæring, som en svært positiv faktor. De positive sidene utfordres riktignok av en tydelig negativ faktor: organiseringsformen store risiko for ekskludering. Det at elevene i en mottaksklasse er fysisk adskilt fra elevene i de ordinære klassene, fremhever flere forskere

som uheldig for elevenes sosiale læringsutbytte (Bunar; 2015; Nilsson & Axelsson, 2013; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016; Short, 2002; Østberg et.al, 2010).

Det store spørsmålet blir om de positive sidene kan veie opp for de negative. I en rapport av Rambøll (2016) trekkes det frem noen viktige faktorer som hevdes å kunne redusere de negative konsekvensene av organiseringsformen. Den viktigste av disse faktorene, er hospitering. Med hospitering menes det at elevene fra mottaksklassene også får delta i den ordinære opplæringen, i de ordinære klassene med de øvrige elevene. Anbefalingene fra Rambøll (2016) er at elevene i størst mulig grad bør følge ordinær opplæring. De bør ha en tilhørighet i en ordinær klasse og ha noen faste timer her. Det bør være i alle praktiske fag, men også i eventuelle andre fag hvor eleven har ferdigheter og forutsetninger til å kunne delta på lik linje med de andre. De skriver at dette er viktig for å kunne inkludere elevene på skolen generelt og i klassemiljøet spesielt, og hindre nettopp ekskluderingsproblemet. Denne tankegangen finner vi også hos Nilsson og Axelsson (2013) og Short (2002).

Hospiteringsmuligheter fremholdes altså som udelt positivt, spesielt for inkluderingen av elever i et segregert innføringstilbud (Rambøll, 2013; Rambøll, 2016). I en tidligere rapport av Rambøll (2013) poengteres det riktignok at en god hospiteringsordning, og dermed et godt innføringstilbud, vil kreve et godt samarbeid mellom lærerne. Det rapporten derimot ikke gir noen dypere innsikt i, er hva et slikt samarbeid krever av lærerne. Hva må lærerne gjøre? Og hva er egentlig et godt samarbeid i en slik setting? Dette er et tema som er svært lite belyst i både norsk og internasjonal forskning, til tross for at det altså anses som en viktig faktor for å få til et godt innføringstilbud. Nettopp av denne grunn blir dette temaet for denne oppgaven. Ved hjelp av en egen empirisk undersøkelse, vil jeg forsøke å belyse hvordan lærerne i et innføringstilbud samarbeider og jobber for å gi elevene en opplevelse av å være inkludert.

1.2 Problemstilling

Et godt lærersamarbeid anses altså som en viktig faktor for å kunne få til et godt innføringstilbud for nyankomne elever, men hva er egentlig et godt lærersamarbeid i et slikt tilfelle? Det å undersøke fenomenet lærersamarbeid generelt kan fort bli omfattende. En læreres arbeid omfatter jo så mangt. I denne oppgaven vil jeg derfor begrense fenomenet lærersamarbeid til å gjelde lærernes arbeid med inkluderingen av de nyankomne elevene i en mottaksklasse. Som det påpekes i Rambølls (2013) rapport, er det ekskluderingsfaren som er

den største fallgruven i en slik organiseringsmåte, slik at lærernes arbeid med inkludering blir svært viktig. Det er nettopp på denne bakgrunn at jeg har valgt å formulere følgende problemstilling for undersøkelsen:

«Hvordan samarbeider lærerne ved en norsk grunnskole om inkluderingen av nyankomne elever i en mottaksklasse?»

For å kunne svare på denne problemstillingen, ønsket jeg å gjennomføre en casestudie. Jeg tok derfor kontakt med en skole som tilbyr nyankomne elever opplæring i en mottaksklasse. Utvalget av skole var ikke tilfeldig. I og med at inkludering er et sentralt tema i oppgaven, ønsket jeg en skole med fokus på nettopp dette. Skolen jeg valgte å kontakte er derfor en fokusskole tilknyttet NAFO, nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Her har de fokus på kompetanseheving blant lærere på det flerkulturelle feltet, og arbeider mot et mål om at alle barn skal få en likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap. Å velge et case på denne måten, samsvarer med det Mitchell (1984) kaller for «telling case». Å velge et «telling case» vil si å velge et case som har noe spesielt å fortelle. Bakgrunnen for og formålet med å velge et slikt case gjøres nærmere rede for i metodekapittelet.

Som datainnsamlingsmetode valgte jeg å gjennomføre tre kvalitative intervjuer. Informantene er tre ulike lærere ved den aktuelle skolen: En lærer fra mottaksklassen og to lærere fra to ordinære klasser. Fokuset under intervjuene ble rettet mot samarbeidet mellom læreren fra mottaksklassen og lærerne i ordinære klasser, og hvordan de sammen arbeider for en inkluderende opplæring for de nyankomne elevene. Naturlige spørsmål i denne forbindelse ble:

- Hvor ofte og hvor omfattende er samarbeidet?
- Hvilke sider av opplæringen samarbeides det om?
- Hvordan arbeides det med inkludering?
- Hvilke tanker har lærerne om innføringstilbudet?

Dette er forskningsspørsmål jeg har brukt som utgangspunkt for denne undersøkelsen og som jeg vil bruke i forsøket på å belyse problemstillingen.

Formålet med denne undersøkelsen blir med andre ord å rette fokus mot hvordan lærere i et avgrenset innføringstilbud kan arbeide for å inkludere elevene innenfor dette. Som nevnt hadde jeg et møte med en elev som ikke følte seg som en «vanlig» elev i mottaksklassen han

kom fra. Jeg ønsker å prøve å belyse hvordan vi kan unngå slike tilfeller, ved å vise hvordan vi kan legge til rette for en god og inkluderende opplæring for de nyankomne elevene som starter sin norske skolegang i en mottaksklasse.

1.3 Oppgavens oppbygning

I denne oppgaven vil jeg først presentere de teoriene som vil legge grunnlaget for hele undersøkelsen. Her er det tre hovedperspektiver: lærersamarbeid, inkludering og relasjonskompetanse. Jeg vil starte med å presentere Wengers (2004) teori om hva som legger et godt grunnlag for et godt praksisfellesskap og samarbeid, før jeg videre presenterer den forståelsen jeg legger til grunn for inkluderingsbegrepet. Denne forståelsesmåten tar utgangspunkt i Folkes (2015) definisjon og Bachmann og Haugs (2006) operasjonalisering av begrepet. Avslutningsvis vil jeg, i forbindelse med utviklingen av relasjonskompetanse, presentere Spurkelands (2012) relasjonskompetansemodell.

Videre, i kapittel tre, gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen i undersøkelsen. Her presenteres og argumenteres det for undersøkelsens vitenskapsteoretiske perspektiv, bakgrunnen for utforming av undersøkelsen og valget av intervju som metode, samt at hele prosessen med utvelgelsen og rekrutteringen av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, transkribering av intervjuene og analysen av datamaterialet beskrives og forklares nærmere. Videre drøftes undersøkelsens reliabilitet og validitet, før jeg til slutt reflekterer over noen forskningsetiske problemstillinger.

I kapittel fire presenteres datamaterialet. Denne presentasjonen vil være strukturert på bakgrunn av de kategoriene som kom frem på bakgrunn av analysearbeidet: Lærersamarbeid inkludering, relasjoner og lærernes tanker om innføringstilbudet. Innenfor hver kategori vil de ulike informantenes uttalelser settes opp mot hverandre.

Etter at dataene er presentert vil de videre drøftes i lys av teorien. Hvordan kan vi tolke den informasjonen jeg fikk av informantene? Samsvarer dataene med den allerede eksisterende teorien? Kan teorien hjelpe oss med å forstå dataene? Eller kanskje dataene kan utvide vår forståelse av teorien? Her vil mine egne tolkninger og refleksjoner komme til syne, mens jeg forsøker å belyse problemstillingen.

Avslutningsvis, i det siste kapitlet i denne oppgaven, vil jeg forsøke å oppsummere og sammenfatte de funnene jeg har gjort og gi et svar på problemstillingen.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet presenteres undersøkelsens teoretiske grunnlag. Her er det som nevnt tre hovedperspektiver: Lærersamarbeid, inkludering og relasjonskompetanse.

2.1 Lærersamarbeid

Oppgavens problemstilling omfatter hvordan lærere i en norsk grunnskole samarbeider om inkluderingen av nyankomne elever i en mottaksklasse. Inkluderingsarbeidet blir derfor det mest sentrale temaet, men lærersamarbeidet blir også en viktig faktor. Lærersamarbeidet blir et fokus på bakgrunn av tidligere forskning som trekker lærersamarbeidet frem som en viktig faktor i opplæringen for nyankomne og minoritetsspråklige elever (Rambøll, 2013). Men hva kjennetegner egentlig et godt lærersamarbeid? Og hvilken betydning kan det ha for elevene?

2.1.1 Tre kjennetegn på et godt lærersamarbeid

Wengers (2004) teori om praksisfellesskap er aktuell når det dreier seg om lærersamarbeid. Teorien om praksisfellesskap handler om å ha en felles praksis og om samhandling mellom deltakerne i fellesskapet. Hva kjennetegner egentlig et godt praksisfellesskap? Wenger (2004) fremhever tre viktige egenskaper ved et slikt fellesskap: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar.

Gjensidig engasjement er selve kilden til et godt fellesskap, hevder Wenger (2004). Han skriver at deltakerne i et fellesskap må ha et felles og gjensidig engasjement, at de må dra i samme retning og arbeide mot de samme målene. Dette krever naturligvis samarbeid. Deltakerne må være tilstede, snakke sammen, gjøre ting sammen og koordinere arbeidet sitt. Det kan virke naturlig at en homogen gruppe vil ha fordeler i en slik sammenheng, men Wenger (2004) poengterer at dette ikke er tilfelle. Han trekker heller frem ulikheter som positivt i et praksisfellesskap. Ulike personer har mulighet til å utfordre og utfylle hverandre. Han skriver at et fellesskap bestående av komplementære bidrag, der deltakerne kan utnytte hverandres ulike kompetanse og hjelper hverandre, er mye bedre enn et homogent fellesskap hvor alle deltakerne er like. Et heterogent fellesskap preget av komplementære bidrag, legger dessuten et god grunnlag for gjensidige relasjoner, hvor alle kan føle seg nyttige for fellesskapet.

Videre skriver Wenger (2004) at en felles virksomhet vil være nødvendig for å skape et godt fellesskap. En felles virksomhet kjennetegnes av en felles måte å gjøre og snakke om ting på, samt en felles forståelse av hva som er viktig og hvorfor. En virksomhet er riktignok sjeldent en uavhengig enhet, og ofte vil det finnes både lover, forskrifter og krav som former og begrenser den. Wenger (2004) hevder likevel at en virksomhet aldri fullt og helt bestemmes av slike ytre mandater. Den vil alltid påvirkes av deltakerne i den. Deltakerne deltar i en forhandlingsprosess, hvor deres ulike behov og ønsker flettes sammen og blir forsøkt ivare tatt i en felles måte å gjøre og forstå ting på. Sammen skal deltakerne komme frem til en felles praksis, som de alle kan leve med og stå inne for. Wenger (2004) poengterer at en slik forhandlingsprosess forutsetter en gjensidig ansvarlighet blant de involverte. Deltakerne må ta ansvar for å vurdere hvilke sider ved virksomheten som er bra, hvilke sider som er for dårlig, hvordan virksomheten kan forbedres og hvordan den kan utvikles videre. Dette er et ansvar som tildeles alle deltakerne, da alle må ta ansvar for å utvikle en virksomhet som de kan stå inne for selv (Wenger, 2004).

Den tredje og siste egenskapen ved et godt fellesskap som Wenger (2004) trekker frem, er et felles repertoar. Han hevder at gjennom utøvelse av en felles praksis, utvikler deltakerne et felles repertoar. Det vil si felles ressurser for meningsformidling og en felles forståelsesramme. Ifølge Wenger kan et repertoar blant annet omfatte elementer som rutiner, ord, begreper, verktøy, metoder og handlinger. Disse elementene kan anses som ressurser for meningsformidling. I et praksisfellesskap er det viktig at deltakerne har en felles forståelse for denne meningsformidlingen. Et felles repertoar skaper et felles referansepunkt, som igjen skaper mulighet for et gjensidig engasjement og en felles virksomhet (Wenger, 2004).

2.1.2 Lærersamarbeidets betydning for elevene

Vi kan altså si at Wengers (2004) tre egenskaper for et godt praksisfellesskap, felles engasjement, virksomhet og repertoar, er tre kjennetegn på et godt lærersamarbeid. Men hvilken betydning vil et godt lærersamarbeid ha for elevene?

Et godt læringsmiljø er en viktig forutsetning for elevenes læring, og et godt læringsmiljø forutsetter kontinuerlig og målrettet arbeid fra lærerens side. For å kunne skape et godt læringsmiljø må læreren evne å være en god og tydelig klasseleder, som har en god sosial kompetanse og evner å bygge gode relasjoner til og mellom elevene, samt en faglig kompetanse, slik at han eller hun evner å kvalitetssikre undervisningen (Haug, 2011). I

forbindelse med utviklingen av lærernes sosiale og faglige kompetanse, anses et lærersamarbeid som svært positivt. Hargreaves (1996) har forsket på ulike samarbeidskulturer i skolen, og viser til funn som tyder på at lærere som frivillig samarbeider om arbeidsoppgavene i skolens hverdag, både trives bedre og utvikler større selvtillit til sitt arbeid. Dessuten viser han til at lærersamarbeid er positivt for lærernes læring og utvikling. Wenger (2004) skriver akkurat det samme. Han skriver at deltakelse i et praksisfellesskap legger et godt grunnlag for læring og utvikling. Både Wenger (2004) og Hargreaves (1996) poengterer at læring skjer når man gjennom samarbeid utfyller og utfordrer hverandre med sine ulike ferdigheter og kompetanser. Et godt lærersamarbeid vil på denne måten være positivt for lærernes ferdigheter og kompetanse, som igjen er positivt for læringsmiljøet og dermed også elevenes læring.

An-Magritt Hauge (2008) fremhever dessuten godt lærersamarbeid som spesielt viktig når det er snakk om elever som mottar særskilt språkopplæring utenfor ordinær opplæring. Hun skriver:

Forskerne Wayne Thomas og Virginia Collier (1997 og 2002) har gjort et grundig arbeid over lengre tid for å finne indikatorer på skolesuksess for minoritetsspråklige elever i USA Resultatene viste at dersom opplæringen i den ordinære elevgruppen og den særskilte støtten var tematisk samordnet, fikk elevene noe bedre resultater enn i de modellene der støtteundervisningen dreide seg om trening i formregler i det nye språket og var innholdsmessig irrelevant i forhold til resten av skolehverdagen Konklusjonen kan altså være at man bør prøve å gi tospråklig opplæring så lenge som mulig, og at opplæringene bør henge sammen tematisk. Man bør prøve å unngå å legge opp til opplæringssituasjoner der elevene først tas ut til særskilt norskopplæring der hovedtemaet stadig er et annet enn det de holder på med inne i basisgruppen, deretter til morsmålsopplæring (der temaet igjen er et annet), for så å komme inn i basisgruppen igjen helt uforberedt på det de holder på med der (Hauge, 2008, s. 282 – 283)

Hauge (2008) viser altså til en studie som peker på koordinasjon av de ulike opplæringene som elevene deltar i, som en suksessfaktor i opplæringen for minoritetsspråklige elever. Ifølge Hauge (2008) krever dette et godt lærersamarbeid. Hun skriver at alle lærere som er involvert i elevenes opplæring, må samarbeide om innholdet i disse opplæringene. Det viktigste argumentet for dette hevdes å være at elevene må oppleve en sammenheng i opplæringene, slik at det oppleves som én helhetlig opplæring, og ikke flere adskilte og usammenhengende opplæring. En opplæring som oppleves usammenhengende, vil gjerne kunne oppleves både forvirrende og uforståelig, noe som naturligvis vil være uheldig både for elevenes motivasjon, mestring og læring (Hauge, 2008).

2.2 Inkludering

Hittil har jeg gjort rede for hva teorien sier om viktige faktorer i et godt lærersamarbeid og hvilken betydning et slikt lærersamarbeid kan ha for elevene. I denne oppgaven søker jeg som nevnt å belyse hvordan lærerne arbeider sammen for inkluderingen av de nyankomne elevene i en mottaksklasse, men hva betyr egentlig inkludering i denne sammenhengen?

2.2.1 Hva er inkludering?

Inkluderingsbegrepet ble for første gang brakt opp i USA tidlig på 80-tallet, og ble på denne tiden ansett som en forlengelse av integreringsbegrepet. Integrering blir ofte ansett som innlemming av grupper i skolen. I integreringsarbeidet ble segregerte grupper utenfor skolen, særlig funksjonshemmede og andre barn som av ulike grunner tidligere fikk spesialundervisning ved en spesialskole, plassert inn i den vanlige skolen (Befring, 2012; Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Med inkluderingstanken ble det derimot hevdet at det ikke lenger var nok bare å integrere alle elever på den samme skolen og i det samme klasserommet, alle elever skulle nå også inkluderes (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Hva betyr egentlig dette?

Det finnes mange forskere som har prøvd å forklare forholdet mellom integreringsbegrepet og inkluderingsbegrepet, men oppfatningene om dette varierer i stor grad og er preget av ulike tolkninger og forståelser av integreringsbegrepet. Noen legger en vid forståelse av integreringsbegrepet til grunn, andre har en snevrere forståelse av begrepet. Det som likevel synes å være en gjennomgående enighet blant de fleste forskere på feltet, er at det er et skille mellom integrering og inkludering. Strømstad, Nes og Skogen (2004) skriver dette:

De fleste forskere skiller relativt skarpt mellom «integrering» og «inkludering». Mens «integrering» handlet om en gruppe som skulle inn i skolen, dreier «inkludering» seg om en endring av skolen. Skolen må tilpasse seg elevene (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 31-32).

Med integreringsbevegelsen ble de tidligere segregerte elevgruppene altså bare plassert i den vanlige skolen, men uten at skolen gjorde noen endringer for å møte disse elevenes behov. Det var elevene som måtte tilpasse seg skolen og dens arbeidsmåter. Klarte de ikke det, ble de tatt ut av klassefellesskapet. Spesialskolene ble på denne måten egentlig bare flyttet til de vanlige skolene, og elevene var i realiteten like segregert som tidligere (Befring, 2012; Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Inkludering dreier seg derimot om en endring av skolen.

Elevene skal ikke tilpasse seg skolen – skolen skal tilpasse seg elevene (Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

Prinsippet om tilpasset opplæring blir med andre ord sterkt vektlagt innenfor inkluderingsprinsippet, men hva vil det så si at skolen skal tilpasse seg elevene? Hva betyr tilpasset opplæring? Strømstad, Nes og Skogen (2004) skriver at tilpasset opplæring innebærer at alle elever, uansett evner og forutsetninger, skal tilbys en opplæring og undervisning som er tilpasset deres behov. Den samme tanken kan vi se hos Engen (2010), som definerer tilpasset opplæring på følgende måte:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål (Engen, 2010, s. 52).

«Optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial» og «optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål». Disse to setningene sier mye om begrepet tilpasset opplæring. Som Engen (2010) påpeker, har ikke alle barn de samme forutsetningene for læring og ikke alle vil ha det samme potensialet for læring. Det er ikke alle som vil bli best i matematikk eller som vil kunne lære seg å snakke flytende engelsk, uansett hvor hardt de arbeider for det. Poenget i Engens (2010) definisjon er at det skal legges til rette for at elevene får en optimal mulighet til å få utviklet og realisert sitt fulle potensial, uansett størrelse på dette potensialet.

Engen (2010) skriver dessuten at inkludering og tilpasset opplæring ikke utelukkende handler om at individene skal tilpasse seg et fellesskap som er gitt på forhånd. Fellesskapet må også tilpasse seg de nye medlemmene. Samme tanken kan vi se hos Nes & Nordahl (2015), som går så langt som å si at å snakke om inkludering av enkelte grupper i seg selv er ekskluderende. De hevder inkludering skal omfavne alle. Det vil si at alle skal inkluderes, alle skal tilpasse seg hverandre, og i denne tanken er det ikke noe fasitsvar på hvilken gruppe som er fellesskapet og hvilke grupper som er utenforstående.

2.2.2 Hvordan ser en inkluderende skole ut? Inkludering i praksis

Hvordan ser så en tilpasset opplæring og en inkluderende skole ut? Inkluderingsbegrepet fremstilles ofte veldig diffust og det finnes ingen klar enighet om hva det faktisk innebærer i praksis. På bakgrunn av dette finnes det flere mulige forklaringer på hvordan en inkluderende skole ser ut, alt ut i fra hvilken forståelse av begrepet som er lagt til grunn.

Den svenske forskeren Jenny Nilsson Folke (2015) har gjennom et feltarbeid på tre svenske skoler, studert hvordan nyankomne elever opplever det å gå i mottaksklasse, samt overgangen fra mottaksklassene til ordinær opplæring. Fokuset hennes i denne sammenhengen er rettet mot inkludering. Innledningsvis presenterer hun fire definisjoner på inkludering:

- Inkludering som plassering i ordinære klasserom
- Inkludering som tilfredstillelse av de ekskluderte elevers sosiale og akademiske behov
- Inkludering som tilfredstillelse av alle elevers sosiale og akademiske behov
- Inkludering som etableringen av et læringsfelleskap

(Folke, 2015, s. 41, egen oversettelse)

I sin analyse av resultatene fra feltarbeidet, gjør hun rede for hvordan de svenske skolene praktiserer inkludering som den første definisjonen, altså som plassering av elevene i ordinære klasserom. Denne definisjonen på inkludering kan sammenlignes med Strømstad, Nes og Skogens (2004) definisjon av integrering, og vi kan derfor trekke frem deres kritiske stemme som sier at dette ikke er inkludering. Denne konklusjonen trekker også Folke (2015). Hun viser til at mottaksklassene hadde høy grad av sosial trygghet og en god pedagogisk kvalitet. I de ordinære klassene forsvant derimot denne tryggheten og kvaliteten. Mange av elevene fortalte at de opplevde ensomhet og utrygghet, samt at de hadde problemer med å henge med på innholdet i den ordinære undervisningen. På denne bakgrunn har kapittelet fått tittelen «Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering?» (Folke, 2015, s. 37). Hun viser nemlig til mottaksklasser som en form for inkluderende ekskludering, hvor elevene kan vært godt inkludert innenfor mottaksklassen, men at mottaksklassen er ekskludert fra resten av skolen. Den ordinære opplæringen blir på den andre siden en form for inkluderende ekskludering, hvor de nyankomne elevene fysisk er inkludert, men hvor de likevel opplever ekskludering gjennom at deres sosiale og akademiske behov ikke blir tilfredsstilt.

I samsvar med Folkes (2015) to siste definisjoner av inkludering, hvor tilfredsstillende av elevenes faglige og sosiale behov og etableringen av et læringsfellesskap er viktige faktorer, vil jeg trekke frem Kari Bachmann og Peder Haugs (2006) inkluderingsforståelse. De viser nemlig til en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, hvor de trekker frem fire arbeidsoppgaver skolen må arbeide med for å bli mer inkluderende. Disse fire arbeidsoppgavene går ut på:

- Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre
- Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
- Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig.

(Bachmann og Haug, 2006, s. 88)

Målet med disse fire arbeidsoppgavene er at så mange som mulig skal oppleve så høy kvalitet som mulig på alle fire punktene. Vi kan med dette altså si at det må arbeides mot et mål om at alle elever skal få oppleve å være en del av et fellesskap, hvor de oppnår et faglig og sosialt utbytte gjennom aktiv deltakelse og gjennom å bli hørt og sett (Bachmann & Haug, 2006).

Bachmann og Haug (2006) knytter også prinsippet om inkludering og prinsippet om tilpasset opplæring tett sammen. De hevder at disse to prinsippene er så sterkt samsvarende og korrelerende, at de på mange områder faktisk kan erstatte hverandre. Hovedtanken i prinsippene er det samme: Elevene skal gis en opplæring som tilfredsstillende deres faglige og sosiale behov (Bachman & Haug, 2006). Hvordan kan dette gjøres?

Engen (2010) og Gitz-Johansen (2006) fremhever bruken av kulturelle og identitetsbekreftende markører i opplæringen. Dette blir spesielt aktuelt i opplæringen av minoritetsspråklige og flerkulturelle elever. De hevder at elevene må møte en opplæring de kan kjenne seg igjen i og oppleve som meningsfull, noe som kan oppnås gjennom en opplæring som appellerer til elevenes interesser og behov. I denne forbindelse trekker Gitz-Johansen (2006) frem Bourdieus begreper habitus og kulturell kapital. Habitus refererer til et

individets tanke- og adferdsmønstre. For eksempel hvordan vi oppfører oss, hvordan vi snakker og hvilke holdninger og verdier vi har (Bourdieu, 1997). Begrepet kulturell kapital er komplekst og refererer til flere ting. Enkelt forklart handler det om språk, utdanning og dannelse: Det handler om hvordan vi uttrykker oss, det handler om hvilken kunnskap, utdanning og status vi har, og det handler om hvilke kulturelle preferanser vi har, hvordan vi oppfører oss og hvordan vi oppfatter verden (Bourdieu, 1997). Gitz-Johansen viser til at elever som opplever anerkjennelse og verdsettelse av deres habitus og kulturell kapital, har større sannsynlighet for å mestre skolens oppgaver og krav. Han hevder videre at dagens skole er for dårlig på å verdsette minoritetselevenenes habitus og kulturelle kapital. Hva slags habitus og hva slags kapital skolene verdsetter er naturligvis forskjellige, men Gitz-Johansen viser likevel til noen vanlige faktorer som ekskluderer enkelte elever, spesielt minoritetsspråklige. Han skriver at skolene ofte er for fokusert på at barna skal lære majoritetsspråket og om landets kultur. Undervisningen foregår på majoritetsspråket, tekstene er skrevet på majoritetsspråket og innholdet består ofte av kulturelle elementer som kun majoritetsbarna, med kunnskap om landets kultur, vil kunne relatere seg til. Et eksempel på dette kan være at norske lærebøker kan inneholde eventyr om Espen Askeladd eller faktatekster om elger. Barn fra andre land og andre kulturer har gjerne aldri hørt om Espen Askeladd eller kanskje aldri sett en elg. Disse barna har da ikke de nødvendige referanserammene til å kunne relatere seg til innholdet. Gitz-Johansen (2006) påpeker at hvis vi stadig møter et innhold som vi ikke evner å relatere oss til, vil dette påvirke både motivasjonen og mestringsfølelsen vår. Det er på denne bakgrunn at både han og Engen (2010) fremhever bruken av kulturelle og identitetsbekreftende markører i opplæringen, altså arbeidsmetoder og undervisningshold som appellerer og interesserer alle elevene, også minoriteten. Å legge til rette for at alle barn møter et innhold de opplever relevant og interessant, og som de har forutsetninger til å forstå både ut i fra deres språk og deres kulturelle bakgrunn, anses som en grunnleggende forutsetning for tilpasset opplæring (Engen, 2010; Gitz-Johansen, 2006).

2.3 Relasjonskompetanse

Bachmann og Haug (2006) hevder altså at å jobbe mot en inkluderende opplæring, vil være å jobbe mot en opplæring der alle elever skal få oppleve å være en del av et fellesskap, hvor de oppnår et faglig og sosialt utbytte gjennom aktiv deltakelse og gjennom å bli hørt og sett. Et godt fellesskap krever naturligvis gode relasjoner mellom deltakerne i fellesskapet, noe som

igjen krever at man har en god relasjonskompetanse. I det følgende skal jeg gjøre rede for hvilke ferdigheter man trenger for å kunne bygge gode relasjoner til andre mennesker, for det er nettopp dette relasjonskompetanse omhandler.

