



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marte Bratengen

Masteroppgave

**«Inkludering og anerkjennelse av
nyankomne minoritetsspråklige elever i
den norske grunnskolen.»**

«Inclusion and recognition of newly arrived minority language pupils in the
Norwegian primary and lower secondary school.»

Master i Profesjonsrettet Pedagogikk

2022

Forord

Nå er fem spennende, utfordrende, krevende og lærerike år på høyskolen i Innlandet straks forbi. Nå er jeg i teorien klar for nye utfordringer til høsten, som grunnskolelærer på barneskole. Et spennende, utfordrende og lærerikt nytt kapittel starter i mitt liv.

I løpet av disse fem årene har jeg vært ute i praksis, har jeg vært i kontakt med forskjellige elevgrupper, skoler og kommuner. En av de største overraskelsene jeg oppdaget når jeg begynte på lærerskolen er hvor mye makt en kommune har. Som «utenforstående» trodde jeg at det er slik vi gjør det i Norge. Etter å ha lært om opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) skjønte jeg fort at kommunene kan ta mange egne valg for hvordan undervisningen skal legges opp. Dette synes jeg var kjempespennende, hvordan oppleves dette av elevene. Når jeg i tillegg fikk innsyn i mottak av nyankomne elever i to kommuner som gjør mottaket på to så forskjellige måter, visste jeg at dette må jeg skrive om! Jeg ønsker å lære av elevene selv hvordan jeg som lærer kan anerkjenne og inkludere nyankomne minoritetsspråklige elever på den beste måten.

Bak enhver suksessfull mann står det en kvinne sies det, i dette tilfelle står det en mann bak en lykkelig og ferdig lærerstudent. Det finnes ikke ord for hvor heldig jeg er som har deg i livet mitt! To permisjoner har du tatt, familien har økt fra tre til fem i løpet av disse fem årene på høyskolen. En stor takk til alle andre som har stilt opp og hjulpet oss.

En stor takk til dere som stilte opp som informanter slik at jeg fikk gjort mine undersøkelser til denne oppgaven. Det har vært en spennende og lærerikt å snakke med dere og høre deres erfaringer på godt og vondt.

Elise og Malin, «småjinten», åå som jeg er glad for at vi har vært sammen disse fem årene. Glede, frustrasjoner og sorger har vi delt. Takk! En ekstra takk til deg Malin for samarbeidet på masteroppgaven.

Jeg vil også takke veilederen min, Lana Amro, for din positivitet, ro og alle gode innspill!

Nybygda, 11. mai. 2022

Marte Bratengen

Innhold

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN	8
1.2 TEMA OG BEGREPSAVKLARING	11
1.2.1 <i>Minoritetsspråklig elev</i>	11
1.2.2 <i>Nyankommen</i>	12
1.2.3 <i>Morsmål</i>	12
1.2.4 <i>Flerspråklig</i>	12
1.2.5 <i>Den norske grunnskolen</i>	12
1.2.6 <i>Innføringsklasse</i>	13
1.2.7 <i>Ordinærklasse</i>	13
1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	13
1.4 TIDLIGERE FORSKNING.....	14
1.5 DEN POLITISKE KONTEKSTEN	16
1.5.1 <i>Opplæringsloven</i>	16
1.5.2 <i>Lærerplanen</i>	17
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING	18
2. TEORETISK RAMMEVERK	20
2.1 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	20
2.1.1 <i>Sosiokulturell læringsteori</i>	20

2.1.2	<i>Sosiokulturell læringsteori og språk</i>	21
2.1.3	<i>Sosiokulturell læringsteori og motivasjon</i>	22
2.2	INKLUDERING.....	23
2.2.1	<i>Tilpasset opplæring</i>	23
2.2.2	<i>Inkluderende arbeidsmåter</i>	24
2.3	ANERKJENNELSE.....	25
3.	FORSKNINGSDESIGN OG METODE	28
3.1	VITENSKAPSPERSPEKTIV	28
3.2	INNSAMLING AV DATA.....	28
3.2.1	<i>Intervju</i>	29
3.2.2	<i>Uvalg av intervjuobjekter</i>	30
3.2.3	<i>Gjennomføring</i>	33
3.2.4	<i>Transkribering</i>	34
3.3	ANALYSE.....	35
3.4	STUDIENS KVALITET.....	37
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	38
3.4.2	<i>Validitet</i>	39
3.4.3	<i>Objektivitet</i>	40
3.4.4	<i>Forskningsetikk</i>	40
4.	RESULTAT	43
4.1	FELLESKAP.....	43
4.2	SPRÅK	46
4.3	MOTIVASJON	48
5.	DRØFTING	51
5.1	INKLUDERING OG FELLESKAP	51

5.1.1	<i>Faglig inkludering</i>	51
5.1.2	<i>Opplevelse av sosial inkludering</i>	55
5.1.3	<i>Opplevelsen av det organisatoriske</i>	56
5.2	LEARNING BY DOING	61
5.3	INKLUDERING OG MOTIVASJON	63
5.4	ANERKJENNELSE	66
5.4.1	<i>Anerkjennelse av tidligere kunnskap og erfaring</i>	67
6.	AVSLUTNING	73
6.1	FAKTORER SOM PÅVIRKER FØLELSEN AV INKLUDERING OG ANERKJENNELSE	74
6.1.1	<i>Hva legger den tidligere nyankomne minoritetspråklige eleven i begrepet inkludering?</i>	74
6.1.2	<i>Hvordan opplevde de tidligere nyankomne minoritetspråklige elevene inkluderingsbegrepet?..</i> 74	
6.2	VIDERE FORSKNING	77
	LITTERATURLISTE	78
	VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE	83
	VEDLEGG 2. INFO/SAMTYKKESKJEMA	84
	VEDLEGG 3. GODKJENNING FRA NSD.	87

Norsk sammendrag

Formålet med denne studien er å søke kunnskap om nyankomne minoritetsspråklige elevers opplevelse av inkludering og anerkjennelse når elevene starter i den norske grunnskolen. I skolen i dag er det behov for mer kunnskap om det å ta imot nyankomne minoritetsspråklige elever, slik at vi på best mulig måte kan ta imot dem. Problemstillingen jeg har forsket ut fra er: *På hvilke måte opplever nyankomne minoritetsspråklige elever inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskolen?*

Den vitenskapsteoretiske rammen for studiet er den fenomenologiske analysen.

Datamaterialet mitt for å belyse problemstillingen har jeg anskaffet ved fire kvalitative intervjuer. Studiet har et retrospektivt perspektiv og utvalget har bestått av 4 tidligere nyankomne minoritetsspråklige elever. Det er mellom 10 og 20 år siden kandidatene mine begynte i den norske grunnskole.

Studiet mitt er opptatt av elevperspektivet, elevens opplevelse av inkludering og anerkjennelse. Funnet indikerer at kandidatene mine er veldig fornøyde med mottakelsen og inkluderingen de opplevde, uavhengig av om elevene har gått i innføringsklasse eller i den ordinære klassen. For å kunne inkludere og anerkjenne eleven, må ikke skolen være redd for å bruke elevmangfoldets kunnskaper og ferdigheter. Trivsel, mestring og læring i den norske grunnskolen henger sammen for at eleven skal kunne oppleve følelsen av inkludering og anerkjennelse.

Engelsk sammendrag (abstract)

The main purpose of this study is to acquire knowledge about the experience of inclusion and recognition newly immigrated pupils with a minority language have when the pupils start in the Norwegian school. In today's educational system, there is a need for more knowledge about to best welcome newly immigrated pupils with a minority language. My research question is this: In what way do newly arrived student with minority language experience inclusion and recognition in the Norwegian primary school?

The theoretical framework for the study is the phenomenologically analysis. The data material for examining my research question is gathered through four qualitative interviews with four former newly arrived pupils who spoke a minority language.

This study has a retrospective perspective and the participants have been asked questions about their first period in the Norwegian education system.

The focus of my study is the pupil perspective, and their experience of inclusion and recognition. My findings suggest that my candidates are happy and satisfied with the reception and inclusion they experienced, regardless of whether they started in one ordinary class, or in an introductory class.

To include and recognize the pupils, the school shouldn't be afraid to use the knowledge and skills from the diverse pupil mass. The happiness, learning experience and feel of mastering in the Norwegian school must be connected for the pupil to have a sense of inclusion and recognize.

1. Innledning

I denne studien vil jeg se nærmere på hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever opplever inkludering og anerkjennelse av seg selv og sin identitet i den norske grunnskolen. Jeg håper at igjennom denne studien som ser på inkludering og anerkjennelse av minoritetsspråklige elever vil jeg bli en lærer som inkluderer og anerkjenner mine elever for hvem de er. En minoritetsspråklig elev er en elev med mange ferdigheter og kunnskaper. En minoritetsspråklig elev tenker, reflekterer, analyserer og snakker på et annet språk enn norsk når den starter i den norske grunnskolen. Eleven har derfor gode forutsetninger for å kunne lære seg et nytt språk gjennom kunnskapene og ferdighetene de allerede har på sitt morsmål (Pihl, 2010, s.193). Gjennom denne masteroppgaven, der jeg skal se på hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever opplever inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskole, håper jeg at jeg opparbeider meg en større innsikt og kunnskap i hvordan jeg på best mulig måte kan ta imot minoritetsspråklige elever ikke bare i klassen jeg har, men også hvordan jeg kan hjelpe skolen jeg jobber på til å ta imot elevene på best mulig måte.

1.1 Bakgrunn

Gjennom denne masteroppgaven har jeg intervjuet fire tidligere nyankomne minoritetsspråklige elever, jeg har forsøkt å fange opp erfaringene og følelsene til disse elevene innenfor temaet inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskole. De tidligere nyankomne minoritetsspråklige elevene er ved intervjuets gjennomførelse mellom 20 og 30 år, derfor vil studiet innta et retrospektivt perspektiv fordi det er ei stund siden elevene var nyankomne i den norske grunnskolen. Det retrospektive perspektivet innebærer at jeg søker å belyse følelsen kandidatene sitter igjen med nå, i ettertid av oppstarten i den norske grunnskole.

Som lærerstudent med opplevelse fra forskjellige kommuner, skoler og elevgrupper har jeg opplevd forskjellige mottakelser av nyankomne elever i den norske grunnskolen. Når man er student, får man bare ett lite drypp av hvordan denne mottakelsen av nyankomne minoritetsspråklige elever foregår. Jeg opplevde det spennende med det som står i §2.8 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998b) at kommunen får stor frihet i hvordan mottakelsen av nyankomne minoritetsspråklige elever skal gjennomføres. Jeg ble interessert i elevenes opplevelse og følelser rundt oppstarten i den norske grunnskole. Gjennom

opplæringsloven (Opplæringslova, 1998c), og læreplanen både for minoritetsspråk elever (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det hvordan den grunnleggende norsk opplæringen skal legges opp både med tanke på den grunnleggende norsk innlæringen, men også at eleven skal føle på inkludering og anerkjennes. I denne studien ønsker jeg derfor å finne ut av hvordan de nyankomne minoritetsspråklige elevene opplevde denne inkluderingen og anerkjennelsen.

Norge har blitt et mer flerkulturelt land, og i den anledning vil vi i den norske grunnskolen møte på flere og flere barn som er flerspråklige. Pr 01.05.22 var det registrert 635 500 elever i den norske grunnskole, og 17 % av disse er registrert som innvandrere barn (SSB, 2022a). Med denne studien ønsker jeg å se nærmere på hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever føler seg inkludert og anerkjent. Hensikten med denne oppgaven er å kunne være med på å utvikle inkluderingsstrategiene i skolen, uansett hvilke bakgrunnen eleven har. En minoritetsspråklig elev er ikke språkløst (Pihl, 2010 s.13), selv om denne eleven ikke kan norsk.

I den norske grunnskolen i dag er det pr. 16.12.2021 registrert 9415 elever (SSB, 2022b) med morsmålsundervisning og tospråklig undervisning. Spernes (2012, s.14) skriver at mangfold i skolen, og ellers i Norge ikke er en tilstand som går over. Vi i den norske grunnskolen må gi elevene en trygg lærdom der vi viser at alle mennesker er ulike, har ulike meninger og ulikt verdigrunnlag. (Spernes, 2012, s.14) I den overordnede delen til lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.4.) står det om menneskeverd. «Den norske grunnskole skal sørge for at elevene føler menneskeverd, og lære holdninger som fremmer likeverd og likestilling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.4). Noen fellestrekk har vi som mennesker, uansett hvor i verden vi kommer fra, er at vi er sårbare vesener der tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er viktig for at vi som mennesker skal vokse og utvikle oss (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.4). Et annet interessant punkt i den overordnede delen i lærerplan er punkt 1.2 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.5). Dette punktet handler om identitet og kulturelt mangfold. Her beskrives et godt samfunn som et samfunn som har et inkluderende og mangfoldig fellesskap, der det gis rom for mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.5). Ved å lære elevene å leve sammen tross ulike kulturer, språk og tradisjoner vil vi i den norske grunnskolen være med på å forme elevenes identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.5). Gjennom denne opplæringen ønsker utdanningsdirektoratet (2017) at elevene skal bli trygge språkbrukere. Gjennom å bli bevisst

på sitt eget språk, blir elevene beviste på sin tilhørighet. Vi bruker språket til å tenke, skape meninger, kommunisere, samarbeide og knytte bånd til andre. Når elevene lærer dette er målet at de ser at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen, men også videre i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.5).

Elever som får grunnleggende norskopplæring, har en egen lærerplan for grunnleggende norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I denne rammeplanen står det at ved å lære de minoritetsspråklige elevene tilstrekkelige kunnskaper i norsk vil de få en kulturforståelse, klare å kommunisere, ha en danning og identitetsutvikling som gjør at disse elevene kan være en ressurs for samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020 s.2). Elevene som begynner i den norske grunnskole og som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk, skal føle at de er en ressurs ved å kunne flere språk. Eleven skal ved å lære seg norsk føle på den samme livsmestringen, medvirkningen og demokratiske deltagelsen som de i klassen med tilstrekkelige kunnskaper i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 15) sier at for å gi elevene den anerkjennelsen de trenger for å kunne yte sitt beste, er det viktig at læreren ser og er opptatt av elevens faglige og sosial læring. Denne læringen vil påvirke elevenes tanker og selvfølelse, som igjen vil påvirke elevens følelse av livsmestring. Arne Jordet (2020 s.24) skriver at anerkjennelse er et av menneskets mest grunnleggende psykologiske behov. Mer om anerkjennelse har jeg skrevet om i teorikapittelet mitt (se kapittel 2.3).

For å sikre nyankomne minoritetsspråklige elever gode ferdigheter i norskspråket og godt utbytte av undervisning, brukes det flere måter å organisere norskopplæringen for denne elevgruppen. Retten til særskilt språkopplæring for nyankomne elever er lovfestet i opplæringsloven §2.8 (se mer under kapittel 1.5) Opplæringsloven viser også at det er opp til kommunen hvordan denne særskilte språkopplæringen skal organiseres. Særskilt språkopplæring er noe som tilbys elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den særskilte språkopplæringen består av forskjellige opplegg, særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller en kombinasjon. Utdanningsdirektoratet (2017, s.5) sier at en god språkopplæringen skal sikre at de minoritetsspråklige elevene blir trygge språkbrukere, som kan knytte bånd og kommunisere med andre. Kommunene kan velge å tilby de nyankomne minoritetsspråklige elevene ei innføringsklasse der det å lære norsk er målet, ellers så kan kommunen velge å sette elevene rett inn i den ordinære klassen med grunnleggende norskopplæring (GNO) og

morsmåslærer som støtte. Jeg skriver mer om innføringsklasse og ordinære klasse i teorikapittelet (se kapittel 2).

Krumsvik (2019, s.156) skriver at når du gjennomfører en kvalitativ studie gjør du dette i et emne som du som forsker føler nærhet til. Med nærhet mener han at du føler noe for det du forsker på. (Krumsvik, 2019, s.156) Temaet jeg har valgt å forske på er et tema som er et dagsaktuelt tema for meg som lærer så vel som andre lærere i den norske grunnskolen. Uansett størrelsen på skolen du arbeider på vil du møte på elever som kommer og skal inn i din klasse. Med dette sier Krumsvik (2019) at om elevene er minoritetsspråklig eller norskspråklige skal elevene føle seg inkludert og anerkjent i klasserommet. Krumsvik (2019) og utdanningsdirektoratet (2017) er enige om at flerspråklige elever skal erfare at å kunne flere språk er en ressurs i samfunnet, og bli anerkjent for sine språkkunnskaper.

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever har opplevd inkludering og anerkjennelse når de har ankommet den norske grunnskolen. UNESCO (1994) har skrevet i Salamancaerklæringen at alle skoler uansett land skal møte behovene til alle elevene, uansett elevens forskjeller eller andre vansker. Peder Haug (2017) har skrevet at et inkluderende læringsmiljø er et læringsmiljøet der man tilpasser undervisningen til hele mangfoldet i læringsmiljøet. Ved å arbeide for et inkluderende læringsmiljø arbeider vi for at det skal være en «oss»-stemning i klasserommet, og ikke «meg og dem». Jeg håper at med denne studien skal være med på å øke bevisstheten til lærere og andre medarbeidere i skolen rundt inkludering og anerkjennelse av nyankomne minoritetsspråklige elever. Slik at vi skal kunne finne plass til hele elevmangfoldet i den norske grunnskolen.

1.2 Tema og begrepsavklaring

I dette kapittelet ønsker jeg å avklare min forståelse av begreper brukt i denne forskningen slik at du som leser vil ha en bedre forståelse når du leser videre.

1.2.1 Minoritetsspråklig elev

Minoritetsspråklig elev defineres på forskjellige måter, men jeg har valgt å se på Stortingets definisjon i Stortingsmelding nummer 6 (2012 s.49). Der står det at minoritetsspråklige elever er barn som snakker, og har foreldre som snakker et annet språk enn norsk, samisk,

engelsk, svensk eller dansk. Phil (2010 s.13) skriver at minoritetsspråklig elever er elever som har et annet første språk enn norsk og samisk. Jeg forstår derfor den minoritetsspråklige eleven som et barn som snakker et annet førstespråk enn norsk og samisk, dette fordi at om barnet snakker engelsk, svensk eller dansk har eleven behov for en særskilt norskopplæring.

1.2.2 Nyankommen

Begrepet nyankommen er et ganske nytt begrep i norske styringsdokumenter (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 14). Dette begrepet kan ofte ha negative assosiasjoner for eleven som nevnes. Det jeg ser på som en utfordring er at ordet nyankommen har en tidsbegrenset periode, men det er ingen tydelig begrensning på sluttidspunkt. Jeg har begrenset nyankommen til å gjelde elever som er i grunnleggende norsk (GNO) opplæring uavhengig om den gis i det ordinære klasserommet eller i en innføringsklasse, denne opplæringen er i cirka 2år etter ankomst til Norge.

1.2.3 Morsmål

Elevens morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten med ett eller begge foreldrene. Derfor kan et barn ha flere morsmål. (Meld.St.6, 2012 s.49) Ofte tenker man at morsmålet er førstespråket til en elev, det kan det være, men førstespråket til elevene er det språket som er elevens muntlige og skriftlige hovedspråk. (Meld.St.6, 2012 s.49)

1.2.4 Flerspråklig

En person kalles flerspråklig når man kan to eller flere språk, og identifiserer seg med disse språkene i hverdagen selv om man ikke behersker alle språkene like godt. (Meld.St.6, 2012 s.49)

1.2.5 Den norske grunnskolen

Den norske grunnskolen er et gratis, men obligatorisk skoletilbud i Norge. Dette tilbudet gjelder alle barn i alderen 6-16 år, og oppholder seg i Norge i mer enn tre måneder. Vi har to forskjellige nivåer i den norske grunnskolen, barnetrinnet fra 1.-7.klasse og ungdomstrinnet fra 8.-10.klasse (Utdanning.no, 2020) Når jeg benytter meg av uttrykket den norske grunnskole vil det være barnetrinnet i den norske grunnskolen jeg henviser til.

1.2.6 Innføringsklasse

Innføringsklasse er en klasse der kommunen tilbyr intensiv norskopplæring i inntil to år. Etter disse to årene i innføringsklassen flyttes eleven ut til nærskolen sin (Opplæringslova, 1998b). I denne innføringsklassen vil det være elever fra alle klassetrinn med forskjellig bakgrunn, med en ting til felles og det er at de ikke kan norsk.

1.2.7 Ordinærklasse

En ordinærklasse er klassen på nærskolen der den nyankomne eleven blir satt inn sammen med elever på samme alder (Opplæringslova, 1998b). I den ordinære klassen vil du få opplæring i grunnleggende norsk (GNO). Grunnleggende norsk er et eget fag som jobber for at elevene skal få et språklig og faglig grunnlag som gjør elevene i stand til å delta i det sosiale fellesskapet og kunne følge den ordinære opplæringen som tilbys. (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

1.3 Presentasjon av problemstilling

Bakgrunnen for denne oppgaven er at jeg ønsker å opparbeide meg en forståelse for hvordan man på best mulig måte gir anerkjennelse og følelse av inkludering til nyankomne minoritetsspråklige elever i den norske grunnskole. For å kunne se på dette fra en nyankommen minoritetsspråklig elev, er det viktig at jeg fokuserer på elevperspektivet slik at denne oppgaven kan gi skoler en bedre forståelse på hvordan man på best mulig måte kan inkludere og anerkjenne nyankomne minoritetsspråklige elever. For å finne ut av dette har jeg laget meg denne problemstillingen:

På hvilke måte opplever nyankomne minoritetsspråklige elever inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskolen?

For å kunne svare på denne problemstillingen kommer jeg til å intervju tidligere nyankomne minoritetsspråklige elever. For å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva legger den tidligere nyankomne minoritetsspråklige eleven i begrepet inkludering?

- 2) Hvordan opplevde den tidligere nyankomne minoritetsspråklige eleven inkluderingsbegrepet?

1.4 Tidligere forskning

Enhetsskolen er en måte å organisere skolen på, gjennom en integrert teoretisk og praktisk opplæring, der alle elever uansett bakgrunn, etnisitet, kjønn eller språk har rett på undervisning i den norske grunnskole. Fordi elevgruppen nå ble så spredt i forutsetningene ble det i 1987 fastslått at vi trengte elevtilpasset opplæring, i dag kaller vi dette tilpasset opplæring. Elevtilpasset opplæring i 1987 var et pedagogisk prinsipp som innebærer at læringstiltakene skal oppleves best mulig for den enkelte elev (Tjeldvoll, 2021). Tanken om enhetsskolen er den norske grunnskolen skulle være en inkluderende skole tilgjengelig for alle elever.

Forskning på minoritetsspråklige elever har utviklet seg de siste tiårene, og blitt et veletablert felt både nasjonalt og internasjonalt. I denne masteroppgaven skal jeg se på inkludering og anerkjennelse så det er viktig å se på forskning knyttet opp mot den sosiale siden av prosessen.

Kulbrandstad & Ryan (2018) skriver om et fokus innenfor andrespråksforskning som blir vridd fra et syn på at inntattbasert læring er det beste til et aktivitetsbasert syn med sosial samhandling som et hovedverktøy (Kulbrandstad & Ryan, Else, 2018, s.33). Dette synet kom først fram i artikkelen til Firth & Wagner (1997) som så på språklæring som noe mer enn en individuell kognitiv prosess. I denne artikkelen er Firth og Wagner (1997) kritiske til det de kaller et mangelperspektiv. Dette mangelperspektivet er måten innlæringen skjer på der elevene ofte blir målt opp mot førstespråks elever.

Ut fra det jeg har klart å finne av tidligere forskning og fikk bekreftet i artikkelen til Dewilde & Kulbrandstad (2016) finnes det lite forskning på elevperspektivet innen minoritetsspråklig forskning, og da spesielt med synet på å veksle mellom ordinær- og innføringsklasse. Funnene til Dewilde & Kulbrandstad (2016) sier at den forskningen som finnes er på nyankomne minoritetsspråklige elever med lite skolebakgrunn og deres møte med den norske grunnskolen, og mangel på helhetlig oppfølging av disse nyankomne minoritetsspråklige elever. Denne mangelen gir de nyankomne minoritetsspråklige

utfordringer i å lykkes i den norske grunnskole, men også i det norske samfunnet generelt (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 28-29).

I 2015 kom studiet til Jenny Nilsson Folke ut, i denne studien så hun på nyankomne elever, hvordan nyankomne elever opplever å gå i innføringsklasse, og overgangen fra innføringsklasse til ordinære klassen (Folke, 2015). Funnet til Folke viste at de nyankomne elevene nesten følte på en sorg når de ble flyttet over til den ordinære klassen. Dette fordi de nyankomne elevene følte på en høy grad av trygghet og tilhørighet i innføringsklassen, men når de ble overflyttet til den ordinære klassen ble de utrygge og ensomme. Dette kaller Folke for ekskluderende inkludering. Bakgrunnen for at Folke kaller dette en ekskluderende inkludering, er at de nyankomne var inkludert i innføringsklassen, men innføringsklassen er ekskludert fra resten av skolen. De nyankomne elevene som Folke (2015) studerte opplevde at deres forutsetninger og behov ikke ble anerkjent og ivaretatt i den ordinære klassen. Når jeg leste denne studien traff den meg virkelig, og denne studien satte ting i perspektiv for meg. Særlig siden jeg hadde oppdaget at mottakelse av de nyankomne elevene skjedde på to forskjellige måter slik som i kommune A og B.

Et internasjonalt forskningsarbeid som viser til elevperspektivet, er en artikkel som viser til en studie som ble gjennomført i Sverige. I den sammenheng har jeg lest artikkelen til Nilsson & Axelsson, (2013) «“Welcome to Sweden”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes» Studien til Nilsson & Axelsson, er en flerfaglig studie på oppdrag for det svenske departementet, og har fokus på nyankomne elevers opplevelse av de sosiale og pedagogiske faktorene i opplæringen. Spesielt opplevelsen til elevene med å veksle mellom å gå i innføringsklasse og den ordinære klassen. Funnene til Nilsson & Axelsson (2013) er blant annet at elever som mottar særskilt språkopplæring som GNO (grunnleggende norsk opplæring) kan oppleve det å få denne undervisningen utenfor klasserommets veggen som noe negativt. Elevene mister et fellesskap ved å bli tatt ut av klasserommet, og kan med dette oppleve negativ oppmerksomhet fra medelevene. Dersom man har GNO-undervisning inne i klasserommet må elev og GNO-lærer ofte innta en hviskende holdning til hverandre for ikke å forstyrre resten av klassen, dette kan frata eleven sjansen for den opplæringen innenfor GNO den behøver (Nilsson & Axelsson, 2013, s.148). En åpen klassekultur der maktrelasjonene i klasserommet blir utlignet så mye som mulig er det viktigste når man har elever med GNO eller tospråkligundervisning ifølge studien til (Nilsson & Axelsson, 2013).

Jeg mener elevperspektivet er et viktig perspektiv å se nærmere på slik at vi kan få en større kunnskap om hvordan opplæringen føles for de som mottar denne undervisningen. På denne måten kan vi som gir minoritetsspråklige elever undervisning klare å tilrettelegge undervisningen slik at man gjør nytte av all den språklige ressursen de minoritetsspråklige elevene på best mulig måte.

1.5 Den politiske konteksten

I Norge har vi et lovverk som sørger for elevenes rettigheter, og hvordan opplæringen skal organiseres. Dette finner vi i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998b). Hva elevene skal lære styres av læreplanverket utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Nå skal jeg presentere litt om hva som formidles i både opplæringsloven og læreplanverket.

1.5.1 Opplæringsloven

I opplæringsloven (Opplæringslova, 1998c) står det i § 1-3 «at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev..» (Opplæringslova, 1998c) Dette punktet er viktig uansett om du har en minoritetsspråkligelev eller ikke, opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger og ferdigheter.

Retten til å gå i den norske grunnskolen finner vi i opplæringsloven § 2-1(Opplæringslova, 1998d). Når du skal være i Norge i mer enn tre måneder har du rett til plass i den norske grunnskolen, på samme måte faller denne retten bort når du oppholder deg utenfor Norge i mer enn tre måneder (Opplæringslova, 1998d). Når jeg nå skal skrive en oppgave om nyankomne minoritetsspråklige elever, er det viktig å vite at elever har rett til å gå i den norske grunnskole når de oppholder seg i Norge mer enn tre måneder.

Når du kommer til den norske grunnskolen med et annet morsmål enn norsk eller samisk vil § 2-8 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998b) gjelde. Elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk har «rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig opplæring i skolen. Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler» (Opplæringslova, 1998b). Ferdighetene til eleven skal testes av skolen før opplæringen begynner, og under

opplæringen. Dette for å kunne tilpasse opplæringen slik at eleven oppnår høyest mulig ferdighet innenfor det norske språket.

Særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022) er samlebetegnelsen på den særskilte norskopplæringen som elever uten tilstrekkelige ferdigheter i norsk har rett på, men det er ingen plikt for den enkelte eleven. Særskilt språkopplæring er en forsterket opplæring i norsk, der eleven kan få morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller en kombinasjon. Morsmålsopplæring er en opplæring innenfor morsmålet til eleven, denne opplæringen skal styrke elevens forutsetninger for å beherske det norske språket og læringsmulighetene i det norske språket. Tospråklig fagopplæring gir elevene opplæring i ett eller flere fag både på morsmål og norsk. Den tospråklige fagopplæringen skal sikre elevens faglige progresjon samtidig som eleven lærer seg norsk (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elevene som får tilbud om særskilt norskopplæring får dette tilbudet til de kan norsk tilfredsstillende til å følge den ordinære opplæringen. Dermed får du særskilt språkopplæring så lenge eleven har behov for det.

Videre i §2-8 (Opplæringslova, 1998b) står det at kommunen står fritt til å organisere denne undervisningen på den måten som kommunen mener er den beste. Denne organiseringen kan være at eleven blir plassert inn i den ordinære klassen der de har sin tilhørighet, med særskilt norskopplæring inn i klasserommet eller at kommunen organiserer tilbudet til alle elever som trenger særskilt norskopplæring i en egen klasse. Der får elevene tilbud om å gå i inntil to år. (Opplæringslova, 1998b) Det er skolene som vurderer om elevene har tilstrekkelige norskkferdigheter til å kunne følge den ordinære undervisningen.

1.5.2 Lærerplanen

Læreplanverket fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020a) forteller hva elevene i den norske grunnskolen skal lære. Opplæringsloven (1998b) §2-8 femte ledd forteller oss om at i enkelt vedtak om særskilt språkopplæring kan det gjøres avvik fra lærerplanen. Dette avviket bestemmes etter den individuelle vurdering av norskkferdighetene til elevene, for å ta vare på elevenes behov. Elever som skal lære seg grunnleggende norsk har Utdanningsdirektoratet laget en egen lærerplan for grunnleggende norskopplæring, «lærerplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Lærerplanene er laget for alle elever skal føle mestring i læringsprosessen uavhengig

av om elevene er norskspråklige eller minoritetsspråklige. Tospråklig fagopplæring skal skje innenfor Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Opplæringen i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020b) skal ivareta de språklige minoritetslevers behov for særskilt norskopplæring. Poenget med grunnleggende norskopplæring er å lære de språklige minoritetslevene norsk slik at de er i stand til å følge den ordinære opplæringen. Det er skolen som velger om eleven skal følge lærerplanen i grunnleggende norsk for språklig minoriteter eller den ordinære læreplanen i norsk.

Lærerplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en lærerplan som skal sees på som en overgangsplan tilpasset elevens behov og forutsetninger, og skal brukes til eleven har ferdigheter innenfor norsk til å følge den ordinære læreplanen i norsk. De elevene som får tilbud om morsmålsopplæring, følger lærerplan i morsmål sammen med lærerplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Her har også skolen store valgmuligheter og det er skolen som velger om morsmålsopplæringen skal være en del av den særskilte norskopplæringen. Hovedmålet med morsmålsopplæringen er å styrke eleven gjennom en utvikling i elevens morsmål, om igjen styrker elevens utvikling med det norske språket. (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

1.6 Oppgavens oppbygning

Her ønsker jeg å presentere hvordan oppgaven er bygget opp slik at jeg gir deg som leser ett innblikk i hvordan mine tanker er når denne oppgaven ble skrevet. Denne masteroppgaven består av seks kapitler.

Jeg starter med en innledning for å gi deg som leser en innføring i temaet, bakgrunn for studien, lovverk, tidligere forskning og problemstillingen jeg vil forsøke å finne svar på.

I kapittel 2 legger jeg frem det teoretiske grunnlaget for drøftingen i denne studien. Jeg benytter meg av inkluderingsteorien til Peder Haug (2017), anerkjennelsesteorien til Axel Honneth (2008) og Arne N. Jordet (2020) anerkjennelse i skolen. I tillegg har jeg sett på de sosiokulturelle perspektivene til de sosiokulturelle forskerne Vygotskij (1978), Mead (1934) og Dewey (Manger et al., 2013, s.199)

Jeg har valgt å presentere hvilken forskning jeg har benyttet meg av i kapittel 3, metodekapittelet. Først vil jeg forklare det vitenskapelige perspektivet og hvilken analyse

metode jeg har valgt å bruke (3.1), i kapittel 3.1 kommer også en liten utredning om intervjuobjektene mine. Før jeg forklarer prosessen for innsamling av data (3.2). Så tar jeg og forklarer om transkriberingsprosessen (3.3), analyseprosessen (3.4) og kvalitetskriterier denne oppgaven (3.5).

I kapittel 4 vil jeg presentere resultatet av datainnsamlingen. I denne studien har jeg valgt å skille resultatene og drøftingen (kapittel 5) i to forskjellige kapitler. Dette fordi jeg håper at ved å gjøre det på denne måten blir det oversiktlig for deg som leser samtidig som det ble en ryddig opplevelse for meg i arbeidet mitt med studien. Jeg har valgt å se på dataen min med en tematisk analyse, så jeg har bygget opp kapittelet etter mine kategorier. Fellesskap (kapittel 4.1), språk (kapittel 4.2) og motivasjon (kapittel 4.3.)

Kapittel 5 presenter jeg en drøfting av analysen min. I drøftingen vil jeg ta for meg resultatene mine fra kapittel 4 og teorien min fra kapittel 2. Drøftingskapittelet mitt skal hjelpe meg med å klare å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

I kapittel 6 vil jeg forsøke å sammenfatte studiens funn, slik at jeg får besvart problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg ser også etter nye problemstillinger fram mulig videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

I disse årene på høgskolen har vi igjen og igjen hørt at hvert enkelt barn vi møter er helt unikt, det finnes bare i ett eksemplar. Alle elever uansett bakgrunn og ferdigheter må få utvikle sine evner og potensiale i skolen. For å kunne utvikle og videreutvikle seg er det viktig at elevene opplever å bli inkludert og anerkjent i skolen. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på teorien knyttet opp mot begrepene inkludering og anerkjennelse. Pettersen & Simonsen (2010) sier at inkludering og anerkjennelse er to viktige verdier som står sterkt i dagens samfunn, der ingen grupper skal ekskluderes eller føler seg utenfor.

I dette kapittelet vil jeg i kapittel 2.1 presentere sosiokulturelt perspektiv, i kapittel 2.2 tar jeg for meg inkludering og under kapittel 2.3 tar jeg for meg anerkjennelse.