2.3.1 Hvordan bygge relasjoner?

Relasjonskompetanse er våre evner til å utvikle og vedlikeholde relasjoner. Jan Spurkeland definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, s. 17). På bakgrunn av denne definisjonen har han videre utarbeidet en modell, kalt radarhjulet for relasjonskompetanse, som tar for seg de grunnleggende ferdighetene som kreves i utviklingen av god relasjonskompetanse. Her presenteres det 14 ulike dimensjoner, alle bestående av ulike ferdigheter han mener er grunnleggende i relasjonskompetanse. Det bør poengteres at denne modellen først og fremst henvender seg til en mer voksen målgruppe, slik at ikke alle dimensjonene og ferdighetene som presenteres er like aktuelle når det gjelder utviklingen av relasjonskompetanse hos barn. Det er heller ikke alt som er relevant for en grunnskolelærers arbeid. I og med at det er lærersamarbeidet og hvordan lærerne arbeider med inkluderingen av nyankomne elever i grunnskolen som er fokus i denne oppgaven, har jeg derfor valgt ut de dimensjonene og de ferdighetene som jeg tenker er aktuelle når det gjelder lærernes arbeid med utviklingen av barns relasjonskompetanse.

Den første dimensjonen er menneskeinteresse. Om denne skriver Spurkeland (2012):

Menneskeinteresse står først i radarhjulet for å markere det grunnleggende elementet i relasjonskompetanse. Uten en genuin interesse for mennesker er det mindre grunnlag for de andre dimensjonene (Spurkeland, 2012, s. 23).

Menneskeinteresse er altså den viktigste og mest grunnleggende dimensjonen i relasjonskompetanse, og er en forutsetning for å kunne bygge relasjoner. Spurkeland (2012) skriver at menneskeinteresse handler om å vise at man er interessert i den andre personen, dens tanker, meninger og erfaringer. Evner som fremheves her er evnen til å være imøtekommende og ta initiativ til samtale, evnen til å vise følelser og evnen til å starte og føre en god samtale. Ifølge Spurkeland forutsetter alt dette sosial intelligens, som han beskriver som evnen til å forstå andre menneskers intensjoner og ønsker, samt evnen til å møte nye mennesker på en positiv måte og vite hva som kreves av deg i ulike situasjoner.

Spurkeland (2012) skriver at slike evner ofte er medfødte og at menneskeinteressen gjerne kommer helt naturlig. Han påpeker likevel at dette er evner som også kan trenes opp.

Dimensjon to er tillit. Spurkeland skriver at «tillit er bærebjelken i alle relasjoner» (Spurkeland, 2012, s. 35). Tillit er med andre ord svært viktig for å skape en god relasjon. Ifølge Spurkeland (2012) omhandler tillit som relasjonskompetanse evnen til å bygge tillit til andre mennesker, både evnen til å få andre mennesker til å stole på deg og evnen til å selv stole på andre. Han påpeker riktignok at tillit ikke er noe man kan bygge på egenhånd. Begge parter må jobbe for å skape en relasjon preget av tillit. Tre viktige begreper Spurkeland (2012) trekker frem i denne forbindelse er kommunikasjon, åpenhet og ærlighet.

Dimensjon tre, fire og fem omhandler dialogferdigheter og hvordan man gir gode tilbakemeldinger. Mer overordnet kan vi altså si at det handler om kommunikasjon. Spurkeland (2012) skriver at kommunikasjon er det som skaper kontakt mellom mennesker. Å kunne kommunisere på en god måte er derfor avgjørende for å kunne opprettholde kontakt, og dermed en relasjon, til andre mennesker. Kommunikasjonsferdigheter handler både om å mestre samtalekunsten, vite hva som kan sies når og hvordan respondere på det som blir sagt, og lyttekunsten. Spurkeland poengterer videre at likeverdighet blir spesielt viktig i disse dimensjonene. Alle parter må delta på lik linje i kommunikasjonen.

Den syvende dimensjonen er synlighet. I følge Spurkeland (2012) innebærer synlighet flere dimensjoner, deriblant fysisk tilstedeværelse i sosiale situasjoner. I hvilken grad oppsøker vi sosiale situasjoner og i hvilken grad er vi deltakende? Spurkeland skriver at synlighet som relasjonell kompetanse handler om tilstedeværelse og deltakelse. Dette er en dimensjon som blir veldig relevant i arbeidet med relasjoner mellom mottaksklasseelever og elever i ordinære klasser, da disse i utgangspunktet er to fysisk adskilte grupper.

Dimensjon ni heter kreativitet. Denne dimensjonen handler om det å være kreative og skape noe sammen. Om dette skriver Spurkeland (2012):

La meg minne deg om at din barndoms lek frembrakte vennskap som sikkert varer ennå. Når mennesker skaper noe sammen, oppstår det at bånd mellom dem som har en spesiell kvalitet (Spurkeland, 2012, s. 198).

Han fremhever altså det å skape noe sammen som positivt for både fellesskapsfølelsen og kontakten mellom personene. Gjennom et felles prosjekt, hjelper man hverandre og prøver å få det beste ut av hverandre. Innenfor denne dimensjonen fremheves samarbeidsferdigheter,

evnen til å tenke kreativt, evnen til å ta ansvar, evnen til å ta andres forslag på alvor og å være åpen for nye ting.

Den tiende dimensjonen er konflikthåndtering. Denne er svært aktuelt i elevrelasjoner. Spurkeland (2012) skriver at konflikter er naturlig og uunngåelig i enhver relasjon, og at det heller ikke trenger være negativt. En konflikt kan få oss til å se ting fra andre sider og føre til positive endringer. Et slikt resultat forutsetter riktignok at man evner å løse konflikten på en god måte. For å kunne løse en konflikt på en god måte, er det viktig at partene evner å komme frem til en løsning som alle kan leve med. Man må også evne å vite når man ikke klarer å nå en slik løsning alene, slik at man kan få tilkalt hjelp før konflikten eskalerer og blir for stor.

Dimensjon elleve kaller Spurkeland (2012) for emosjonell modenhet. Denne dimensjonen er også svært aktuell i utviklingen av elevrelasjoner. Emosjonell modenhet handler om det å kunne sette seg inn i den andres ståsted, både ved å se seg selv utenfra og den andre innenfra. For å kunne få til dette må man kjenne seg selv. Man må være klar over egne følelser og reaksjoner, og hvordan dette påvirker både deg selv og de andre rundt deg. Emosjonell modenhet omhandler dessuten dette med å vise riktige følelser til riktig tid, altså at vi har en følelse på hva slags reaksjon som forventes av oss i ulike settinger (Spurkeland, 2012).

Nest siste dimensjon, den trettende, er den siste som er aktuell i dette tilfellet. Denne dimensjonen kalles presentasjonshjelp, og handler om det å hjelpe, støtte og utfylle hverandre. Målet skal være at vi alle kan prestere det beste vi kan på alle områder. Spurkeland (2012) skriver at dette gjøres gjennom å utnytte hverandres kompetanser, ferdigheter og holdninger. Dette krever at vi evner å være uselviske og hjelpsomme.

Disse dimensjonene viser altså til grunnleggende ferdigheter i utviklingen av relasjonskompetanse. Det er ferdigheter vi trenger for å kunne bygge gode relasjoner til de menneskene vi møter (Spurkeland, 2012). Moffitt, Caspi, Harrington og Milne (2002) poengterer at utviklingen av relasjoner og vennskap for mange barn vil skje nærmest automatisk. Man finner personer med felles interesser og verdier, lik musikksmak, klessmak og så videre. Likevel vil vi også alltid ha de barna som av ulike grunner ikke klarer dette på egenhånd. Vi vil alltid ha de elevene som faller på utsiden av fellesskapet, som blir gående alene i friminuttene og som aldri finner noen å arbeide med når det skal samarbeides i timene. I disse tilfellene blir lærerens rolle helt sentral. Moffitt, Caspi, Harrington og Milne

(2002) skriver at barnas relasjonsbygging aldri må overlates helt til seg selv. De hevder at barn ikke er i stand til å lære seg selv hvordan de skal ta del i eller inkludere andre i det sosiale fellesskapet. De er ikke i stand til å lære seg de ferdighetene Spurkeland (2012) presenterer på egenhånd. Elevrelasjoner både bør og skal derfor påvirkes av lærerne. Det er lærerne som har det overordnede ansvaret for fellesskapet på skolen, og det er lærerne som må arbeide med å utvikle barnas relasjonelle kompetanse.

2.3.2 Hvilken betydning har gode relasjoner?

Som vi nå har sett, krever relasjonsbygging ulike kompetanser og ferdigheter. Men hvorfor er det egentlig så viktig at vi mestrer dette? Hvilken betydning har det at vi har gode relasjoner til menneskene rundt oss i skolehverdagen?

De sosiale forholdene i skolehverdagen viser seg å være av stor betydning for barnas psykiske helse (Fandrem; 2011; Frønes, 2006; Manger, 2010). Barn og unge tilbringer i dag så store deler av hverdagen sin på skolen, at det som skjer der ofte vil påvirke deres liv også utenfor skolen. Fandrem (2011) poengterer at dersom et barn opplever å stå utenfor det sosiale fellesskapet på skolen, hvis det opplever å være ensom og mangler venner, vil dette ofte anses som en stor risikofaktor for dets psykiske helse. Manger (2010) poengterer også dette i det han skriver om at mobbing, utestenging, ensomhet og sosial isolasjon er faktorer som ofte gir en negativ innvirkning på barnas sosialisering og utvikling, og som gjerne fører til problematferd og underutvikling av ulike ferdigheter. Med dette til grunn blir det tydelig at trivsel blir en viktig og avgjørende faktor for barnets helse, og ikke overraskende viser forskning at trivsel og relasjoner er to korrelerende faktorer (Frønes, 2006; Manger, 2010). Som Lillejord (2009) påpeker, er vi mennesker nemlig sosiale vesener, som verken kan eller vil leve uavhengig av andre mennesker.

Gode relasjoner til jevnaldrende viser seg dessuten å være positivt for barnas selvbilde. George Herbert Mead (1934) har en teori om at vi mennesker har en tendens til å speile oss selv gjennom våre medmenneskers reaksjoner. Hans teori er at hvordan vi opplever at andre opplever oss, får betydning for hvordan vi opplever oss selv. Det blir med andre ord viktig for vår selvfølelse at dette speilbildet er positivt. Opplever vi at andre personer liker oss, liker vi gjerne oss selv bedre. Manger (2010) påpeker viktigheten av et godt selvbilde i en skolefaglig sammenheng. Han skriver at det er en sterkt korrelerende sammenheng mellom vårt selvbilde og våre skolefaglige prestasjoner. Et godt selvbilde fremheves nemlig som

viktig for troen på oss selv og våre evner, og denne troen er igjen avgjørende for vår motivasjon og dermed også mestring og læring.

Dette vil si at de sosiale forholdene i skolehverdagen ikke bare har betydning for elevenes trivsel, selvbilde og psykiske helse, men også for deres skolefaglige læring. Hattie (2009) poengterer dette ytterligere når han på bakgrunn av sin undersøkelse av faktorer som påvirker læringsmiljøet, fremhever elevenes relasjoner som noe av det viktigste. Medelever fremheves her som en av de viktigste faktorene for elevenes læring. Denne påstanden bygges opp av argumenter som at medelever er viktige ressurser og samarbeidspartnere, de er gode støttespillere og en trygghet i både faglige og sosiale sammenhenger, og de kan i enkelte tilfeller være den største motivasjonsfaktoren for elevenes lyst til å gå på skolen hver dag. At elevene har noen til å støtte og utfordre seg, samtidig som de føler seg trygge, er ifølge flere forskere den viktigste forutsetningen for at læring kan skje (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Lillejord, 2009).

3. Metodisk tilnærming

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Hva er egentlig vitenskap? Hvordan konstrueres kunnskap? Dette er spørsmål som vitenskapsteorien forsøker å svare på. Her finnes det store uenigheter. Under første halvdel av 1900-tallet var det særlig to dominerende perspektiver: den logiske positivismen og den kritiske rasjonalismen. Disse perspektivene rivaliserte og var blant annet sterkt uenige om hvorvidt observasjoner kunne og skulle verifiseres eller falsifiseres, altså bevises eller motbevises, og hvorvidt fenomener var nødt til å være observerbare for å kunne anses som vitenskap (Alvesson & Sköldberg, 2008; Gilje & Grimen, 1993). I dagens kvalitative forskningsmetoder er det ikke lenger spørsmålet om våre observasjoner kan bevises eller motbevises som er dominerende, men heller hvordan vi tolker dem og hvilken påvirkning dette har for resultatet (Dalen, 2004).

Fortolkning og konstruksjon av sosiale virkeligheter er i dag ofte sentrale temaer innenfor samfunnsvitenskapelige studier, altså at mennesker, med sine erfaringer og kunnskaper, konstruerer sin egen sosiale virkelighet – sin egen livsverden (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien og hermeneutikken er to vitenskapsteoretiske perspektiver som belyser nettopp dette.

Innenfor fenomenologien anses vitenskap som den virkeligheten vi mennesker oppfatter. Tanken er at verden er slik vi mennesker oppfatter den. Innenfor en fenomenologisk studie blir formålet dermed å forstå et fenomen ut i fra informantenes perspektiv. Målet er å beskrive et fenomen så presist og fullstendig som mulig, i samsvar med informantenes beskrivelse og forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Her bli objektivitet et nøkkelbegrep. «Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet et uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Det store fokuset på objektivitet er noe av det som er blitt utsatt for mest kritikk innenfor det fenomenologiske vitenskapsperspektivet. Flere forskere hevder at ren objektivitet nærmest er umulig innenfor kvalitativ samfunnsforskning. Forskeren vil alltid ha med seg forkunnskaper og forforståelser som vil prege både forskningsprosessen og resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015). Martin Heidegger, arvtaker av Edmund Husserl, som anses som grunnleggeren av fenomenologien, videreutviklet riktignok fenomenologien og viste kritikerne at det ikke

finnes noe enkelt eller gitt fiendskap mellom fenomenologien og dens kritikk. Han trekker nemlig frem hermeneutikken, læren om fortolkning, som en sentral del av sitt fenomenologiske perspektiv. Ifølge Heidegger har vi nemlig alltid noen forutsetninger som vi møter verden med. Vi har en forforståelse av den verdenen vi lever i, og denne forforståelsen er med på å prege vår forståelse av nye fenomener (Henriksen, 1994, Ricoeur, 1981). Med dette til grunn kan vi altså si at det ikke er mulig å legge forkunnskaper og forforståelser til side som forsker. Vi kan aldri bli helt objektive. Det påpekes likevel at vi kan klare å gi en fordomsfri beskrivelse av et fenomen, dersom vi evner å være klar over vår egen forforståelse og hvordan dette påvirker oss og vår fortolkning av dataene (Henriksen, 1994; Kvale & Brinkmann, 2015).

Med dette til grunn kan vi si at denne undersøkelsen vil ha både et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Jeg ønsker å studere fenomenet lærersamarbeid blant lærere tilknyttet det aktuelle innføringstilbudet, og dette fenomenet vil jeg belyse ved hjelp av noen utvalgte læreres beskrivelser av tanker og erfaringer knyttet til dette. Det er tross alt lærerne, med sine erfaringer, som sitter på kunnskapen om dette fenomenet. Min oppgave blir derfor å fremstille deres opplevelse av samarbeidet så objektivt som mulig. Utfordringen som oppstår her, er at jeg allerede før intervjuene opparbeidet meg forkunnskaper om og en forforståelse for fenomenet, blant annet gjennom lesning av tidligere studier innenfor samme felt og gjennom å utarbeide en intervjuguide på bakgrunn av dette. Som hermeneutikken påpeker, vil disse forkunnskapene og denne forforståelse påvirke meg og min videre forståelse av det lærerne forteller (Henriksen, 1994). Dette har jeg forsøkt å ta i betraktning både under selve intervjuene og senere i analysearbeidet. Jeg har forsøkt å møte datamaterialet med åpne øyne og med et åpent sinn, uten å være for fokusert på forhåndstenkte temaer og kategorier. Videre har jeg forsøkt å fremstille dataene så objektivt som mulig, blant annet ved å tydeliggjøre når min egen forståelse har spilt inn og hva som er min egen tolkning.

3.2 Utforming av undersøkelse: Casestudie

Som jeg var inne på innledningsvis, er denne undersøkelsen det vi kaller en casestudie. En casestudie er en dyptgående undersøkelse av et eller flere spesielle tilfeller. (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Denne studien kan sies å være det Yin (2008) kaller for en enkeltcasestudie med flere analyseenheter. Det vil si at det er kun ett case som studeres, men

at det studeres ved hjelp av flere analyseenheter. I denne undersøkelsen er det én spesiell opplæringsituasjon som skal studeres, og dette gjøres ved hjelp av ulike informanter tilknyttet denne opplæringen. Videre vil studien kunne kalles en instrumentell casestudie. Dette er et begrep utarbeidet av Robert Stake (2000). I følge Stake er en instrumentell casestudie en studie som bruker et case for å få innsikt i og kunnskap om en aktuell problemstilling. Det er med andre ord ikke caset i seg selv som er av hovedinteresse, men man bruker det for å fremme forståelse for et fenomen. Jeg ønsker som nevnt å prøve å belyse hvordan vi best mulig kan legge til rette for en god og inkluderende opplæring for de nyankomne elevene som starter sin norske skolegang i en mottaksklasse. Dette gjør jeg ved å undersøke hvordan lærerne ved én utvalgt skole arbeider sammen om dette.

En kritikk rettet mot casestudier er ofte at man ikke kan generalisere resultatene av en slik studie. Mange hevder at kun ett case ikke legger godt nok grunnlag for generalisering (Flyvbjerg, 2001). Flyvbjerg (2001) er uenig i dette. Han skriver at selv et enkeltcase kan gi grunnlag for generalisering. I følge Flyvbjerg handler det hele om å velge riktig case til riktig formål. Her fremholder han et strategisk utvalgt case, til fordel for et tilfeldig utvalgt case. Et strategisk utvalgt case er ifølge Flyvbjerg et informasjonsorientert utvalg. Altså et case som man har skaffet seg informasjon om på forhånd. Dette kan vi sammenligne med den typen case jeg nevnte innledningsvis, altså et «telling case». «Telling case» er et begrep utarbeidet av Mitchell (1984). Hun skriver:

What the anthropologist using a case study to support an argument does is to show how general principles deriving from some theoretical orientation manifest themselves in some given set of particular circumstances. A good case study, therefore, enables the analyst to establish theoretically valid connections between events and phenomena, which previously were ineluctable. From this point of view, the search for a "typical" case for analytical exposition is likely to be less fruitful than the search for a "telling" case in which the particular circumstances surrounding a case, serve to make previously obscure theoretical relationships suddenly apparent. (Mitchell, 1984, s. 239).

Mitchell (1984) hevder altså at en casestudie søker å vise hvordan allmenne prinsipper kommer til syne i noen spesielle omstendigheter. Man er altså ute etter et case som har noe spesielt å fortelle, og ikke nødvendigvis et case som er typisk for fenomenet. Som nevnt var ikke valget mitt av skole tilfeldig. Skolen jeg valgte er en fokusskole tilknyttet NAFO, som arbeider mot et mål om at alle barn skal få en likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap. Nettopp dette gjør denne skolen til et interessant case for min studie.

3.3 Valg av metode: Kvalitative intervju

For å samle inn data til denne studien valgte jeg å benytte meg av kvalitative intervjuer som metode. Bakgrunnen for dette valget er undersøkelsens formål. Jeg har et ønske om å prøve å belyse hvordan lærere på en flerkulturell skole samarbeider om inkluderingen av de nyankomne elevene som plasseres i en mottaksklasse, med fokus på hvordan de tilrettelegger for både sosial og faglig læring. En slik fremstilling vil naturligvis forutsette innsyn i de aktuelle lærernes arbeid, samt deres erfaringer og tanker rundt dette. Nettopp derfor egner kvalitative intervjuer som metode i dette tilfellet. Kvale og Brinkmann (2015) sammenligner kvalitative intervju med en samtale, og skriver at det er gjennom samtale vi lærer folk og deres livsverden å kjenne. Med rett form på samtalen kan vi få en innsikt i den andre personens oppfatninger, holdninger, tanker, følelser og erfaringer. Det er akkurat dette jeg ønsker å oppnå i min undersøkelse.

3.4 Utvelgelse og rekruttering av informanter

I kvantitative undersøkelser trekkes det ofte et tilfeldig utvalg av informanter for best mulig å kunne generalisere resultatene. Selv om et godt grunnlag for generalisering også er ønskelig i mange kvalitative studier, er det viktigste her imidlertid å få mest mulig kunnskap om et fenomen. I kvalitative studier blir informantenes kunnskap derfor avgjørende, noe som tilsier at et tilfeldig utvalg informanter sjeldent er fordelaktig. Utvalget av informanter bør kunne begrunnes hensiktsmessig ut fra undersøkelsens formål (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010; Kvale og Brinkmann, 2015).

I mitt tilfelle ble det naturlig å velge informanter fra en skole som tilbyr det innføringstilbudet jeg ville studere. Jeg valgte derfor å bruke det Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) kaller en kriteriebasert utvelgelsesstrategi. Strategien går ut på å velge informanter ut i fra noen spesielle kriterier. Det ene kriteriet mitt ble da at minst en av informantene måtte være lærer i mottaksklassen. Det andre kriteriet mitt ble at minst en av lærerne måtte være lærer i en av de ordinære klassene, men da med en tilknytning til en eller flere av elevene fra mottaksklassen. Det tredje og siste kriteriet var at disse lærerne måtte være tilknyttet en eller flere av de samme elevene, slik at det eksisterte en forutsetning for et samarbeid mellom lærerne.

Måten jeg gikk frem på for å rekruttere informantene var først å kontakte ledelsen ved den aktuelle skolen. Etter å ha presentert meg selv, prosjektet og kriteriene for informantene, etterspurte jeg et forslag til aktuelle kandidater. Jeg fikk beskjed om at forespørselen skulle videreformidles til de lærerne som kunne være aktuelle og at jeg ville høre fra dem om noen meldte sin interesse. Etter en ukes tid fikk jeg tilsendt en mail med tre navn og kontaktinformasjon. Dette var til en lærer fra mottaksklassen, en lærer på 6. trinn og en lærer på 7. trinn. Jeg tok så direkte kontakt med disse lærerne, sendte dem et informasjonsskriv om prosjektet og spurte om de var villige til å delta på et intervju. Alle tre lærerne ga her en positiv respons, og videre avtalte vi tid og sted for intervjuene. Denne måten å rekruttere informanter på kan sammenlignes med det Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) kaller for snøballmetoden. Denne metoden omhandler nettopp det å kontakte en person, forhøre seg og spørre om å bli satt i kontakt med andre personer som kan være aktuelle for prosjektet.

I denne undersøkelsen, som tar for seg lærersamarbeidet i et innføringstilbud for nyankomne elever, kunne det også vært aktuelt å intervjuer tospråklige lærere og morsmåls lærere, som også vil være en del av dette samarbeidet. I denne omgangen valgte jeg riktignok å fokusere på de lærerne med ansvaret for de to hoveddelene av opplæringen, opplæringen i mottaksklassen og opplæringen i ordinær klasse, og begrenset informantutvalget deretter.

Når det gjelder antall informanter som er vanlig i en kvalitativ metode, viser Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) til en uskreven regel om at 10-15 informanter er en vanlig utvalgsstørrelse. Mine tre informanter er i denne sammenhengen egentlig alt for lite, sett i lys av Johannesen, Tufte og Christoffersens krav. De poengterer imidlertid at utvalgsstørrelsen påvirkes av prosjektets størrelse og begrensninger. I og med at dette er en masteroppgave, et studentprosjekt med begrensninger både i tid og omfang, ville 10-15 informanter gitt et u håndterlig stort datamateriale. Tre informanter er derfor tilpasset dette prosjektets omfang.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Både Kvale og Brinkmann (2015) og Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) påpeker intervjuerens ferdigheter som en viktig og påvirkende faktor. Et godt intervju krever gode ferdigheter fra intervjuerens side. Hvilke spørsmål skal stilles? Hvordan skal spørsmålene stilles? Når skal spørsmålene stilles? Hvordan skal svarene tolkes? Hvilke svar skal følges opp videre? Beslutninger må tas kontinuerlig gjennom hele intervjuet og intervjueren kan ikke be informanten vente for å tenke seg om. En god intervjuer evner derfor å ta disse

kontinuerlige beslutningene underveis på en kjapp og god måte. Dessuten må man mestre samtalekunsten og evne å legge til rette for at informanten får formidlet mest mulig. Slike ferdigheter krever trening. På bakgrunn av dette fremheves prøveintervjuer som et svært positivt tiltak (Kvale & Brinkmann, 2015). Å øve på hvilke spørsmål som skal stilles, samt trene på å stille gode oppfølgingsspørsmål, fremstilles som svært gunstig for å få til et godt intervju. På bakgrunn av tidligere erfaring med intervjuerrollen og på grunn av prosjektets tidsbegrensning, valgte jeg likevel ikke å gjennomføre noen prøveintervjuer. Jeg var imidlertid klar over hva dette kunne bety for resultatene og spurte informantene om muligheten for et oppfølgingsintervju dersom det skulle føles nødvendig. Alle informantene var positive til dette, men etter at alle intervjuene var gjennomført, følte jeg ikke noe behov for dette. Det er derfor kun gjennomført ett intervju med hver informant.

Under intervjuene valgte jeg å benytte meg av en forhåndsskrevet intervjuguide. Her hadde jeg skrevet ned overordnede temaer og aktuelle spørsmål, som fungerte retningsgivende for samtalen. Bruken av en intervjuguide er ikke uvanlig under kvalitative intervjuer, da det er en god hjelp som strukturerer intervjuet. Når man skal intervjuer flere informanter om det samme temaet, slik jeg gjorde i min undersøkelse, vil det være viktig med en viss struktur og en felles ramme på intervjuene. Uten noen forhåndsbestemte temaer og spørsmål kan samtalen nemlig fort gli ut, slik at dataene blir lite representative for problemstillingen. Det kan dessuten bli problematisk å sammenligne intervjudataene i etterkant, da informantene kanskje kan komme til å utdype ulike områder innenfor temaet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010; Kvale og Brinkmann, 2015). Samtidig må det også poengteres at spørsmålene i intervjuguiden ikke må følges slavisk. Motsetningen til det ustrukturerte intervjuet, det helt strukturerte, er nemlig sjeldent et bedre alternativ. Stiller du akkurat de samme spørsmålene på akkurat samme måte til alle informantene, vil dette naturligvis gi et godt sammenligningsgrunnlag, men det vil også begrense fleksibiliteten til å kunne tilpasse intervjuet til den enkelte informant. Dette vil igjen begrense datamaterialet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010; Kvale og Brinkmann, 2015). Vanligvis vil det beste derfor være å bruke det som kalles et semistrukturert intervju. I det semistrukturerte intervjuet brukes spørsmålene fra intervjuguiden kun som *retningslinjer* for intervjuet. Fordelen her er at du får en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Intervjuet blir standardisert i form av at man møter forberedt med nedskrevne og gjennomtenkte temaer og spørsmål, mens fleksibiliteten opprettholdes i form av muligheten til å tilpasse spørsmålene underveis og stille oppfølgingsspørsmål. På den måten vil man få et godt sammenligningsgrunnlag og

et utfyllende datamaterialet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010; Kvale og Brinkmann, 2015). Det var på denne måten at jeg brukte intervjuguiden i gjennomføringen av mine intervju.