2.1 Sosiokulturelt perspektiv

I dette kapittelet vil jeg ta for meg den sosiokulturelle læringsteorien i sammenheng med språk (2.1.2) og motivasjon (2.1.3)

2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Teoretikerne innenfor sosiokulturell teori har satt opp tre forutsetninger man må forstå når man snakker om en sosiokulturell teori. Dette er at mennesker lærer når de deltar i kunnskapsprosessen, mennesker er aktive skapere av kunnskap. Samtidig må man ha en forståelse for at kunnskap kan forandres. (Manger et al., 2013, s. 177) Med dette mener de sosiokulturelle teoretikerne at mennesker lærer best når du gjør ting selv, og ikke blir fortalt hvordan ting skal gjøres. Når denne jobben gjøres av for eksempel elever i en undervisningsøkt vil de elevene utvikle sin egen kunnskap om temaet det blir undervist i. Det siste punktet med at kunnskap kan forandres er viktig å kunne for alle mennesker, kunnskap er hele tiden i endring fordi vi mennesker får nye innsikt og forståelser når vi utforsker forskjellige temaer. (Manger et al., 2013, s.177) Et eksempel på dette er at vi i dag er sikre på at jorda er rund og ikke flat slik som man trodde for 200 år siden.

Sosialisering er en prosess som foregår med oss mennesker hele livet, sosialiseringen er med på å forme våre menneskers identitet og selvbylde. Den primære sosialiseringen og den sekundære sosialiseringen. Den primære sosialiseringen foregår hjemme med familie og nær

omgangskrets. Den sekundære sosialiseringen skjer utenfor hjemmet, for eksempel i barnehage eller skole eller fritidsaktiviteter. (Aamodt, 2017, s.25)

Forskeren Vygotskij (1978) sier at et barn er et sosialt vesen, og at læring og utvikling skjer i et sosialt samspill med andre. For at dette spillet skal kunne være sier Vygotskij (Manger et al., 2013, s. 287) at kunnskap har opphav i sosialt meningsfylte handlinger og formes av språket. Den proksimale utviklingssone eller den nærmeste utviklingssone (Vygotskij, 1978, s.86-87) er menneskers utviklingssone. Den fungerer på den måten at det jeg lærer i dag sammen med noen, klarer jeg selv i morgen. Slik jeg forstår dette sier Vygotskij (1978) at det vi gjør sammen med andre mennesker, klarer vi å gjøre alene litt senere. Her tolker jeg det slik at Vygotskij (1978) mener at oppgaver som vi mennesker kanskje ikke klarer alene første gangen, vil vi klare sammen med andre.

Noen personer vil være mer betydningsfulle for oss enn andre personer. Disse personene kaller Mead (1934) for den signifikante andre. Den signifikante andre er en person som vil være betydningsfull for mottakeren og dens læring, den signifikante andre er en person som gir støtte og omsorg, som får oss til å yte litt ekstra.

2.1.2 Sosiokulturell læringsteori og språk

Symbol er et viktig element i sosiokulturell teori. Vygotskij (Manger et al., 2013, s. 287) sier at språk er menneskers primære symbolsystem. Alle mennesker forholder seg til et eller annet språk. Språk er med på å styre handlingene våre, i lek, i undervisning, i samtale med voksne. Vygotskij (Manger et al., 2013, s.287) sier at språket internaliseres som en indre stemme til å styre menneskers handling. Vygotskij (Manger et al., 2013, s. 289) la vekt på at for et barn er det viktig å bruke fantasien og leken et barn allerede innehar, og bygge på dette for å skape læring.

En annen forsker innenfor det sosiokulturelle perspektivet er amerikaneren John Dewey (Manger et al., 2013, s.197). Dewey hadde et utsagn der han sier «Learn to Do by Knowing and to Know by doing» (Manger et al., 2013, s. 199). Med dette utsagnet mener Dewey at kunnskapen vi bygger oss gjennom refleksjon, samtaler med andre og tanker man får selv over den oppgaven man har gjort bygger ny kunnskap. Dewey mener det er koblinger mellom aktiviteten og kunnskapen vår (Manger et al., 2013, s.197 - 202). Dewey og Vygotskij var begge enige i at vi mennesker har språket vårt som et viktig kommunikasjonsverktøy. Dewey snakker om at vi må ha med oss alle våre symboler i vår

kommunikasjon. Noen symboler er de samme verden over og kan derfor brukes mellom mennesker som ikke snakker samme morsmål (Manger et al., 2013 s. 199). I denne oppgaven er det ikke innlæringen av norsk som språk som er interessant, men hvordan den norske grunnskole, lærerne, elever og de nyankomne minoritetsspråklige elevene klarer å bruke morsmålet og norsk til å kommunisere med elevene, anerkjenne og inkludere dem.

2.1.3 Sosiokulturell læringsteori og motivasjon

Språk er et viktig element i den sosiokulturell teori, kommunikasjon mellom mennesker skjer med en eller annen form for språk (Imsen, 2014, s.217). Når en nyankommet minoritetsspråklig elev skal lære seg norsk må den minoritetsspråklige eleven oppleve at hen lærer seg et språk fordi dette tjener eleven på en eller annen måte.

Motivasjon er et komplekst fenomen, det kan være vanskelig å skille mellom motivasjon, holdninger eller følelser (Kulbrandstad & Ryan, 2018, s.43). Motivasjon er de faktorene som styrer adferden vår (Teigen, 2020). Det som styrer vår motivasjon er alle våre følelser – både glade, triste, sinte og redde følelser (Imsen, 2014, s. 297). Et sentralt fenomen i vår kultur er motivasjon, målrettet handlinger styres av motivasjonen vår. Motivasjon kan deles inn i to faktorer, den indre og den ytre faktoren. Den indre motivasjonen styres av menneskers indre krefter (Imsen, 2014, s 295), menneskers interesse for en aktivitet er et eksempel. Et annet ord for den indre motivasjonen er egenmotivasjon (Lillejorde et al., 2013, s. 134). I innlæring av et nytt språk vil det være viktig at elevene er motiverte for å lære seg dette nye språket, elever med en høy egenmotivasjon for å lære seg et nytt språk vil være interessert og ha høyere entusiasme for det nye språket enn elever uten egenmotivasjonen. Den ytre motivasjonen er motivasjon som styres av en belønning eller det å nå et mål (Imsen, 2014, s. 295). Eksempel på en ytre motivasjon kan i dette studiet være at de nyankomne minoritetsspråklige elevene kan kommunisere med de norske elevene i klassen, eller kunne lære seg nok norsk til å kunne vise de andre elevene sine kunnskaper innenfor forskjellige fag.

2.2 Inkludering

Inkludering er et komplekst begrep, og per dags dato finnes det ikke en universal definisjon på inkludering. Kari Spernes (2012) skriver i boka «Den flerkulturell skolen i bevegelse» at inkludering og denne prosessen er noe som gjelder alle, og skal ha en tilhørighet til både den opprinnelige og den nye kulturen. Med dette tolker jeg det slik at skolen og læreren skal bruke elevenes kultur og bakgrunn fra hjemlandet til en fordel for den enkelte elev, om dette hjemlandet er Norge eller et annet land.

Peder Haug (2017), professor innenfor pedagogikk har arbeidet mye med inkludering, han har forsket på området – og han sier at inkludering i skolesammenheng handler om å organisere og gjennomføre opplæringen slik at man tilpasser undervisningen til mangfoldet blant elevene. Skolen skal ta hensyn til forutsetningene og evnene til elevene, slik at ikke elevene må tilpasse seg skolen (Haug, 2019 s.8 - 9).

Peder Haug (2017) mener det er tre ulike dimensjoner som skal til for at vi kan forklare inkludering. Den første dimensjonen er den fysiske eller organisatoriske dimensjonen. Her ønsker Haug (2017) at man ser på hvordan opplæringen er organisert og planlagt. Den sosiale dimensjonen er den andre dimensjonen Haug (2017) nevner. Her vil Haug (2017) at man ser på hvordan det sosiale miljøet er inkludert slik at alle har lik mulighet til å være en del av det sosiale fellesskapet. Det er her en elev utvikler sine sosiale relasjoner med jevnaldrende. Den siste dimensjonen Haug (2017) snakker om er den faglige dimensjonen. Her er det viktig å se på hvordan undervisningen legges opp slik at alle deltagerne har en faglig læring og utvikling som til slutt gir mening for alle deltakerne i klassemiljøet. Deltakelse er ingen garantier for læring, men ved deltakelse fra elevene øker forutsetningene for læring (Haug, 2019, s.31).

2.2.1 Tilpasset opplæring

Innenfor inkluderingens organisasjons dimensjon (Haug, 2017) har vi tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven (1998b) «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev ...» Tilpasset opplæring uttrykker et generelt prinsipp som gjelder for alle elever og skal gjelde hele skoleløpet til elevene. (Nevøy & Helle, 2019, s.46) Det generelle prinsippet tilpasset opplæring ligger over all undervisning som en hovedgren, og ut av denne grene finner man den ordinære opplæringen og

spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015, s. 20). Tilpasset opplæring er et komplekst uttrykk og kan forstås ulikt, men det gjelder i hele skolehverdagen. Hele organisasjonen, skole, må tilpasses slik at den er tilpasset elevens evner og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015, s.20). Tilpasset opplæring er en opplæring som skal skje ut fra elevenes behov og forutsetninger, og behovet til de nyankomne minoritetsspråklelige elevene er å lære seg norsk. Begrepet tilpasset opplæring består av to forståelser, den smale og den vide forståelsen. Den smale forståelsen ser på enkelteleven, og hva som blir tilrettelagt for den enkelte eleven (Haug, 2012, s. 48). Den smale forståelsen ser på individperspektivet til elevene. Når vi tar hensyn til elevenes evner og ferdigheter i undervisningen, jobbes det innenfor den smale forståelsen av tilpasset opplæring. Den vide forståelsen, også kalt bred forståelse legger vekt på fellesskapet, og det kollektive i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s.22). Når man bruker den brede forståelsen av tilpasset opplæring, ønsker man å ivareta alle elever i alle lærings situasjoner. Innenfor den brede forståelsen er relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev viktig for å få en best mulig læring. Mye forskning på tilpasset opplæring viser en klar sammenheng mellom betingelser i skolen og elevens læring og utvikling (Nordahl & Overland, 2015, s.27). I denne studien har jeg sett på den vide forståelsen for tilpasset opplæring sammen med å plassere den nyankomne minoritetsspråklige eleven rett inn i det ordinære klasserommet.

2.2.2 Inkluderende arbeidsmåter

I formålsparagrafen til opplæringsloven (Opplæringslova, 1998a) skrives det at alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø, og skolene skal arbeide aktivt for å sikre et inkluderende læringsmiljø (Opplæringslova, 1998a). En skoles elevgruppe består i dag av et stort mangfold av elever, med ulike språk, ulik kunnskap og ferdigheter. For å kunne arbeide for et godt og inkluderende læringsmiljø for alle elevene i den norske grunnskolen er det viktig å tilby elevene forskjellige arbeidsmåter. Det finnes forskjellige inkluderende arbeidsmåter, blant disse finner du stasjonsundervisning (Palm, 2017, s.43), utforskende samtaler (Palm, 2017, s.45), høytlesning – gjerne med bildebøker (Palm, 2017, s.47) for at de minoritetsspråklige elevene kan se på bildene og skjønne fortellingen selv om de ikke kan alle norske ord, bruke mangfoldet i klasserommet (Palm, 2017, s.50). Når du gjennomføre en utforskende samtale i klasserommet kan du benytte deg av «IDRF»-metoden (Jordet, 2020, s.354) eller for eksempel «tenk-par-del» (Jordet, 2020, s. 354-355). «IDRF»-metoden, betyr at læreren stiller ett spørsmål (I), elevene får diskutere spørsmålet i par eller i en liten

gruppe, elevene presenterer tankene sine for resten (R) og tilslutt er det tilbakemelding eller feedback (F) fra læreren (Jordet, 2020, s. 354). «Tenk-par-del» metoden er en metode du også kan bruke under R og F delen i «IDRF»-metoden. Tenk delen går på at elevene skal få muligheten til å tenke individuelt, slik at eleven kan finne frem forkunnskapene den besitter innenfor temaet det blir undervist i. Når elevene har fått sittet og tenkt, er det på tide å dele tankene med en læringspartner eller i en liten gruppe. Her er det viktig at elevene klarer å forklare for de andre, men også sitte å lytte til læringspartneren sin. Under dele delen deler gruppene eller læringspartnere sine tanker med resten av klassen (Jordet, 2020, s. 354-355). Palm (2017, s. 46) skriver at det å redusere tempoet i undervisningen kan hjelpe alle elever i klasserommet. Ved å redusere tempoet får alle elevene tid til å tenke, om de tenker på norsk eller et annet morsmål.

Det vil være store forskjellene på ei gruppe med minoritetsspråklige elever, både når det gjelder det språklige, kulturelle og forkunnskapene til de minoritetsspråklige elevene. Palm (2017 s. 39) forteller om viktigheten av at skolen synligjør og vektlegger de minoritetsspråkliges erfaringer og kunnskaper, samtidig som de minoritetsspråklige elevene som trenger det, må få tilrettelegging og hjelp med den norskspråklige utviklingen. Det er viktig med tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998b) også til minoritetsspråklige elever.

2.3 Anerkjennelse

Allerede på 1700-tallet begynte flere filosofer å snakke om på hvilke måter det individualistiske liv spiller en rolle i samfunnet (Honneth, 2008 s. 19). Ut fra forskningen til filosofene fra 1700-tallet har Axel Honneth kommet opp med en anerkjennelsesteori (Honneth, 2008) som jeg vil se nærmere på i dette kapittelet, jeg vil også se på Arne Jordets (Jordet, 2020) tolkning av anerkjennelse i den norske grunnskolen.

Anerkjennelse kommer fra det tyske ordet “anerkennen” som betyr å rose, respektere eller påskjønne (Jordet, 2020 s. 86). I Norge vil vi ofte i dagligtalen like ofte bruke ordet respektere når vi snakker om å anerkjenne noen. Bak ordet respektere ligger det «å kunne se engang til» (Jordet, 2020 s. 86). Vi ser lengre enn førsteinntrykket av et menneske, og at et menneske er mye mer enn det man kan «se» (Jordet, 2020 s. 86).

Axel Honneth (2008) skriver i sin forskning om anerkjennelse at anerkjennelse er det viktigste et menneske kan oppleve for å få «det gode liv». Jeg tolker det jeg har lest av Arne

Jordet (2020) og Axel Honneth (2008) på den måten at anerkjennelse handler om å se hele eleven, enten det er å gi ros, eller å korrigere en elev. Når du anerkjenner en elev må du skille mellom det eleven gjør, og hva en elev er (Tveit, 2018 s. 11).

Axel Honneth (2008) sier at anerkjennelse består av mer enn bare det å få ros, og bygger sin anerkjennelsesteori på flere av filosofene som har forsket på anerkjennelse før han selv. En av disse er Georg W. Hegel, hans tanker gikk på at mennesker har et moralsk potensial, der anerkjennelse er grunnmuren for utvikling i samfunnet. Georg H. Mead er annen filosof Honneth (2008) har bygget teorien sin på, Mead hadde tanker om at individet «meg/jeg» dannes i språklig samhandling med andre, dette kalte Mead for symbolsk interaksjonisme. Mead mener at det er den symbolske interaksjonisme er en av murstenene i grunnmuren.

Ut i fra dette har Honneth (2008, s. 101 - 139) sagt at anerkjennelse er forutsetninger for «det gode liv». For å kunne oppnå «det gode liv» må anerkjennelsen bestå av tre forskjellige anerkjennelser. Kjærlighet i den private sfæren (Honneth, 2008, s. 104 - 116) er den kjærligheten vi mennesker oppfatter i de nære relasjonene. Denne kjærligheten vises gjennom en emosjonell, personlig bekreftelse til individet (Honneth, 2008 s. 104). Anerkjennelse i den private sfæren er en anerkjennelse der du utvikler identiteten din, gjennom utvikling av selvtilliten din og selvfølelsen (Honneth, 2008, s. 116).

For at eleven skal kunne klare å forholde seg til positive tilbakemeldinger for sine ferdigheter er det viktig at man opplever sosial verdsetting (Honneth, 2008, s. 130). Når man verdsetter hverandre i en sosial sfære respekterer man hverandre for de forskjellige ferdigheter og egenskaper man besitter, og ser på andres ferdigheter som en berikelse for samfunnet (Honneth, 2008, s. 138). Hvis man blir fratatt muligheten til å delta i dette fellesskapet, vil dette føre til en sosial stigmatisering fra samfunnet, der du som individ blir fylt opp av skam og sinne i stedet for en positiv selvfølelse. Anerkjennelse i den sosiale sfæren blir sett på som en helsefremmende faktor, men når du fylles med skam kan dette bli til skade for liv og helse – noe Honneth (2008) kaller krenkelse.

Når et individ skal kunne oppleve anerkjennelse i et samfunn er det viktig at individet kjenner til hvilke rettigheter individet har, samtidig som individet vet hvilke forpliktelser det har ovenfor andre (Honneth, 2008, s. 117). Når du som et individ opplever at dine krav blir oppfylt vil du kunne føle på anerkjennelse i den offentlige sfæren. En anerkjennelse skal

være en genuin bekreftelse som gis til et annet menneske uten andre baktanker enn å gi det mennesket anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 117).

Når du ser og anerkjenner eleven for den eleven er og dens forutsetninger, vil du bygge tillit og trygghet til elevene (Tveit, 2012, s. 9). Anerkjennelse er noe som blir påført elevene utenfra, og har store betydninger for elevens utvikling og læring. Selvfølelsen til elever er en viktig del for menneskers utvikling, når eleven føler anerkjennelse vil det være med på å bygge elevenes selvfølelse. Når du anerkjenner en elev ser du, forstår, tolerere og bekrefter eleven. Anerkjennelse av eleven handler om både å se elevens positive handlinger, men også å kunne korrigere/rette de negative handlingene. For å kunne utføre dette på best mulig måte er det viktig at du klarer å skille mellom hva et barn gjør, og hvem barnet er (Tveit, 2012, s. 11).

Kjærlighet fra nære relasjoner er det man kan kalle betingelsesløs, Jordet (2020, s. 95) skriver at et individ har behov for å bli elsket og verdsatt for den man er, samtidig som man får omsorg, empati og emosjonell bekreftelse uansett hvilke prestasjoner individet har.

Jordet (2020) skriver i boka si at anerkjennelse er grunnmuren for «å kunne realisere sitt iboende potensiale som menneske» (2020, s. 24). For å kunne realisere dette potensiale må elevene få muligheten til å vise oss sine ferdigheter og evner innenfor det vi driver med i skolen, og få lov til å mestre utfordringer. Denne følelsen av mestring for oss mennesker kalles ofte selvværd. Selvværd er mennesket indre “mentale kart” som alle mennesker orienterer livet sitt ut ifra (Jordet, 2020 s.78). Det er vår egen indre trygghet, der man kjenner sine sterke og svake sider slik at man klarer å akseptere seg selv for den man er. Ut ifra dette styrer selvværdet vår hvordan mennesket tenker, føler og handler på (Jordet, 2020 s.70).

Det vil ikke være nok å bare gi ros, men bekreftelsen til elevene må være av en aktiv art. Denne aktive bekreftelsen må også være troverdig både fra avsender, og oppfattes troverdig av mottakeren. Hvis man bare uttrykker noe med ord – teller ikke dette som anerkjennelse, du må også vise noe med handling (Jordet, 2020, s.89-90). Anerkjennelse er noe som skjer mellom to eller flere mennesker, derfor kan vi si at for å kunne oppleve anerkjennelse må du kunne unne andre å kunne motta anerkjennelse (Jordet, 2020, s.25). En anerkjennelse må ha til hensikt å være en anerkjennelse av noe en person har gjort eller uttrykt, den kan ikke være et biprodukt av hensikten (Jordet, 2020, s.89-90).

3. Forskningsdesign og metode

Hver eneste dag benytter vi oss av forskjellige metoder for å komme oss gjennom vår hverdag, i en masteroppgave vil metodedelene være den delen der hvor du velger hvordan du ønsker å komme frem til en konklusjon på problemstillingen (Krumsvik, 2019 s.16). I dette kapitlet skal jeg gå igjennom mitt forskningsdesign og mitt valg av metode, og gjennomføringen av denne metoden. Før jeg analyserer dataen, og ser på reliabiliteten, validiteten og en etisk vurdering av metodedelene til denne oppgaven.

3.1 Vitenskapsperspektiv

I denne studien har jeg valgt en kvalitativ, empirisk metode. En kvalitativ studie vil være en studie der man ser på konteksten, og hvordan informanten ser på denne konteksten (Krumsvik, 2019 s. 24). Konteksten i denne oppgaven vil være hvordan elevene følte seg inkludert og anerkjent i den norske grunnskolen. Jeg har valgt å bruke den kvalitative tilnærming fordi jeg ønsker å lytte til de tidligere elevenes opplevelser av anerkjennelse og inkludering i den norske grunnskole. En kvalitativ studie brukes der man skal dykke ned i dybdeperspektivet i et materiale fra få informanter (Johannessen et al., 2010 s.99). Jeg samler inn, analyserer og tolker data som er de viktigste kjennetegnene i empirisk forskning (Johannessen et al., 2010 s. 29). Det er naturlig å benytte seg av intervju som metode da jeg ønsker å lytte til elevenes erfaringer. Krumsvik (2019 s. 70) sier at når du benytter deg av en kvalitativ empirisk studie er det viktig at du som forsker er nær forskerfeltet ditt. Med nær mener Krumsvik (2019) at man utfører datainnsamlingen på et lite utvalg av informanter, og at forsker ønsker en dybdeforståelse på temaet det forskes på. Dette vil jeg komme nærmere innpå i kapittel 3.3. Når jeg skal analysere dataene til denne oppgaven har jeg valgt det fenomenologiske rammeverket, dette fordi at man innenfor feminologien er opptatt av hvordan mennesker opplever fenomenet i sin livssituasjon (Kvarv, 2014, s.87).

3.2 Innsamling av data

Formålet med denne studien er å få frem tidligere nyankomne minoritetspråklige elevers opplevelse av inkludering og anerkjennelse. Derfor har jeg valgt å samle inn datamateriale til dette studie med å gjennomføre kvalitative semistrukturerte intervjuer. Nå vil jeg gå gjennom studiets planleggingsfase, vurdere og reflektere rundt arbeidet mitt før og under

datainnsamlingen. Innsamlingen av data har vært en samarbeidsprosess med medstudent Malin J. Olsen. Vi har sammen skrevet informasjonsskrivet, intervjuguiden og samtykkeskjemaet. Siden vi har ulike formål og teoretisk bakgrunn for våre studier var vi sammen om å fullføre alle intervjuene, men vi transkriberte intervjuene selv. Jeg oppfordrer deg som leser denne oppgaven til å lese masteroppgaven til Malin for å se hvordan samme data har blitt brukt for å se på en annen problemstilling og ved bruk av en annen teori. Problemstillingen til Malin er; «*hva er lærernes og elevenes erfaringer med inkluderende strategier for å ivareta nyankomne elever i den norske grunnskolen?*» Masteroppgaven til Malin finner du på brage.inn.no

3.2.1 Intervju

I forskningen min har jeg valgt å samle inn data ved å benytte meg av kvalitative individuelle semistrukturerte intervjuer (Krumsvik, 2019, s. 162). Målet med en kvalitativ forskning vil være å utvikle en forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i personenes sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Kvale og Brinkmann (2015, s. 43) sier at i et kvalitativt intervju er det sentrale å fange intervjuobjektets opplevelsdimensjon av fenomenet, og kunne klare å sette dette inn i vitenskapelig teori og forklaringer (Dalen, 2011, s. 15). Med problemstillingen min som er «*på hvilke måte opplever nyankomne elever inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskole?*» er jeg ute etter elevens opplevelse av inkludering og anerkjennelse og derfor vil individuelle semistrukturerte intervjuer være det beste for min studie.

I et semistrukturert intervju innhenter man skildringer av opplevelsene til intervjuobjektene (Krumsvik, 2019 s. 166). Et semistrukturert intervju hjelper forskeren til å benytte seg av den fenomenologiske analyse fordi intervjuobjektet ofte svarer dypere i svarene i et semistrukturert intervju (Krumsvik, 2019 s. 166). Forskeren gjennomfører et semistrukturert intervju (Krumsvik, 2019, s. 166-170) som en styrt samtale mellom intervjuobjektet og intervjuer.

En intervjuguide til et semistrukturert intervju vil være ei skisse over temaet med forslag til spørsmål, jeg som intervjuer vil kunne endre rekkefølgen på temaet og være åpen for at jeg kommer på oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet eller om jeg endrer rekkefølgen på spørsmålene (Krumsvik, 2019 s. 166). Jeg som forsker og intervjuer vil styre samtalen med tanke på tema og innhold gjennom intervjuguiden jeg har utarbeidet. I utarbeidelsen av

intervjuguiden vil jeg kontrollere meg selv ved at jeg legger opp til spørsmål som til slutt vil hjelpe meg og svar på mine forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene skal hjelpe meg til å kunne svare på min problemstilling. Det er viktig at man ikke bruker forskningsspørsmålene direkte inn i intervjuguiden, men at det er en sammenheng mellom forskningsspørsmålene og intervjuguiden (Krumsvik, 2019 s. 161).

Intervjuguiden min (se vedlegg 1) ble utarbeidet i samarbeid med medstudent Malin, da vi har gjennomført intervjuene sammen. Vi så på forskningsspørsmålene våre, begrepene inkludering og anerkjennelse før vi lagde intervjuguiden vår. Vi ønsket å ha et åpent spørsmål på slutten der kandidatene kunne komme med innspill på ting kandidaten synes var viktig, men som vi hadde glemt eller ikke tenkt på. Dette fordi vi ikke har en bakgrunn som nyankomne minoritetsspråklige elever. Vi opplevde under første intervjuet at kandidaten stilte oss ett spørsmål som vi synes var så bra, at dette spørsmålet ble innlemmet inn i intervjuguiden vår til de tre andre kandidatene.

Prosjektet ble i september 2021 godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 3), og jeg kunne begynne å gjennomføre intervjuene.

3.2.2 Utvalg av intervjuobjekter

Hensiktsmessig utvalg i en kvalitativ metode er et utvalg som består av et mindre utvalg, for eksempel under 10 intervjuobjekter. Når du skal ha et så lite utvalg, må du tenke etisk på utvalget og ikke favorisere ett kjønn eller en spesiell gruppe (Krumsvik, 2019 s. 158).

Utvalget er valgt ut fra at Malin og jeg ønsket å komme i kontakt med elever som har gått i innføringsklasse, og elever som har blitt plassert rett inn i primærklassen sin. For å finne elever som passet inn i vårt ønske måtte vi finne kommuner som etter opplæringsloven (Opplæringslova, 1998b) organiserer norskopplæringen på forskjellige måter. Kommune A organiserer norskopplæringen gjennom innføringsklasse eller velkomstklasse, mens kommune B organiserer norskopplæringen på minoritetsspråklige elever direkte inn i primærklassen til elevene. Malin og jeg har intervjuet to elever fra hver av kommunene, jeg vil i min analysedel benytte meg av benevnning A1 og A2 for de elevene som hører til kommune A, og elev B1 og B2 om elevene fra kommune B.

Våre intervjuobjekter er over 16 år, dette var et bevisst valg. Studiet mitt har et retrospektivt perspektiv fordi jeg har valgt å intervju kandidater som har begynte i den norske grunnskolen

for 10- 20 år siden. Kandidatene er i dag mellom 19 – 30 år når intervjuene ble gjennomført. Vi ønsket å intervju noe som kunne reflekter over sin skolegang i den norske skole. Som kjente til og viste hva begrepene inkludering og anerkjennelse betyr. Når det er en så lang tid siden kandidatene startet i den norske grunnskole som nyankomne minoritetsspråklige elever kan vi miste noen detaljer som kandidaten kan ha glemt, men vi fikk kandidater som kunne reflektere grundigere over begrepene inkludering og anerkjennelse. Malin og jeg var beviste i utvalget av kandidater at dem skulle være over 16 år slik at de hadde fått skolestarten litt på avstand, med dette håpte vi at det var lettere for kandidatene å snakke om skolestarten. På den andre siden kan det bli for lenge siden slik at kandidatene ikke husker alt. Intervjuobjektene var elever som hadde forskjellige grunner til å komme til Norge.

Her kommer en liten tabell med en kort presentasjon, før jeg presenterer deltakerne litt mer nedenfor.

Deltaker	Språk eleven kunne ved skolestart i Norge	Alder ved ankomst Norge/ Alder ved intervju	Skolegang før x kom til Norge	Startet på skolen	Kommune
A 1	Swahili, litt engelsk	10 år / 30 år	2 år	August 2002, 2 måneder etter ankomst til Norge	A
A 2	Rumensk	8 år / 19 år	2 år	1 uke etter ankomst til Norge	A
B1	Polsk, litauisk og russisk	10 år / 21 år	3 år	2 uker etter ankomst til Norge	B
B2	Kinesisk	7 år/ 21 år	1.år	Ved skolestart	B

Kandidat **A1**, kom til Norge sammen med familien sin som flyktning fra krig i hjemlandet. H*n hadde gått to år på skole i en flyktningleir. Familien til kandidat A1 kom til Norge på våren, og startet i den norske grunnskole i 3.klasse. Kandidat A1 gikk i innføringsklasse i kommune A. Denne kandidaten kunne morsmålet sitt og litt engelsk ved skolestart. A1 gikk i innføringsklassen i to år, før h*n ble overflyttet til ordinærklasse. Siste halvåret av tiden i innføringsklassen fikk h*n en fadder i den ordinære klassen, og var med klassen i praktiske fag som kroppsøving. A1 jobber i dag som pedagog i skolen, morsmålslærer og matematikklærer.

A2, kom til Norge sammen med familien sin som arbeidsinnvandrere. Faren i familien fikk seg jobb i kommune A, og dermed startet kandidat A2 i den norske grunnskolen en uke etter familien flyttet til Norge. A2 kunne bare morsmålet ved skolestart og startet i innføringsklasse i kommune A. Etter ett år i innføringsklasse fikk h*n en fadder i den ordinære klassen, i tillegg fikk h*n være med klassen en dag i uken i tillegg til kroppsøving og dager der klassen ikke hadde teoretiske fag. H*n jobber i dag som morsmålslærer og assistent i skolen.

B1 startet på skolen i Norge to uker etter familieegjenforening. Faren til h*n hadde bodd i Norge og jobbet her to år før resten av familien flyttet etter. B1 hadde rukket å gå tre år på skole i hjemlandet, og snakket tre språk før h*n begynte på skole i Norge. Dette fordi mor er fra et land, far fra et annet, mens mor og barn bodde i et tredje land, mens far bodde i Norge. Når h*n begynte på skole kunne h*n uttrykk som «*hei, tusen takk, ha det*». Kandidat **B1** startet på nærskolen sin i den ordinære klassen i kommune B. H*n er student.

B2, startet i den norske skole ved skolestart i august. H*n snakket morsmålet sitt ved skolestart. B2 hadde gått på førskole i hjemlandet, og startet rett i 2.klasse her i Norge. H*n er student i dag. H*n flyttet til Norge fordi moren til B2 er fra Norge, og hun tok med seg familien sin hjem til Norge.

Utvalget mitt har derfor bestått av nyankomne minoritetsspråklige elever der familien til to av kandidatene var arbeidsinnvandrere, en kandidat var krigsflyktning og der familien til en kandidat var kjærlighetsinnvandrere.

3.2.3 Gjennomføring

Siden ingen av oss hadde gjennomført noen intervjuer, eller for den delen skrevet en masteroppgave før, følte det veldig trygt å gjennomføre intervjuer sammen med en medstudent. Min medstudent Malin og jeg gjennomførte et pilotintervju med en av Malins kollegaer i forkant av våre planlagte intervjuer. Dette ga oss nyttige erfaringer før våre planlagte intervjuer. I pilotintervjuet prøvde vi ut lydopptak fra Norsk senter for forskningsdata, dette var for oss en positiv opplevelse. Vi så at som intervjuere kunne vi konsentrere oss fullt og helt om intervjusituasjonen og oppfølgingsspørsmål uten å måtte konsentrere oss om å notere alt som ble sagt. Lydopptaket vi fikk av pilotintervjuet er ikke benyttet som en del av denne studiets empiri, men ga min medstudent og meg en trygghet på gjennomføring av intervju, og at vi kunne forvente å funn til å kunne svare på problemstillingene våre.

Det er anbefalt å gjennomføre et eller flere pilotintervjuer før man gjennomfører ordinære intervjuer for å kunne vurdere seg selv som en intervjuer, og gyldigheten i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.?) Min medstudent og jeg gjorde noen endringer etter at pilotintervjuet var gjennomført. Vi endret på rekkefølgen på et par spørsmål i intervjuguiden (se vedlegg 1 for den endelige intervjuguiden) vår fordi den nye rekkefølgen følte mer naturlig i intervjuet. Selv om vi gjennomførte et pilotintervju og følte oss godt forberedt til å gjennomføre de ordinære intervjuene opplevde vi at intervjuene opplevdes svært varierende i forhold til hvilke svar vi satt igjen med fra intervjuobjektene. Vi prøvde allikevel å tilpasse spørsmålene, til intervjusituasjonen slik at det ikke skulle bli gjentakende spørsmål. Vi diskuterte etter intervjuene om det at vi prøvde å unngå gjentakende spørsmål kunne hatt en nytteverdi for intervjuene våre eller ikke. Ved å få et spørsmål stilt på ulike måter vil intervjuobjektet måtte reflektere og trukket andre sammenhenger enn hvis intervjuobjektet fikk spørsmålet stilt på en måte.

For å ikke overkjøre intervjuobjektet valgte vi at den ene var intervjuer, mens den andre var tekniskansvarlig og komme med oppfølgingsspørsmål. Dette fant vi ut var en grei løsning etter vi hadde prøvet intervjuet vårt. Vi ønsket at intervjuobjektene skulle føle på en trygghet i intervjuene, så vi valgte å møte intervjuobjektene der dem ønsket.

3.2.4 Transkribering

Transkribering av et intervju er en måte å håndtere rådataen, du former talen om til tekst (Krumsvik, 2019 s. 171). Kvaliteten på denne transkriberingen er viktig for at tekstmaterialet til forskeren skal bli så bra som mulig, transkriberingen er en del av dataanalysen i forskningen. Det er her forskeren starter forskningsaktiviteten analyse av data, du må nemlig høre om igjen lydfilen flere ganger for å være sikker på at du har fanget opp alle detaljer (Postholm, 2010 s. 193). Når du arbeider med transkripsjonen vil du starte med å analysere dataen helt ubevist, og når du har transkribert flere intervjuer vil du se etter likheter eller ulikheter. Transkripsjon er jo en måte å forme tale om til tekst, så det er viktig at intervjuer under intervjuer oppklarer uklare ting underveis under intervjuet (Krumsvik, 2019 s. 170-171). Det er viktig å sette av tid til å transkribere intervjuene, for det vil ta tid. Du skal heller ikke skrive ned tankene du får mot analysedelen når du skriver, bare transkribere hva som faktisk blir sagt i lydfilen (Krumsvik, 2019, s. 170-171).

Min medstudent og jeg gjennomførte intervjuene sammen, men transkriberte intervjuene selv. Postholm (2010) sier at det er viktig at forskeren selv transkriberer sitt eget datamateriale. Malin og jeg har forskjellige teorier og formål så vi så viktigheten av at vi transkriberte intervjuene våre selv. Når jeg transkriberte valgte jeg å transkribere intervjuene ordrett med tenkepauser, eller leting etter ord. Der elevene lette etter ord eller hadde tenkepauser har jeg satt inn ordlydene som ble laget «hmm» «mmm» «tjaaa» og hvis det ikke ble laget noen lyd har jeg laget et pusterom med parentes i teksten. Jeg tok med disse lydene for å prøve å fange stemningen i intervjuet, og for å prøve å fange elevenes poeng og meninger i elevenes svar. Jeg har oversatt det muntlige intervjuene, til en mer formell, men allikevel i en muntlig skriftlig stil.