Et annet hjelpemiddel jeg tok i bruk under intervjuene var lydopptak. Jeg brukte en lydopptaker fra mobiltelefonen til å ta opp samtalen og dokumentere intervjuet. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) fremhever bruken av lydopptak under intervjuene som svært positivt. Å gjøre lydopptak, som deretter transkriberes til skriftlig tekst, kan sikre at viktig informasjon ikke går tapt eller overses, noe som ofte kan skje hvis det bare skrives notater. Det påpekes likevel at en reell fare ved å bruke lydopptak eller andre digitale hjelpemidler er at lydfiler kan gå tapt. For å unngå et slikt tap, kopierte jeg lydfilene raskt over på en ekstern harddisk så fort intervjuene var avsluttet.

3.6 Transkribering av intervjuene

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Når vi snakker om transkribering av intervjudata, snakker vi om å gjøre om fra talespråk til skriftspråk. Vi skriver altså ned det informantene har sagt. Dette høres kanskje enkelt og ukomplisert ut, men det er ikke uproblematisk. utfordringene ligger i forskjellene mellom talespråket og skriftspråket. En setning fortalt muntlig kan plutselig virke usammenhengende og preget av gjentakelser når den skrives ned ordrett. På samme måte kan en velformulert artikkel høres kjedelig ut når den leses høyt. Det er et større sprik mellom talespråk og skriftspråk enn vi kanskje tenker over. Dessuten vil vi i transkriberingen fra muntlig til skriftlig språk, miste informasjonen som ligger i det non-verbale språket, som stemmeleie, intonasjon, kroppsspråk og så videre. Viktig informasjon kan med andre ord gå tapt i transkriberingsarbeidet dersom det ikke gjøres på en god måte. Hva som er god transkriberingsmetode vil avhenge av undersøkelsens formål (Kvale og Brinkmann, 2015).

Da jeg startet på transkriberingen var min første tanke å skrive ned alt ordrett, markere alle pauser og registrere alle nøleord som «eh»-er og «hm»-er. Jeg fant riktignok relativt fort ut at dette var fryktelig tidkrevende og unødvendig. Det jeg var ute etter var lærernes tanker og erfaringer, ikke hvordan de formulerte seg språklig. Transkripsjonene skulle brukes til en meningsanalyse, ikke språkanalyse. Jeg valgte derfor ganske raskt å gå over til å omskrive intervjudataene i en mer skriftlig form, uten å tydeliggjøre pauser eller andre irrelevante småord og nøleord. Dette kan forsvares gjennom det Kvale og Brinkmann (2015) skriver om

at transkriberingsmetoden avhenger av undersøkelsens formål. Dersom det ikke er det språklige som er i fokus, er det heller ikke nødvendig med en ordrett gjengivelse av intervjuene. De forsvarer i tillegg en omskriving av intervjuene med at en ordrett gjengivelse av ufullstendige og usammenhengende setninger vil kunne oppleves fornærmende og ubehagelig for intervjupersonen.

3.7 Analyse av datamaterialet

Mange tenker at analysen av datamaterialet starter først etter at intervjuene er gjennomført og transkribert, men som Kvale og Brinkmann sier: «Spør aldri spørsmålet om hvordan transkripsjonene skal analyseres *etter* at intervjuene er utført – det er for sent å begynne å tenke etter at intervjuingen er ferdig» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). De hevder at analyseringen både blir enklere og grundigere dersom den starter allerede før intervjuprosessen settes i gang. Gjennom å tenke over hvordan analyseringen skal utføres på forhånd, vil man i intervjuforberedelsene kunne tilrettelegge for dette på best mulig måte.

Formålet med denne undersøkelsen var noe av det første jeg så klart for meg. Jeg ønsker som sagt å belyse opplæringssituasjonen til nyankomne elever i en mottaksklasse, og dette ønsker jeg å gjøre ved å beskrive og analysere lærernes tanker og erfaringer med dette. Som nevnt tidligere er dette derfor en fenomenologisk studie, da fenomenologien har som formål å beskrive et fenomen basert på andre menneskers erfaringer med og forståelse av det aktuelle fenomenet. Hvordan analysen skulle foregå, var derfor ganske klart allerede før intervjuene startet. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver om de ulike fasene i en fenomenologisk analyse, og den første fasen de presenterer kaller de for sammenfatning av meningsinnhold. I en fenomenologisk analyse er meningsinnholdet nemlig det sentrale. Hva sier informantene og hva mener de med det? For å kunne forstå meningen med det informantene forteller, blir det viktig med bakgrunnskunnskap om fenomenet (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). I forberedelsesfasen til intervjuene leste jeg meg derfor opp på teori og tidligere forskning på feltet. Dette gjorde jeg for å danne et grunnlag for forståelse og en felles referanseramme til intervjupersonene.

Den andre fasen Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) presenterer, er kodingsfasen. De skriver:

Den andre fasen går ut på å finne *meningsbærende* elementer i materialet. Her vil forskeren skille ut det som er relevant for problemstillingen(e). Han foretar en systematisk gjennomgang av materialet og identifiserer tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om de hovedtemaene han har festet seg ved. Slike tekstelementer markeres i marginen med ett eller flere kodeord som angir hva slags informasjon tekstelementet gir (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 174).

I forberedelsesfasen utarbeidet jeg derfor intervjuguiden, hvor jeg med utgangspunkt i den kunnskapen jeg hadde skaffet meg gjennom lesningen av teori og tidligere forskning, skrev ned hvilke hovedtemaer jeg ønsket å undersøke. Temaene ble utarbeidet med en tanke om at de kunne brukes som hovedtemaer i kodingsarbeidet.

Som Kvale og Brinkmann (2015) poengterte, følte jeg at denne forberedelsen til analysen lettet arbeidet når jeg startet på selve analyseringsprosessen. Etter transkripsjonen av intervjudataene, satte jeg meg ned og leste igjennom hele datamaterialet og søkte etter sentrale temaer. Jeg noterte ned de temaene jeg anså som relevante for å besvare problemstillingen og strøk over de delene jeg anså som helt irrelevante. Videre forsøkte jeg å foreta en meningsfortetting, ved å forkorte informantenes uttalelser og fremheve meningen med uttalelsen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter dette gikk jeg videre til kodingsarbeidet. Jeg satte meg igjen ned med datamaterialet, leste de ulike tekstdelene hver for seg og markerte de med ulike koder og underkoder. Deler av teksten fikk for eksempel koden «organisering av opplæringen», og disse tekstdelene ble igjen delt opp i underkoder som for eksempel «timeplan» og «gruppeinndeling». I dette arbeidet ble intervjuguiden til stor hjelp, da jeg kunne bruke temaene fra denne som utgangspunkt. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver riktignok at en slik bruk av intervjuguiden i analysearbeidet kan være uheldig, da man helst ikke skal være for fokusert på forhåndsbestemte kategorier i analysearbeidet. Det er viktig å være åpen for andre og nye kategorier i møte med datamaterialet. Dette var jeg klar over på forhånd, og selv om jeg brukte intervjuguiden som utgangspunkt ble det også utarbeidet koder utover temaene fra denne.

De to siste fasene i en fenomenologisk analyse kaller Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) for kondensering og sammenfatning. Kondenseringsfasen går ut på å synliggjøre meningen som ligger i de ulike kodene, og sammenfatningsfasen går ut på, som navnet tilsier, at datamaterialet skal sammenfattes. Det skal gjøres en helhetsvurdering: Hva

kommer frem av disse dataene? Er det noen mønstre og fellestrekk? Er det noen ulikheter? Materialet gjøres her klart til å vurderes i lys av eksisterende teori og forskning. Etter at kodingsprosessen var ferdig skrev jeg derfor ned alle de utarbeidede kodene og underkodene, og fylte de ut med informasjonen som de ulike informantene hadde gitt. Deretter gikk jeg på leting etter mønstre, likheter og forskjeller. Her oppdaget jeg at informantene stort sett ga tilsvarende informasjon innenfor de samme kodene, men jeg fant også noen ulikheter. Disse funnene vil drøftes videre i kapittel 5, hvor dataene ses i lys av teori og tidligere forskning på feltet.

3.8 Reliabilitet og validitet

Resultatene av en undersøkelse vurderes ofte ut i fra deres reliabilitet og validitet, altså deres pålitelighet og gyldighet. For å vurdere dette, må hele forskningsprosessen vurderes. Har jeg valgt riktig metode? Har jeg valgt riktige informanter? Har jeg fremstilt informasjonen på en riktig og god måte? Finnes det noen feilkilder, noe som kan gjøre resultatene ugyldige og upålitelige? Med andre ord: I hvilken grad er resultatene til å stole på? (Andenæs, 2000; Kvale & Brinkmann, 2015). Skillet mellom vurderingen av en undersøkelses reliabilitet og validitet er ikke et enkelt skille, og mye vil innebære de samme vurderingene, men i det følgende vil jeg forsøke å gjøre rede for disse to faktorene hver for seg.

Studiens reliabilitet er studiens troverdighet. Hvor pålitelige er dataene? I en kvantitativ studie kan reliabiliteten undersøkes og sikres ved å gjennomføre samme studien flere ganger, på ulike tider og med et annet utvalg informanter. Reproduksjon av resultater på denne måten er problematisk i en kvalitativ undersøkelse, da intervjukonteksten påvirker resultatet. Intervjuer-informant-relasjonen er en påvirkende faktor, omgivelsene er en påvirkende faktor og tiden er en påvirkende faktor. Omgivelsene og individene er i stadig forandring. Det vil si at selv den samme forskeren vil kunne få ulike resultater dersom samme intervju blir gjennomført med samme informant to ganger. Intervjueren kan ha fått nye erfaringer som gjør at han stiller spørsmålene på en annen måte, og informanten kan ha fått nye erfaringer som gjør at han svarer annerledes. Hvorvidt resultatene kan reproduseres eller ikke, er riktignok ikke det sentrale spørsmålet i en kvalitativ studie. Det blir viktigere å vurdere hvor pålitelig informantenes svar er og forskerens fortolkning av dem. Reliabiliteten kan vurderes i alle fasene av undersøkelsen: i forberedelsene, i gjennomføringen av intervjuene, i transkriberingen og i analyseringen (Andenæs, 2000; Kvale og Brinkmann, 2015).

Å sikre undersøkelsens reliabilitet i forberedelsesfasen går ut på å velge riktig metode for studien (Kvale og Brinkmann, 2015). Hvilken metode er mest hensiktsmessig å bruke for å få tak i den informasjonen som trengs? Jeg har allerede gjort rede for valget av metode i denne undersøkelsen, hvor jeg har forklart at kvalitative intervjuer egner seg som metode på bakgrunn av studiens formål. Det skal likevel påpekes at Stake (2000) skriver at casestudier gjerne bør foregå over lengre tid og at det bør brukes flere ulike innsamlingsmetoder. Begrunnelsen for dette er at en casestudie søker å skaffe seg mye og detaljert data om det aktuelle fenomenet. I og med at dette er en masteroppgave, begrenset i både tid og omfang, valgte jeg likevel kun å gjennomføre ett intervju med hver informant. Dataene er dermed hentet gjennom kun én innsamlingsmetode, begrenset til ett tidspunkt. Dette gir naturligvis et begrenset datamateriale, men det var en nødvendig begrensning med tanke på prosjektets omfang.

Videre blir det i forberedelsesfasen viktig å vurdere utvalget av informanter (Kvale og Brinkmann, 2015). Har jeg valgt hensiktsmessige informanter? Jeg valgte som sagt å intervju tre lærere, en mottaksklasselærer og to lærere fra to ordinære klasser. Disse informantene ble valgt ut på bakgrunn av en kriteriebasert utvelgelse, som sikret at informantene hadde erfaring med opplæringssituasjonen jeg ønsket å undersøke. I og med at dette er en enkeltcasestudie, hvor jeg studerer lærersamarbeidet innenfor én utvalgt opplæringssituasjon, samt en fenomenologisk studie, som søker å beskrive fenomenet ut i fra informantenes erfaringer med dette, vil jeg si at mitt utvalg av informanter er hensiktsmessig.

Under gjennomføringen av intervjuene er det spesielt spørsmålsformuleringene som bør vurderes. Hvordan vi stiller et spørsmål vil påvirke hva slags svar vi får. Kvale og Brinkmann (2015) diskuterer blant annet bruken av ledende spørsmål når de skriver om undersøkelsens reliabilitet. Ledende spørsmål har gjerne et negativt rykte. Det hevdes at slike spørsmål kun gir spørsmål vi selv ønsker å høre. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at dette kan skje, men påpeker samtidig at det ikke nødvendigvis bare er negativt. Ledende spørsmål kan også være til hjelp, på den måten at de kan veilede informanten inn på de områdene vi ønsker informasjon om.

Etter å ha gjennomgått de spørsmålene jeg stilte informantene under intervjuene, har jeg i ettertid sett at det ble anvendt noen spørsmål som kan virke ledende. I noen spørsmål ble det gitt alternativer, som for eksempel i spørsmålet som lød: «Hva er hovedfokuset i opplæringa

– norsk språkopplæring eller faglig læring?», mens i andre spørsmål kom min egen tolkning til syne, som for eksempel i spørsmålet: «Du fortalte at de snakker mindre i sine ordinære klasser. Kan det kanskje ha noe med trygghet å gjøre?». Disse spørsmålene kan oppleves begrensende for informanten, da det blir tydelig hva jeg ønsker svar på. Likevel står informanten fritt til å formidle sine tanker og meninger rundt dette, og det legges ingen føringer for hva informantene bør svare. Derfor tenker jeg at det heller ikke er ødeleggende for resultatene eller reliabiliteten. Som Kvale og Brinkmann skriver: «Det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 202). Jeg mener at de spørsmålene jeg stilte som kunne oppleves ledende, kun var ledende i den forstand at de viste hvilken retning jeg ville, ikke hva jeg ville at informantene skulle svare.

Etter at intervjuene var ferdig gjennomført, var det klart for transkribering. Vurdering av reliabilitet må også knyttes til vurderingen av transkripsjonene. Hvor pålitelige er de? Kvale og Brinkmann (2015) hevder at reliabiliteten i en transkripsjon kunne vært et eget forskningsprosjekt for seg selv. Det er så mange faktorer som vil kunne påvirke resultatet. Hva betyr pausene? Hva betyr stemmeleie? Når slutter setningen? Hvor skal det settes punktum? Hvor skal det settes komma? De gir et godt eksempel som viser dette med hvordan en setnings betydning kan endres, kun ut ifra hvordan man velger å plassere punktum og komma: «I hate it, you know. I do.» og «I hate it. You know I do.». (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212). Å transkribere data er altså en fortolkningsprosess, og forskerens fortolkninger vil påvirke resultatet. Det er med andre ord ikke mulig å være objektiv i denne sammenhengen. Det samme gjelder i analyseprosessen. Forskerens tolkning vil påvirke det endelige resultatene. Hvordan kan vi da sikre at dataene blir pålitelige? Hvordan kan vi sikre at dataene representerer informantenes meninger? Noen forskere har kritisert det kvalitative intervjuet for dets grad av subjektivitet fra forskerens side, og forkaster det derfor som en vitenskapelig metode. Kvale og Brinkmann (2015) motsier dette og fremhever fortolkningene og subjektiviteten som en berikelse og styrke. De hevder at når en tekst fortolkes på ulike måter, får vi en dypere forståelse for den. Det avgjørende blir at forskeren evner å vise og formidle de ulike fortolkningene og forståelsesmåtene, og gjennom dette vise at det ikke finnes bare én sannhet. Jeg ønsker, gjennom å vise hva informantene fortalte og vise hvordan jeg selv tolker dette, å formidle en forståelsesmåte, ikke en absolutt sannhet.

Videre blir det da opp til deg som leser å vurdere troverdigheten og gyldigheten til det som er blitt formidlet.

Når vi er inne på temaet om hvorvidt undersøkelsen formidler gyldig kunnskap, er vi over på vurderingen av undersøkelsens validitet. Kan vi anse resultatene av undersøkelsen som gyldige? Validitetsbegrepet er omstridt og det finnes ulike forklaringer på og meninger om hvordan man best mulig vurderer en undersøkelses validitet. I denne oppgaven vil jeg ta for meg det Kvale og Brinkmann (2015) presenterer som «validitet som håndverksmessig kvalitet».

Når Kvale og Brinkmann (2015) skriver om validitet som håndverksmessig kvalitet, viser de til forskerens ferdigheter og troverdighet. Hva er det forskeren gjør, som gjør resultatene av undersøkelsen troverdige? Her trekkes det frem tre aktiviteter: å kontrollere, å stille spørsmål og å teoretisere. Innenfor det å kontrollere, vises det til dette med å kontrollere feilkilder. Er det noen faktorer som påvirker og ugyldiggjør resultatet? Det kan være alt fra feiltolkninger fra forskerens side til falske forklaringer fra informantene. Når det gjelder å kontrollere feiltolkninger, forsøkte jeg å unngå dette ved hjelp av oppfølgingsspørsmål og oppklarings spørsmål under intervjuene. Jeg sendte dessuten det ferdige produktet til informantene før publisering, slik at de hadde mulighet til å rette opp i eventuelle feiltolkninger. I forhold til falske forklaringer fra informantene sin side, blir dette vanskelig å kontrollere når det er snakk om lærernes tanker og erfaringer, da det er de som sitter på fasiten om hvordan de opplever situasjonen. Som Kvale og Brinkmann (2015) poengterer: Det er ikke sikkert at informantene forteller «sannheten» om de faktiske forholdene i opplæringssituasjonen, men det kan likevel være sannheten slik de oppfatter den. Andre feilkilder jeg har vurdert, er hvorvidt transkripsjonene er gyldige og hvordan mine fortolkninger kan ha påvirket resultatet. I og med at jeg hadde intervjuene lagret på lydfil, kunne jeg høre på dem flere ganger i ettertid og kontrollere at det informantene sa samsvarte med det jeg hadde skrevet ned. Når det gjelder vurderingen av mine egne fortolkninger, har jeg forsøkt å tydeliggjøre disse så tydelig som mulig gjennom hele teksten, gjennom å poengtere at det er min tolkning av det som ble sagt.

Validering gjennom å stille spørsmål, er å stille hva- og hvorfor-spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). Hva sier informantene og hvorfor sier de det? Hva betyr svarene, og hvorfor tenker jeg at det betyr det? Som sagt, det er ikke sikkert at informantene forteller den objektive sannheten om de faktiske forholdene i opplæringssituasjonen, men det kan fortsatt

være sannheten slik de selv oppfatter den. Samtidig er det ikke sikkert at jeg som forsker har tolket informasjonen slik informantene mente den. Nettopp på grunn av dette blir det så viktig at vi som forskere stiller både hva- og hvorfor-spørsmålene, og at vi tydeliggjør dem i teksten gjennom hele tiden å begrunne de valgene, beslutningene og konklusjonene vi tar. Dette har jeg forsøkt så godt jeg kan å gjøre igjennom hele undersøkelsen og i presentasjonen av den.

Det tredje og siste Kvale og Brinkmann (2015) presenterer som viktig innenfor validitetsvurderingen, er å teoretisere. Vi må verifisere våre resultater gjennom å sammenligne dem med eksisterende teori og forskning på feltet. Det sies ofte at hvis det er samsvar mellom egne funn og den eksisterende teorien og forskningen på feltet, så styrker dette validiteten. Kvale og Brinkmann (2015) støtter dette, men sier samtidig at et avvikende resultat, ikke dermed betyr at resultatene er ugyldige eller upålitelige. En kvalitativ studie, og spesielt en fenomenologisk studie som dette, søker som sagt å formidle informantenes tanker og erfaringer, deres forståelsesmåte, ikke en absolutt sannhet.

Alt i alt vil jeg altså tørre å påstå at det er en høy grad av både reliabilitet og validitet i denne undersøkelsen. Jeg har nå drøftet og vist at det finnes svakheter her, men jeg opplever likevel ikke at disse svakhetene er store nok til å forkaste resultatet som ugyldig og upålitelig. De må selvfølgelig tas med i betraktning når vi vurderer resultatene og en eventuell generaliserbarhet, men gjennom å hele veien vise til hvor feilkildene og svakhetene ligger, gis også leserne muligheten til å vurdere dette selv. Dette i seg selv hever både reliabiliteten og validiteten til undersøkelsen.

3.9 Forskningsetiske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2015) viser til noen forskningsetiske problemstillinger som er gjeldende gjennom hele forskningsprosessen. De første forskningsetiske problemstillingene som dukker opp, er tilknyttet undersøkelsens formål. Hva er formålet med prosjektet og hva ønsker du å oppnå? Hvilke konsekvenser vil forskningen få for forskningsfeltet og de menneskene som dette omfatter? I mitt tilfelle er formålet med forskningsprosjektet å undersøke hvordan lærere samarbeider om inkluderingen av elever i mottaksklasser. Jeg tenker og håper at dette vil kunne være med på å belyse mulighetene og utfordringene i en slik situasjon, noe som forhåpentligvis kan gi lærerne en bedre innsikt i hva de gjør bra og

hva som kanskje kan endres. Jeg har vurdert det slik at undersøkelsen ikke vil ha noen negative konsekvenser for verken informantene eller forskningsfeltet.

Videre vises det til en etisk problemstilling i planleggingsfasen. Hvilke personer skal delta? Og hvordan sikre at deltakelsen er frivillig? Jeg tok som sagt kontakt med ledelsen på skolen og fikk de til å videresende forespørselen om deltakelse til aktuelle kandidater. Jeg tenker at jeg på denne måten fikk sikret at deltakelsen var frivillig, da det ikke ble noe press fra min side om deltakelse. Jeg kan naturligvis ikke si sikkert at informantene ikke har følt press til å delta, da jeg ikke vet hvordan ledelsen på skolen la fram forespørselen, men jeg tenker at deltakelsen mest sannsynlig var frivillig. Dette var i alle fall opplevelsen jeg satt igjen med etter gjennomføringen av intervjuene. Lærerne var imøtekommende og positive, og sa seg dessuten villige til eventuelle oppfølgingsintervjuer. Jeg tenker at dette styrker teorien om at dette var en frivillig deltakelse.

En annen problemstilling som oppstår i planleggingsfasen, er formidling av informantenes rettigheter og innhenting av samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette sikret jeg ved å utarbeide og utlevere et informasjonsskriv. I dette skrivet ble informantene presentert for deres rettigheter når det gjaldt deltakelse, blant annet at de hadde rett til å trekke seg når som helst uten å måtte oppgi grunn, samt at de ble lovet anonymisering og konfidensialitet. Informasjonsskrivet inneholdt dessuten et vedlagt samtykkeskjema, som jeg passet på at alle informantene underskrev før intervjuene startet.

I selve gjennomføringsfasen viser Kvale og Brinkmann (2015) til at man må vurdere hvilken påvirkning intervjuet, spørsmålene og intervjusituasjonen kan ha på informantene. Da viser de blant annet til stressopplevelser, traumer og eventuelt endret selvbilde. Dette er spesielt viktig når det tas opp alvorlige og veldig personlige temaer. I mitt tilfelle vurderte jeg det slik at mitt intervju ikke ville ha noen slik negativ påvirkning på informantene.

I transkriberingsfasen må konfidensialiteten sikres (Kvale & Brinkmann, 2015). Mitt datamateriale og mine transkripsjoner ble oppbevart på en personlig og passordbeskyttet datamaskin og i en egen ringperm, utilgjengelig for uvedkommende personer. Videre er det også en etisk problemstilling hvordan transkripsjonene nedskrives. Som nevnt tidligere kan det både virke fornærmende og ubehagelig for informanten å lese usammenhengende og forvirrende transkripsjoner i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte derfor å skrive intervjuene om til en mer skriftlig og sammenhengende tekst, hvor jeg unnlot både irrelevante

nøleord og pauser. I denne sammenskrivingen var jeg riktignok påpasselig med å få sitert informantene på riktig måte, slik at meningen forble den samme.

I analyseringsarbeidet stilles det spørsmål om hvorvidt informantene skal få være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ferdige resultatet ble som sagt sendt til informantene, med en beskjed om at de måtte gi tilbakemelding på eventuelle feiltolkninger. Tilbakemeldingene på dette var kun positive, og jeg tolket dette som at fortolkningene var i tråd med det informantene hadde ment.

I den siste fasen, rapporteringsfasen, blir konfidensialitetsprinsippet igjen viktig å vurdere. Er alle informantene anonymisert? (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne forbindelse støtte jeg på et lite problem. Det oppstod nemlig et lite dilemma om hvorvidt jeg skulle tydeliggjøre hvilken lærer som jobbet i mottaksklassen og hvilket trinn de ordinære lærerne jobbet på. I og med at jeg kun intervjuet én lærer fra mottaksklassen, ville det beste for anonymiteten vært å utelukke denne informasjonen helt. Denne informasjonen er riktignok ganske viktig for å få til en oversiktlig og god presentasjon av resultatene, slik at jeg følte at dette var noe som måtte presiseres. I og med at verken kommune, skole eller andre faktorer som kunne avslørt hvilken lærer det er snakk om, er nevnt, vurderte jeg det slik at anonymiteten fortsatt ivaretas selv om det tydeliggjøres hvilken klasse de ulike lærerne tilhører. For å anonymisere ytterligere har jeg dessuten valgt å henvise til alle lærerne med det personlige pronomenet «hun», uavhengig om informanten i virkeligheten er en kvinne eller en mann.

4. Presentasjon av datamaterialet

I dette kapittelet presenteres intervjudataene. Som nevnt innledningsvis har jeg på bakgrunn av analysearbeidet utarbeidet fire hovedkategorier som datamaterialet deles inn i: Lærersamarbeid, inkludering, relasjoner og lærernes tanker om innføringstilbudet.

4.1 Lærersamarbeid

Lærersamarbeidet er et overordnet tema i hele denne studien, og ble naturligvis også et overordnet tema i intervjuene. Datamaterialet som omhandler lærersamarbeidet er derfor ganske omfattende. Av denne grunn har jeg valgt å dele kategorien inn i fire nye underkategorier: Samarbeidets organisatoriske ramme, samarbeidsområder, oppgave- og ansvarsfordeling og lærernes tanker om samarbeidet.

4.1.1 Samarbeidets organisatoriske ramme

På spørsmålet om hvordan lærerne organiserer samarbeidet, kom det frem av alle lærernes svar at det i praksis ikke finnes noen fast ramme på samarbeidet. De fortalte at de har teamtid på torsdager, og at litt av samarbeidet skjer der, men at samarbeidet hovedsakelig skjer i form av muntlig kommunikasjon gjennom dagen og ved behov. Mottaksklasselærer sa dette:

Vi har teamtid på torsdager og da samarbeider vi litt. Ellers gjør vi det litt sånn underveis. På morgenen når vi alle møter her klokka åtte, for eksempel. Men vi har ikke satt av noe sånn tid som at «da» er jeg sammen med første, «da» er jeg sammen med andre og så videre. Det hadde vi for noen år siden, men ikke i år. Jeg tenker at det er litt behovsstyrt. Av og til har man kanskje større behov for et sånt samarbeid. Og så er det jo selvfølgelig styrt av at alle har det så travelt. Det begrenser det jo veldig da. Med tre ulike grupper på sju forskjellige trinn, kan jeg i verste fall ha 21 lærere å samarbeide med. Det er jo klart at skulle jeg da hatt teamtid med hvert enkelt trinn, en halvtime hver, så hadde det tatt bort mye tid som jeg kanskje trenger til andre ting. Det er noe med det å finne en balansegang. Det er vanskelig, og det er jo en sånn ting som alltid kan bli bedre, som aldri blir helt perfekt.