Gjennom min transkribering av intervjuene, hørte jeg opp igjen lydfilene mange ganger. Dette for å forsikre meg om at jeg har gjort mitt ytterst for å få med alle detaljer, og at jeg har gjort alt jeg kan for å skrive en lojal transkripsjon. De første intervjuene vi gjennomførte transkriberte jeg med engang, og lærte derfor ting til neste intervju. Blant annet det med å passe på annet støy i rommet, det er vanskelig å transkribere tekst hvis det for mye bakgrunnsstøy. Jeg opplevde at jeg husket kroppsspråket til intervjuobjektene når jeg transkriberte de første intervjuene. Når jeg transkriberte disse intervjuene hadde jeg stemningen fra intervjuet med meg inn i transkriberingen, jeg satt og smilte for meg selv og fikk opp den lune og gode stemningen vi klarte å skape i intervjuet. De siste intervjuene ble

liggende litt før jeg transkriberte, dette ga meg et klarere hode når jeg skulle transkribere. Med klarere hode mener jeg at jeg ikke hadde følelsen av at jeg satt i intervjuet når jeg transkriberte og hadde fått intervjuet litt på avstand. Så på disse intervjuene ble en mer nøytral transkripsjon.

3.3 Analyse

Jeg har valgt å benytte meg av en fenomenologisk analyse for å analysere dataen min i denne studien. Fenomenologisk analyse analyserer personenes egne opplevelser og forståelse (Hovd, 2021). Fenomenologi kommer fra den tyske filosofen Edmund Husserl (Hovd, 2021) og betyr «læren om det som viser seg» (Kvarv, 2014, s.87). Denne måten å analysere kvalitativ data på skal hjelpe forskeren til å opparbeide seg kunnskap innenfor forskerfeltet ved å studere informantenes egne erfaringer og opplevelser (Hovd, 2021). Kvarv (2014, s.87) sier at våre bevisste erfaringer har unike egenskaper, disse egenskapene kaller han *intensjonalitet* – intensjonalitet er det faste punktet i våre erfaringer. Vi erfarer noe, vi lever gjennom dem og viser dem deretter frem (Kvarv, 2014, s.91). Bevisstheten vår er rettet mot noe bestemt – i denne oppgaven vil dette være erfaringer rundt anerkjennelse og inkludering. Som forsker ønsker du å finne subjektets erfaringer og opplevelser innenfor fenomenet, og derfor må forskeren når den analyserer datamaterialet være opptatt av innholdet i det innsamlede datamateriale. Innenfor fenomenologien er det viktig at forskeren legger fra seg sine egne holdninger og tidligere kunnskaper, og konsentrere seg om subjektets erfaring innenfor fenomenet (Kvarv, 2014, s. 35).

Det er fire hovedpunkter du må følge innenfor en fenomenologisk analyse; du starter med helhetsinntrykket og sammenfatning av meningsinnholdet, fortsetter med å kode, kategorisere og finne begreper i datamaterialet ditt, før du kondenserer og tilslutt sammenfatter alt til en tekst (Johannessen et al., 2010 s.173-176). Dette er ikke den eneste måten å analysere datamaterialet på en fenomenologisk måte, men en måte som sikrer systematikk i analysearbeidet. Når du forsker på et område skal dette arbeidet også dokumenteres, dette blir lettere når forskeren følger en slik plan. (Johannessen et al., 2010 s.177)

Første punktet Johannessen et al., (2010 s.173) skriver om er *helhetsinntrykket og sammenfatning av meningsinnholdet*. Under dette punktet er det viktig at du som forsker blir kjent med, og får et helhetsinntrykk av det innsamlede datamaterialet. I denne prosessen med

å bli kjent med datamaterialet leter forskeren etter sentrale temaer. Forskeren ser på overordnede temaer og fordyper seg ikke i detaljer. Neste punktet for forskeren er *koder, kategorier og begreper*. Her dykker forskeren dypere inn i datamaterialet, og leter etter meningsbærende elementer. Ser etter materiale som er relevant for den valgte problemstillingen. Dette arbeidet kalles koding av datamaterialet, og her vil forskeren ta et utsnitt av teksten, og klassifiserer materialet. Kodingen brukes for å kunne organisere de forskjellige utsnittene av teksten (Johannessen et al., 2010 s. 174). Kodingen deler man deretter opp i to forskjellige kategorier, den induktive - eller den deduktive kategorien. Induktive kategorien inneholder temaer som behandles i materialet, mens i den deduktive kategorien finner du innhold som problemstilling, hypoteser og nøkkelbegreper (Johannessen et al., 2010 s. 174). Det er denne prosessen som i en analyse vil ta mest tid, men også den mest spennende prosessen for en forsker. Det er her forskeren blir virkelig godt kjent med datamaterialet sitt (Johannessen et al., 2010 s. 174), og er et ledd i fortolkningsprosessen av datamaterialet. Kodingen innebærer en kategorisering av det som står i materialet – og er en forutsetning for å få tak i meningen av materialet slik at forskeren skal kunne tolke det (Johannessen et al., 2010 s. 175).

Når du som forsker har kodet datamaterialet kommer neste steget, *kondensering* (Johannessen et al., 2010, s. 176). Her ser forskeren nærmere på de meningsbærende elementene fra arbeidet med koding, kategorier og begreper. Forskeren setter kodene og kategoriene inn i en tabell for å arbeide med materialet. Forskeren vil stille seg spørsmål om noen av kodene og kategoriene kan slås sammen. Denne jobben blir gjort for at forskeren skal se etter mønstre og sammenhenger i datamaterialet slik at forskeren skal kunne skrive en helhetlig tekst (Johannessen et al., 2010, s. 176).

Når forskeren skal skrive denne helhetlige teksten kalles det *sammenfatning* av teksten (Johannessen et al., 2010, s. 176). Her vil forskeren se på materialet sitt, og om inntrykket forskeren sitter inne med etter bearbeidingen av materialet er det inntrykket forskeren fikk før forskeren startet med å arbeide med materialet. Hvis forskeren ikke er fornøyd, eller føler at han mangler noe vil han kunne gå tilbake og på kodingen og kategoriseringen sin. Her kan forskeren oppleve at han finner nye opplysninger slik at forskeren kan måtte begynne på en ny analyse (Johannessen et al., 2010, s. 176).

Ved å velge den fenomenologiske måten å analysere dataen ønsker jeg å se på den minoritetsspråklige elevens sin erfaring og opplevelser med den norske grunnskole. Jeg er

ute etter informantens opplevelse av å komme inn i den norske grunnskole, derfor mener jeg at fenomenologi er den beste måten å analysere dataen min.

Når jeg analyserte dataen min så jeg etter begreper og kategorier som gikk igjen i datamaterialet mitt. De temaene jeg fant som gikk igjen i min data valgte jeg å sette inn i et Excel-dokument, før jeg så nærmere på materialet mitt og kom frem til kategoriene; fellesskap, språk og motivasjon. Det er på den måten jeg har valgt å representere resultatene mine på, jeg har delt inn resultatdelene inn i kapittel 4.1 fellesskap, 4.2 språk og 4.3 motivasjon. Målet mitt er at resultat og analysedelen skal bli så ryddig og presist som mulig slik at det skal hjelpe meg til å besvare mine forskningsspørsmål og problemstillingen, samtidig som jeg prøver å finne relevante linjer til teorien jeg har valgt.

3.4 Studiens kvalitet

En slik studie som en masteroppgave er bedømmes etter hvordan kunnskapen i studiet er blitt produsert, og i om man klarer å være transparent i egen forskning. Kvaliteten i studiet bestemmes ikke ut fra resultatet som kommer frem i studiet, men hvordan dette resultatet er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 20) sier at å forske igjennom et slikt studie er som å tolke sin egen tolkning, der man må se på sine egne bearbeidelser av materiale med kritisk blikk, i lys av rolle og forskningens og samfunnets tradisjoner. Når jeg har bedrevet denne studien har jeg søkt etter å klare å ha en kontinuerlig refleksivitet, slik at jeg har reflektert og begrunnet valg og vurderinger underveis. I drøftingen av kvaliteten på en studie som en masteroppgave er det to sentrale områder som forskeren må ha et bevisst forhold til, validitet og reliabilitet. Validitet (se kapittel 3.4.2) dette er forskningens gyldighet, og handler om begrensninger som knytter seg til datamateriale og teori. Hvordan kan forskeren trekke disse konklusjonene ut fra gitt datamateriale? Er et viktig spørsmål under validitet. Det andre området, forskningens reliabilitet (kapittel 3.4.1.) også kalt påliteligheten til forskningen og forskeren. Kan man stole på dataen som er samlet inn? Som leser av en masterstudie må du kunne stole på at forskeren ikke har påvirket resultatet sitt med personlige tanker, men brukt datamaterialet sitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Utgangspunktet for at jeg har valgt å skrive om nyankomne minoritetsspråklige elever er mine egne erfaringer fra praksis på lærerhøgskolen. Jeg har hatt praksis i to kommuner som tar imot nyankomne elever på forskjellige måter, og begynte derfor å se nærmere på teori om

dette teamet. Jeg følte det manglet en studie på dette emnet der elevenes stemme ble hørt samtidig som det ble sett på om de nyankomne minoritetsspråklige elevene hadde forskjellige opplevelser om de gikk i ordinær- eller inkluderingsklasse. Når man skriver en slik studie som en masteroppgave er det å kunne sette sin egen studie inn i en vitenskapelig sammenheng, og knytte sin egen studie in i eksisterende forskning på feltet et sentralt og viktig punkt. Som forsker må du passe på reliabiliteten og validiteten når du skriver studiet inn i den vitenskapelige sammenhengen slik at studiet ditt blir ett gyldig studie.

Kvale og Birkmann (2015) forteller at kvaliteten på analysen av dataen avhenger av kvaliteten på intervjuene. De skriver også at det ikke er tydelige kvalitetskriterier, men at det avhenger av hvor dyktig intervjueren er, ikke bare i utspørringen, men også hvordan intervjueren har en bakgrunnskunnskap om emnet, og er observant på intervjuobjektene sine. I intervjusituasjoner kan det oppstå situasjoner der intervjuobjektet engstelse eller andre følelsesmessig utbrudd og da er det viktig som intervjuer at du kan ta hensyn til følelser og tanker. Kvale og Birkmann (2015, s. 175) beskriver at kvaliteten av et forskningsintervju beskrives ut fra hvilke grad av relevans og spontanitet intervjuer innehar, samt innholdet i svarene til intervjuobjektene. Blant mine kandidater ser jeg at det er forskjell på svarene som blir avlagt på spørsmålene, noen av kandidatene svarer godt og utfyllende, mens andre svarer med enkelt stavelser og korte svar. Det er ikke noe mønster her i om kandidatene er fra kommune A eller kommune B, men kan heller variere fra spørsmål til spørsmål. Dette kan komme av at spørsmålet ikke ble forstått, eller at kandidaten ikke ville svare mer utbroderende fordi dette vekker gamle følelser kandidaten ikke ønsker å ta stilling til. Jeg er fornøyd med at vi tok med oss spørsmålet vi fikk i det første intervjuet videre inn i de andre intervjuene.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet er forskningens spørsmål og vurdering om påliteligheten til studiets empiri. Reliabiliteten til en studie knytter seg til nøyaktigheten til empirien, og hvordan denne empirien brukes og bearbeides (Johannessen et al., 2010, s. 40). At empirien er gjennomiktig eller transparent styrker reliabiliteten til en studie, samtidig som annen forskning med lignende resultater gjør en studie styrker reliabiliteten til en studie.

Reliabiliteten til en studie styrkes ved at forskeren utfyller konteksten, og i tillegg til at man har en grundig og transparent beskrivelse av hele prosessen i studien (Johannessen et al.,

2010, s. 229). I denne studien er det forhold som taler for og imot reliabiliteten, iblant annet intervjusituasjonen. Min medstudent og jeg var ukjente for intervjukandidatene, dette kan ha ført til at kandidatene våget å svare åpent og ærlig på spørsmålene som vi stilte. Samtidig kan det at vi var ukjente for intervjukandidatene ha gjort at kandidatene ble mer tilbaketrukket og skeptiske.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig datamaterialet og tolkningene forskningen gjør av materialet, man kan også bruke dataens gyldighet for å beskrive uttrykket validitet (Johannessen et al., 2010, s. 69). Når man som forsker har valgt og benytter seg av en kvalitativ studie for forskningen er det viktig at validiteten er knyttet til det datamaterialet, og analysens resultater for å vise til virkeligheten på en gyldig måte (Johannessen et al., 2010, s.230). Et viktig spørsmål å stille seg som forsker er dataene mine gode nok, og representerer av det generelle fenomenet?

På bakgrunn av det Kvale & Brinkmann (2015, s. 248) er det viktig for forskeren å være kritisk til egen rolle og forskerens påvirkning i det miljøet man forsker på. Som forsker må man derfor tenke på om man er kritisk til feltet man forsker på? Eller kanskje man har følelser som kan sies at man er på innsiden, og ikke klarer å være nøytral når man skal analysere datamaterialet. Siden jeg som forsker har vært utplassert som student ved både kommune A og B, må jeg som forsker si at jeg ikke er helt objektiv. Jeg har fått et lite innsyn i hvordan grunnleggende norskundervisningen til de nyankomne minoritetsspråklige elevene foregår, både i innføringsklassen og i den ordinære klasse. Det blir derfor ingen objektiv intervjuer som avholder intervjuene, men en intervjuer med litt informasjon fra skolen og lærerens syn på hvordan man tar imot, inkluderer og anerkjenner den nyankomne minoritetsspråklige elever. Dette gjør at jeg må legge igjen denne kunnskapen min i bilen når jeg går inn til intervjuet. Jeg ønsker med denne studien å høre fra elevene hvordan de opplevde å bli inkludert og anerkjent ved den norske skole. Min medstudent og jeg må være beviste på å bevare den profesjonelle distansen mellom oss intervjuere og intervjukandidatene våre. Samtidig må vi få kandidatene til å føle seg trygge slik at de ønsker å svar på våre spørsmål. Klarer vi å være objektive og gi kandidatene denne tryggheten vil dette gi oss en bedre forskningskvalitet på studien vår senere.

En utfordring ved dette studiet er at vi utfører intervjuer på kandidater i et retrospektivt perspektiv. Kandidatene våre er mellom 20-30 år når intervjuene ble gjennomført, mens de var mellom 7 -10 år når de begynte i den norske grunnskolen. Mange av våre spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 1) kunne derfor være utfordrende å besvare. Etter vi hadde utført intervjuene så vi at alle kandidatene hadde svart på alle spørsmålene våre, noen mer utfyllende enn andre – men svarene bidro allikevel til refleksjoner rundt spørsmålene våre.

Resultatet og kunnskapen som presenteres i studiet er satt sammen av samtalen mellom meg som intervjuer og kandidatene. Det skaptet en intersubjektiv sannhet i intervjuet (Johannessen et al., 2010, s. 40). Spørsmålet er om resultatene fra denne studien som er en begrenset studie kan si noe generelt om nyankomne minoritetsspråklige elvene som kommer og starter i den norske grunnskolen. Generaliserbarheten i en kvalitativ studie er av en annen kvalitet enn i en kvantitativ studie der man kan tallfeste resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 265). I denne kvalitative studien er det elevenes følelse av inkludering og anerkjennelse som blir resultatet. Utvalget i denne studien består av fire kandidater, som er et begrenset utvalg av alle nyankomne minoritetsspråklige elever som har gått i den norske grunnskolen. Det at denne studien bare består av fire kandidater gjør at jeg som forsker ikke kan generalisere funnene mine i denne studien. Allikevel mener jeg det gir oss et innsyn i enkeltindividets opplevelser av den norske skole. Gyldigheten i denne studien må sies at jeg som forsker skal fortelle historiene deres på en lojal og ekte måte i alle fasen av studiet.

3.4.3 Objektivitet

For resultatet i en kvalitativ forskning er det viktig at det er empiriens resultater som blir lagt frem, og ikke forskerens holdninger og tanker om temaet. For å kunne sikre objektiviteten er det viktig at empirien er bekreftbar. Bekreftbar vil si at resultatet kan etterprøves, enten av andre forskere eller at bekreftbarheten tilsvare objektiviteten som hadde vært i en kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2010, s. 232). Det er viktig for forskeren å være selvkritisk til eget arbeid i studiet, fordi fordommer og meninger kan påvirke fortolkninger i analysedelen til studiet.

3.4.4 Forskningsetikk

Gjennom all forskning til dette studiet må man som forsker ta vurdering som er knyttet til etiske valg. Noe er styrt av retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for

samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH). Etikken handler om hva som er riktig og alt å gjøre i forbindelse med forskningen (Johannessen et al., 2010, s. 89).

For å kunne intervju de tidligere nyankomne minoritetsspråklige elevene måtte jeg sende inn søknad til NSD – Norsk senter for forskningsdata. (vedlegg 3) Dette er en viktig del av det etiske arbeidet, for å få tillatelse til å innhente personopplysninger om kandidatene i studiet.

Et av de etiske kravene til NESH er å *informere dem som utforskes*. Når du har med deltakere i et forskningsprosjekt, må du gi kandidatene så mye informasjon at de vet hensikten med studien og hvordan datainnsamlingen skal foregå (Johannessen et al., 2010, s.152). Kandidatene må også vite hva som kreves av dem i deltakelsen av studiet, og hvilken byrde det å delta i en slik studie vil innebære. Kandidatene skal *informeres og fritt samtykke* før studiet kan settes i gang. Et fritt samtykke vil si at kandidaten skriftlig gir sitt samtykke til å delta i studiet, etter at kandidaten har fått informasjon om studiet. Min medstudent og jeg snakket med kandidatene når vi avtalte intervjuer, og før intervjuet startet gjentok vi informasjonen til kandidaten og gikk gjennom info/samtykke skjemaet (vedlegg 2) vårt, før kandidaten signerte samtykkeskjemaet før intervjuet ble startet. Kandidatene fikk informasjon om temaet, forskningsmålet og forskningsaktiviteten, samtidig som de fikk beskjed om at kandidatene kan trekke seg fra studien når som helst uten at dette får negative konsekvenser for kandidaten (Postholm, 2010, s. 145). På denne måten kunne vi forsikre oss om at kandidaten hadde fått informasjonen muntlig to ganger, og en gang skriftlig.

En annen etisk overveielse jeg må ta hensyn til i min studie er utvalg av kandidater. Siden jeg skal gjennomføre en studie med et retrospektivt perspektiv måtte jeg finne litt eldre kandidater. Min medstudent og jeg valgte at vi ønsket et utvalg som har over 16 år når intervjuene skulle gjennomføres. Vi ønsket oss også kandidater som var litt eldre slik at vi hadde kandidater som kjente til betydningen av begrepene inkludering og anerkjennelse. Ved å velge kandidater som var over 16 år hadde vi en større forventning til at de kjente til disse begrepene. Vi måtte også tenke på hvordan vi ville fordele kandidatene på de forskjellige organisasjons måtene av særskilt språkopplæring. Med problemstillingen min der jeg ønsker å finne ut hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever opplever inkludering og anerkjennelse må jeg tenke på å ha med like mange kandidater fra de forskjellige organiseringene av norskopplæringen. Kandidatene våre var mellom 19 og 30 år når intervjuene ble gjennomført.

Kandidatenes anonymitet er en annen etisk overveielse du som forsker må tenke på, kandidatens identitet skal være beskyttet gjennom at all informasjon blir anonymisert (Postholm, 2010, s. 150). Jeg mener at gjennom å ha kodet kommunene med A og B, samtidig som kandidatene også er kodet med A/B og et nummer ettersom intervjuene fant sted holder jeg kandidatens identitet anonymisert. Jeg har også anonymisert hvilket land kandidatene kommer fra, men brukt morsmålet til kandidatene.

Som forsker er det viktig å ha et kritisk blikk på sin egen analytisk tolkning. Som forsker bør man etterstrebe objektivitet i størst mulig grad (Johannessen et al., 2010, s. 30). Du skal holde deg til saken og være upartisk. Postholm (2010, s. 127) sier at for at en forsker skal kunne være objektiv må forskerens subjektive, individuelle teori bestående av erfaringer og opplevelser synliggjøres. Når du som forsker har synliggjort subjektiviteten, kan den endelig legges til side slik at man kan klare å stille seg selv i en objektiv posisjon i møte med deltakerne og datamaterialet. Dette for å kunne være bevist vår forståelse, og gjøre den bevisst.

Det finnes flere etiske overveielser som ikke er regulerte, men allikevel viktige. Dette er blant annet hvordan kandidatens svar kan bli tatt ut av sammenheng i resultat og analysedelen. Da kan helheten rundt kandidatens svar står i fare for å bli borte. På denne måten kan man risikere at kandidaten ikke kjenner seg igjen i teksten som prosjektet skal oppsummeres i.

4. Resultat

I denne studien er jeg opptatt av om elevene opplevde inkludering og anerkjennelse i møte med den norske grunnskolen. Hvordan de tidligere nyankomne minoritetsspråklige elevene opplevde anerkjennelse og inkludering er min problemsstilling. Jeg ønsker å analysere min data fenomenologisk. Som forsker ønsker jeg å beskrive følelsen av inkludering og anerkjennelse fra elevenes perspektiv, slikt elevene opplevde det. Jeg valgt å se på dataene mine med en tematisk analyse, og ut fra mine temafunn har jeg utarbeidet tre hovedkategorier. Kategoriene fellesskap (4.1), språk (4.2) og motivasjon (4.3) var det viktigste for mine informanter. Kandidatene blir presentert som A1, A2, B1 og B2 etter hvilken kommune de hører til. I kapittel 3.1.2 har utdypet mer om kandidatene. Kommune A er kommunen der de nyankomne minoritetsspråklige elevene blir plassert i innføringsklasse, mens i kommune B plasseres de nyankomne minoritetsspråklige elevene i den ordinære klassen.

4.1 Fellesskap

På et generelt grunnlag kan en si at elevene i dette studiet setter fellesskap og trygghet som et viktig punkt for å si at man føler seg inkludert og anerkjent. Første spørsmål som ble stilt til elevene var hvordan de forstår begrepet inkludering? Der kom alle fire elevene med svar som viser at når du er nyankommen og minoritetsspråklig er det viktig å føle på et fellesskap og at du er trygg.

A1: alle skal være med, faglig og sosialt. Inkludering det skal være slik at det skal være tilpasset slik at alle føler mestring

A2: alle skal være med, selv om man er annerledes og snakker et annet språk.

B1: At alle uansett legning, bakgrunn eller språk er like mye hvert, uansett. Alle er forskjellige, men vi hører sammen i et fellesskap!

B2: At du blir tatt godt imot når du møter noen.

Videre ser jeg at det er en forskjell mellom elevene fra kommune A og B. Kommune A er kommunen som tilbyr elevene innføringsklasse i norsk, mens kommune B er kommunen som setter de nyankomne elevene inn i den ordinære klassen. Informantene fra kommune A

forteller at de fikk følelsen av fellesskap i innføringsklassen fordi alle elevene i den samme klassen hadde en felles utfordring og et fellesmål. De skulle lære seg norsk.

A1: Jeg trivdes fra første stund, jeg var så trygg og velkommen fra dag en, vi var jo veldig like(...) Ingen av oss kunne norsk, og dem som hadde lært seg litt norsk de viste hvordan vi hadde det.

A2: Vi var ganske mange i innføringsklassen, vi hadde temaundervisninger med mye bilder. Vi spilte spill og lærte oss språket sammen som en gjeng.

For de to elevene fra kommune B, tok det litt lengre tid før fellesskapet med klassen kom i det faglige, mens sosialt fikk dem god kontakt med klassen ganske fort. Kandidatene fra kommune B hadde litt forskjellige mottakelse av de andre elevene, der kandidat B2 fant sin bestevenn – mens B1 fant tryggheten hos sin morsmålslærer i starten.

B2: Jeg fikk en venn første dagen som jeg er venn med i dag. Vi lekte, og spilte fotball hele tiden. Både på skolen og etter skoletid (...) men vi var jo så mange, sikkert 40-45 stykken som var delt på to grupper, så det var veldig mange å forholde seg til. Derfor ble det til at jeg holdt meg til h*n fordi jeg fikk en connection til h*n med engang.

B1: Morsmålslæreren var fra hjemlandet mitt så jeg følte en trygghet fordi jeg viste at hun skjønte hvordan jeg hadde det(...) men jeg ser jo tilbake til at det kanskje ikke var så lurt at jeg begynte to uker før skoleslutt, så var det åtte uker ferie før skolen begynte igjen. I ferien dro vi tilbake til hjemlandet på ferie. Jeg ser jo at det kanskje ikke var det smarteste mamma og pappa gjorde, kanskje det hadde vært lettere å få kontakt med de andre elevene hvis jeg hadde vært her (i Norge) den sommeren?

Jeg spurte kandidatene om når de følte de ble hørt i klasseromssituasjon? Her svarer tre av fire av kandidatene at det tok cirka ett år fra dem startet opp i den norske grunnskolen til de ble trygge på seg selv og klassekameratene slik at de turte å si noe eller svare på spørsmål i det ordinære klasserommet. De to kandidatene fra kommune A følte seg trygge og turte å snakke i innføringsklassen fra dag en, der dem sier begge to at dette er fordi de viste at de andre var der for å lære norsk og hadde vært igjennom det samme som dem.

A1: ingen av oss kunne norsk, og de som kunne litt hadde forståelsen for hva vi andre gikk igjennom.. Det ble veldig mye for meg når vi skulle begynne i ordinær klassen, jeg kjente jo ingen og mistet tryggheten min. Jeg forsto ikke hva dem underviste om for vi hadde bare hatt

norskopplæring i innføringsklassen, og den ene timen med morsmålslærer i uken gledet jeg meg veldig til, men jeg ble ikke trygg på klassen av det for vi gikk ut av klasserommet. Jeg fikk jo tildelt en fadder når jeg begynte i den ordinære klassen, men jeg hadde jo aldri møtt hun før jeg kom til den ordinære klassen.

A2: Jeg tror det går litt på personligheten din, jeg fikk hele tiden høre at jeg var tøff fordi jeg snakket veldig tidlig i den ordinære klassen. Syns ikke jeg var veldig tøff, jeg følte meg bare trygg i klassen med engang, de tok veldig hensyn til at det kom inn en innføringselev i klassen. Læreren satte oss ofte til å jobbe i par eller smågrupper slik at jeg lettere ble inkludert inn i arbeidet, og dermed klarte jeg å svare når det ble stilt spørsmål i klassen. Dette var en veldig fin arbeidsform og hjalp meg mye i starten i ordinær klasse.

B1: cirka 1.år, det var da jeg følte de andre elevene respektert og skjønte at jeg kunne noe. I starten hadde jeg jo ikke ordene til å forklare dem at jeg egentlig kunne det vi drev med. Med morsmålslæreren snakka jeg med engang, men da snakka vi jo på morsmålet.

B2: Siden dem ikke fant morsmålslærer til meg måtte jeg bare stole på meg selv, peke, tegne og google bilder. Jeg turte ikke si noe i klassen før jeg var trygg på klassen, men jeg husker ikke helt eksakt (...) 1 år kanskje(...) Jeg måtte føle jeg kunne si ting slik at de andre elevene skjønte hva jeg mente.

Trygghet ble nevnt ofte av kandidatene, dette har jeg valgte å se i sammenheng med fellesskapet. På spørsmålet om hvordan kandidatene følte de ble inkludert av medelevene fra ordinær klasse. Svaret **A1** at h*n at de i klassen var veldig flinke og snille, de prøvde alltid å få meg med på ting, men jeg ble aldri med. Jeg stolte ikke på meg selv slik at jeg ville hjem og ikke være med andre, også måtte jeg hjelpe til hjemme.

A2 hadde derimot en annen opplevelse av medelevene sine. Elevene i den ordinære klassen synes det var kjempespennende med en ny elev, de var veldig ivrige og ville lære ord fra mitt morsmål. Jeg ble jo til og med bedt i bursdag den første uka jeg gikk i innføringsklassa, til en elev i den ordinære klassen altså. Jeg dro - forsto ingenting, men var så stolt over at jeg faktisk ble bedt. Etter 14 dager begynte jeg på fotball. Jeg kunne ikke språket, men følte meg trygg og så godt mottatt av at de ville ha meg med på alt.

B2 var heldig og traff en som i dag også i dag er bestevennen. Jeg fikk meg en venn på dagen, og derfor føler jeg at jeg ble tatt godt imot og inkludert fort. Jeg hang jo med h*n på fritidsaktivitetene h*n var med på, så da ble jeg jo liksom inkludert inn i alt på den måten.

B1 opplevde også at medelevene ville inkludere h*n og ha h*n med på det som skjedde på skolen, og på fritidsaktiviteter. Opplevelsen var vel litt delt, siden de ikke ville være med meg hjem. De ville jo ha meg med på å leke, sparke fotball og spille PlayStation – bare ikke hos meg. Jeg ble jo bedt i bursdager og slikt også, men det var ingen som ville være med meg hjem.

4.2 Språk

Kandidatene fikk spørsmålet om hva de synes var utfordrende med å starte på den norske grunnskolen, uavhengig om dem startet i innføringsklasse eller ordinærklasse. Alle fire svarte at språket var en utfordring.

A2: språket var den største utfordringen, jeg ville så gjerne at de andre elevene skulle skjønne hva jeg ville fortelle dem.

B1: alle trodde jeg kunne språket fordi faren min hadde bodd i Norge i to år, så alle snakket til meg på en måte der dem trodde jeg skjønnte hva de sa.

B2: språket var utfordringen – og siden det ikke fantes morsmålslærer ble det en del peking, tegn og bilder i starten – men fotball er jo internasjonalt så når vi spilte fotball følte jeg at jeg kunne kommunisere med de rundt meg.

A1: språket! språket er nøkkelen for å bli inkludert sosialt, for å kunne kommunisere med andre mennesker.

Språket ble også nevnt av kandidatene under spørsmålet om hvordan de følte de ble hørt i klassen. Kandidat **A1** følte h*n ble hørt på en annen måte i innføringsklassen enn i den ordinære klassen, dette sier h*n selv er fordi det var en annen forståelse i innføringsklassen enn i den ordinære klassen. **A1:** ingen av oss kunne norsk, vi var sammen om å lære oss et nytt språk, og de som hadde lært litt hadde stor forståelse for at vi andre hadde utfordringer. Kandidat **A2** følte seg hemmet av språket fordi h*n ikke kunne kommunisere slik h*n ønsket med dem h*n ønsket å leke og kommunisere med, og at dette tok cirka et år. **A2:** Jeg ville så

gjærne leke med de i den ordinære klassen min når jeg var der den ene gangen i uka på besøk. Etter et år ville jeg ikke gå lenger i innføringsklassen, jeg følte at jeg lærte mer norsk av å være i den ordinære klassen jeg hørte til og snakke med dem som går der. Og ettersom jeg var med den ordinære klassen en dag i uken og i alle friminuttene, hadde jeg fått mange venner i den ordinære klassen.

Kandidatene fra kommune B, følte det var vanskelig å vise de faglige kvalifikasjonene sine fordi de ikke klarte å ordlegge seg med det norske språket. **B1:** jeg hadde ikke ordene til å forklare dem at jeg egentlig kunne det. **B2:** Når jeg turte å si noe til hele klassa klarte jeg å forklare at jeg kunne det, jeg var tidlig trygg på bestevennen min så ofte forklarte jeg han det med tegning, viste oppgaven eller lignende også sa han det høyt.

Kandidatene fra kommune A med innføringsklasse fikk et spørsmål om de følte på at det var forskjell på den språklig trygghet de følte i innførings klassen versus ordinær klasse? Der fikk jeg to forskjellige spørsmål.

A1: Jeg snakket jo høyt den første uka jeg var i innføringsklassa, der var vi jo like gode og ikke minst var læreren vant med å jobbe med elever som ikke kan norsk – så hun trygget oss på at vi var flinke. I den ordinære klassen gikk det ett år før jeg følte jeg kunne si noe høyt.

A2: Jeg følte meg utrygg i starten begge plasser slik språklig, og ble nok fortere trygg i innføringsklassa enn i den ordinære klassen. Men det var mest fordi i ordinærklassen snakket læreren en dialekt jeg aldri hadde hørt før. Jeg følte at jeg egentlig skjønnte mye norsk også gjorde jeg ikke det allikevel. I innføringsklassen var alt vi hørte på bokmål, og læreren var så opptatt av å hele tiden ha nøyaktig uttale slik at vi skulle forstå.

4.3 Motivasjon

Alle fire kandidatene nevner at i skolen i hjemlandet hadde de ett større teoretisk fagfokus, strengere regler og hardere krav til elevene.

A1: Det var lange dager, få friminutt. Mye fag og lite fokus på det sosiale.

A2: Mye mer drilling og teori i hjemlandet, her i Norge er det mer praktisk. Alle var sammen mye, vi gikk på tur og lekte mye både i ordinærklasse og innføring.

B1: I hjemlandet mitt hadde vi karakterer fra første klasse, vi ble mobbet av lærerne og fikk fysiskstraff. Jeg fikk ikke lov å skrive med venstre hånd så jeg ble tvunget til å skrive med høyre. Jeg har aldri sett noen i Norge som blir straffet for å skrive med venstre. Vi elevene hadde mer respekt for de voksne i skolen, og det husker at jeg savnet noen ganger i den norske grunnskolen. Jeg opplevde aldri at noen snakket i munnen på læreren, eller var frekk mot de andre elevene i klassa i hjemlandet.

B2: Jeg gikk ikke på skole så lenge i hjemlandet, men det jeg vet var at vi hadde karakterer fra første klasse.

Kandidat B1 opplevde at bakgrunnen fra skolen i hjemlandet hjalp h*n med å lære norsk. «Morsmålslæreren var som en ekstra mor for meg, jeg hadde mye støtte av henne, - men jammen meg kunne hun presse meg å. Fikk en ordbok av henne med morsmålet mitt og norsk, og beskjed om at det var bare å lese og se i ordboka. Du lærer ikke av å google. Jeg tror mange norske elever kunne trengt å bli presset litt mer (...) Jeg satte meg ned og bestemte meg for å lære meg norsk så fort som mulig slik at jeg kunne kommunisere med de andre elevene.» Kandidat B1 snakket varmt om morsmålslæreren under intervjuet, men hadde h*n fått bestemme hadde h*n kunne ønsket seg at morsmålslæreren var med mer i klassen. Både i starten for å trygge h*n i klasserommet, men også etter hvert når B1 ble så trygg på seg selv og språket at h*n skjønnte mer og kunne følge med. B2 sier «jeg synes det var litt synd at jeg ble tatt ut av klassen for å ha timer med morsmålslæreren, hun skulle vært med mer i klassa ... Jeg skjønnte så mye i timen at jeg ville være med klassa.»

En viktig motivasjonsfaktor for de fire kandidatene mine var familien. På forskjellige måter var de med å motivere elevene til å lære seg ett nytt språk. Tre av kandidatene hadde familie

som presset dem til å være sosiale med andre på fritiden, mens kandidat A1 hadde en familie som holdt seg mye sammen som familie.

B1: mamma tvingte meg på fotballbana, hun og pappa dro på møter og stilte opp på dugnader. De snakket ikke et ord norsk, men gjorde seg allikevel forstått. Det viste meg at de brydde seg om meg og at de ville jeg skulle være inkludert. På den måten ville jeg vise dem at jeg kunne lære meg norsk.