Mottaksklasselæreren fortalte altså at det ideelle for samarbeidets del antakeligvis ville vært å ha en fastsatt tid til samarbeidet, men at dette ville stjålet mye tid til annet viktig arbeid, slik at det blir veldig behovsstyrt. Med den elevgruppen hun har nå, ser hun ikke behovet for et så strukturert og fastsatt samarbeid, fordi mottaksklasseelevne er på et så grunnleggende og lavt nivå, at de ikke er med sine ordinære klasser i den faglige undervisningen.

4.1.2 Samarbeidsområder

Hva samarbeider så lærerne om? Lærerne svarte her at samarbeidet i hovedsak omfatter de praktiske og sosiale sidene av opplæringen. Det praktiske samarbeidet er stort sett knyttet til utarbeidelsen og tilpasninger av elevenes timeplan. De samarbeider om vurderingen av hvilke timer og fag elevene skal ha i ordinær klasse og hvilke timer de skal være i mottaksklassen. Dette baseres på en felles vurdering av hvor elevene har størst utbytte av å være. Det samarbeides dessuten om forberedelsene til ulike aktiviteter eller turer. 7.-trinns lærer forteller blant annet:

Jeg synes det er så fint at jeg kan gå til [mottaksklasselærerens navn] og spørre henne om den eller den eleven for eksempel kan sykle, hvis vi skal ut på en sykkeltur. Da kan hun eller en assistent ta med seg eleven ut og finne ut av det på en litt sånn ufarlig måte, i stedet for at eleven plutselig blir dratt med på en sykkeltur med kanskje 60 elever, og så kan han ikke sykle.

Det samarbeides dessuten mye om det sosiale arbeidet. Lærerne fortalte at de samarbeider mye om relasjonsbyggingen mellom elevene. Alle lærerne fokuserer på relasjonsbyggingen mellom elevene i mottaksklassen og elevene på deres ordinære trinn. Lærerne samarbeider blant annet om å gi elevene mest mulig tid sammen med sine medelever på de ordinære trinnene, samt at det samarbeides om friminuttsordninger som satser på å få mottaksklasseelevene til å leke med elever fra deres ordinære klasser i friminuttene. Dette presenteres nærmere under kapitlet om lærernes inkluderingstiltak.

På spørsmål angående det faglig samarbeidet, ga de ulike informantene noe varierende svar. Lærer på 7. trinn sa:

Vi samarbeider ganske tett rundt den ene eleven jeg har som snart er ferdig i mottaksklassen. Med han kan jeg for eksempel si til [mottaksklasselærerens navn] at vi skal ha om renessansen i naturfag på onsdag og spørre om de kan gå igjennom det på forhånd, sånn at han vet hva det handler om før vi starter opp.

Mottaksklasselærer fortalte derimot at det ikke eksisterer noe faglig samarbeid mellom henne og de andre lærerne, med unntak av lærerne på første trinn. Dette begrunnet hun med at elevgruppen hun har akkurat nå er på et såpass lavt og grunnleggende nivå, at elevene stort sett kun er med sine ordinære klasser i praktiske fag. Om faglig samarbeid og koordinering av den faglige opplæringen sa mottaksklasselærer:

Det er veldig vanskelig, og akkurat i år må jeg innrømme at det er ikke-eksisterende. For et par år siden hadde jeg en mye mindre gruppe, og de elevene jeg hadde var ganske sterke og hadde litt bedre skolebakgrunn, så da klarte jeg å jobbe mer sånn som vi gjør med 1. trinn nå. Der jobber vi med temaene de skal ha i ordinær undervisning på forhånd. Men akkurat i år er vi så mange med så grunnleggende behov, så får vi ikke til det å se på hva de andre klassene driver med. Ja, bortsett fra med 1. trinn da, der følger vi de bokstavene de jobber med og litt matematikkundervisningen, og jobber med det på forhånd.

Det er klart at det høres jo veldig fint og flott ut med sånn koordinering, men nå er det jo sånn at mine elever er jo uansett ikke noe særlig med i klassen og jobber ikke med disse temaene uansett. De er ikke med i samfunnsfag eller naturfag, for da er de jo her for heller å jobbe med grunnleggende norsk. Så nei, vi koordinerer ikke fagene eller innholdet, fordi elevene er på et så grunnleggende nivå. Men det er helt klart et fint prinsipp, når behovet er der.

Lærer på 6. trinn fortalte som nevnt at hun har en elev fra mottaksklassen som er med i matematikkundervisningen hennes. Om dette sa hun:

Jeg har en elev som er med og følger matematikkundervisningen på trinnet. Selvfølgelig med litt tilrettelegging, men det er mest i forhold til å bli kjent med og lære begreper, altså språkmessig. Han er jo på samme nivå som de andre 6.-trinns elevene. Men det er klart at matematikk er jo et fag som ikke er så språklig krevende. Jeg mener, det matematiske språket er jo et litt mer internasjonalt språk. Algoritmer og sånt er jo likt uansett hvilket land du kommer fra.

Hun poengterte riktignok at alle tilpasninger og tilrettelegginger er det hun selv som gjør, og at det i utgangspunktet ikke er noe faglig samarbeid med mottaksklasselærer når det gjelder denne eleven og matematikkundervisningen.

4.1.3 Oppgave- og ansvarsfordeling

Mottaksklasselærer og de ordinære lærerne har et delt kontaktlæreransvar for de samme elevene. Til tross for dette kommer det frem av intervjudataene at oppgave- og ansvarsfordelingen er relativt skjevt fordelt. Alle lærerne fortalte at det er mottaksklasselærer som i praksis sitter med hovedansvaret. Det er som oftest hun som utarbeider og tilpasser timeplanene, det er hun som gjennomfører kartlegginger, det er hun som har det faglige ansvaret og det er hun som har den største kontakten med foreldrene til elevene.

Til tross for at alle lærerne fortalte at de har et samarbeid om elevenes individuelle timeplaner, ble det fortalt at det i praksis er mottaksklasselæreren som utarbeider og tilpasser denne. 7.-trinns lærer sa at dette var det mest naturlige, da det er mottaksklasselæreren som

har det største fagansvaret for elevene. «Elevene er jo stort sett kun i mine timer i praktiske fag og aktiviteter», begrunnet 7.-trinns lærer dette med, mens lærer på 6. trinn sa dette:

Jeg og [mottaksklasselærerens navn] har jo et samarbeid om timeplanen, men den blir i hovedsak laget av [mottaksklasselærerens navn]. Det er jo hun som kjenner elevene best og som vet hvilke fag og aktiviteter de kan være med på. [Mottaksklasselærerens navn] er dessuten veldig flink til å følge opp hva de ulike trinnene skal gjøre hver uke. Hun går inn og ser på læringsplanene våre og ser hva elevene kan være med på og ikke. Hun er helt utrolig der altså [...] Men det hender jo også at jeg går til henne og sier at «vi skal ha juleverksted neste uke, det kan han være med på». Jeg prøver å hjelpe til jeg også.

Mottaksklasselærer fortalte også selv at det mest naturlige er at hun har det største ansvaret for elevenes timeplan og fag. Hun begrunnet dette med at elevene er mest hos henne:

Akkurat med den elevgruppa vi har nå, så er elevene stort sett kun med sine ordinære klasser i praktiske fag. De er nesten ikke med i det faglige. De er jo på et helt annet nivå, ikke sant. Så det gjør jo at vi ikke har det store behovet for å samkjøre oss i forhold til fagene [...] Men så blir det gjerne en litt glidende overgang. Når elevene er mer ute i de vanlige klassene, så tar jo kanskje lærerne på trinnet mer initiativ til samarbeidet. Da har de jo mer ansvar for de fagene som elevene er med i [...] Men når elevene nesten bare er hos meg, så er det nesten bare jeg som har ansvar for elevene.

Det ble dessuten fortalt at det er mottaksklasselæreren som har ansvaret for å gjennomføre de kartleggingene og vurderingene og timeplanen bygger på:

Det som er så fint hos oss er at elevene kan få både det faglige og det sosiale, ved at de er både noen timer i velkomst og noen timer i vanlig klasse [...] Vurderinga på hvor de skal være når, gjøres på bakgrunn av karlegginger [...] Kartleggingene gjøres av [mottaksklasselærerens navn].

I tillegg til å ha fagansvaret og ansvaret for timeplanen til elevene, har mottaksklasselærer dessuten det største ansvaret for skole-hjem-samarbeidet. Om dette sa 6.-trinns lærer:

Jeg er jo kontaktlærer sammen med [mottaksklasselærerens navn]. Både hun og jeg er kontaktlærer til de elevene som hører til velkomst. Vi har da like mye ansvar i forhold til de elevene og samarbeid med hjemmet. Men så er det sånn at det er mer naturlig at hun har den største kontakten med hjemmet, fordi det er på en måte lettere for foreldrene å forholde seg bare til [mottaksklasselærerens navn] [...] Men jeg føler at ansvaret er veldig skjævt fordelt. Hun har mye mer ansvar enn meg. Har jeg beskjeder jeg vil gi foreldrene, så går jo disse beskjedene gjennom [mottaksklasselærerens navn]. Jeg kunne kanskje vært flinkere der, til å ta ansvar selv. Men så er det jo noe med det at det er hun som har morsmåslærerne tett på seg, og det gjør det lettere for henne å kunne kontakte hjemmet og formilde beskjedene på et språk som foreldrene forstår.

7.-trinns lærer sa mye av det samme:

Vi har jo blitt litt enige om at hvis du går i velkomst, så ringer du eller sender melding til [mottaksklasselærerens navn]. Det er noe med det å kunne ha bare én person å forholde seg til. Det kan bli litt for mye informasjon for de stakkars foreldrene også, ikke sant. Spesielt hvis du kanskje ikke er så stødig i norsk selv [...] Da er det veldig fint at all informasjon går igjennom [mottaksklasselærerens navn]. Hun vet hvilke foreldre som trenger tolk, hvem som trenger å få informasjonen muntlig og så videre, ikke sant. Og hun har jo ressurser med morsmåslærere, som gjør det enklere for henne å kommunisere med foreldrene.

Mottaksklasselærer sa seg enig i at det er naturlig at hun har kontakten med hjemmet, både fordi hun kjenner elevene best og fordi hun har bedre kontakt med de tospråklige lærerne og assistentene.

4.1.4 Lærernes tanker om samarbeidet

Alle lærerne synes å være fornøyd med samarbeidet. Lærerne på de ordinære trinnene skrøt hemningsløst av mottaksklasselæreren, og begge sa seg imponert over det arbeidet hun gjør og alt hun får til. Lærer på 6. trinn sa for eksempel:

Jeg synes samarbeidet fungerer veldig bra, men det er mye på grunn av [mottaksklasselærerens navn]. Hun er så tålmodig, flink til å spørre og veldig – ja, veldig flink til alt. Det er hun som kommer med behovet, og jeg tenker kanskje at jeg kunne vært flinkere der altså. Jeg kunne ha ytt litt bedre i det her samarbeidet, absolutt.

Mottaksklasselæreren sa også at hun var fornøyd med samarbeidet, men samtidig pekte hun også på noen ting som hun synes kunne vært bedre. For det første så fortalte hun at hun til tider opplever å ha litt vel mange lærere å samarbeide med, noe som kan bli problematisk i forhold til tiden:

[...] Og så er det jo selvfølgelig styrt av at alle har det så travelt. Det begrenser det jo veldig da. Med tre ulike grupper på sju forskjellige trinn, kan jeg i verste fall ha 21 lærere å samarbeide med. Det er jo klart at skulle jeg da hatt teamtid med hvert enkelt trinn, en halvtime hver, så hadde det tatt bort mye tid som jeg kanskje trenger til andre ting. Det er noe med det å finne en balansegang. Det er vanskelig, og det er jo en sånn ting som alltid kan bli bedre, som aldri blir helt perfekt.

Videre, på spørsmålet om hun føler lærerne er flinke til å utnytte hverandres kompetanse, så svarte hun at dette gjerne kunne vært bedre. Hun sa:

Ja, nei. Vi er jo flinke til å hjelpe hverandre når det er behov, men det er klart at vi har jo på en måte alle våre egne oppgaver da. Jeg tenker at vi kunne kanskje vært enda flinkere på å veksle på oppgaver, sånn at vi kan utfylle hverandre litt mer. Ja, det tror jeg vi kan bli flinkere på.

På samme spørsmål sa også lærer på 7. trinn mye av det samme:

Jeg synes vel egentlig vi er ganske gode på det, men man kan jo alltid bli bedre da. Jeg synes egentlig vi var litt bedre på dette for noen år siden, da hadde vi en del lærere her som tok videreutdanninger og så videre. Vi har jo snakka litt om det her på skolen, at dette er noe vi bør bli bedre på igjen. Men så er det jo den her tida da.

4.2 Inkludering

I likhet med datamaterialet om lærersamarbeid, er datamaterialet som omhandler inkluderingstemaet også svært omfattende. Inkluderingstemaet er dermed delt inn i følgende underkategorier: Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet, inkluderingstiltak, mulige resultater av inkluderingstiltak og utfordringer i inkluderingsarbeidet.

4.2.1 Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet

Når lærerne skal forklare hva de legger i begrepet inkludering, er deltakelse og likeverd to sentrale faktorer hos samtlige. Mottaksklasselærer forteller:

At en elev arbeider med andre oppgaver enn resten av klassen fordi han for eksempel har grunnleggende norskopplæring betyr ikke at han ikke er inkludert. Du kan likevel være sosialt integrert. Men du kan også være inkludert i timeplaner og opplegg og likevel ikke være sosialt integrert. Så dette er et komplekst spørsmål. Men det å være tilstede i klassen og integreres med de andre elevene, det tenker jeg er viktig og det er noe vi prøver å jobbe mot. Vi jobber med at velkomstelevne skal ha mest mulig tid i ordinære klasse.

Lærer på 7. trinn sier også mye av det samme. Hun poengterer også at deltakelse i ordinære klasse er viktig, og at de arbeider for at alle elevene skal få delta på alle de aktiviteten de har forutsetninger for og mulighet til å delta på. Hun forteller dessuten at inkludering handler om å lære om og skape anerkjennelse for annerledeshet og ulikheter. Dette påpeker også lærer på 6. trinn, i det hun sier om at inkludering handler om at alle skal oppleve anerkjennelse og likeverd.

4.2.2 Inkluderings tiltak

På spørsmålet om hvordan lærerne jobbet med inkludering av elevene fra mottaksklassen, ble det presentert mange ulike inkluderings tiltak, men det var spesielt to temaer som var gjennomgående: arbeid med å bygge relasjoner og tilpasning av opplæringen.

Alle lærerne nevnte det å bygge og vedlikeholde relasjoner mellom elevene som et hovedfokus i opplæringen, og det kom flere eksempler på hvordan de jobbet med dette. Alle lærerne nevnte for eksempel dette med tilstedeværelse i ordinær klasse som viktig for relasjonsbyggingen og inkluderingen. Lærer på 7. trinn sa:

Du må være tilstede for å kunne bygge relasjoner, ikke sant. Det at velkomstelevne ikke alltid er tilstede, det påvirker jo relasjonene.

Lærerne jobber derfor mot at mottaksklasseelevne skal få mest mulig tid i ordinær klasse. Mottaksklasselærer sa dette:

Vi jobber jo for at velkomstelevne skal få mest mulig tid i ordinære klasse. Vi vil at de skal være mest mulig med elevene på trinnet sitt og få venner der.

Alle lærerne fortalte i denne forbindelse at mottaksklasseelevne er med sine ordinære klasser i alle praktiske fag, som kroppsøving, kunst og håndverk og mat og helse, samt at de deltar på alle andre aktiviteter de har forutsetninger til å kunne delta på. Elevene er også med i de fagene de har forutsetninger til å kunne delta i. For eksempel fortalte 6.-trinns lærer at hun har en mottaksklasseelev som er med i hennes matematikktimer. Elevene kan også være med i ordinær klasse, men med et eget opplegg. Lærer på 7. trinn fortalte dette:

Vi har en jente nå som har behov for å bli bedre kjent med klassen og de andre elevene, så hun har vært med inn i timen noen ganger når vi for eksempel har hatt naturfagseksperiment. Da får hun sett litt hva de andre gjør og hva som skjer, og er med på den sosiale biten. Mens når de andre elevene etterpå sitter og skriver en fagrapport, som hun ikke har noen forutsetninger for å kunne være med på, så sitter hun kanskje fortsatt i klasserommet, men da holder hun på med noe annet, noen egne oppgaver eller noe.

Det er ikke bare i klasserommet det arbeides med relasjonsbygging. Lærerne fortalte om en friminuttsordning som skal styrke elevrelasjonene. Lærerne ønsket å forhindre at mottaksklasseelevne samlet seg utenfor mottaksklasserommet, adskilt fra de andre elevene, i friminuttene. De har derfor kommet opp med en «regel» om at mottaksklasseelevne skal gå og leke med elevene fra deres ordinære klasser i friminuttene, spesielt i langfriminuttet.

Argumentene for dette er for det første å forhindre at mottaksklasseelevne blir en egen, adskilt liten gruppe, og for det andre at elevene skal bygge relasjoner til elevene på sine ordinære trinn og klasser. To av lærerne poengterte riktignok at de føler det trengs en balansegang her. De påpekte at de føler elevene også må få lov til å være med og vedlikeholde relasjonene til vennene sine fra mottaksklassen.

Mottaksklasselærer fortalte dessuten om en fadderordning for mottaksklasseelevne:

Vi bruker jo noen ganger en sånn fadderordning også, hvor velkomstelevne får en fadder i klassen sin. Det er jo litt forskjellig behov for det her da, noen klarer å komme seg inn i det selv, mens andre trenger litt mer hjelp, så vi gjør det litt etter behov. Men det er jo en litt sånn fin ting da. Da vet vi lærerne hvem som trenger litt hjelp og finner ut hvem som kan ta litt ekstra ansvar og hjelpe.

Det ble også nevnt et inkluderingstiltak som går ut på at elevene fra de ordinære klassene integreres i mottaksklassegruppen. Mottaksklasselærer kalte dette for motsatt integrering. Hun sa:

Vi prøver litt ulike tiltak. Forrige uke hadde vi for eksempel besøk av tre syvendeklassinger her, som kom hit for å være med på en spilltime. Det gjorde vi litt for at våre syvendeklassinger her skulle bli mer kjent med dem og styrke båndene, sånn at de kanskje skal få mer lyst til å være sammen med dem i friminuttene. Da prøvde vi litt sånn omvendt integrering da, sånn at våre elever skulle få være litt på hjemmebane de også. De føler seg jo tryggere her, så vi tenkte at det kanskje var en god idé. Og vi synes det fungerte bra altså.

Videre fortalte lærerne om inkluderingstiltak som handlet om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs behov. Her ble blant annet elevenes individuelle og fleksible timeplan et sentralt tema. Alle tre lærerne fortalte at det utarbeides en helt individuell timeplan til hver enkelt elev som tilhører mottaksklassen. Denne timeplanen er tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov. Felles for alle timeplanene er at alle elevene har noen faste timer i sine ordinære klasser, men antall timer og hvilke fag varierer fra elev til elev. Felles er at alle, som nevnt, er med sine ordinære klasser i praktiske fag som kroppsøving, musikk, kunst og håndverk, mat og helse og så videre, mens de øvrige fagene avhenger av elevenes forutsetninger. Mottaksklasselærer fortalte:

Vi vurderer hele tiden utviklingen til elevene underveis og har en veldig fleksibel timeplan. Hvis vi tenker at en elev kanskje kan ha utbytte av å være med i engelsk i ordinær klasse, så prøver vi det i en periode og ser hvordan det går. Vi vurderer hele tiden hvor elevene vil ha best utbytte av å være, både faglig og sosialt.

Fleksibiliteten i timeplanene var noe alle lærerne trakk frem som positivt. De fortalte alle sammen at dersom det skjer aktiviteter i de ordinære klassene som de tenker at mottaksklasseelevne har utbytte av å være med på, enten faglig eller sosialt, så er det ingenting som stopper dem i å endre på timeplanen. Det er alle lærerne svært fornøyde med.

Et annet inkluderingstiltak som er gjort i forbindelse med mottaksklasseelevnes timeplan, er at den er gjort synlig. Timeplanen er festet på pulten til elevene, både i mottaksklasserommet og i det ordinære klasserommet. Lærer på 7. trinn fortalte dette:

Elevenes plan endrer seg jo hele tiden da, så det kan jo til tider være litt vanskelig å holde oversikt [...] men den er jo på alle pultene da. Alle elevene fra velkomst har en oversiktlig plan, så både lærere, vikarer og medelever ser veldig tydelig når eleven er i velkomst eller ikke. Det synes jeg er veldig fint da. Da er det ofte sånn at elever sier: «Når kommer hun? Åja, hun er i velkomst en time til, da kommer hun neste time». De får den oversikten og kontrollen, ikke sant. Det er en sånn fin og smart ting som har blitt innført, synes jeg da.

Videre ble det fortalt om tilpasninger av innholdet i undervisningen. Spesielt lærerne fra de ordinære trinnene fortalte at elevene til tider er med i ordinære undervisning, men med et eget og tilpasset opplegg. Dette fortalte 7.-trinns læreren:

Når elevene er med i ordinær klasse, har de ofte med seg et arbeidsheftet fra velkomst eller så tilpasser vi mye på nett, med en side som heter «norskstart», hvor du kan jobbe både på norsk og morsmålet ditt. Da blir det litt sånn selvgående. Det må det nesten være, for jeg klarer jo ikke følge opp alle samtidig, ikke sant. De er jo på et helt annet nivå enn mine elever, så de får jo ikke gjort det vi andre gjør. Det blir for vanskelig. Ellers så blir det som jeg fortalte om den naturfagstimen da, at de er med på det praktiske og så jobber med noe annet etterpå. Eller så kan de jo være med når vi har stillelesing da, lese litt sånne lette bøker, hvis de har lært å lese.

Tanken bak dette er ifølge læreren at elevene får være tilstede i den ordinære klassen, hovedsakelig for det sosiale, selv om de kanskje ikke arbeider med det samme som de andre elevene faglig sett.

Det ble også fortalt om tilpasning av innholdet i undervisningen i mottaksklassen. Læreren på 7. trinn var for eksempel svært fornøyd med hvordan de la opp innholdet i undervisningen for nye elever:

Mottaksklassen har jo sin egen årsplan, men så er det sånn der at uansett når du kommer inn i løpet, kommer du for eksempel inn i dag, så begynner du å jobbe med ord som har med skole å gjøre. Vi ser at det er viktig at de kan ord som sekk og matboks. Alle sånne grunnleggende og vanlige ord som de

kanskje ikke kan, de må liksom på plass. Og for eksempel i friminuttet må du kanskje kunne si «jeg vil leke sammen» eller «unnskyld». Altså alle de her første tusen ordene du trenger å kunne for bare å kunne være på skolen. Du må kunne spørre om hjelp, ikke sant. «Hvor er doen?» og sånne ting. Det er så viktig at det kommer på plass, for hvis du ikke tar deg tid til å få det på plass, så vil de bare få problemer senere når det blir vanskeligere språk som krever dypere forståelse. Så jeg synes det er så innmari fint at det ikke blir hoppet over, selv om du kommer sent i skoleløpet.

Mottaksklasselærer fortalte også om tilpasninger hun gjør i innholdet i undervisningen. Hun fortalte at grunnleggende språkopplæring er hovedfokuset, men at de også forsøker å få inn litt forskjellige fag gjennom arbeid med en temabasert undervisning. Hovedargumentet for dette er at elevene skal bli kjent med noen grunnleggende fagbegreper. Et eksempel hun ga på dette, var at elevene kunne lære naturfaglige begreper gjennom for eksempel temaet «i skogen». Mottaksklasselæreren har dessuten satt av tid til litt grunnleggende matematikk- og engelskundervisning, for å få på plass grunnleggende begreper og en grunnleggende forståelse, slik at elevene ikke blir hengende alt for langt etter det aldersadekvate nivået i fagene.

Når det gjelder hvordan mottaksklasselæreren organiserer undervisningen, fortalte hun at de store deler av tiden er delt opp i mindre grupper. De har noen timer hvor de er samlet alle sammen, men i og med at elevgruppen inneholder en aldersblanding fra 6 til 13 år, samt at elevene har ulik skolebakgrunn fra tidligere og ulik tid både i mottaksklassen og i Norge, er det naturligvis store nivåforskjeller i gruppa. Dette er argumentet for at de ofte er delt opp i mindre grupper, slik at alle elevene kan få en undervisning som er tilpasset deres nivå.

Mottaksklasselæreren fremhevet også bruken av elevenes morsmål i undervisningen. Hun sa:

Jeg vil si vi bruker det ganske aktivt [...] Vi bruker bøker. Vi har jo bøker på alle språk og om mange slags temaer, og vi bruker dem til å prøve å aktivere elevene og deres morsmål før vi skal starte opp med et nytt tema – og mens vi jobber med temaet da. Da har vi oppe alfabetet, snakker mye om hva ord heter både på norsk og på elevenes språk. Det gjør vi for å aktivisere forkunnskapene. [...] Jeg synes vi er ganske flinke til å gjøre det da, selv om vi ikke kan språka selv, så får vi elevene til å tenke igjennom hva ting heter på morsmålet. Ja, så jeg føler vi bruker morsmålet ganske mye.

Hun fortalte dessuten at de hilser på alle språkene på morgenen, noe 7.-trinns læreren også fortalte at de gjorde. Læreren på 7. trinn fortalte dessuten at de var påpasselige med å fremheve mottaksklasseelevenes morsmål og kulturelle kunnskap så ofte som mulig også i den ordinære klassen, for eksempel:

Ved høytider, for eksempel, så setter vi av tid til at elevene kan få fortelle om det, hvordan det feires, hvorfor det feires, hvem i klassen som feirer det, og så videre. For eksempel har vi en jente fra Island, og hun kan for eksempel fortelle litt om vulkaner hvis vi har om det.

Hun fortalte at hun synes dette var viktig for å vise at vi er forskjellige og formidle kunnskap rundt ulikhetene våre, slik at det kanskje ikke virker så farlig og ukjent lenger. Dessuten synes hun det er en fin måte å bruke og vise frem mottaksklasseelevenes kunnskaper på.

Videre fortalte alle lærerne om bruken av morsmåslærere som en del av den tilpassede opplæringa. Spesielt lærer på 7. trinn fortalte at hun forsøker å bruke morsmåslærerne aktivt når elevene fra mottaksklassen er med i hennes undervisning. Hun fortalte om oppgaver hvor morsmåslærere hadde hjulpet elevene med å skrive på norsk og om fremføringer hvor morsmåslærere oversatte språkene for elevene. Hun fremhevet bruken av morsmåslærere som svært positivt for mottaksklasseelevene og deres mulighet til deltakelse på lik linje med de øvrige elevene. Mottaksklasselærer sa mye av det samme. Hun fortalte at de ulike morsmålene er en stor del av skolehverdagen i mottaksklassen, og at hun hadde god tilgang på morsmåls- og tospråklige lærerressurser. Samtlige lærere ser på elevenes morsmål som en god ressurs og oppmuntrer elevene til å bruke det. Lærer på 6. trinn fortalte riktignok at hun synes det er å vanskelig å bruke elevenes morsmål i undervisningen. Hun sa at morsmåslærerressursene er svært begrenset og at det er sjeldent morsmåslærer er med i den ordinære undervisningen.

4.2.3 Mulige resultater av inkluderingstiltakene

Flere ganger fortalte lærerne om ulike faktorer de mener kan tyde på at inkluderingstiltakene deres fungerer. Det kanskje aller tydeligste, som alle lærerne fortalte om, er at mange av mottaksklasseelevene velger å bli på den aktuelle skolen, selv etter endt innføringstilbud. Mottaksklassen er en av to mottaksklasser i kommunen, slik at mange av elevene tilhører andre nærskoler. Til tross for dette fortalte altså lærerne at mange av elevene velger å bli værende. Lærerne poengterte at i disse tilfellene må foreldre ordne eventuell skyss til skolen selv, da skoleskyssen ikke lenger blir dekket av kommunen når innføringstilbudet er fullført og elevene opprinnelig tilhører en annen nærskole. Lærerne tenker at dette tyder på at mange av elevene trives på skolen.

Videre ble jeg fortalt at mange av elevene som tidligere har mottatt opplæringstilbudet i mottaksklassen, i dag oppnår gode resultater. Lærer på 7. trinn sa:

Vi har mange elever nå i småskolen, som gikk i velkomstklasse for eksempel i 1. og 2. klasse, som nå er på akkurat det samme nivået som de andre elevene og følger den ordinære opplæringa uten noen spesielle tilpasninger. Dessuten har vi flere av våre gamle elever fra mottaksklassene som kommer tilbake og sier at de får 5'ere på ungdomsskolen.

Mottaksklasselærer, som har jobbet i mottaksklassen i seks år, og som ordinær lærer før det igjen, fortalte at hun føler inkluderingen av mottaksklasseelevene er blitt mye bedre enn den var tidligere. Hun fortalte at hun opplever at mottaksklasseelevene i dag er mer medregna i aktiviteter i de ordinære klassene. I dag er det en selvfølge at mottaksklasseelevene skal være med i kroppsøving og andre praktiske fag. Det er en selvfølge at de skal være med når den ordinære klassen skal på tur. Hun opplever at elevene generelt er mer inkludert på de ordinære trinnene og at de anses som en del av gruppa, både av lærere og medelever.

De to andre lærerne opplever også at medelever anser mottaksklasseelevene som en del av gruppa. Læreren på 7. trinn viste til dette med å fortelle om at elevene i ordinær klasse ofte reagerer hvis mottaksklasseelevene ikke er tilstede når de skal. Hun sa:

Hvis elevene merker at en elev ikke er i klasserommet når det står på timeplanen at han skal være i klasserommet, så spør de: «Hvorfor er ikke han her nå? Det står at han skal være her nå». De er veldig flinke til å holde oversikt og følge opp når mottaksklasseelevene skal være med og ikke. Det synes jeg er veldig fint. Det tyder jo på at de regnes som en like stor del av gruppa da, og at de savnes når de ikke er tilstede.

Lærer på 6. trinn fortalte også at hun opplevde mottaksklasseelevene som en likeverdig del av gruppa. Hun fortalte blant annet at hun flere ganger har opplevd at elevene hennes på det ordinære trinnet har blitt triste når mottaksklasseelever etter endt opplæring i mottaksklassen har måtte byttet skole. Dette tolker hun som at mottaksklasseelevene anses som en del av gruppa og fellesskapet.

4.2.4 utfordringer i inkluderingsarbeidet

Det er spesielt tre utfordringer ved inkluderingsarbeidet som ble trukket frem av lærerne. Det første er dette med et eventuelt skolebytte etter endt innføringstilbud. Lærerne fortalte at de synes det er uheldig at elevene skal måtte bryte opp eventuelle relasjoner og vennskap når de endelig begynner å komme på plass og føle seg trygge. Det ble sagt at relasjoner og trygghet er så viktig for elevenes læring, og at de mister så mye når de må bruke tid på å bygge opp dette på nytt på en ny og ukjent skole.

Det andre som ble trukket frem som en utfordring, var språkproblemer. Mottaksklasselærer fortalte:

Det kan være at du blir litt sånn «nyhetens interesse», at det er veldig spennende med en ny elev og du får masse oppmerksomhet med en gang. Men så tar det liksom litt tid før språket kommer seg på plass og de greier å kommunisere ordentlig, så de andre blir kanskje litt lei. Altså at det kan være vanskelig å opprettholde denne interessen og hjelpsomheten som mottaksklasseelevne trenger [...] Vi kan jo føle på det som voksne også, at det å være venn med noen som snakker dårlig norsk, det krever mye tålmodighet. Du får liksom ikke den her åpenheten og kommunikasjonen. Det krever tålmodighet, og det gjør det hos barna også. Tålmodighet til å greie å holde ut frem til språket bedrer seg. Det er krevende det altså.

Den tredje utfordringen, er den sosiale deltakelsen. Alle lærerne påpekte at det er en utfordring at elevene er i to ulike opplæringer. De fortalte at selv om de arbeider for at elevene skal føle seg inkludert i det sosiale fellesskapet i de ordinære klassene, vil mottaksklasseelevne uansett alltid gå glipp av noe. De vil aldri kunne få med seg alt når de tilhører to ulike klasser. Det er ikke til å unngå at elevene mister noen av de sosiale forholdene i den ordinære klassen når de ikke er tilstede hele tiden. Lærerne poengterer riktignok at det ikke ville vært en bedre løsning å plassere elevene i ordinære klasse på fulltid, fordi dette vil føre til at de mister mye av det faglige utbytte, da nivået her for høyt for deres forutsetninger. Lærer på 7. trinn fortalte at dette er en vanskelig balansegang, og at situasjonen de nyankomne elevene er i aldri vil kunne bli helt perfekt.

4.3 Relasjoner

4.3.1 Arbeid med elevenes relasjonskompanse

Kommunikasjonsferdigheter, samarbeidsferdigheter, evne til konflikthåndtering, evne til empati og altruisme. Alt dette er ferdigheter Spurkeland (2012) fremholder som viktige i en relasjonsbyggingsprosess. Hittil har jeg vist hvordan lærerne arbeider med relasjonsbygging som et inkluderingsiltak. I det følgende går vi litt dypere og ser på hvordan de arbeider med å utvikle elevenes relasjonskompetanse.

Mottaksklasselærer og lærer på 7. trinn fremhevet muntlig aktivitet som viktig for mottaksklasseelevne. Mottaksklasselærer sa:

Her er vi jo en liten gruppe og flere lærere og assistenter, og da har vi jo større mulighet til å gi elevene mye taletid, som de kanskje ikke får i et vanlig klasserom. Vi vil jo at elevene skal snakke mye [...] Jeg tror at muntlig aktivitet er veldig viktig når du skal lære språket. Ikke bare sitte å få det inn, men faktisk bruke det også.

7.-trinns lærer sa mye av det samme:

Det er noe med den her muntligheten. Den forsvinner litt i ordinære klasse, den gjør det altså. Selv om det hender jo at jeg sier til en elev at «nå vet jeg at hun har hatt mye om klær i velkomstklassen, kan ikke du bli med henne ut i gangen og se på og snakke om klærne, liksom sånn som farger og sånt». Det er jo en mulighet vi har. Men det blir ikke like mye muntlig aktivitet inne i klassen. Det er jo litt synd, for du lærer så mye av å prate om alt hele tiden»

Videre fortalte mottaksklasselærer at hun forsøker å samarbeide med lærerne på de ordinære trinnene, slik at mottaksklasseelevne skal få trent på muntlig aktivitet også når de er i ordinære undervisning:

Vi har mange som er litt redde for å snakke høyt i klassen sin. Der snakker jo alle norsk og de kan kanskje føle seg litt dumme. Men det er noe vi er veldig bevisste på og som vi øver mye på også, spesielt for de som snart skal over til nærskolen eller klassen sin. Da øver vi først her hvor de er trygge, og så presser vi de litt til å prøve seg i de vanlige klassene sine også.

For eksempel hadde vi et prosjekt nå under internasjonal uke, hvor temaet var «På flukt». Da lagde elevene en presentasjon om den reisen de har hatt fra hjemlandet sitt. Da øvde de seg her i velkomst på å presentere dette for klassen sin. For noen er det ikke noe problem, mens andre må kanskje få hjelp av en tospråklig lærer og fortelle på sitt eget språk. Jeg tror det blir mye tryggere hvis de får forberedt seg, og hvis vi kan få hjelp av en tospråklig lærer hvis de må gjøre det på sitt eget språk. De lærer jo fortsatt av det å fortelle noe til andre muntlig, ikke sant. Jeg tror dette er noe vi med fordel kunne gjort mer av altså.

Når det gjelder samarbeidsferdigheter, arbeider lærerne med dette blant annet ved å bruke læringspartnere i de ordinære klassene. Lærer på 6. trinn fortalte:

De sitter jo med læringspartnere i klassen. Da har de noen å samarbeide med og kan hjelpe hverandre. Og vi bytter læringspartnere med jevne mellomrom, så da blir de jo utfordra på å samarbeide med andre enn bare de de kjenner best, ikke sant.

Dessuten kan vi her også trekke frem dette mottaksklasselærer fortalte om motsatt integrering eller det 7.-trinns lærer fortalte om at mottaksklasseelevne kunne være med i ordinær undervisning når de hadde naturfagseksperiment eller lignende. I alle disse situasjonene finner vi gruppearbeid og samarbeid med andre elever.

Mottaksklasselærer nevnte også at de arbeider med konflikthåndtering:

Vi møter jo en del utfordringer på grunn av språk. Hvordan skal en håndtere en konflikt uten noe felles språk, for eksempel. Kan vi slå da eller ikke? Vi jobber mye med sånt som det.

Det ble riktignok sagt at konflikthåndtering ikke er stort samarbeidsområde, da det er så sterkt situasjonsbestemt, men mottaksklasselærer fortalte at lærerne på skolen generelt er enige om hvordan de ønsker å ha det:

Jeg tenker jo at elevene møter de samme forventningene over alt på skolen. Vi er jo ganske enige om hvordan vi ønsker å ha det her på skolen, hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre og så videre.

Alle lærerne fortalte dessuten at klassene har sosiale mål hver uke. Det er riktignok ingen koordinering av disse, men lærerne fortalte at ukens målene tas fra de sosiale målene i den overordnede sosiale planen til skolen. Dette vil si at alle elevene skal lære de samme målene uavhengig om det er ukas mål nå eller ikke. Eksempler på sosiale mål som blir nevnt er: «Vi gir hverandre ros», «vi lytter når andre snakker» og «vi hjelper hverandre».

4.3.2 Hvordan opplever lærerne elevrelasjonene?

Hvordan opplever så lærerne at relasjonene mellom elevene er? Lærer på 7. trinn sa at hun føler relasjonene mellom elevene i mottaksklassen og den ordinære klassen er gode, men hun poengterte også at hun føler de er preget av at mottaksklasseelevne ikke alltid er tilstede:

Jeg vil si at de er en like stor del av gruppa, men det er klart at det at de ikke alltid er der, det påvirker litt negativt, det gjør det altså. Men de jo er savna når de ikke er der, og da har du en like stor del i gruppa, tenker jeg da.

Lærer på 6. trinn fortalte at hun synes relasjonene elevene i mellom virker veldig bra, og hun skrøt av at elevene på trinnet er veldig flinke til å inkludere elevene fra mottaksklassen.

Mottaksklasselærer fortalte derimot at elevene fra mottaksklassen oftest er sterkest knyttet til noen fra mottaksklassen, og hun sa at hun ofte opplever at elevene fra mottaksklassen har litt vanskeligheter med å bygge relasjoner til elevene i sine ordinære klasser, spesielt i starten.

Hun pekte på språkproblemer som en mulig grunn til dette. Samtidig poengterte hun at dette er noe som varierer fra elev til elev, og at det naturligvis finnes de mottaksklasseelevne som har gode relasjoner også til elevene fra sine ordinære klasser.

4.4 Lærernes tanker om innføringstilbudet

Da jeg spurte lærerne om deres tanker om innføringstilbudet, både positive og negative sider, kom det frem at alle lærerne var positive til ordningen. Alle tre trakk frem muligheten til å gi elevene en god og tilrettelagt opplæring som den største gevinsten. Lærer på 7. trinn sa for eksempel:

Jeg kan ikke se for meg at jeg skal måtte ta imot elever som ikke kan norsk, og så må jeg tilrettelegge min undervisning. Det har ikke jeg kompetanse til. Det er nærmest umulig. Jeg har jo erfart å ta imot en elev som ikke kunne norsk i det hele tatt, helt i starten da jeg jobbet som lærer. Da ble det liksom bare å sette han foran en datamaskin og så skulle han lære seg bokstavene. Det var liksom det jeg fikk til. Altså, jeg ville nok gjort det annerledes i dag, det er klart. Men han måtte jo lære seg alt. Bokstaver, ord, tall, ja alt. Det er en enorm jobb. Det er jo egentlig spesialundervisning, og det krever en lærer som har kompetanse til å gjøre det. Derfor er det så fint at vi har [mottaksklasselærerens navn] som kan samle disse elevene og gi dem den undervisningen de trenger.

Mens lærer på 7. trinn fremhevet muligheten til å gi grunnleggende språkopplæring, uansett når man kommer i skoleløpet:

Det som er så fint [med mottaksklassen], er at uansett når du kommer i skoleløpet, så begynner du med de helt enkle og grunnleggende begrepene. Da får du ikke de store hullene. Jeg har opplevd barn som kom fra barnehagen, som man trodde var sterke i språket, men så har de ingen begreper for verktøy eller yrker eller planter. Det er noen helt grunnleggende begreper som man har gått glipp av, og som man kanskje aldri får tatt igjen. Nei, jeg har troa på det å gi barna en helt grunnleggende språkopplæring fra de kommer, og det føler jeg ikke går hvis de skal rett inn i vanlig klasse. Der har vi ikke mulighet til å få til dette, ikke uten ekstra ressurser.

Mottaksklasselærer fremholder også den tilpassede språkopplæringen som spesielt positivt, og trekker som nevnt frem muligheten til muntlig aktivitet som en stor styrke:

Jeg tror at muntlig aktivitet er veldig viktig når du skal lære språket. Ikke bare sitte å få det inn, men faktisk bruke det også. Og jeg opplever ofte at elevene ikke snakker like mye når de er i de vanlige klassene sine. De tør kanskje ikke. Mens her i velkomst så er vi alle i samme situasjon, og det blir litt tryggere og enklere å prøve seg fram. Jeg tror at den tryggheten de får her, gjør at de bruker språket mer. Jeg tenker egentlig at dette er et av de sterkeste argumentene for å beholde velkomstklassene.

Når det kommer til de negative sidene ved innføringstilbudet, var lærerne også her ganske samstemte. De pekte alle på segregeringen som den største svakheten. Det at elevene ikke alltid er tilstede i ordinære klasse og er fysisk adskilt fra de øvrige elevene. Om dette sa læreren på 6. trinn:

Den største svakheten er nok at alle blir på et eget sted. Det kan bli litt sånn ghetto, kanskje. I alle fall i en liten periode.

Mens både 7.-trinns lærer og mottaksklasselærer fortalte at den fysiske segregeringen påvirker elevenes relasjoner til de andre elevene, og at selv om de anses som en like stor del av den ordinære klassen og er savnet når de er borte, så vil det alltid være noe de går glipp av.

Både 7.-trinns lærer og mottaksklasselærer trakk dessuten frem dette her med at innføringstilbudet er på en annen skole enn elevenes nærskole som negativt. Lærer på 7. trinn sa dette:

Jeg skulle ønske at elevene som kommer hit til vår velkomst hadde en tilhørighet her alltid, på en måte. Du bygger jo opp noe her. En trygghet. Og så etter to år, når du har lært å snakke norsk, så skal du liksom tilbake til den skolen du hører til. Du bryter liksom opp det trygge og kjente miljøet som du har brukt to år på å bygge opp, og så må du begynne helt på nytt, ikke sant. Sånn sett ville det vært en stor fordel om det hadde vært en innføringsklasse på hver skole, men det er det jo ikke ressurser til.

Mottaksklasselærer sa også at dette bruddet med det kjente og trygge kan være negativt for enkelte elever. Hun poengterte likevel også at det er veldig individuelt, og at for noen elever kan et skolebytte kanskje være positivt:

Du har jo det her med skifte av skole som kanskje ikke er helt bra. Du bryter opp tryggheten [...] Samtidig som det for noen kanskje er helt greit også. Du får liksom begynne på nytt og slipper kanskje å være denne eleven som ikke kan norsk. Du kan bare være en vanlig elev i en vanlig klasse.

Til tross for noen utfordringer og negative sider ved innføringstilbudet, var samtlige lærere likevel fornøyde med dagens ordning og samtlige fortalte at de ikke kunne tenke seg en skole uten et slikt innføringstilbud for de nyankomne elevene.

5. Drøfting av data i lys av teori

Både det teoretiske grunnlaget og dataene er delt inn i tre hovedkategorier: inkludering, lærersamarbeid og relasjoner. Som jeg vil gjøre nærmere rede for senere, vil jeg i denne delen av oppgaven gjøre relasjonskategorien om til en underkategori av inkludering. Drøftingen av dataene vil derfor kun ha to hovedmomenter: lærersamarbeid og inkludering.

5.1 Lærersamarbeid

Denne undersøkelsen søker å belyse hvordan lærerne på en bestemt grunnskole samarbeider om inkluderingen av nyankomne elever i en mottaksklasse. Innledningsvis stilte jeg forskningsspørsmålene «Hvor ofte og hvor omfattende er samarbeidet?» og «Hvilke sider av opplæringen samarbeides det om?». Disse spørsmålene vil jeg nå forsøke å belyse, samt hvordan lærerne selv opplever samarbeidet. Dette vil jeg blant annet drøfte i lys av hva Wenger (2004) sier er grunnlaget for et godt samarbeid. For å gjøre dette på en oversiktlig måte, vil jeg benytte meg av de samme underkategoriene som i presentasjonen av dataene.

5.1.1 Samarbeidets organisatoriske ramme

Dataene viser at lærerne ikke har noen fast organisatorisk ramme på samarbeidet deres. Det ble fortalt at samarbeidet hovedsakelig skjer i form av muntlig kommunikasjon gjennom dagen og ved behov. Som mottaksklasselærer sa:

Vi har teamtid på torsdager og da samarbeider vi litt. Ellers gjør vi det litt sånn underveis. På morgenen når vi alle møter her klokka åtte, for eksempel.

Wenger (2004) skriver at deltakerne i et fellesskap må ha et felles og gjensidig engasjement, som vil si at de må dra i samme retning og arbeide mot de samme målene. Ifølge Wenger (2004) krever dette tilstedeværelse, slik at deltakerne får snakket sammen, gjort ting sammen og koordinert arbeidet sitt. Med dette til grunn kan vi sette et kritisk spørsmålstegn ved lærernes manglende ramme på samarbeidet. Ut fra Wengers (2004) teori vil nemlig en fast ramme med fastsatt tid til samarbeidet være å foretrekke. Uten en fastsatt tid til samarbeidet i en hektisk skolehverdag, vil det ikke være utenkelig at tilstedeværelsen, det at man snakker sammen, gjør ting sammen og koordinerer arbeidet sitt, uteblir. Som dataene viser, må mottaksklasselærer samarbeide med opptil 21 andre lærere. Det kan stilles spørsmål om hun

rekker å samarbeide med så mange lærere på morgenen når de møtes klokken åtte, som hun beskrev som tiden for samarbeidet. Dette utsagnet bør riktignok ikke tolkes dithen at samarbeidet kun foregår mellom klokken åtte og halv ni om morgenen, men at det heller var ment som et bilde på at samarbeidet foregår uformelt i de ledige tidsrommene i løpet av arbeidsdagen. Likevel kan det reises tvil om dette er nok tid og en god nok organiseringsform til å kunne få til et tilstrekkelig godt samarbeid, og man kan spørre om det heller burde vært en form for fastsatt og formelt samarbeid. Mottaksklasselærer er jo inne på denne tanken selv, og forteller at dette er noe de har hatt tidligere. Hun er riktignok ikke overbevist om at dette var en bedre løsning. Hun sa det ville stjålet mye av hennes tid dersom hun skulle ha hatt en fastsatt tid til samarbeid med syv ulike trinn eller 21 andre lærere:

Men vi har ikke satt av noe sånn tid som at «da» er jeg sammen med første, «da» er jeg sammen med andre og så videre. Det hadde vi for noen år siden, men ikke i år. Jeg tenker at det er litt behovsstyrt. Av og til har man kanskje større behov for et sånt samarbeid. Og så er det jo selvfølgelig styrt av at alle har det så travelt. Det begrenser det jo veldig da. Med tre ulike grupper på sju forskjellige trinn, kan jeg i verste fall ha 21 lærere å samarbeide med. Det er jo klart at skulle jeg da hatt teamtid med hvert enkelt trinn, en halvtime hver, så hadde det tatt bort mye tid som jeg kanskje trenger til andre ting.

Som mottaksklasselæreren forteller her, ville et slikt fastsatt samarbeid tatt bort mye tid som hun trenger til andre ting. Det er en kjent sak at en lærers hverdag er hektisk, med mange ulike arbeidsoppgaver, slik at dersom noe av tiden hadde blitt bundet til lærersamarbeid, ville dette uunngåelig gått utover tiden til andre arbeidsoppgaver. Da blir det naturligvis et spørsmål om hva som er mest hensiktsmessig. I og med at denne skolen har valgt å fjerne fastsatt tid til samarbeidet mellom mottaksklasselærer og lærerne på ordinære trinn, kan vi tenke oss at denne skolen har vurdert det som det mest hensiktsmessige. Som mottaksklasselærer også poengterer, er et slikt samarbeid veldig behovsstyrt. Dataene viser jo dessuten til et lite faglig samarbeid mellom de aktuelle lærerne, slik at behovet for samarbeid av denne grunn er redusert.

Grunnlaget for felles engasjement hevder Wenger (2004) altså å være at man er tilstede, snakker sammen, gjør ting sammen og koordinerer arbeidet sitt. Selv om lærerne på den undersøkte skolen ikke har fastsatt tid til samarbeidet, er de likevel tilgjengelige for hverandre, og som lærerne forteller, så snakker de sammen og samarbeider ved behov. Jeg vil derfor tørre å påstå at forholdene til en viss grad legger til rette for et felles engasjement,

til tross for at det ideelt sett, i henhold til Wenger (2004), burde vært en tydeligere organisatorisk ramme på samarbeidet.

Det at det ikke er noen fastsatt ramme eller tid til samarbeidet, gir dessuten et inntrykk av at samarbeidet er frivillig. Som Hargreaves (1996) påpeker, er den beste samarbeidsformen det frivillig samarbeidet. Uten fastsatt tid eller ramme på samarbeidet blir det tydelig at samarbeidet ikke er påtvunget lærerne fra ledelsens side, men at det er basert på lærernes ønske og behov. Dette er ifølge Hargreaves (1996) en viktig forutsetning for å få til et godt samarbeid.

5.1.2 Samarbeidsområder

Hva så med samarbeidsområdene? Drar alle lærerne i samme retning, arbeider de mot de samme målene og koordinerer de arbeidet sitt, slik Wenger (2004) hevder man bør gjøre? På bakgrunn av intervjudataene vil jeg si at svaret på dette er «ja, det gjør de», og i det følgende vil jeg drøfte og argumentere for dette.

Ifølge Wenger (2004) er felles forståelse viktig i et praksisfellesskap. I alle de tre egenskapene ved et godt praksisfellesskap, fremhever Wenger en felles forståelse: For å skape et felles engasjement trengs en felles forståelse for hvor man skal, altså hvilke mål man vil nå. For å skape en felles virksomhet trengs en felles forståelse for hva som er viktig og hvorfor, og for å skape et felles repertoar trengs en felles forståelse for hvordan man gjør ting og hvordan man snakker om ting, altså en felles forståelse for meningsformidling (Wenger, 2004). Under intervjuene fortalte alle lærerne at samarbeidet deres i hovedsak omfatter de praktiske og sosiale sidene av opplæringen, det praktiske i form av utarbeidelse og tilpasninger av elevenes individuelle timeplan, og det sosiale i form av relasjonsbygging mellom elevene i mottaksklassen og elevene fra deres ordinære trinn. Uavhengig av hverandre, fokuserte alle lærerne på dette i intervjuene og de ga nesten identiske svar. Jeg tenker at dette viser at lærerne har den samme forståelsen for hva de mener er viktig i opplæringen og hvilke mål de ønsker å nå, nettopp slik Wenger (2004) fremhever som viktig i et godt samarbeid. Det tyder dessuten på at de har et felles repertoar, da det virker som om de har en felles forståelse for hvordan ting skal gjøres på, samt at de snakker om dette på en tilnærmet lik måte.

På spørsmålet angående det faglig samarbeidet, ga de ulike lærerne riktignok noe varierende svar. Læreren på 7. trinn sa for eksempel dette:

Vi samarbeider ganske tett rundt den ene eleven jeg har som snart er ferdig i mottaksklassen. Med han kan jeg for eksempel si til [mottaksklasselærerens navn] at vi skal ha om renessansen i naturfag på onsdag og spørre om de kan gå igjennom det på forhånd, sånn at han vet hva det handler om før vi starter opp.

Mens mottaksklasselærer fortalte derimot at det ikke eksisterer noe faglig samarbeid mellom henne og de andre lærerne, med unntak av lærerne på første trinn, fordi elevene hennes er på et såpass lavt og grunnleggende nivå at de vanligvis ikke er med klassene sine i faglige undervisningssituasjoner. Hun sa:

Det er klart at det høres jo veldig fint og flott ut med sånn koordinering, men nå er det jo sånn at mine elever er jo uansett ikke noe særlig med i klassen og jobber ikke med disse temaene uansett. De er ikke med i samfunnsfag eller naturfag, for da er de jo heller her og jobber med grunnleggende norsk. Så nei, vi koordinerer ikke fagene eller innholdet, fordi elevene er på et så grunnleggende nivå.

Jeg fikk ikke oppklart grunnen til at disse svarene var noe sprikende, og jeg skal derfor heller ikke spekulere i dette. Det jeg likevel vil påpeke er at de sprikene svarene kan tyde på en uoverensstemmelse i forståelsen av hva som er viktig i opplæringen. Kanskje føler 7.-trinns lærer at faglig koordinering er viktig, mens mottaksklasselærer ikke ser behovet for dette. Det må riktignok påpekes at mottaksklasselærer fortalte at hun synes koordinering av innholdet i de ulike opplæringssituasjonene er et fint prinsipp, men at det er behovsstyrt og at hun ikke følte det var noe behov for dette med den aktuelle elevgruppen. Jeg vil dermed ikke lese for mye inn i denne uoverensstemmelsen, da intervjudataene kan tyde på at lærerne mener det samme om koordineringsprinsippet: Det er et fint prinsipp, så lenge behovet er der.

Ann-Magritt Hauge (2008) er en av de som understreker viktigheten av koordinering av de ulike opplæringssituasjonene for en elev som mottar særskilt språkopplæring utenfor ordinær opplæring. Hun skriver, på bakgrunn av en amerikansk undersøkelse, at sammenheng i de ulike opplæringssituasjonene er en suksessfaktor i opplæringen av minoritetspråklige elever, og at de ulike lærerne av denne grunn må samarbeide om innholdet i de ulike opplæringssituasjonene. Hauge (2008) argumenterer for dette ved å si at adskilte og usammenhengende opplæringssituasjoner ofte vil oppleves forvirrende og uforståelig for elevene, og dermed påvirke deres motivasjon, mestring og læring. Ut i fra dette burde vi være kritiske til hvordan lærerne på den undersøkte skolen organiserer opplæringen. Lærerne fortalte om et lite eller ikke eksisterende faglig samarbeid. Med unntak av førstetrinns bokstavinnlæring og matematikkundervisning, er det ingen koordinering av innholdet i

mottaksklassen og innholdet i de ordinære klassene. Vil dette si at opplæringen svekker elevenes motivasjon, mestring og læring? Jeg vil svare nei på dette spørsmålet, og grunnen for dette ligger i argumentet til mottaksklasselærer om at slik koordinering er behovsstyrt. Ifølge mottaksklasselærer er ikke mottaksklasseelevne til stede i ordinær undervisning i annet enn i praktiske fag. Elevene fra mottaksklassen har med andre ord ikke matematikk, engelsk, samfunnsfag eller andre fag med sine ordinære klasser. Jeg tenker derfor at de ulike opplæringssituasjonene i et slikt tilfelle ikke vil oppleves usammenhengende eller uforståelige, selv ikke uten koordinering. Det er en fast struktur på at alle de praktiske fagene skjer i de ordinære klassene, mens det faglige arbeidet skjer i mottaksklassen. Mottaksklasseelevne vil dermed ikke møte undervisningssituasjoner i de ordinære klassene som de ikke er faglig forberedt til, slik Hauge (2008) fremholder som negativt, fordi all faglig opplæring foregår i mottaksklassen.