A2: mamma kjørte meg til klassekamerater, på fotballtrening eller dans. Det var aldri noe problem, hun var bare glad jeg hadde noen å leke med. Hun gikk også på norsk kurs så vi lærte norsk sammen.

B2: Jeg var alltid med han bestevennen min, mamma og pappa oppfordret meg til å være med han på hans fritidsaktiviteter.

A1: Jeg ble alltid spurt om jeg ville være med hjem til klassekamerater, men jeg måtte hjem å hjelpe til hjemme. De hjemme likte ikke at vi var ute med noen de ikke kjente og vi skulle bruke tid på lekser og øve på norsk hjemme. Samtidig som vi ikke hadde penger til at alle vi ungene skulle være med på noe som kostet penger(...) Samtidig syns jeg at jeg ikke kunne dra til noen når jeg ikke kunne språket (...) Kunne egentlig ønsket at det hadde vært litt mer «tvang» fra skolens side til at man skulle være med på noe etter skoletid for å praktisere språket.

På slutten av hvert intervju ble kandidatene spurt om de ville tilføye noe vi ikke hadde spurt om, da kandidat B1 som var den første vi intervjuet stilte oss ett spørsmål. B1 lurte på om alle i Norge fikk tilrettelagt norskopplæringen på samme måte som h*n hadde fått, med å få grunnleggende norskopplæring inn i klassen sin. Her kunne vi svare avkrefte, og forklarte B1 om §.2-8 i opplæringsloven. (Opplæringslova, 1998b). B1 svarte da med «hvordan klarer de i en innføringsklasse å lære noe? Med kanskje 20 stykker i klassen som heller ikke kan norsk og en lærer. Nei jeg er glad jeg gikk der jeg gikk.»

Etter intervjuet med B1 syns vi dette var et så fint spørsmål fra B1 at vi valgte å snu på spørsmålet til de andre kandidatene, vi spurte kandidatene på slutten av hvert intervju om de viste at grunnleggende norsk opplæringen i Norge ble lagt opp på to forskjellige måter. Svarene overrasket oss litt, ingen av kandidatene viste om at det er opp til de forskjellige kommunene å legge opp den grunnleggende norske opplæringen. Alle kandidatene trodde at

den opplæringen de fikk tilbudet om var den opplæringen alle nyankomne elever i Norge fikk tilbudet om. A1 uttalte det samme som B2, men var for innføringsklasse. «Hvordan klarer de som blir satt inn i en ordinærklasse og lære seg norsk? De blir jo sittende i et klasserom å ha morsmåslærer kanskje 1 time i uken.» B1 kunne ønsket seg en mellomløsning: «jeg som ikke fikk noen morsmåslærer kunne tenkt at skolen hadde hørt med resten av kommunen om det var flere med mitt morsmål, det kunne vært godt og truffet dem innimellom for å snakke med dem om erfaringer og litt slikt på morsmålet.» A2 trivdes både i innføringsklassen og i den ordinære klassen, men var glad for at h*n hadde fått muligheten til å gå i innføringsklassen. H*n var fornøyd med at når h*n følte at hun var «ferdig» med innføringsklassen fikk hun lov til å begynne fast i den ordinære klassen. «etter 1.år i innføringsklassen følte jeg at jeg ikke trengte å være der lenger, jeg gikk fult over til den ordinære klassen. Det var der jeg hadde alle vennene mine, og språket var ikke lenger en utfordring.»

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg legge frem studiets empiriske resultater fra resultatdelen (kapittel 4) i lys av teorien jeg presenterte i kapittel 2, tidligere forskning (kapittel 1.4) og relevante styringsdokumenter. Formålet med denne studien er å svare på problemstillingen: På hvilke måter opplever nyankomne elever inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskolen? Det er de tidligere nyankomne minoritetsspråklige elevers stemme jeg er ute etter. Jeg vil bruke forskningsspørsmålene mine inn i drøftingen slik at jeg i avslutningen (kapittel 6) kan konkludere og svare på problemstillingen min. Jeg har delt inn dette kapitlet i kapittel 5.1 Inkludering og fellesskap, 5.2 språk, inkludering og «Learning by doing» (Manger et al., 2013, s197). I kapittel 5.3 vil jeg se på inkludering og motivasjon. Kapittel 5.4 har jeg kalt anerkjennelse.

5.1 Inkludering og fellesskap

For å hjelpe meg med å svare på problemstillingen min benyttet jeg to forskningsspørsmål. I denne studien er jeg ute etter elevenes egne opplevelser av inkludering. Først skal jeg drøfte mitt første forskningsspørsmål «hva legger den tidligere nyankomne minoritetsspråklige eleven i begrepet inkludering?» før jeg skal drøfte forskningsspørsmål nummer to. «Hvordan opplevde de tidligere nyankomne minoritetsspråklige elevene inkluderingsbegrepet?» Jeg har delt inn dette kapitlet i tre, i kapittel 5.1.1. tar jeg for meg opplevelse av faglig inkludering, 5.1.2. ser jeg på opplevelse av sosial inkludering mens jeg i kapittel 5.1.3 tar for meg opplevelsen av organisatorisk opplevelse.

5.1.1 Faglig inkludering

Hvordan du opplever inkludering, har mye med hva du selv legger i begrepet. Kandidatene jeg intervjuet sa at inkludering for dem er at du blir tatt godt imot uansett hvem du er, hvilket språk du snakker eller hva du mener. Kandidat A1 sa: «Inkludering det skal være slik at det skal være tilpasset slik at alle føler mestring.» Kandidat B1 uttalte at: «alle er vi forskjellige, men vi hører sammen i et fellesskap.» Disse to utsagnene støtter opp om den ene av tre dimensjonene til Peder Haug innenfor inkludering (Haug, 2017). Haug sier at man skal gi alle lik mulighet til å være en del av et sosialt fellesskap. Kandidatene i dette studiet var veldig enstemmige i at det sosiale er det viktigste for dem for å kunne føle på inkludering.

Dette er tanker de har om, og hva de legger i betydningen av uttrykket inkludering. På den andre siden skal vi se på hvordan de forteller at de ble inkludert

Forskningsspørsmål jeg jobber ut fra er hva den tidligere nyankomne minoritetsspråklige eleven legger i begrepet inkludering? Inkludering er et komplekst begrep med mange muligheter for egne tolkninger. Mine kandidater legger det at alle skal få være med inn i deres betydning av inkludering, uansett om hvordan man snakker eller ser ut. Alle skal kunne kjenne på følelsen av mestring og at de betyr noe. Ser vi på hva kandidatene svarte når de fikk spørsmålet om hva de legger i uttrykket inkludering bekrefter dette sammendraget over.

A1: alle skal være med, faglig og sosialt. Inkludering det skal være slik at det skal være tilpasset slik at alle føler mestring

A2: alle skal være med, selv om man er annerledes og snakker et annet språk.

B1: At alle uansett legning, bakgrunn eller språk er like mye hvert, uansett. Alle er forskjellige, men vi hører sammen i et fellesskap!

B2: At du blir tatt godt imot når du møter noen.

Sitatene her viser at elevene forstår inkluderingsbegrepet i sammenheng med faglig inkludering ved tilpasset opplæring. Haug (2017) viser til at det er tre dimensjoner i inkluderingsteorien. De tre dimensjonene er den sosiale, den organiserte og faglige dimensjonen innenfor inkludering (Haug, 2017). Kandidatene legger mest vekt på den sosiale biten når de skal forklare hva de legger i begrepet inkludering. Jeg vil videre i drøftingen se på de to andre dimensjonene til Haug (2017).

Haug (2017) snakker om at inkludering i skolesammenheng handler om å organisere og gjennomføre opplæringen slik at man tilpasser undervisningen til mangfoldet blant elevene. Skolen skal ta hensyn til forutsetningene og evnene til elevene, slik at ikke elevene må tilpasse seg skolen (Haug, 2019, s.8-9). Opplæringen kommune A og B har lagt opp til norskopplæring på to forskjellige organiseringsmetoder, kommune A tilbyr nyankomne minoritetsspråklige elever norskopplæring gjennom intens norskopplæring i to år i en innføringsklasse. Etter disse to årene blir den nyankomne minoritetsspråklige eleven flyttet til sin primære klasse. Mens kommune B setter den nyankomne minoritetsspråklige eleven

rett inni primærklassen, og tilbyr norskopplæring til den nyankomne minoritetsspråklige eleven inn i primærklassen.

Ser vi på hva Haug (2019, s. 8-9) skriver om at det er skolen som skal tilpasse seg elevenes ferdigheter, er det nettopp dette som skjer i kommune A. Her tilbys elevene norskopplæring sammen med andre elever på samme nivå som dem selv. Haug (2017) snakker også om at inkludering i skolesammenheng handler om en organisering og gjennomføring slik at man tar hensyn til mangfoldet i klasserommet. I en innføringsklasse vil man ta hensyn til at det er få som kan ett fellesspråk slik at de har som A2 fortalte i intervjuet mye temaundervisning med bilder for å underbygge forståelsen til elevene. A2 forteller også at de spilte mye spill slik at de kunne lære seg norsk samtidig som de gjorde noe artig. A1 fortalte at h*n følte seg så trygg og velkommen i innføringsklassen. Spillingen av spill, og bruken av bilder og andre konkrete i innføringsklasserommet gjør at elevene i innføringsklassen følte seg inkludert i skolesammenheng. Arbeidsmetodene som kandidat A1 og A2 fortalte om i intervjuet kan vi plassere under inkluderende arbeidsmåter. Palm (2017, s. 43-50) forteller om forskjellige arbeidsmåter som gruppearbeid, lek og spill eller stasjonsundervisning. Disse arbeidsformene kalles inkluderende arbeidsmåter fordi det er arbeidsmåte der man kan sikre tilpasset opplæring for hele elevmangfoldet i klasserommet. Organiseringen av denne undervisningen gjør at dimensjonen til Haug (2017) om det organiserte, det faglige og den sosiale dimensjonen innenfor inkludering og inkluderende arbeidsmåter blir tilfredsstillt.

Kommune B tilbyr nyankomne minoritetsspråklige elever norskopplæring inn i ordinærklassen. De kommunene som legger opp til grunnleggende norskopplæring inn i primærklassen tilbyr elevene egne grunnleggende norsk-lærere og morsmålslærer i de språkene dette er mulig. Kandidatene jeg intervjuet hadde forskjellige opplevelser av det å komme inn i det ordinære klasserommet. Ifølge Haug (2019, s.8-9) skal elevene tilbys opplæring som er tilpasset deres ferdighetsnivå. Når du som nyankommet minoritetsspråklig elev blir plassert i det ordinære klasserommet kommer du inn i klasserommet med sekken full av forskjellige kunnskaper innenfor forskjellige skolefag og livserfaring. Den ene kandidaten jeg intervjuet fikk morsmålslærer etter 14 dager i skolen, mens den andre kandidaten aldri fikk morsmålslærer. Begge kandidatene fra kommune B der de minoritetsspråklige elevene blir puttet rett inn i ordinærklasse var enige om at det var utfordrende å forklare klassen hva de faktisk kunne. De klarte ikke forklare medelevene sine at de allerede kunne det de holdt på med, fordi språket ble en utfordring. Begge kandidatene fra kommune B sa at det tok cirka ett år før de følte seg trygge på at medelevene skjønnte hva

de mente, og respekterte deres meninger faglig i klasserommet. Uansett om man blir satt direkte inn i en ordinærklasse eller i en innføringsklasse skal man føle seg inkludert er det viktig å kunne uttrykke seg på en måte slik at de andre skjønner hva de mener. Et felles kommunikasjonsmiddel er viktig for å føle seg inkludert skriver Haug (2017).

Begge kandidatene fra kommune B hadde en følelse og opplevelse når det gjelder den faglige inkluderingen, men en helt annen opplevelse og følelse når det gjaldt den sosiale inkluderingen. Kandidat B2 fant seg sin bestevann ved å komme til den norske grunnskolen, det bestevennen gjorde etter skoletid ble også kandidat B2 sin fritid. Kandidat B2 fortalte også at denne vennen er en av B2s bestevann i dag også. På denne måten var kandidat B2 trygg på bestevennen, samtidig som B2 måtte lære seg språket. H*n viste at uansett om h*n ikke forsto alt som ble sagt ville bestevennen være der for h*n. Denne bestevennen til B2 kan vi kalle B2s signifikante andre (Mead, 1934). I den sosiale dimensjonen innenfor inkluderingen (Haug, 2017) er den signifikante andre (Mead, 1934) en eller flere betydningsfulle personer for mottaker. I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring best i et sosialt samspill med andre (Vygotskij, 1978). Med inkluderende arbeidsmåter som spill, lek, gruppearbeid og stasjonsundervisning legger læreren opp til at elevene skal arbeide sammen. Både med det faglige og sosiale, men også med norsk.

Kandidatene fra kommune B ble plassert inn i den ordinære klassen, og i denne klassen blir det undervist i alle skolens fag. I kommune A, der de nyankomne minoritetsspråklige elevene går i en innføringsklasse har de fokus på grunnleggende norsk opplæring. Kandidat A1 uttalte i intervjuet at h*n satt i den ordinære klassen og ikke forsto noe. «Jeg forsto ikke hva dem underviste om for vi hadde bare hatt norsk opplæring i innføringsklassen ...» I to år gikk kandidat A1 i innføringsklasse før h*n kom i den ordinære klasse, og når kandidat A1 begynte i den ordinære klassen satt h*n i klasserommet og forsto ikke temaet/emnet det ble undervist i. Haug (2017) sier at for at en elev skal føle på faglig inkludering skal undervisningen legges opp på en slik måte at alle elevene føler på en faglig læring og utvikling gjennom undervisningen. Ser man kandidat A1 sin følelse i starten av den ordinære klassen satt ikke kandidaten igjen med at h*n ble faglig inkludert i den ordinære klassen. I innføringsklassen var fokuset på å lære seg norsk for kandidat A1. Når en innføringsklasse har fokus på grunnleggende norsk, kan man på en side si at det er språket norsk som er viktig. Kan man med et fokus på grunnleggende norsk også ha et faglig innsyn slik at de nyankomne minoritetsspråklige elevene har en liten forkunnskap i det de starter i den ordinære klassen?

På den ene siden må læreren og de andre elevene fortsette sin undervisning slik at elevmangfoldet som allerede er der får fortsatt utviklingen sin, på den andre siden kan denne faglige utviklingen skje selv om undervisningen blir omorganisert. Kandidat A1 sier ikke noe om hvordan arbeidsmetodikken i klassen er, men kunne kandidat A1 følt seg mer inkludert og anerkjent hvis det hadde blitt lagt opp til mer inkluderende arbeidsmetoder? (Palm, 2017, s. 43-47).

5.1.2 Opplevelse av sosial inkludering

Haug, (2017) sier at det er i den sosiale dimensjonen innenfor inkludering elever utvikler sin sosiale relasjon med jevnaldrende. Alle skal ha lik mulighet til å være en del av et sosialt fellesskap. Kandidatene mine har ikke hatt denne mulighet for å være en del av et sosialt fellesskap i starten av livet i den norske grunnskolen. For å kunne være en del av dette sosiale fellesskapet må man ha noe til felles med fellesskapet (Haug, 2019, s. 13). Kandidat B1 og B2 fant fellesskapet i PlayStation spill med klassekameratene, fotball eller annen fritidsaktivitet utenfor skoletiden. Uavhengige om de hadde et felles verbalt språk, hadde kandidatene og medelevene dems et felles kommunikasjonsmiddel i PlayStation og fotball.

Kandidat A1 og A2 fant fellesskapet i innføringsklassen i det at ingen av de andre elevene kunne norsk. A1 sa i intervjuet «... jeg var så trygg og velkommen fra dag en, vi var veldig like Ingen av oss kunne norsk, og de som hadde lært seg litt norsk viste hvordan vi hadde det ...» For at kandidatene skal kunne føle seg så trygge som kandidat A1 og A2 gjorde i innføringsklassen er dem helt avhengige av å finne det kandidatene hadde til felles med de andre elevene som gikk i innføringsklassen. Når det var gjort, fikk dem en mulighet til å være med i det sosiale fellesskapet for innføringsklassen.

Bestevennen var en person som B2 stolte på, og denne bestevennen hadde betydning for B2s følelse av inkludering i den norske grunnskolen. B1 hadde også en positiv følelse av å være sosialt inkludert. H*n ble bedt med hjem til klassekamerater for å spille PlayStation, foreldrene ville at h*n skulle begynne på fotball. Alle kandidatene mine hadde en eller annen signifikant andre (Mead, 1934) i en eller annen form. Kandidat A1 brukte innføringsklassen, læreren i innføringsklassen og de andre elevene i den klassen som den signifikante andre, A2 nevner ingen spesielle lærer eller elev, men forteller at h*n følte seg trygg og velkommen både i innføringsklassen og i den ordinære klassen. Dette var det viktigste for A2, han h*n var trygg og at h*n fikk være seg selv sammen med de andre. B1 hadde morsmållæreren sin

som sin signifikante andre (Mead, 1934), morsmåslæreren betyr fortsatt mye for B1. H*n fortalte at det skjer fortsatt at B1 tar kontakt med morsmåslæreren h*n hadde i starten i den norske grunnskole også i dag. B2 hadde bestevennen sin som sin signifikante andre (Mead, 1934).

Kandidat A1 sa i intervjuet at medelevene i den ordinære klassen var så hyggelige, de inviterte med A1 på forskjellige sosiale aktiviteter både i skoletiden, men også i fritiden. A1 fortalte at h*n måtte hjem til foreldrene sine, og hjelpe til hjemme. De øvde på norsk, og gjorde lekser hjemme, samtidig som de hjalp til hjemme med forskjellige aktiviteter. Mange nyankomne minoritetsspråklige elever kan bli litt forvirret av å møte på nye normer og regler i ett nytt land. Dette kan være annerledes enn det som blir akseptert hjemme eller i hjemlandet. I denne prosessen som vi kaller den sekundære sosialiseringen (Aamodt, 2017, s. 25). En sosialiseringssprosess er en prosess der mennesker gis en opplevelse av å høre til i et større fellesskap. Denne sosialiseringssprosessen skjer når et barn går i den norske grunnskolen, her vil både elever som har vært i dette samfunnet i lengre tid og nyankomne minoritetsspråklige elever møte på nye regler og andre normer enn det er ellers i samfunnet.