Hauge (2008) skriver riktignok om koordinering av alle sidene ved opplæringen, ikke bare det faglige. Som allerede nevnt samarbeider lærerne tett rundt de praktiske og sosiale sidene av opplæringen. Lærerne samarbeider om elevenes timeplan, hvilke fag og timer de skal ha hvor og om alt det praktiske rundt hvordan opplæringen organiseres. For eksempel fortalte 7.-trinns lærer at hun og mottaksklasselærer har et godt samarbeid om organiseringen og forberedelser til ulike turer:

Jeg synes det er så fint at jeg kan gå til [mottaksklasselærerens navn] og spørre henne om den eller den eleven for eksempel kan sykle, hvis vi skal ut på en sykkel tur. Da kan hun eller en assistent ta med seg eleven ut og finne ut av det på en litt sånn ufarlig måte, i stedet for at eleven plutselig blir dratt med på en sykkel tur med kanskje 60 elever, og så kan han ikke sykle.

I tillegg samarbeider de mye rundt det sosiale og relasjonsbyggingen mellom elevene fra mottaksklassen og elevene fra de ordinære klassene. Alle lærerne arbeider for at mottaksklasseelevne skal være mest mulig med elevene fra sine ordinære klasser, både i timene og i friminuttene. Ut i fra dette vil jeg si at det ser ut som at disse lærerne er opptatte av å koordinere både de praktiske og sosiale sidene av opplæringen.

5.1.3 Oppgave- og ansvarsfordeling

Som vi altså har sett av datamaterialet, samarbeider lærerne om de sosiale og praktiske forholdene i elevenes opplæring. Samtidig viser dataene at det er mottaksklasselærer som gjør det største arbeidet og som har det største ansvaret for mottaksklasseelevne og deres

opplæring: Det er mottaksklasselærer som ordner timeplanene, det er mottaksklasselærer som har ansvaret for kartlegginger og vurderinger, det er mottaksklasselærer som står for samarbeidet med hjemmet og det er mottaksklasselærer som har det faglige ansvaret. Wenger (2004) poengterer at for å oppnå en god felles virksomhet forutsetter det at deltakerne i praksisfellesskapet tar et felles ansvar for å utvikle og forbedre deres virksomhet. I skolesammenheng og i et lærersamarbeid blir virksomheten naturligvis elevenes opplæring. Kan alle de aktuelle lærerne sies å ta ansvar for mottaksklasseelevens opplæring, når de alle forteller at det er mottaksklasselæreren som sitter med hovedansvaret for opplæringen?

Som Wenger (2008) skriver, vil en virksomhet ofte formes og begrenses av lover, forskrifter og ulike krav. I dette tilfellet er sannsynligvis noe av lærernes oppgave- og ansvarsfordeling allerede bestemt og fastsatt gjennom for eksempel en arbeidskontrakt og stillingsbeskrivelse. Wenger (2004) skriver likevel at en virksomhet aldri fullt og helt bestemmes av slike ytre mandater, og i datamaterialet ser vi et tydelig eksempel på at lærerne selv har tatt noen avgjørelser i forhold til fordeling av arbeidsoppgaver og ansvar. For eksempel forteller lærer på 6. trinn:

Jeg er jo kontaktlærer sammen med [mottaksklasselærerens navn]. Både hun og jeg er kontaktlærer til de elevene som hører til velkomst. Vi har da like mye ansvar i forhold til de elevene og samarbeid med hjemmet. Men så er det sånn at det er mer naturlig at hun har den største kontakten med hjemmet, fordi det er på en måte lettere for foreldrene å forholde seg bare til [mottaksklasselærerens navn].

Både mottaksklasselærer og lærerne på de ordinære trinnene har altså et kontaktlæreransvar for de samme elevene. Likevel er det stort sett kun mottaksklasselærer som tar seg av de arbeidsoppgavene et kontaktlæreransvar medfører. Ut fra det læreren på 7. trinn fortalte om ansvaret for skole-hjem-samarbeidet, kan det virke som om dette er en ordning de aktuelle lærerne er blitt enige om:

Vi har jo blitt litt enige om at hvis du går i velkomst, så ringer du eller sender melding til [mottaksklasselærerens navn].

Dette utsagnet tyder på at det er en overensstemmelse mellom lærerne når det gjelder at mottaksklasselæreren tar det største kontaktlæreransvaret.

En felles virksomhet krever at deltakerne deltar i en forhandlingsprosess, hvor deres ulike behov og ønsker flettes sammen, og hvor man utarbeider en praksis som alle deltakerne kan

stå inne for (Wenger, 2004). Som datamaterialet viser, er mottaksklasselæreren gitt de fleste arbeidsoppgavene og det største ansvaret fordi det oppleves naturlig for alle. Mottaksklasselærerens ansvar for utarbeidelsen av elevenes timeplan ble begrunnet av 6.-trinns lærer med at «det er jo hun som kjenner elevene best og som vet hvilke fag og aktiviteter de kan være med på». Mottaksklasselærerens fagansvar begrunnet 7.-trinns lærer med at «elevene er jo stort sett kun i mine timer i praktiske fag og aktiviteter», mens mottaksklasselæreren selv sa:

Akkurat med den elevgruppa vi har nå, så er elevene stort sett kun med sine ordinære klasser i praktiske fag. De er nesten ikke med i det faglige. De er jo på et helt annet nivå, ikke sant. Så det gjør jo at vi ikke har det store behovet for å samkjøre oss i forhold til fagene.

Det at mottaksklasselæreren i tillegg har ansvaret for samarbeidet med hjemmet, ble begrunnet av både 6.- og 7.-trinns lærerne med at det er hun som kjenner elevene best, samt at det er hun som har tilgangen på morsmåslærere og tospråklige lærere. Mottaksklasselæreren sa seg enig i at dette er faktorer som gjør det naturlig at hun har det største arbeidet og ansvaret i forhold til mottaksklasseelevenes opplæring.

Denne enigheten rundt bakgrunnen for oppgave- og ansvarsfordelingen, kan tyde på at alle lærerne har deltatt i en slik forhandlingsprosess som Wenger (2004) skriver om. Det trenger ikke nødvendigvis ha vært en eksplisitt forhandlingsprosess hvor deltakerne har satt seg ned og direkte diskutert sine oppgaver og ansvarsområder, det kan likeså godt ha vært en implisitt forhandlingsprosess som har skjedd uformelt og ubevisst fra lærernes side, basert på deres tanker om hva som er hensiktsmessig og ikke hensiktsmessig for virksomheten. At alle lærerne begrunnet oppgave- og ansvarsfordelingen med at det oppleves som det mest naturlige, kan tyde på at en felles oppfattelse om dette er den beste løsningen på den nåværende situasjonen. Dersom dette er tilfelle, er det ingen grunn til å tro at enkelte lærere ikke tar ansvar for mottaksklasseelevenes opplæring. Ansvarsfordelingen når det gjelder arbeidsoppgaver er kanskje skjævt fordelt, men dette er fordi det er antatt å være til elevenes beste at mottaksklasselæreren tar det største ansvaret og arbeidet.

5.1.4 Lærernes tanker om samarbeidet

På spørsmål om hvordan lærerne selv opplevde samarbeidet med de andre lærerne, sa alle lærerne seg fornøyde og sa det fungerte godt. Wenger (2004) poengterer at alle deltakerne i et praksisfellesskap har et felles ansvar for å utvikle en virksomhet som de kan stå inne for

selv, og jeg har gjort rede for at dette kan synes å være tilfelle hos de aktuelle lærerne. Likevel er det et par uttalelser som svekker denne tolkningen. Læreren på 6. trinn uttalte at hun burde yte litt mer i samarbeidet med mottaksklasselærer. Hun sa hun opplever en skjevfordeling i ansvarsområdene, og fortalte at grunnen til at samarbeidet fungerer så godt, er mottaksklasselærerens evne til å ta initiativ og ansvar. Mottaksklasselæreren og læreren på 7. trinn fortalte dessuten at alle lærerne med fordel kunne ha delt og vekslet mer på arbeidsoppgavene, slik at deres ulike kompetanser kunne blitt anvendt på en bedre måte. Dette er uttalelser som kan tyde på at lærerne likevel ikke opplever samarbeidet helt optimalt.

Disse uttalelsene kan dessuten angripes av Wengers (2004) teori om et felles engasjement. Mottaksklasselæreren og læreren på 7. trinn fortalte altså at arbeidsoppgavene med fordel kunne vært fordelt på en annen måte, slik at de kunne ha utfyllt hverandre bedre med sine ulike kompetanser. Som jeg presenterte i teorikapittelet, fremhever Wenger (2004) et heterogent fellesskap preget av komplementære bidrag som en fordel for et felles engasjement. Fordelen er at deltakerne kan utnytte hverandres ulike kompetanser og hjelpe hverandre, noe som legger et godt grunnlag for utvikling og læring. Et slikt fellesskap vil dessuten legge et godt grunnlag for gjensidige relasjoner og at alle kan føle seg nyttige for fellesskapet, skriver Wenger (2004) videre. Med dette som utgangspunkt, kan vi sette et spørsmålstegn ved kvaliteten på samarbeidet. Er det egentlig så godt som lærerne fremstiller det? Lærer på 6. trinn uttalte at hun burde ytt litt mer i samarbeidet med mottaksklasselærer, kan dette tyde på at hun ikke føler seg nyttig for fellesskapet? Dette hadde vært interessante spørsmål å følge videre, men datamaterialet mitt gir dessverre ikke nok informasjon til å kunne drøfte dette ytterligere uten at det kun blir rene spekulasjoner. Dette ønsker jeg ikke i denne oppgaven, da jeg som nevnt ønsker å belyse lærernes tanker og erfaringer så objektivt som mulig. Det er tross alt de som sitter på kunnskapen om hvordan dette samarbeidet faktisk er, og dersom de sier seg fornøyde med dette samarbeidet, bør vi tolke dette som at de har et godt samarbeid.

5.2 Inkludering

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet: Hvordan arbeides det med inkludering? Av dataene kom det frem mange ulike inkluderingstiltak, og som allerede nevnt, kunne vi plassere nesten alle disse inkluderingstiltakene inn i to kategorier: Relasjonsbygging og tilpasset opplæring.

Disse to kategoriene blir derfor hovedkategoriene i denne delen, og som jeg vil gjøre nærmere rede for underveis, vil vi se at disse to kategoriene kan korreleres med teoriens to kategorier av inkludering: sosialt og faglig utbytte.

Jeg vil riktignok ikke bare se på hvordan lærerne sier de arbeider med inkludering. Jeg vil også drøfte hvorvidt dataene kan tyde på at lærernes arbeid og opplæringen faktisk er inkluderende. Altså: Lykkes lærerne med inkluderingsmålet? Dette blir derfor en tredje kategori i dette kapitlet.

5.2.1 Relasjonsbygging: Sosialt utbytte

Som jeg nevnte tidligere, har jeg i denne sammenhengen valgt å plassere relasjonskategorien innenfor inkluderingskapitlet. Bakgrunnen for dette er at både teorien og datamaterialet viser at relasjonsbygging kan anses som en del av inkluderingsarbeidet. Bachmann og Haug (2006) skriver at en inkluderende skole er en skole som blant annet arbeider mot et mål om at alle elever skal oppleve å være en del av et fellesskap hvor de oppnår et sosialt utbytte. For at man skal kunne være en del av et fellesskap, kreves det at man har en relasjon til de andre deltakerne i fellesskapet. Dette tydeliggjør at relasjonsbygging blir et viktig arbeid for å få til en inkluderende skole. Som jeg vil gjøre rede for videre i dette kapitlet, er relasjonsbygging et fokusområde hos lærerne i denne undersøkelsen.

Under intervjuene fikk samtlige lærere spørsmål om hvordan de arbeider med inkludering, og svarene var tilnærmet like. Relasjonsbygging var et gjennomgående tema i alle intervjuene. I presentasjonen av dataene gjorde jeg rede for inkluderingstiltak tilknyttet relasjonsbygging, blant annet tiltak som gikk ut på å gi mottaksklasseelevne mest mulig tid i ordinær klasse, en friminuttsordning som satser på at mottaksklasseelevne skal leke med medelever fra ordinære trinn, en fadderordning for de mottaksklasseelevne som kunne trenge det, samt et tiltak som mottaksklasselæreren kalte for motsatt integrering. Dette fokuset på relasjonsbygging i inkluderingsarbeidet kan ses i sammenheng med lærernes inkluderingsforståelse. På spørsmålet om hva lærerne legger i begrepet inkludering var deltakelse og likeverd to sentrale begreper hos samtlige. Mottaksklasselærer sa for eksempel:

At en elev arbeider med andre oppgaver enn resten av klassen fordi han for eksempel har grunnleggende norskopplæring betyr ikke at han ikke er inkludert. Du kan likevel være sosialt integrert. Men du kan også være inkludert i timeplaner og opplegg og likevel ikke være sosialt integrert. Så dette er et komplekst spørsmål. Men det å være tilstede i klassen og integreres med de

andre elevene, det tenker jeg er viktig og det er noe vi prøver å jobbe mot. Vi jobber med at velkomstelevne skal ha mest mulig tid i ordinære klasse.

De andre to lærerne fremhevet også deltakelse i ordinære klasse som viktig, samtidig som de trekker frem at inkludering også handler om likeverdighet og annerkjennelse. De fortalte at inkludering handler om å skape anerkjennelse for anerkjennelse, og at elevene skal føle seg som en likeverdig del av gruppen, til tross for at de ikke alltid er tilstede. Denne inkluderingsforståelsen kan egentlig sies å samsvare med Folkes (2015) første definisjon av inkludering, altså inkludering som plassering i ordinære klasserom. Dette er den formen for inkludering som Folke (2015) henviser til som ekskluderende inkludering, og som både hun og Strømstad, Nes og Skogen (2004) hevder at egentlig ikke er inkluderende. Argumentet for dette er det manglende fokuset på tilfredstillelse av elevenes akademiske, eller faglige, utbytte. Legger vi dette til grunn bør vi være kritiske til lærernes inkluderingsarbeid, men dette er riktignok mer komplekst enn det ser ut til. Til tross for at ingen av lærerne nevner det faglig utbyttet når de forklarer hva de legger i begrepet inkludering, kommer det nemlig frem av dataene at arbeid med elevenes faglige utbytte likevel er et fokus i deres inkluderingsarbeid. Dette skal vi se nærmere på i det neste kapittelet, men først vil jeg drøfte lærernes relasjonsbyggingsarbeid i lys av Spurkelands (2012) relasjonskompetansemodell.

Å ha gode relasjoner til de menneskene vi har rundt oss, er som jeg gjorde rede for i teorikapittelet, svært viktig for vår psykiske helse, trivsel, selvbilde, motivasjon, utvikling og læring (Drugli, 2012; Fandrem; 2011; Frønes, 2006; Hattie, 2009; Lillejord, 2009; Manger, 2010). Lærernes fokus på relasjonsbygging kan derfor sies å være svært positivt for elevene. Lærerne forteller at de arbeider med relasjonsbygging i form av at elevene gis mest mulig tid i sine ordinære klasser, at de skal være sammen med medelever fra trinnet sitt i friminuttet og at de har fadderordninger for de som har behov for det. Med andre ord jobber de for tilstedeværelse og at elevene skal få være mest mulig tilstede med sine medelever på de ordinære trinnene. Tilstedeværelse er naturligvis en viktig forutsetning for å kunne bygge relasjoner, men ifølge Spurkeland (2012) trengs det også noe mer. Det trengs relasjonskompetanse: «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, s. 17). Spurkeland (2012) hevder relasjonsbygging forutsetter noen grunnleggende ferdigheter, og i teorikapittelet presenterte jeg de jeg ferdighetene jeg anser som relevante i forbindelse med lærernes arbeid med elevenes relasjonsbygging. Arbeider lærerne i denne undersøkelsen med å utvikle disse ferdighetene?

I Spurkelands (2012) første dimensjon, menneskeinteresse, fremhever han evnen til å vise at man er interessert i den andre personen, til å ta initiativ til samtale, være imøtekommende, vise følelser og starte og føre en god samtale, som viktige ferdigheter. Han påpeker at dette krever sosial intelligens, som han beskriver som evnen til å forstå andre menneskers intensjoner og ønsker, samt evnen til å møte nye mennesker på en positiv måte og vite hva som kreves av deg i ulike situasjoner. Ingen av disse ferdighetene var noe lærerne eksplisitt fortalte at de arbeider med. Dataene tyder likevel på at dette er ferdigheter elevene får trent. For eksempel legger friminuttsordningen, hvor mottaksklasseelevne må være med sine medelever fra sine ordinære trinn i friminuttene, til rette for at elevene får trent på å ta initiativ til samtale med medelever, samt at de må være imøtekommende og vise interesse for medelevene for at de skal ønske å videreutvikle relasjonene. Det at mottaksklasseelevne blir utsatt for ulike opplærings situasjoner, som for eksempel både undervisning i mottaksklassen, undervisning i den ordinære klassen, praktiske fag, turer, friminutt og så videre, utfordrer dem på å finne ut av hva som kreves av dem i de ulike situasjonene. Til tross for at lærerne altså ikke arbeider med de ferdighetene Spurkeland (2012) fremhever innenfor denne dimensjonen direkte, får elevene likevel trent de aktuelle ferdighetene gjennom lærernes overordnede arbeid med relasjonsbygging.

Innenfor de fire neste dimensjonene er det kommunikasjonsferdigheter som fremheves. Både innenfor dimensjonen tillit og innenfor dimensjonene som omhandler dialogferdigheter og tilbakemeldinger, understrekes viktigheten av evnen til god kommunikasjon. Man må evne å være åpen og ærlig mot hverandre, man må mestre samtalekunsten, vite hva som kan sies når og hvordan respondere på det som blir sagt, og man må evne å lytte til det den andre sier (Spurkeland, 2012). Både mottaksklasselæreren og læreren på 7. trinn fortalte at de har mye fokus på taletid for mottaksklasseelevne. De understreket viktigheten av at elevene får mye muntlig trening. Muntlig aktivitet er åpenbart positivt for utviklingen av samtaleferdigheter. Gjennom mye muntlig aktivitet trenes ikke bare språket, elevene får også trening i hvordan man fører en samtale, når man kan snakke, når man ikke skal snakke og hvordan man bør respondere på det den andre sier, ferdigheter som Wenger (2004) fremholder som viktige. Mottaksklasselæreren fortalte for eksempel om et prosjekt de hadde hatt, hvor elevene fikk fortelle om seg selv og sin reise fra hjemlandet sitt for sine medelever både i mottaksklassen og i sine ordinære klasser:

For eksempel hadde vi et prosjekt nå under internasjonal uke, hvor temaet var «På flukt». Da lagde elevene en presentasjon om den reisen de har hatt fra hjemlandet sitt. Da øvde de seg her i velkomst på

å presentere dette for klassen sin. For noen er det ikke noe problem, mens andre må kanskje få hjelp av en tospråklig lærer og fortelle på sitt eget språk. Jeg tror det blir mye tryggere hvis de får forberedt seg, og hvis vi kan få hjelp av en tospråklig lærer hvis de må gjøre det på sitt eget språk. De lærer jo fortsatt av det å fortelle noe til andre muntlig, ikke sant. Jeg tror dette er noe vi med fordel kunne gjort mer av altså.

I tillegg til at en slik muntlig aktivitet trener elevenes kommunikasjonsferdigheter, trener den også elevenes evne til å være åpne og ærlige, som Spurkeland (2012) hevder er et viktig grunnlag for tillit. Ved at medelever får et innblikk i mottaksklasseelevens bakgrunn, erfaringer og opplevelser, legges det et bedre grunnlag for forståelse og dermed også tillit. Motsatt vil mottaksklasseelevne gjennom å fortelle om et så personlig og trolig sårt tema, bli nødt til å vise tillit til de andre elevene. Spurkeland (2012) skriver at tillit er «bærebjelken i alle relasjoner», slik at det er svært positivt at lærerne legger til rette for oppbyggingen av tillit slik som i denne situasjonen.

Den syvende dimensjonen er synlighet (Spurkeland, 2012). Denne dimensjonen er relevant i denne undersøkelsen, og det er en dimensjon som kommer tydelig frem i lærernes relasjonsbyggingsarbeid. I følge Spurkeland (2012) innebærer synlighet flere dimensjoner, deriblant fysisk tilstedeværelse og deltakelse i sosiale situasjoner. De to begrepene tilstedeværelse og deltakelse ble mye brukt av samtlige lærere under intervjuene. Som allerede nevnt, arbeidet lærerne for at elevene skulle få mest mulig tid med sine medelever i sine ordinære klasser, både i klasserommet og i friminuttene. At mottaksklasseelevne skulle få være tilstede og delta på de samme aktivitetene som de øvrige elevene, var noe lærerne hadde som et overordnet mål. Læreren på 7. trinn begrunnet dette på følgende måte:

Du må være tilstede for å kunne bygge relasjoner, ikke sant. Det at velkomstelevne ikke alltid er tilstede, det påvirker jo relasjonene.

Den niende dimensjonen, kreativitet, forutsetter også om tilstedeværelse og deltakelse. Kreativitetsdimensjonen handler om det å skape noe sammen (Spurkeland, 2012). Spurkeland skriver:

La meg minne deg om at din barndoms lek frembrakte vennskap som sikkert varer ennå. Når mennesker skaper noe sammen, oppstår det et bånd mellom dem som har en spesiell kvalitet (Spurkeland, 2012, s. 198).

Det å skape noe sammen fremheves altså som positivt for både fellesskapsfølelsen og kontakten mellom personene. Dette krever riktignok samarbeidsferdigheter (Spurkeland,

2012). Av dataene kan vi se at lærerne arbeider med å lære elevene samarbeidsferdigheter. Dette ser vi blant annet gjennom bruken av læringspartnere og annet elevsamarbeid, som for eksempel situasjonen mottaksklasselæreren kalte for motsatt integrering eller naturfagstimen 7.-trinns lærer fortalte om, hvor en mottaksklasseelev var med på et naturfagseksperiment. I alle disse situasjonene må mottaksklasseelevne lære seg å samarbeide med andre elever, og samhandlingen vil, ifølge Spurkelands (2012) teori, styrke relasjonene elevene i mellom.

Konflikthåndtering er den neste dimensjonen. Evnen til å løse konflikter fremhever Spurkeland (2012) som viktig for å kunne opprettholde og vedlikeholde relasjoner. Konflikthåndteringsferdigheter handler om å klare å finne en løsning som alle partene kan leve med, eller evne å se når man ikke klarer å løse konflikten på egenhånd, slik at man kan få tilkalt hjelp før konflikten utvikler seg unødvendig (Spurkeland, 2012). Under intervjuene ble arbeid med konflikthåndtering nevnt en gang av mottaksklasselæreren:

Vi møter jo en del utfordringer på grunn av språk. Hvordan skal en håndtere en konflikt uten noe felles språk, for eksempel. Kan vi slå da eller ikke? Vi jobber mye med sånt som det.

Som nevnt, fortalte mottaksklasselæreren at konflikthåndtering ikke er stort samarbeidsområde for lærerne, da det er så sterkt situasjonsbestemt, men hun poengterte riktignok at lærerne på skolen generelt er enige om hvordan de ønsker å ha det:

Jeg tenker jo at elevene møter de samme forventningene over alt på skolen. Vi er jo ganske enige om hvordan vi ønsker å ha det her på skolen, hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre og så videre.

En felles forståelse for hvordan man ønsker å ha det, legger et godt grunnlag for en tilnærmet lik måte å gjøre ting på. Vi kan derfor tenke oss at lærerne ved denne skolen har en felles forståelse for hva som er akseptert og ikke, slik at elevene møter de samme kravene og forventningene overalt på skolen. Det mottaksklasseelevne lærer om konflikthåndtering i mottaksklassen vil derfor trolig være tilsvarende det de øvrige elevene lærer om konflikthåndtering. Elevene får på denne måten en lik forståelse for hvordan de kan løse konflikter, noe som vil være positivt i deres samarbeid om å løse dem når de oppstår.

Den nest siste dimensjonen som ble presentert i teorikapittelet, emosjonell modenhet, er en dimensjon som krever empati, altså at vi evner å sette oss inn i den andre personens ståsted, samt forståelse for egne følelser og hvordan dette påvirkes oss (Spurkeland, 2012). Datamaterialet viser ikke eksplisitt til arbeid med disse ferdighetene, men på lik linje med de andre ferdighetene som det ikke arbeides direkte med, kan vi se et indirekte arbeid også med

dette. Jeg tenker spesielt på dette «På flukt»-prosjektet, hvor mottaksklasseelevne fortalte om sin reise fra hjemlandet sitt. Et slikt prosjekt legger til rette for at elevene får en innsikt i hverandres opplevelser, noe som kan gjøre det lettere for dem å sette seg inn i hverandres ståsted og forstå hverandre bedre. Dessuten legger det ikke bare et godt grunnlag for å forstå hverandre bedre, det legger også et godt grunnlag for å kunne forstå seg selv bedre. Jeg tenker at det å sette ord på egne opplevelser og følelser, kan skape en større forståelse for seg selv og sine følelser.

Den siste dimensjonen, prestasjonshjelp, handler om det å hjelpe, støtte og utfylle hverandre ved å utnytte hverandres kompetanser, ferdigheter og holdninger. Dette krever at vi evner å være altruistiske, altså uselviske og hjelpsomme (Spurkeland, 2012). Heller ikke disse ferdighetene kan vi se et direkte arbeid med ut ifra datamaterialet, men også disse kan komme til syne gjennom annet arbeid. Igjen kan vi trekke frem lærernes arbeid med elevenes samarbeidsferdigheter, som blir arbeidet med gjennom elevsamarbeid både i mottaksklassen og i ordinære klasser. Gjennom å tilegne oss gode samarbeidsferdigheter, lærer vi samtidig å hjelpe, støtte og utfylle hverandre.

Avslutningsvis vil jeg også trekke frem lærernes arbeid med sosiale mål som et arbeid med elevenes relasjonskompetanse. Samtlige lærere fortalte at klassene har sosiale mål hver uke. Disse målene er ikke koordinerte mellom de ulike klassene, men de er tatt fra skolens sosiale plan, slik at alle elevene skal møte de samme målene og forventningene, uansett hvilken klasse de tilhører. Eksempler på sosiale mål som ble nevnt er: «Vi gir hverandre ros», «vi lytter når andre snakker» og «vi hjelper hverandre». Alle disse målene utvikler elevenes relasjonskompetanse. «Vi gir hverandre ros» omhandler jo dette med å gi hverandre tilbakemeldinger, mens «vi lytter når andre snakker» omhandler lytteferdigheter. Begge disse målene omhandler med andre ord kommunikasjonsferdigheter, som Spurkeland (2012) fremhever som viktige for å kunne bygge relasjoner. «Vi hjelper hverandre» kan knyttes til både utviklingen av samarbeidsferdigheter og evnen til prestasjonshjelp, som er ferdigheter som forutsetter arbeid med dette målet (Spurkeland, 2012).

Oppsummert kan vi altså si at datamaterialet viser til et arbeid med å utvikle elevenes relasjonskompetanse, både direkte og indirekte, og at lærerne på denne bakgrunnen legger et godt grunnlag for relasjonsbyggingen mellom elevene. Dette motsies riktignok litt når lærerne forteller om hvordan de opplever elevrelasjonene. Som dataene viser, forteller læreren på 7. trinn at hun opplever gode relasjoner mellom mottaksklasseelevne og elevene

på hennes eget trinn, mens læreren på 6. trinn og mottaksklasselæreren er litt mer usikker på om disse relasjonene egentlig er så gode. Som mottaksklasselæreren påpekte, møter de nyankomne elevene store språkutfordringer i møte med det norske språket, og hun tror at dette påvirker elevrelasjonene. Hun begrunner dette med at det blir vanskelig å åpne seg og bli ordentlig kjent, fordi språket ofte ikke tillater det. Spurkeland (2012) skriver jo nettopp at kommunikasjon og åpenhet er viktige forutsetninger for å kunne bygge gode relasjoner, slik at vi blir nødt til å være kritiske til om relasjonene er så gode som 7.-trinns læreren fremstiller det. På bakgrunn av det mottaksklasselæreren forteller om språkproblemer og utfordringen med relasjonsbygging i forhold til dette, vil jeg stille spørsmålsteget ved om de ulike ferdighetene som relasjonskompetansemodellen til Spurkeland (2012) fremholder, er de mest relevante for disse elevene. Det er utvilsomt viktige ferdigheter for å kunne utvikle relasjoner, men kanskje må det først og fremst arbeides med å få utviklet et tilstrekkelig godt språk, slik at god kommunikasjon og åpenhet blir mulig.

5.2.2 Tilpasset opplæring: Faglig utbytte

Både Bachmann og Haug (2006) og Folke (2015) understreker viktigheten av å jobbe med både sosialt og faglig utbytte hos elevene for å skape en inkluderende opplæring. Som jeg nevnte tidligere, er det ingen av lærerne som nevner det faglige utbytte som en faktor når de skal forklare hva de selv legger i begrepet inkludering. Likevel viser datamaterialet at lærerne fokuserer på elevenes faglige utbytte i deres inkluderingsarbeid, og det er dette jeg skal gjøre rede for nå.

Som både Rambøll (2013) og alle informantene poengterer, kan det mest positive med mottaksklassens organiseringsform anses å være muligheten for en godt tilrettelagt opplæring, både i det norske språket og i de øvrige fagene. Alle lærerne fortalte at de fokuserer på å gi mottaksklasseelevene en individuelt tilpasset opplæring basert på den enkelte elevs forutsetninger og behov. I denne sammenheng fikk elevenes individuelle og fleksible timeplan mye omtale. Alle mottaksklasseelevene har en helt individuell timeplan, utarbeidet på bakgrunn av kartlegginger og vurderinger av elevenes ferdighetsnivå i de ulike fagene. Mottaksklasselærer fortalte:

Vi vurderer hele tiden utviklingen til elevene underveis og har en veldig fleksibel timeplan. Hvis vi tenker at en elev kanskje kan ha utbytte av å være med i engelsk i ordinær klasse, så prøver vi det i en periode og ser hvordan det går. Vi vurderer hele tiden hvor elevene vil ha best utbytte av å være, både faglig og sosialt.

Den siste setningen i dette utsagnet er svært aktuell. «Vi vurderer hele tiden hvor elevene vil ha best utbytte av å være, både faglig og sosialt». Ser vi denne uttalelsen i lys av Engens (2010) definisjon på tilpasset opplæring, hvor elevene skal gis optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både faglig og sosialt, så kan vi fremholde elevenes fleksible timeplan som svært positiv for deres læring. Det at lærerne hele tiden vurderer hvor elevene har best utbytte av å være, både faglig og sosialt, viser at de forsøker å optimalisere elevenes mulighet for læring og utvikling. Elevene blir ikke holdt i mottaksklassen bare for å tilfredsstille deres faglige behov, hvis lærerne vurderer det til at de vil ha et større sosialt utbytte av å delta i ordinær undervisning. Motsatt blir de heller ikke plassert i ordinære klasse for å tilfredsstille deres sosiale behov, hvis lærerne vurderer det slik at det faglig utbytte blir for dårlig. Læreren på 7. trinn beskrev dette som en vanskelig balansegang som trolig aldri blir helt perfekt. I akkurat et slikt tilfelle er Engens (2010) definisjon på tilpasset opplæring oppklarende. Ifølge denne definisjonen trenger ikke situasjonen bli perfekt, men den skal være optimal for elevenes potensial. Hva som er det mest optimale for den enkelte elev blir fortsatt opp til lærerne å vurdere, og som vi har sett av dataene, er dette et kontinuerlig vurderingsarbeid som de aktuelle lærerne faktisk gjør.

En annen måte lærerne forsøker å tilpasse opplæringen på, er ved bruk av elevenes morsmål gjennom morsmållærere. Samtlige lærere fremhevet bruken av morsmål som et godt redskap for å tilpasse opplæringen. Ved å bruke morsmållærere til å hjelpe mottaksklasseelevene med de språklige utfordringene, fortalte lærerne at elevene ble gitt mulighet til å delta på aktiviteter som de ellers ikke ville hatt forutsetninger for å klare. Igjen kan vi trekke frem Engens (2010) definisjon av tilpasset opplæring, og fremme fokuset på morsmål og bruken av morsmållærere i lys av denne. Engen (2010) skriver at elevene skal gis sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål. Gjennom å bruke et språk elevene mestrer i undervisningen, utjevner dette forskjellene mellom mottaksklasseelevene og de ordinære elevene, fordi språkbarrieren brytes ned og mottaksklasseelevene kan stille på lik linje med de øvrige elevene språkmessig. Det må riktignok påpekes at dette forutsetter at mottaksklasseelevene har et aldersadekvat ferdighetsnivå i sitt språk, samt at det faglige innholdet er på et nivå elevene kan mestre. Dersom det faglige innholdet er for vanskelig, vil det trolig hjelpe lite med morsmålshjelp. Elevene må ha forutsetninger til å kunne klare arbeidsoppgavene, uavhengig av språk.

Bruken av elevenes morsmål i opplæringen kan dessuten fremheves som positivt på bakgrunn av Engens (2010) og Gitz-Johansens (2006) teori om bruken av kulturelle og

identitetsbekreftende markører. Ifølge denne teorien, bør minoritetsspråklige elever gis en opplæring som appellerer til dem, blant annet gjennom at den anerkjenner og verdsetter deres habitus og kulturelle kapital. Datamaterialet tyder på at lærerne legger til rette for en slik opplæring. I mottaksklassen legges det til rette for dette ved å tilby bøker på elevenes morsmål og ved at undervisningen inkluderer elevenes morsmål, mens på 7. trinn legges det til rette for dette ved at elevene gis muligheten til å kunne fortelle om sine kulturelle referanser og kunnskaper i forhold til utvalgte temaer. Når elevene møter et slikt innhold i opplæringen, vil skape gode forutsetninger for elevenes motivasjon, mestring og læring (Engen, 2010; Gitz-Johansen, 2006).

I tillegg til å tilpasse timeplanen etter elevenes behov og å bruke morsmål og morsmållærere som en hjelp for språkbarrieren, ble det videre fortalt om tilpasninger av innholdet i undervisningen for å fremme elevenes faglige læring. Lærerne fra de ordinære trinnene snakket om tilpasninger av innholdet i undervisningen i form av at mottaksklasseelevene til tider er med i ordinære undervisning med et helt eller delvis eget opplegg:

Når elevene er med i ordinær klasse, har de ofte med seg et arbeidsheftet fra velkomst eller så tilpasser vi mye på nett, med en side som heter «norskstart», hvor du kan jobbe både på norsk og morsmålet ditt. Da blir det litt sånn selvgående. Det må det nesten være, for jeg klarer jo ikke følge opp alle samtidig, ikke sant. De er jo på et helt annet nivå enn mine elever, så de får jo ikke gjort det vi andre gjør. Det blir for vanskelig. Ellers så blir det som jeg fortalte om den naturfagstimen da, at de er med på det praktiske og så jobber med noe annet etterpå. Eller så kan de jo være med når vi har stillelesing da, lese litt sånne lette bøker, hvis de har lært å lese.

Det denne læreren altså sier, er at de tilpasser undervisningen ved å la mottaksklasseelevene sitte med et eget, og helst selvgående, opplegg i det ordinære klasserommet. I tillegg forteller læreren at det ofte blir for vanskelig å følge opp det arbeidet de da sitter og gjør, fordi de kan sitte å gjøre noe helt annet enn det hun underviser resten av klassen i. Selvstendig arbeid kan naturligvis være en fin arbeidsform, men jeg tenker at det fortsatt er behov for en lærer som kan følge opp elevenes arbeid, veilede dem og sørge for at de er på riktig spor, hvis ikke kan det ende med at elevene bare sitter og gjør noe de egentlig ikke forstår noe av. Dette vil åpenbart ikke være optimalt for elevenes læringsutbytte. Vi kan med andre ord stille spørsmålstegn ved om dette egentlig kan kalles tilpasset opplæring. Sett opp mot Engens (2010) definisjon på tilpasset opplæring, kan det reises tvil om dette er en arbeidsform som optimaliserer muligheten for å realisere elevenes lærings- og utviklingspotensial. Her må det

riktignok påpekes at elevene i utgangspunktet ikke er med i ordinær undervisning for det faglige utbyttet, men heller for det sosiale. Da læreren på 7. trinn fortalte om naturfagstimen en mottaksklasseelev var med på, poengterte hun dette:

Vi har en jente nå som har behov for å bli bedre kjent med klassen og de andre elevene, så hun har vært med inn i timen noen ganger når vi for eksempel har hatt naturfagseksperiment. Da får hun sett litt hva de andre gjør og hva som skjer, og er med på den sosiale biten.

Her forteller læreren at det ikke er det faglig eleven er tilstede for, men for det sosiale og for å bygge relasjoner til de andre elevene. Denne tanken bekreftes ytterligere i det de øvrige lærerne forteller om at de mottaksklasseelevne de har per i dag, ikke er med sine ordinære klasser i faglige undervisningssituasjoner fordi de er på et helt annet faglig nivå. Med dette til grunn blir det derfor feil å drøfte det faglige utbyttet av elevenes deltakelse på sine ordinære trinn, da dette rett og slett ikke er formålet med deltakelsen.

Det som da blir mer aktuelt, er å drøfte tilpasningene av innholdet i mottaksklassen og elevenes mulige utbytte av dette. Dataene tyder nemlig på at det gjøres en del tilpasninger av innholdet i mottaksklassen. Lærer på 7. trinn fortalte blant annet om at begrepsinnlæringen tilpasses hvilket nivå du er på. Har du et lavt ord- og begrepsforråd, så jobber du med de mest grunnleggende begrepene uansett om de øvrige elevene jobber med andre begreper. Dette gjelder også hvis du starter senere i skoleløpet. Kommer du til Norge og starter på skolen i februar, får du den samme begrepsinnlæringen som du hadde fått om du hadde begynt fra skolestart i august. Læreren på 7. trinn begrunner dette med at de grunnleggende begrepene må på plass, slik at man ikke mister viktig begrepsforståelse. Hun sa:

Det er så viktig at det kommer på plass, for hvis du ikke tar deg tid til å få det på plass, så vil de bare få problemer senere når det blir vanskeligere språk som krever dypere forståelse.

Mottaksklasselæreren poengterte også viktigheten av å få på plass grunnleggende begreper, ikke bare i norsk, men også andre fag. Hun fortalte at hun arbeider med en temabasert undervisning, hvor formålet er å lære elevene noen grunnleggende fagbegreper. Hun fortalte for eksempel at de kan få inn naturfaglige begreper gjennom temaet «i skogen». Dessuten har hun satt av litt tid til både matematikk- og engelskundervisning, slik at elevene kan få på plass grunnleggende begreper og den grunnleggende forståelsen. Argumentet for alt dette er at mottaksklasseelevne ikke skal bli hengende alt for langt bak det aldersadekvate nivået i disse fagene.

Denne måten å tilpasse innholdet på samsvarer godt med Strømstad, Nes og Skogens (2004) tanke om at elevenes opplæring skal tilbys en undervisning tilpasset deres behov. Det samsvarer dessuten også godt med Engens (2010) tanke om at opplæringen skal legge til rette for optimalisering av elevenes lærings- og utviklingspotensial. For å optimalisere elevenes potensial, blir det naturligvis viktig å få på plass et grunnleggende fundament først, som senere læring kan bygge på. Dette er nettopp det lærerne arbeider med gjennom den grunnleggende språkopplæringen som er tilpasset den enkelte elevs nivå.

5.2.3 Lykkes lærerne med inkluderingsmålet?

Oppgavens problemstilling spør om hvordan lærerne i denne undersøkelsen samarbeider om inkluderingen av de nyankomne elevene i mottaksklassen, og i redegjørelsen for utvelgelsen av skolen som case, viste jeg til at den aktuelle skolen er en fokusskole tilknyttet NAFO, som arbeider mot et mål om at alle barn skal få en likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap. Dette alene kan kanskje tyde på at jeg fremstiller skolen og lærernes arbeid som inkluderende, men dette kan ikke påstås uten nærmere argumentasjon. I det følgende vil jeg med utgangspunkt i datamaterialet, drøfte hvorvidt lærernes arbeid faktisk er inkluderende sett i forhold til kriteriene som er skissert i teoridelen. Jeg vil starte med å drøfte lærernes inkluderingsarbeid i lys av Bachmann og Haugs (2006) operasjonalisering av inkluderingsprinsippet, for deretter å drøfte lærernes egne tanker om arbeidet og mulige resultater av dette.

Bachmann og Haug (2006) skriver om viktige arbeidsoppgaver som må fokuseres på for å få til en inkluderende opplæring for alle elever. Jeg har allerede gjort rede for to av disse arbeidsoppgavene, å øke fellesskapet og å øke utbytte, gjennom å gjøre rede for lærernes arbeid for at elevene skal få mest mulig tid i sine ordinære klasser og bygge relasjoner til sine medelever, samt arbeidet med å tilpasse opplæringen og undervisningen etter elevenes faglige nivå. Arbeidsoppgaven som går ut på å øke demokratiseringen fikk ikke noe fokus under intervjuene, slik at denne arbeidsoppgaven utgår som et fokuspunkt i denne oppgaven. Jeg velger derfor å gå videre til den gjenstående arbeidsoppgaven: Å øke deltakingen.

Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger (Bachmann & Haug, 2006, s. 88).

Deltakelse var et gjennomgående begrep når lærerne fortalte om sitt inkluderingsarbeid, og som allerede nevnt, jobbet alle lærerne for at elevene skulle få mest mulig tid i sine ordinære klasser. Er dette nok for å sikre deltakelse? I noen tilfeller vil det kanskje være det, men vi vil også kunne ha tilfeller der dette ikke er nok, og hvor elevene bare blir sittende i ordinær undervisning uten egentlig å delta. Datamaterialet viste tegn på sistnevnte tilfelle. Da mottaksklasselæreren fortalte om «På flukt»-prosjektet, fortalte hun at mange av mottaksklasseelevne var redde for å snakke høyt i sine ordinære klasser. Dette var noe de øvrige lærerne bekreftet, da de fortalte at noen av mottaksklasseelevne var lite deltakende i sine ordinære klasser. Bachmann og Haug (2006) skriver at elevene gjennom deltakelse skal kunne bidra til fellesskapet, samt nyte goder fra dette. Dersom elevene ikke tør å snakke eller delta i sine ordinære klasser, bidrar de naturligvis heller ikke til fellesskapet. Samtidig nyter de heller ingen goder av det. Som læreren på 7. trinn sa, blir elevene ofte satt til å gjøre et eget og selvgående arbeid når de er med i faglige undervisningssituasjoner, noe som trolig hindrer at elevene gis et faglig utbytte av fellesskapet. En slik tilstedeværelse uten deltakelse, fører trolig heller ikke til noe sosialt utbytte, dersom eleven kun sitter med et eget og individuelt arbeid uavhengig av de andre. Med dette til grunn, bør vi stille spørsmålsteget ved formålet med elevenes hospitering i ordinære klasser. Lærerne hevder at formålet er å sikre mottaksklasseelevnes sosiale behov og legge til rette for relasjonsbygging, men når dette målet dersom elevene ikke er deltakende? Det må riktignok påpekes at situasjonen beskrevet ovenfor, hvor mottaksklasseelevne sitter i ordinær klasse med et individuelt og selvgående arbeid, kun viser til situasjonen i en faglig undervisning. Som nevnt er mottaksklasseelevne i utgangspunktet ikke med i faglige undervisningssituasjoner, bare praktiske. Det er med andre ord fullt mulig at deltakelsesgraden er en annen i de praktiske undervisningssituasjonene, men dette gir ikke dataene noen innsikt i.

Til tross for flere kritiske punkter, kan vi si at datamaterialet viser samsvar mellom lærernes inkluderingsarbeid og Bachmann og Haugs (2006) ideelle arbeidsoppgaver for en inkluderende opplæring. Hva sier så lærerne selv om sitt inkluderingsarbeid? Under intervjuene hendte det flere ganger at lærerne viste til ulike faktorer som de mener kan tyde på at inkluderingstiltakene deres fungerer. Det første, som samtlige lærere fortalte om, er at mange av mottaksklasseelevne velger å bli værende på den aktuelle skolen, selv etter endt innføringstilbud. Mottaksklassen er nemlig en av to mottaksklasser i kommunen, slik at mange av mottaksklasseelevne tilhører andre nærskoler. Til tross for dette fortalte altså lærerne at mange av elevene velger å bli værende. Lærerne poengterte at i disse tilfellene må

foreldre ordne eventuell skyss til skolen selv, da skoleskyssen ikke lenger blir dekket av kommunen når innføringstilbudet er fullført og elevene egentlig tilhører en annen nærskole. Lærerne tenker at dette tyder på at mange av elevene trives på skolen, og dette vil jeg si meg enig i. Jeg tenker at dette ønsket om å bli er en sterk indikator på at elevene trives på skolen, og som jeg gjorde rede for i teorikapittelet, er trivsel en faktor som korrelerer sterkt med relasjonsfaktoren (Frønes, 2006; Manger, 2010).

Lærerne viste til et stort fokus på relasjonsbygging som en del av inkluderingsarbeidet, og det at elevene synes å trives kan tyde på at lærerne har lyktes med dette arbeidet, slik at elevene har utviklet gode relasjoner til sine medelever og derfor ønsker å bli værende på skolen. Det må riktignok påpekes at dette forutsetter at det er elevenes eget ønske å bli værende på skolen. Under intervjuene fortalte en av lærerne at hun ofte anbefalte foreldre å la elevene bli værende på skolen, spesielt hvis de bare hadde et par år igjen før overgangen til ungdomsskolen, fordi hun opplevde byttet av skole og bruddet med de kjente og trygge rammene som uheldig for elevene. På bakgrunn av denne uttalelsen kan det settes spørsmålsteget om hvorvidt elevenes eget ønske er blitt hørt. Jeg har dessverre ikke nok informasjon til å kunne drøfte dette videre, men jeg synes det er en viktig tanke å få frem i lyset, slik at vi ikke ukritisk konkluderer med elevenes fortsettelse på skolen som et sikkert tegn på en inkluderende opplæring.

Videre ble jeg fortalt at mange av elevene som tidligere har mottatt opplæringstilbudet i mottaksklassen, i dag oppnår gode resultater. Lærer på 7. trinn sa dette:

Vi har mange elever nå i småskolen, som gikk i velkomstklasse for eksempel i 1. og 2. klasse, som nå er på akkurat det samme nivået som de andre elevene og følger den ordinære opplæringa uten noen spesielle tilpasninger. Dessuten har vi flere av våre gamle elever fra mottaksklassene som kommer tilbake og sier at de får 5'ere på ungdomsskolen.

Som det allerede er gjort rede for i teorikapittelet, viser flere forskere til at elevenes trivsel har stor betydning for deres skolefaglige læring (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Lillejord, 2009). Tolker vi uttalelsene om at elevene velger å bli på skolen som at de trives, og at lærerne på denne bakgrunn kan sies å lykkes med en inkluderende opplæring, vil dette også kunne forklare at flere av de tidligere mottaksklasseelevene oppnår gode skolefaglige resultater i ettertid.

Gode skolefaglige resultater kan dessuten tolkes som et resultatet av en godt tilpasset opplæring. Som både Folke (2015) og Bachmann og Haug (2006) poengterer, vil en inkluderende opplæring kreve arbeid med å utvikle og tilfredsstillere elevenes både sosiale og faglige utbytte. I denne forbindelse har jeg allerede gjort rede for at lærerne i denne undersøkelsen arbeider med elevenes faglig utbytte gjennom tilpasninger av opplæringen og undervisningen etter den enkelte elevs behov, akkurat slik både Strømstad, Nes og Skogen (2010) og Engen (2010) fremhever som kjernen i prinsippet om tilpasset opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring anses dessuten som en grunnleggende forutsetning for å kunne lykkes med en inkluderende opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Strømstad, Nes & Skogen, 2010), slik at lærernes fokus på tilpasset opplæring kan fremmes som positivt og nødvendig for inkluderingsarbeidet. Også her må det riktignok påpekes noen aktuelle feilkilder: Elevene som læreren på 7. trinn fortalte hadde oppnådd gode skolefaglige resultater, er tidligere mottaksklasseelever. Dette sier i utgangspunktet ingenting om de skolefaglige resultatene til denne undersøkelsens aktuelle elevgruppe. Dataene forteller oss heller ingenting om hvilket nivå disse tidligere mottaksklasseelevene var på da de startet i mottaksklassen, og heller ikke om opplæringen de fikk var tilsvarende den opplæringen dagens elever får. Det er mange faktorer som kan påvirke en nyankommen elevs utbytte av opplæringen, blant annet elevenes tidligere skolebakgrunn, elevenes alder da de kom til Norge og ikke minst kvaliteten på opplæringen i mottaksklassen og eventuelt i ordinære klasse. Det er med andre ord et tynt sammenlignings- og konklusjonsgrunnlag, men det kan likevel anses som en indikator på at det er en god kvalitet på det faglige arbeidet i mottaksklassen.

Det tredje og siste lærerne pekte på som et mulig resultat av inkluderingsarbeidet, var elevenes tilhørighet i den ordinære elevgruppa. Alle lærerne fortalte at de opplever mottaksklasseelevene som en likeverdig del av den ordinære elevgruppa. Mottaksklasselæreren, som har jobbet i mottaksklassen i seks år, og som ordinær lærer før det igjen, fortalte at hun føler inkluderingen av mottaksklasseelevene er blitt mye bedre enn den var tidligere. Hun fortalte at hun opplever at mottaksklasseelevene i dag er mer medregna i aktiviteter i de ordinære klassene. I dag opplever hun det som en selvfølge for alle lærere og elever at mottaksklasseelevene skal være med på de aktivitetene de har forutsetninger for å være med på. De to andre lærerne fortalte det samme. Læreren på 7. trinn viste til et eksempel som hun mener tydeliggjør dette:

Hvis elevene merker at en elev ikke er i klasserommet når det står på timeplanen at han skal være i klasserommet, så spør de: «Hvorfor er ikke han her nå? Det står at han skal være her nå». De er veldig flinke til å holde oversikt og følge opp når mottaksklasseelevne skal være med og ikke. Det synes jeg er veldig fint. Det tyder jo på at de regnes som en like stor del av gruppa da, og at de savnes når de ikke er tilstede.

Det at lærerne inkluderer mottaksklasseelevne i aktiviteter på de ordinære trinnene, tenker jeg tyder på at de tar elevenes sosiale behov på alvor. Som både Rambøll (2013), Folke (2015) og informantene hevder, finnes det en reel fare for ekskludering i et adskilt opplæringstilbud som dette. Mottaksklasseelevne er fysisk adskilt fra elevene på sine trinn, slik at hospitering, som Rambøll (2013; 2016) kaller det, blir viktig for å kunne tilfredsstille elevenes sosiale behov og unngå ekskludering. Men som lærerne poengterte når de forklarte hva de la i begrepet inkludering, er det ikke nok bare å være tilstede, du må også føle deg som en likeverdig del av gruppa. Som dataene viser, argumenterer lærerne for at elevene er en likeverdig del av gruppa, både ved at de er savnet når de ikke er tilstede og at de blir savnet når de etter endt opplæringstilbud må bytte skole. Dette tyder på at medelevne anser mottaksklasseelevne som en likeverdig del av gruppa, men opplever mottaksklasseelevne å være dette selv? Dette gir ikke datamaterialet noen innsikt i, naturligvis fordi jeg ikke har spurt elevene selv. Dette blir enda en feilkilde for konklusjonen. Selv om dataene tyder på at både medelever og lærere anser mottaksklasseelevne som en likeverdig del av den ordinære elevgruppa, kan vi ikke med sikkerhet si at dette er følelsen mottaksklasseelevne selv sitter med.

Et spørsmål som kan reises i forbindelse med elevenes opplevelse av å være en del av fellesskapet, er hvorvidt de er nødt til å oppleve seg som en del av den ordinære elevgruppa for å oppleve å være en del av et sosialt fellesskap og av å være inkludert. Folke (2015) viste med sin studie til at en mottaksklasse kan være en form for inkluderende ekskludering, på den måten at elevene kan være godt inkludert innenfor mottaksklassen, men at mottaksklassen er ekskludert fra resten av skolen. Den ordinære opplæringen kan på samme måte anses som en form for inkluderende ekskludering, hvor de nyankomne elevene fysisk er inkludert, men hvor de likevel kan oppleve ekskludering dersom deres sosiale og akademiske behov ikke blir tilfredsstilt. Med dette til grunn kan vi sette spørsmålstegn ved elevenes utbytte av hospiteringsordningen. Fører egentlig ordningen til at elevene opplever å være mer inkludert? Heller ikke dette spørsmålet kan besvares uten å kunne vise til elevenes egen stemme. Det er kun elevene selv som kan svare på om de opplever å være inkludert

eller ikke. Det er kun mottaksklasseelevne selv som kan svare på om det er nødvendig å føle seg som en del av fellesskapet i den ordinære elevgruppa for å føle seg inkludert, eller om det kanskje hadde holdt med fokusering på inkludering innenfor mottaksklassegruppa. Det blir med andre ord lite hensiktsmessig å dra denne diskusjonen inn i denne undersøkelsen. Jeg ønsket likevel å nevne det, for å løfte problemstillingen opp i lyset og vise at spørsmålet om hva som er inkludering og hva som er ekskludering er komplekst og vanskelig å besvare.

Et annet aktuelt spørsmål i denne forbindelse, blir dessuten om hvorvidt lærernes inkluderingsarbeid faktisk er inkluderende, sett ut i fra både Engens (2010) og Nes og Nordahls (2015) forståelse av inkludering. De hevder at inkludering handler om inkludering av alle elever, at alle elever skal tilpasse seg hverandre, slik at å snakke om inkludering av en enkeltgruppe i seg selv blir ekskluderende. Under intervjuene var det ikke noe snakk om inkludering av de øvrige elevene på skolen, men dette kan likeså godt være et resultat av mitt fokus som intervjuer. Mitt fokus var på mottaksklasseelevne, og jeg tenker at det er fullt mulig at lærerne kan ha blitt påvirket av dette. Kan vi likevel se noen tegn på hvilken forståelse av inkludering lærerne har i denne sammenhengen? Tenker de at mottaksklasseelevne er de eneste som skal tilpasse seg de ordinære elevgruppene, eller jobber de også med at de ordinære elevgruppene skal tilpasse seg mottaksklasseelevne? Datamaterialet gir dessverre et tynt grunnlag også for denne diskusjonen, men jeg vil likevel trekke frem et innspill som kanskje kan gi oss en svak indikasjon på hvor lærerne står i forhold til denne inkluderingstanken, og dette er innspillet fra mottaksklasselæreren om det hun kalte motsatt integrering. Hun fortalte altså om en time hvor elever fra et av de ordinære trinnene ble plassert i mottaksklassen for å delta på aktiviteter sammen med mottaksklasseelevne. Dette er en metode som kan tyde på at lærerne tenker at det ikke bare er mottaksklasseelevne som skal tilpasse seg de andre, men at også de ordinære elevene må tilpasse seg mottaksklasseelevne.

6. Avsluttende refleksjoner

Hvordan samarbeider lærerne ved en norsk grunnskole om inkluderingen av nyankomne elever i en mottaksklasse? Dette er spørsmålet jeg har forsøkt å belyse i denne oppgaven. I det følgende vil jeg oppsummere, gjøre noen avsluttende refleksjoner og trekke noen konklusjoner på bakgrunn av drøftingen gjort i forrige kapittel.

Som jeg gjorde rede for innledningsvis i teorikapittelet, er lærersamarbeidet en sentral faktor i denne undersøkelsen. Jeg gjorde rede for hva som kjennetegner et godt lærersamarbeid, med utgangspunkt i Wengers (2004) tre kjennetegn på et godt praksisfellesskap, og hvilken betydning et godt lærersamarbeid vil kunne ha for elevenes læring. Hva viste så datamaterialet oss om denne undersøkelsens lærere og deres samarbeid? Kan det sies og være et godt samarbeid? Og kan vi i så fall se effekt av dette på elevens læring?

Wenger (2004) fremhever de tre egenskaper ved et godt praksisfellesskap, felles engasjement, felles virksomhet og felles repertoar, og som jeg gjorde rede for i forrige kapittel, kan vi se tegn til alle tre egenskapene i lærersamarbeidet i denne undersøkelsen. Alle de tre egenskapene er sterkt tilknyttet hverandre og forutsetter hverandre, noe som ble tydelig i drøftingen av dataene i lys av teorien. Et felles engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar forutsetter alle en felles forståelse: en felles forståelse for hvilken retning man vil dra og hvilke mål man ønsker å nå, en felles forståelse for hva som er viktig og en felles forståelse for meningsformidling, hva man skal gjøre og hvordan man snakker om ting (Wenger, 2004). Jeg har gjort rede for at intervjudataene tyder på at samtlige lærere har denne felles forståelsen, blant annet begrunnet med at deres uttalelser under intervjuene var relativt like, uavhengig av hverandre. Dataene tydeliggjorde at lærerne hadde en felles forståelse for hvilke mål de ville nå og hva de opplever som viktig i og med arbeidet deres, da de alle ga en tilnærmet lik forklaring på egen forståelse av inkluderingsbegrepet, alle fokuserte på både relasjonsbygging og tilpasset opplæring når de fortalte hvordan de arbeidet med inkludering og de hadde en felles oppfattelse av innføringstilbudets styrker og svakheter.

Wenger (2004) skriver riktignok at en felles virksomhet forutsetter at deltakerne i fellesskapet deltar i en forhandlingsprosess hvor de alle har et felles ansvar for å komme frem til en virksomhet de selv kan stå inne for, og her har jeg reist tvil om alle lærerne tar dette ansvaret. Dataene viser nemlig tydelig at det er mottaksklasselærer som har det

betydelig største ansvaret for elevenes opplæring. Jeg har likevel gjort rede for at dataene samtidig tyder på at den skjevfordelte ansvarsfordelingen er et resultatet av en nettopp en forhandlingsprosess, da samtlige lærere begrunnet ansvarsfordelingen med at det var den meste naturlige løsningen. Alle lærerne sa seg fornøyde med samarbeidet, noe jeg har tolket som at alle lærerne står inne for hvordan deres virksomhet fungerer.

Jeg har dessuten satt spørsmålstegn ved den manglende organisatoriske rammen på lærersamarbeidet. Wenger (2004) skriver at tilstedeværelse og tilgjengelighet er en viktig forutsetning for å kunne få til et felles engasjement. På denne bakgrunn stilte jeg et kritisk spørsmål til at lærerne ikke har noen fastsatt tid eller ramme på samarbeidet. Jeg konkluderte riktignok med at lærerne trolig har vurdert dagens samarbeidssituasjon til å være den beste, da de tidligere hadde fastsatt tid til samarbeidet, men at det ble poengtert at dette stjal mye tid til annet viktig arbeid. I og med at lærerne er tilgjengelig for hverandre på samme arbeidsplass, tenker jeg at det likevel er mulighet for samarbeid når det er behov for det, slik at Wengers (2004) krav om tilstedeværelse og tilgjengelighet i utgangspunktet er oppfylt.

Et annet kritisk punkt tilknyttet lærersamarbeidet, er den manglende koordinering av opplæringssituasjonene faglig sett. Som Hauge (2008) påpeker, er manglende koordinering av opplæringssituasjonene en risikofaktor for elevenes motivasjon, mestring og læring, da det kan føre til forvirring og uforståelighet rundt opplæringene og hensikten med disse. Jeg har likevel argumentert for, på bakgrunn av mottaksklasselærerens uttalelse om at slik koordinering er behovsstyrt, at fraværet av faglig koordinering i denne sammenhengen trolig ikke påvirker verken elevenes motivasjon eller læring. Grunnen til dette ligger i det lærerne sier om at mottaksklasseelevene er på et så lavt og grunnleggende faglig nivå, at de ikke er med sine ordinære klasser i faglig undervisning. All faglig undervisning foregår i mottaksklassen, mens det kun er praktiske fag som skjer i de ordinære klassene. Dette er argumentet for at faglig koordinering av opplæringssituasjonene ikke er et behov for elevene i denne elevgruppen.

Med dette til grunn vil jeg altså konkludere med at datamaterialet tyder på at lærerne har et velfungerende samarbeid, til tross for at det finnes noen feilkilder som må tas i betraktning. Det sterkeste argumentet for denne konklusjonen, ligger i lærernes egne uttalelser om at de er fornøyde med samarbeidet. Dette er tross alt en fenomenologisk studie, som søker å beskrive lærernes tanker og erfaringer med dette samarbeidet så objektivt som mulig, slik at

det blir feil å argumentene imot et godt samarbeid, dersom lærerne forteller at det er bra. Med dette til grunn, kan vi samtidig si at lærernes samarbeid trolig er en positiv faktor for elevens læring og utvikling, for som både Wenger (2004), Hargreaves (1996) og Hauge (2008) poengterer, vil et godt lærersamarbeid være positivt for lærernes læring og utvikling, og dermed også for elevenes læring og utvikling. Datamaterialet gir riktignok ikke nok informasjon til å kunne bekrefte dette, slik at dette i denne omgang kun vil bli en teoretisk hypotese, en hypotese det så absolutt ville vært interessant å undersøke videre.

Hva så med inkluderingsarbeidet til lærerne? Hvordan samarbeider de for å inkludere de nyankomne elevene? Og lykkes de med dette inkluderingsarbeidet? Hvis vi først tar for oss hvordan lærerne samarbeider om inkluderingsarbeidet, henviser jeg igjen til lærernes arbeid med relasjonsbygging og tilpasset opplæring som to sentrale fokusområder i dette arbeidet. Her har jeg med utgangspunkt i Spurkelands (2012) relasjonskompetansemodell, gjort rede for at lærernes relasjonsbyggingsarbeid legger et godt grunnlag og gir elevene gode forutsetninger til å kunne bygge gode relasjoner til sine medelever. Dette er gjort ved å vise til at lærerne arbeider med å utvikle elevenes relasjonskompetanse, enten direkte eller indirekte. Dette argumentet motsies riktignok av dataene, som viser til at mottaksklasseelevne kanskje ikke har evnet å bygge gode relasjoner til sine medelever på sine ordinære trinn. Mottaksklasselærer forklarer vanskelighetene med å bygge relasjoner til medelever med språkutfordringer. Med dette til grunn stilte jeg spørsmål ved om relasjonskompetansemodellen til Spurkeland (2012) er aktuell for elever i en slik situasjon som disse elevene er i, og spurte om det heller er viktigere å arbeide med å utvikle elevenes språkferdigheter, slik at kommunikasjon, som Spurkeland (2012) fremhever som et fundament i alle relasjoner, kan skje.

Videre, når det gjelder lærernes arbeid med tilpasset opplæring, har jeg argumentert for at dette er et viktig prinsipp innenfor inkluderingsprinsippet, og at lærernes fokus på dette derfor uimotsigelig er et positivt fokus. Som både Bachmann og Haug (2006) og Strømstad, Nes og Skogen (2010) skriver, er prinsippet om inkludering og prinsippet om tilpasset opplæring tilnærmet likt, og det blir derfor uunngåelig å snakke om inkludering uten å nevne tilpasset opplæring. Jeg har gjort rede for at lærernes arbeid med å tilpasse opplæringen kan synes å være lærernes arbeid for tilfredsstillende av elevenes faglige utbytte. Ut fra datamaterialet har jeg vist at lærerne tilpasser opplæringen til den enkelte elevs behov gjennom å:

-
- Tilpasse elevenes timeplan individuelt
 - Bruke morsmål og morsmåls lærere som en hjelp for å bryte språkbarrieren, samt som en identitetsbekreftende markør
 - Gi elevene en tilpasset og individuell begrepsinnlæring
 - Tilpasse det faglige nivå etter elevenes behov

Dette er et arbeid som samsvarer godt med både Strømstad, Nes og Skogens (2010) og Engens (2010) forståelse av tilpasset opplæring begrepet, som går ut på at elevene skal få en opplæring og undervisning som er tilpasset deres evner og behov, slik at de gis optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial.

Svaret på oppgavens problemstilling blir med andre ord at lærerne samarbeider om mottaksklasseelevenes inkludering i form av samarbeid rundt elevenes relasjonsbygging og rundt tilpasninger når det gjelder opplæringen og undervisningen. Det siste spørsmålet jeg drøftet i forrige kapittel blir riktignok også relevant for å svare på problemstillingen. Jeg stilte spørsmålet «lykkes lærerne med inkluderingsmålet?». Jeg tenker dette er et aktuelt spørsmål, da svaret på hvordan lærerne arbeider med elevenes inkludering forutsetter at arbeidet faktisk er inkluderende.

Drøftingen rundt spørsmålet om lærerne lykkes med inkluderingsmålet tar utgangspunkt Bachmann og Haugs (2006) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet og lærernes egne uttalelser om at inkluderingstiltakene deres fungerer. Jeg har vist til at lærernes arbeid med opplæringens både sosiale og faglige sider, i form av relasjonsbygging og tilpasset opplæring, samsvarer godt med Bachmann og Haugs (2006) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, til tross for noen svakheter. Videre viste jeg til at lærernes uttalelser om mulige resultater av inkluderingsarbeidet og argumenterte for at dette kan være indikatorer på et vellykket inkluderingsarbeid, men samtidig poengterte jeg at vi må være forsiktige med å påstå dette sikkert. Vi finner nemlig flere mulige feilkilder her, og den kanskje aller viktigste er at elevenes egen stemme ikke er hørt. Denne undersøkelsen beskriver lærernes tanker og erfaringer, ikke elevenes. Spørsmålet om lærerne lykkes med inkluderingsmålet, slik at alle elevene opplever å være inkludert, er det dermed bare elevene selv som kan svare på. Å undersøke elevenes syn på saken, ville derfor utvilsomt blitt mitt neste prosjekt.

Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (red.) *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287 – 320). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport, 62). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

Bourdieu, P. (1997). The forms of Capital. I A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (red.). *Education: Culture, Economy, Society* (s. 46-58). Oxford: Oxford University Press.

Bunar, N. (2015) Inledning. I N. Bunar (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 9-36). Stockholm: Natur & Kultur.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Engen, T. O. (2010) Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s. 51-76). Oslo: Oplandske Bokforlag.

Fandrem, H. (2011). Sosiale og emosjonelle utfordringer som følge av migrasjon. I U. V. Midthassel (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.

FN-sambandet. (2017). *Flykningssituasjonen i verden*. Hentet fra: <http://www.fn.no/Tema/Flyktninger/Flyktningsituasjonen-i-verden>

Folke, J. N. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I N. Bunar (red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 37-80). Stockholm: Natur & Kultur.

Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur – Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hauge, A.-M. (2008). Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon. I Selj, E. & Ryen, E. (red.), *Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer*. (2. utg., s. 87 – 103). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Haug, P. (2010). Skulefag og tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s.103-122). Oslo: Oplandske Bokforlag

Haug, P. (2011). Å være lærer. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. (s. 19 - 38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Henriksen, J-O. (1994). Eksistensialfilosofi, hermeneutikk og teologi. I J-O. Henriksen (Red.), *Tegn, tekst og tolk* (s. 184-204). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (undervisningskompetanse m.m.).* (Prop. 84 L (2011-2012)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/16fb76c4de054c61bc5697106e0c3c19/nn-no/pdfs/prp201120120084000dddpdfs.pdf>

Lillejord, S. (2009). Å vokse inn i samfunnet. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 33 – 57). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2010). Jevnaldrenes betydning. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (red.), *Livet i skolen 2 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 101-130). Bergen: Fagbokforlaget.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mitchell, J.C. (1984). Case studies. I: R.F. Ellen (red.), *Ethnographic research: A guide to general conduct*. Orlando: Academic Press, 237-241.

Moffitt, T., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179–217.

Nes, K. & Nordahl, T. (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn? I S. Dobson, L.A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (red.). *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. (s. 151 – 172). Bergen: Fagbokforlaget.

Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, 6(1), 137-164

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rambøll (2013). *Kartlegging av innføringstilbudet til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. (Utdanningsdirektoratet

Rapport, juni 2013). Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf

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

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Selj, E. (2008). Minoritetselvene, språket og skolen. I Selj, E. & Ryen, E. (red.), *Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer*. (2. utg., s. 13-43). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Short, Deborah J. (2002). "Newcomer Programs: An Educational Alternative for Secondary Immigrant Students." *Education and Urban Society*, 34 (2):173–198.

Stake, R. (2000) Case studies. I N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research Vol. 2* (s. 435-454). Thousand Oaks, CA, Sage.

Statistisk Sentralbyrå. (2017). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels forlag.

Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods*. Thousands Oaks: Sage.

Østberg, S., et.al. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010:7). Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Inkludering av nyankomne elever ”

Bakgrunn og formål

Dette er et masteroppgaveprosjekt tilknyttet studiet «Master i tilpasset opplæring» ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar. I dette prosjektet vil jeg undersøke hvordan lærere ved en skole som tilbyr et innføringstilbud for nyankomne elever i form av mottaksklasser, arbeider for inkludering av disse elevene. Jeg vil rette fokus mot lærersamarbeidet og undersøke hvordan lærere fra både en mottaksklasse og ordinær klasse arbeider og tilrettelegger opplæringen for elevene i dette innføringstilbudet. I denne forbindelse inntar jeg et inkluderingsperspektiv, og retter fokuset mot arbeidet for at elevene skal få opplevelsen av å tilhøre et fellesskap, hvor de kan være aktive deltakere og få et tilfredsstillende utbytte, både faglig og sosialt.

Jeg ønsker å gjennomføre dette prosjektet på deres skole av den grunn at dere tilbyr nettopp det innføringstilbudet jeg ønsker å studere. Jeg har vært i kontakt med skoleledelsen, hvor jeg beskrev forskningsprosjektet og forklarte at jeg ønsker å intervjuer både lærere fra en mottaksklasse og lærere fra en ordinær klasse som har en tilknytning til en eller flere av elevene fra mottaksklassen. Det er på denne bakgrunn at du er blitt valgt ut som en aktuell kandidat, og jeg håper derfor at du vil hjelpe meg ved å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å samle inn den informasjonen jeg trenger, ønsker jeg å gjennomføre noen kvalitative og semistrukturerte intervju. Intervjuguide vil tilpasses deg ut i fra om du er lærer i mottaksklasse eller ordinær klasse, men spørsmålene vil hovedsakelig omhandle det samme. Jeg ønsker å vite noe om organiseringen og innholdet i de ulike opplæringene, hvordan dere

lærere samarbeider om opplæringen for de nyankomne elevene, hvordan dere arbeider med inkludering og deres erfaringer med og oppfatninger av innføringstilbudet. Jeg vil gjerne gjøre lydopptak av intervjuet, for å unngå eventuelle overseelser og tap av viktig informasjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang på dette. Eventuelle direkte personopplysninger, som navn, telefonnummer og e-post, vil kun bli skrevet ned på en navneliste, og vil ikke lagres elektronisk noe sted. Disse opplysningene vil kun bli brukt til opprettholdelse av kontakt gjennom prosjektperioden.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017. Personopplysninger vil da bli makulert og alle lydopptak vil bli slettet. Personopplysninger vil dessuten anonymiseres fullstendig i selve oppgaven, og ingen av deltakerne i dette prosjektet vil være gjenkjennbare i publikasjonen.

Frivillig deltakelse

Jeg vil få påpeke at det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du kontakte meg på tlf. **90 63 41 58** eller via e-post til caroline-93@live.no. Om ønskelig kan du også kontakte min veileder, Thor André Skrefsrud, på tlf. **90 61 10 99** eller via e-post til thor.skrefsrud@hihm.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Caroline Nilsen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærer fra mottaksklassen

Intervjuguide: Lærer i mottaksklasse

Litt om informanten

- Hva slags utdanning har du?
- Kan du si noe om din erfaring med mottaksklasser?
 - o Hvor lenge har du jobbet i mottaksklasser?
 - o Annen relevant erfaring?

Litt om mottaksklassen og elevene

- Hvor mange elever har du i mottaksklassen i dag?
- Kan du fortelle om gruppeinndelinga?
 - o Nivå, alder, osv.
- Kan du si noe forskjellene i elevenes bakgrunn?
 - o Skolebakgrunn?
 - o Innvandringsbakgrunn?
- Hvor mange av elevene hører til skolen og hvor mange har en annen skole som sin nærscole?

Organisering av opplæringen

- Kan du fortelle meg om hvordan dere organiserer opplæringen for elevene i mottaksklasser?
 - o Hvor mye er elevene i mottaksklassen?
 - o Hvor mye er elevene i ordinære klasser?
 - o Når er elevene i ordinære klasser? Hvilke fag, o.l.?

Innholdet i opplæringen

- Kan du fortelle om innholdet i opplæringen for elever i mottaksklasser?
 - o Hva har dere fokus på? Språklæring vs. faglæring?
- Hvilken læreplan følges?
- Koordineres opplæringen i mottaksklassene med opplæringen i de ordinære klassene?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
 - o Evt. hvordan?

Lærersamarbeidet

- Kan du fortelle om samarbeidet mellom deg og læreren/lærerne i ordinær klasse?
 - o Hvordan gjør dere det i praksis?
 - o Hva samarbeider dere om?
 - o Når? Har dere noen fastsatte timer til samarbeid?
- Synes du dere har et godt samarbeid?
 - o Føler du at dere jobber mot et felles mål?
 - o Føler du at dere har en felles forståelse for hvordan dere skal nå målet?
 - o Har dere noen felles regler/rutiner på hvordan dere gjør ting?
 - o Bruker dere hverandres kompetanse/hjelper hverandre?
 - o Føler du at alle tar like mye ansvar for opplæringen og elevene?
- Hva tenker du om betydningen av et godt lærersamarbeid?
 - o Hvilken betydning tenker du det har for elevenes faglige læring?
 - o Hvilken betydning tenker du det har for elevenes sosiale læring?
- Hvem samarbeider om elevene?
 - o Hvilke lærere? Assistenter? Morsmållærere? Andre?
 - o Har ledelsen noen rolle i samarbeidet?
 - o Har dere noe samarbeid med evt. andre nærskoler?

Inkludering

- Hva tenker du du når jeg sier ordet inkludering?
- Er inkludering av elevene i mottaksklassen noe dere har i fokus?
- Hvordan jobber dere for inkludering av elevene i mottaksklassene?
 - o Hvordan jobber dere for å gi elevene en fellesskapsfølelse i både mottaksklasse og i ordinær klasse?
 - o Hvordan jobber dere for å tilrettelegge for deltakelse, både i mottaksklasse og ordinær klasse?
 - o Demokratisering: har elevene noe du skulle sagt i organiseringen av sin opplæring?
 - o Hvordan jobber dere for et best mulig faglig og sosialt utbytte?
- Hva tenker du om de elevene som etter endt opplæring her, skal ut til sine nærskoler?
 - o Disse integreres jo i et miljø som de vet at de ikke kommer til å være en del av etter maks 2 år. Tror du dette kan ha noen innvirkning på elevene?

Relasjoner

- Opplever du at elevene i mottaksklassen har gode relasjoner til elevene i de ordinære klassene?
- Opplever du at elevene i mottaksklassen har gode relasjoner seg imellom?
- Hvordan er dine relasjoner til elevene?
 - o Hva tenker du om at elevene kanskje kan knytte seg ekstra sterkt til deg, når du bare skal være læreren deres i maks et par år?

- Opplever du at læringsmiljøet i mottaksklassen er preget av trygghet?
 - Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan kommer dette til syne?
- Har dere noe fokus på utvikling av sosial kompetanse?
 - Hvordan jobber dere med dette? Eksplisitt/implisitt?
 - Begrunnelse?

Andre aktuelle spørsmål:

- Merkes det noen forskjell på elevene når de er i mottaksklassen og i ordinær klasse?
 - Er alle elevene like deltakende i begge klasser?
 - Tror du alle elevene føler seg en del av fellesskapet i begge klasser?
 - Hvor mener du det faglige utbytte er størst?
 - Hvor mener du det sosiale utbytte er størst?
- Hva tenker du er styrkene ved dette innføringstilbudet?
- Hva tenker du er svakhetene ved dette innføringstilbudet?
- Er du fornøyd med dagens ordning for nyankomne elever?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Noe du ville endret på?

Til slutt:

- Er det noe du ønsker å tilføye?
- Noe du føler er relevant i denne saken som du ikke har fått sagt?

Vedlegg 3: Intervjuguide for lærerne fra ordinære klasser

Intervjuguide: Lærere i ordinære klasser

Litt om informanten

- Hva slags utdanning har du?
- Hvilke erfaringer har du med elever i/fra mottaksklasser?

Litt om klassen og elevene

- Hvor mange elever har du i klassen?
- Hvordan er elevgruppen? Store nivåforskjeller?
- Har du andre elever med minoritetsspråklig bakgrunn i klassen?
 - o Hva tenker du skiller disse fra elevene som kommer fra mottaksklassene?
- Hvilken tilknytning har du til elever fra mottaksklasser?
 - o Elever som fortsatt får opplæring i mottaksklasse, men som er i ordinær klasse enkelte timer?
 - o Elever som har endt opplæring i mottaksklasse?

Organiseringen av opplæringen

- Kan du fortelle om hvordan dere organiserer opplæringen for elever som er i mottaksklasser?
 - o Hvor ofte er de i ordinær klasse?
 - o Hvilke fag er de til stede i?
- Gjør du noen endringer i undervisningsmetodene dine når elevene fra mottaksklassene er tilstede?
 - o Bevisst eller ubevisst?
 - o Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Kan du fortelle meg om hvordan dere organiserer opplæringen for elevene som kommer fra mottaksklassene, som nå skal være permanent i din opplæring?
 - o Er de til stede i undervisningen hele tiden?
 - o Får de noe særskilt språkopplæring?

Innholdet i opplæringen

- Koordineres innholdet i opplæringen med innholdet i opplæringen i mottaksklassene?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
 - o Evt. hvordan?
- Hvordan er innholdet i opplæringen for elever som er ferdig med opplæring i mottaksklasser?
 - o Er innholdet likt for alle elevene?

Lærersamarbeidet

- Kan du fortelle om samarbeidet mellom deg og læreren/lærerne i mottaksklassen?
 - o Hvordan gjør dere det i praksis?
 - o Hva samarbeider dere om?
 - o Når? Har dere noen fastsatte timer til samarbeid?
- Synes du dere har et godt samarbeid?
 - o Føler du at dere jobber mot et felles mål?
 - o Føler du at dere har en felles forståelse for hvordan dere skal nå målet?
 - o Har dere noen felles regler/rutiner på hvordan dere gjør ting?
 - o Bruker dere hverandres kompetanse/hjelper hverandre?
 - o Føler du at alle tar like mye ansvar for opplæringen og elevene?
- Hva tenker du om betydningen av et godt lærersamarbeid?
 - o Hvilken betydning tenker du det har for elevenes faglige læring?
 - o Hvilken betydning tenker du det har for elevenes sosiale læring?
- Hvem samarbeider om elevene?
 - o Hvilke lærere? Assistenter? Morsmållærere? Andre?
 - o Har ledelsen noen rolle i samarbeidet?
 - o Har dere noe samarbeid med evt. andre nærskoler?

Inkludering

- Hva tenker du du når jeg sier ordet inkludering?
- Er inkludering av elevene i mottaksklassen noe dere har i fokus?
- Hvordan jobber dere for inkludering av elevene i mottaksklassene?
 - o Hvordan jobber dere for å gi elevene en fellesskapsfølelse i både mottaksklasse og i ordinær klasse?
 - o Hvordan jobber dere for å tilrettelegge for deltakelse, både i mottaksklasse og ordinær klasse?
 - o Demokratisering: har elevene noe du skulle sagt i organiseringen av sin opplæring?
 - o Hvordan jobber dere for et best mulig faglig og sosialt utbytte?
- Hva tenker du om de elevene som etter endt opplæring her, skal ut til sine nærskoler?
 - o Disse integreres jo i et miljø som de vet at de ikke kommer til å være en del av etter maks 2 år. Tror du dette kan ha noen innvirkning på elevene?

Relasjoner

- Opplever du at elevene fra mottaksklassen har gode relasjoner til dine elever i ordinære klasse?
 - o Hvordan er dette i forhold til relasjonene innad i ordinære klasse?
- Opplever du at elevene fra mottaksklassene føler seg trygge i ordinær klasse?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan kommer dette til syne?

- Kan du si noe om ditt forhold til elevene som fortsatt går i mottaksklasse, men som er hos deg i enkelte fag/timer?
 - o Føler du at du har klart å bygge opp en god relasjon til disse elevene?
 - o Er det noen forskjell på dine relasjoner til elevene som du vet kommer til å bli «dine» og de som du vet skal over på en annen skole?
 - o Er det noen forskjell på dine relasjoner til elevene fra mottaksklassen og elevene dine i ordinær klasse?
 - o Hva tenker kan være grunnen til dette?
- Har dere noe fokus på utvikling av sosial kompetanse?
 - o Hvordan jobber dere med dette? Eksplisitt/implisitt?
 - o Begrunnelse?

Andre aktuelle spørsmål:

- Merkes det noen forskjell på elevene når de er i mottaksklassen og i ordinær klasse?
 - o Er alle elevene like deltakende i begge klasser?
 - o Tror du alle elevene føler seg en del av fellesskapet i begge klasser?
 - o Hvor mener du det faglige utbytte er størst?
 - o Hvor mener du det sosiale utbytte er størst?
- Hva tenker du er styrkene ved dette innføringstilbudet?
- Hva tenker du er svakhetene ved dette innføringstilbudet?
- Er du fornøyd med dagens ordning for nyankomne elever?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
 - o Noe du ville endret på?

Til slutt:

- Er det noe du ønsker å tilføye?
 - o Noe du føler er relevant i denne saken som du ikke har fått sagt?