Alle kandidatene fortalte at skolen i hjemlandet ikke hadde et like stort søkelys på det sosiale klasse miljøet, men hadde et høyere faglig søkelys. Denne sosiale biten i klasserommet blir det lagt stor vekt på i den norske grunnskolen. Den sosiokulturelle teorien sier at barn lærer best i samspill med andre, og i dette sosiale samspillet vil mennesket utviklingszone utfordres (Vygotskij, 1978).

5.1.3 Opplevelsen av det organisatoriske

Organisatorisk inkludering handler om hvordan opplæringen er organisert og planlagt (Haug, 2017). De to andre dimensjonene til Haug (2017) er den sosiale og den faglige dimensjonen. Når du opplever en god organisatorisk inkludering, vil dette ha påvirkning på følelsen av inkludering i den faglige og sosiale dimensjonen. Er undervisningen godt organisert legges undervisningen opp på en slik måte at alle elevene får en god faglige læring og faglige utviklingen. Når det organisatoriske i en undervisning er lagt opp på en godt planlagt måte og med elevmangfoldet i sentrum, vil behovet for videre spesialtiltak bli små (Nordahl, 2018, s. 215-217).

Haug (2017) snakker om den organisatoriske dimensjonen innenfor inkluderingsbegrepet. Ser vi på organiseringen av norskopplæringen til nyankomne minoritetsspråklige elever i den

norske grunnskolen styres dette av opplæringsloven (1998a). Det er opp til de 356 kommunene i Norge (Kommunesektoren, 2021) å legge opp denne undervisningen selv, de kan velge mellom to forskjellige organisasjonsformer. En felles norskopplæringsklasse eller den nyankomne eleven direkte inn i ordinærklasse. Jeg har valgt å intervju kandidater fra begge organisasjonsformene slik at jeg kan se nettopp på den organisatoriske dimensjonen innenfor inkluderingsbegrepet (Haug, 2017).

Gjennom arbeidet med resultatene mine og teorien er det et interessant spørsmål som dukket opp, hvordan følte elevene at skolen praktiserte inkludering i møte med dem. Peder Haug (2019, s.31) sier at en forutsetning for å lære er deltagelse. Deltakelse er ingen garanti for at elevene lærer, men det er en forutsetning (Haug, 2019, s. 31). For å kunne delta må du som elev aktivt kunne delta i opplæringen som foregår i klasserommet, for å kunne få til en aktiv deltagelse må du kunne kommunisere med de andre deltakerne i klasserommet (Haug, 2019, s. 29-31) Det er en forskjell på hvordan kandidatene mine opplevde sin egen deltagelse i starten av møtet med den norske grunnskole. Begge kandidatene fra kommune A følte på en trygghet i innføringsklassen slik at de deltok aktivt den første uken de var i innføringsklassen. Kandidat A2 følte seg fort trygg i den ordinære klassen også, mens kandidat A1 brukte nesten ett år på å bli så trygg at h*n turte å snakke høyt i klassen. Disse to kandidatene fra kommune A er den eldste og den yngste kandidaten jeg intervjuet. Den eldste kandidaten (A1) min kom til Norge og begynte i den norske grunnskolen i 2002, da var denne kandidaten 10 år. Den yngste ble født i 2002 (kandidat A2), og begynte i den norske grunnskolen når h*n var 8 år. I løpet av disse 10 årene har det vært endringer i lærerplanene,

Kandidatene fra kommune B sin opplevelse av organisatorisk inkludering er noe annerledes enn kandidatene fra kommune A, men samtidig ganske lik. Begge disse kandidatene ble født i 2000, kandidaten B1 kom til Norge og begynte i den norske grunnskolen når h*n var 10 år kandidat B2 begynte som sjuåring. For kandidat B2 fikk ikke kommunen tak i morsmåls lærer, dette føler denne kandidaten gjorde at h*n turte å snakke og prøve og gjøre seg forstått fortere. B2 hadde ingen andre å støtte seg til innenfor morsmålet når h*n var på skolen. «... siden dem ikke fant morsmåls lærer til meg måtte jeg jo bare stole på meg selv, peke, tegne og google både bilder og tekst ...» Allikevel tok det rundt ett år før h*n turte å snakke høyt i klassen. Kandidat B1 hadde en super morsmåls lærer, som h*n støtter seg til den dag i dag, men allikevel tok det ett år før h*n turte og ikke minst følte seg hørt i klasserommet.

Tre av fire kandidater i studiet mitt forteller at de hadde morsmåslærer i den norske grunnskolen. Kandidat A1 og B1 forteller om at undervisningen med morsmåslæreren var nyttig, men de skulle ønske at mer av undervisningen med morsmåslæreren skulle vært inne i klasserommet. Dette for at kandidatene ønsket seg hjelp av morsmåslærer til å styrke følelsen av inkludering til de nyankomne minoritetsspråklige elevene inne i det ordinære klasserommet. Kandidat B1 fortalte i intervjuet om en «mors» følelse til sin morsmåslærer. Det var morsmåslæreren kandidat B2 klarte å uttrykke sin frustrasjon og andre følelser til. Morsmåslæreren ble den signifikante andre (Mead, 1934) for kandidat B1, og en av de viktigste personen i den norske grunnskole som gjorde at kandidat B1 følte på en inkludering. Kandidat B2 som ikke fikk tilbud om en morsmåslærer ga uttrykk for et savn, et savn av å ha noen å snakke med på sitt eget morsmål. B2 snakket om denne vennen h*n fikk som en h*n stolte på, og gjorde at h*n følte en sosial inkludering i klassen.

Når jeg ser på det kandidatene fortalte meg i intervjuet om morsmåslærer ser jeg dem har hatt forskjellige erfaringer med morsmåslærer. Når kandidat B1 snakket i intervjuet om morsmåslæreren sin, ser jeg på hele h*n at morsmåslæreren betydde noe for h*n. Men allikevel har kandidat B1 gjort seg en tanke på hvordan støtten fra morsmåslæreren kunne vært gjort på en annerledes måte. B1 sa til meg i intervjuet at h*n kunne ønsket at morsmåslæreren kunne vært mer med h*n inne i klasserommet, i alle fall i starten når B1 var ny i klassen. Dette tror B1 kunne ha vært med på å hjelpe h*n i starten i klassen, for å trygge h*n, men også hjelpe B1 med å vise de i klassen hva h*n faktisk kunne. Kandidat A1 sier også det samme om morsmåslæreren etter at A1 starter i den ordinære klassen. «jeg gledet meg til timen med morsmåslærer, men jeg ble ikke trygg på klassen av det – fordi vi gikk ut av klasserommet ...»

Nordahl utvalget (2018) gjorde en stor studie på spesialundervisning og hvor denne undervisningen burde plasseres, inne i klasserommet eller utenfor. Nordahl utvalget (2018) konkluderte med at spesialundervisning bør foregå inne i klasserommet, sammen med resten av klassen. I forskningen til Nordahl utvalget (2018) har utvalget plassert særskilt språkopplæring innenfor spesialundervisning. To av kandidatene mine bekrefter Nordahl utvalget (2018) sine funn om at de ønsket den særskilte språkopplæringen inne i klasserommet. Denne siden med å ha spesialundervisningen inne i klassen underbygges også av Haug (2017) med den sosiale dimensjonen av inkluderingen. Når kandidatene mine sier at dem hadde satt pris på mere støtte av morsmåslærer inne i klasserommet, er dette fordi de hadde et ønske om å kunne vise medelevene sine hva de faktisk kunne. På grunn av

mangelen på et fellesspråk i klasserommet følte kandidatene at morsmåslæreren kunne hjulpet dem med støtte for å bygge opp det sosiale fellesskapet. Både for kandidatenes beste med språket, men også for medelevene slik at de skjønnte at de nyankomne minoritetsspråklige elevene kunne noe faglig selv om de ikke kunne det norske språket. For at de nyankomne minoritetsspråklige elevene skal føle på inkludering og anerkjennelse i et klasserom er det viktig at elevene både føler på den sosiale inkluderingen, men også den faglige.

På den andre siden må man i denne situasjonen se på om det at morsmåslæreren tar kandidaten ut av klasserommet og har undervisningen hindrer inkluderingen til de nyankomne minoritetsspråklige elevene. Eller om det å bli tatt ut av klasserommet av morsmåslærer støtter opp under eleven, og anerkjenner eleven for hvem eleven er. Kandidat B2 fortelle at morsmåslærer anerkjente h*n, og ble den signifikante andre for kandidat B2.

Folke (2015) fant ut i sitt studie at nyankomne minoritetsspråklige elever ofte følte på en sorg når de ble flyttet fra innføringsklassen og til den ordinære klassen. Ser vi på Folke sin studie opp mot opplevelsen til kandidat A1 og A2 får vi to forskjellige opplevelser om overgangen fra innføringsklassen til den ordinære klassen. Kandidat A1 hadde en opplevelse som stemmer med studiet til Folke der hun følte hun mistet tryggheten sin når hun begynte i den ordinære klassen. «Jeg kjente ingen, og mistet tryggheten min fra innføringsklassen.. jeg fikk tildelt en fadder når jeg begynte i den ordinære klassen, men jeg hadde aldri møtt h*n før så det var ingen trygghet for meg.» Kandidat A2 opplevde overgangen fra innføringsklasse til ordinære klasse på en helt annerledes måte, h*n opplevde et godt samarbeid mellom innføringsklassen og den ordinære klassen. Blant annet ble A2 bedt i bursdag til elevene i den ordinære klassen mens h*n gikk i innføringsklassen. Når kandidat A2 begynte i den ordinære klassen følte hun på en samhørighet med de andre i den ordinære klassen fordi h*n allerede hadde vært sammen med dem før. Læreren tilpasset undervisningen slik at de arbeidet sammen i par eller smågrupper, på denne måten følte kandidat A2 at h*n ble trygg på temaet det ble undervist i og følte derfor at h*n klarte å svare på spørsmålene som ble stilt fordi h*n fikk arbeidet med temaet før det ble stilt spørsmål. «... det var en veldig fin arbeidsform og hjalp meg i starten i den ordinære klassen ...»

Kandidatene fra kommune A hadde to forskjellige opplevelser, der kandidat A1 storkoste seg sosialt i inkluderingsklassen, men slet med det sosiale utenfor skoletid og når h*n ble

overflyttet til den ordinære klassen etter to år i inkluderingsklassen. Tryggheten h*n følte på fra inkluderingsklassen ble borte, selv om A1 nå kunne norsk og forsto hva medelevene og læreren snakket om. Det gikk 10 år mellom da A1 gikk i innføringsklasse og da A2 gikk i innføringsklasse. A2 opplevde den sosiale dimensjonen annerledes ved sitt møte med den norske grunnskolen. Når A2 startet i innføringsklassen i kommune A, hadde skolen begynt med et annet samarbeid mellom innføringsklassen og den ordinære klassen eleven hørte til. Kandidat A2 var blant annet i den ordinære klassen en dag i uken, og var med den klassen i hvert friminutt. H*n sa i intervjuet «jeg hadde mange venner i den ordinære klassen.»

Ifølge §2-8 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998a) kan kommunene velge hvilke organisatorisk måte dem vil tilby de nyankomne minoritetsspråklige elevene. Kommune A i dette tilfellet har valgt å organisere den særskilte språkopplæringen til de minoritetsspråklige elevene gjennom innføringsklasse. Kommune B har valgt å organisere den særskilte språkopplæringen med å sette den nyankomne minoritetsspråkene eleven rett inn i den ordinære klassen, med særskilt språkopplæring tilbudt inne i den ordinære klassen. (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Alle kandidatene vi intervjuet var fornøyde med tilbudet de fikk av den norske grunnskolen. Hver og en av kandidatene fortalte at de trodde den opplæringen de mottok når de begynte i den norske grunnskolen var den opplæringen alle nyankomne minoritetsspråklige elever fikk tilbudet om. Kandidat A1 og B2 svarte ganske så likt når de fikk spørsmålet om de visste om at den grunnleggende norskopplæringen ble organisert på to forskjellige måter i Norge. «Hvordan klarer de å lære noe da?» Kandidat A1 som kom fra innføringsklassen kunne ikke skjønne hvordan elevene som ble satt i den ordinære klassen klarte å lære seg norsk da det var så mange elever som skulle ha annen undervisning enn den nyankomne minoritetsspråklige eleven. Kandidat B1 kunne ikke skjønne hvordan de i innføringsklassen klarte å lære seg norsk når det satt 20 andre nyankomne elever i klassen som heller ikke kunne norsk.

Kandidat A2 og B2 var på sin side ikke like fornøyde som A1 og B1, men allikevel fornøyde med tilbudet de fikk. B2 kom fra kommunen B der de nyankomne minoritetsspråklige elevene ble puttet rett i det ordinære klasserommet. H*n kunne ønsket seg en mellomløsning som kandidat B2 kalte det, dette at h*n ikke fikk noe tilbud om morsmålslærer tror jeg har mye å si for dette ønsket. Kandidaten sa «jeg som ikke fikk noen morsmålslærer kunne tenkt at skolen hadde hørt med resten av kommunen om det var flere elever med mitt morsmål, det

kunne vært godt og truffet dem innimellom for å snakke med dem om erfaringer og slikt på morsmålet.» Mens A2 fortalte at h*n trivdes både når h*n gikk i innføringsklassen og etter overflyttingen til den ordinære klassen. A2 opplevde en glidende overgang mellom klassene der h*n fikk være med i den ordinære klassen tidlig. Kandidat A2 fikk også være med å bestemme at h*n var ferdig med innføringsklassen, og fikk begynne i den ordinære klassen på heltid.

Innenfor inkludering snakker Haug (2017) om den organiserte dimensjonen innenfor inkludering. Med den organiserte dimensjonen mener Haug (2017) at man ser på hvordan undervisningen er organisert. §2-8 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998a) forteller kommunene i grove trekk hvordan den særskilte norskopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022) skal foregå, men det er opp til kommunene hvordan de ønsker å organisere den. Haug (2019, s. 8-9) sier at den organiserte inkluderingen i en skolesammenheng handler om å organisere opplæringen slik at undervisningen er tilpasset elevmangfoldet.

5.2 Learning by doing

John Dewey (Manger et al., 2013, s. 197) snakket om «learn to Do by Knowing and to Know by doing.» I innføringsklassen jobbet dem ifølge kandidat A2 temabasert, samt at de brukte mye konkrete bilder, spill og samarbeidet en del. De fikk jobbet med det norske språket sammen med andre som også skulle lære seg norsk. Begge kandidatene fra kommune A sa at de følte seg trygge i innføringsklassen og prøvde å snakke norsk første uken de gikk i innføringsklassen. Dette viser at kandidatene fra kommune A opplevde inkludering og tilpasset opplæring inne i innføringsklasserommet. Teorien sier at det er gjennom å bruke norskspråket sammen med de andre medelevene elevene lærer best (Dewey (Manger et al., 2013, s. 197) og Vygotskij (1978)), når de må praktiserer norsk sammen med norskspråklige elever. Vygotskij (1978) sier at språk er menneskers viktigste symbolsystem, og at læring skjer i et sosialt samspill med andre. Alle som planlegger en undervisning skal ta hensyn til elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998b) i planleggingen av undervisningsøkten. Gjennom å planlegge en undervisningsøkt der de nyankomne minoritetsspråklige elevene får hørt norsk, og samtidig bruker inkluderende arbeidsmetoder (Aamodt, 2017) i undervisningen vil du ha lagt forutsetningene til rette for elevmangfoldet.

Vygotskij (1978) snakker om at gjennom menneskers proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1978, s. 86-87) klarer å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter på en slik måte at etter

elevene har snakket og prøvd seg på norsk sammen med andre i en trygg situasjon vil de klare å benytte seg av denne kunnskapen innenfor norskspråket og kommuniserer med ukjente.

Kandidatene til kommune B ble plassert rett inn i den ordinære klassen, de hadde derfor store muligheter til å praktisere språket med engang. Allikevel hadde disse to kandidatene to forskjellige opplevelser av innlæringen av språket. Kandidat B1 fikk morsmåslærer mens kandidat B2 fikk aldri en morsmåslærer. Kandidat B2 måtte benytte seg av en annen måte å kommunisere med de andre på enn det verbale språket, så B2 benyttet seg av kroppsspråk, tegninger og andre fakter. På denne måten kommuniserte B2 med de andre, men uten å kommunisere verbalt. Kandidat B1 støttet seg tidlig til morsmåslærer, denne opplæringen skjedde ofte utenfor det ordinære klasserommet. Både kandidat B1 og B2 brukte cirka ett år på å bli trygg nok i klasserommet til å kunne kommunisere med medelever og lærere på norsk. Kandidat A1 og A2 hadde en annerledes erfaring av å snakke når de kom til den ordinære klassen etter å ha vært i innføringsklassen i to år. Kandidat A2 snakket etter et par uker, mens kandidat A1 brukte cirka et år på å bli så trygg at hun turte og snakke i den ordinære klassen. H*n var trygg på norsken, men var utrygg på de andre elevene og læreren. Begge kandidatene fra kommune A slet med at de i den ordinære klassen skulle de forholde seg til andre fag enn norsk.

Kandidatene i studiet mitt har møtt på forskjellige måter å bli inkludert inn i der ordinære klasserommet. Kandidat A2 møtte på elever og lærere som viste sin interesse, de inkluderte A2 både sosialt og organisert med engang, læreren la også til rette for faglig inkludering med å legge opp undervisningen med inkluderende arbeidsmåter (Palm, 2017, s. 43-47).

Kandidat A1 møtte på undervisning der h*n bare satt der. A1 hadde ikke vært borte i noen annen undervisning i innføringsklassen enn norsk undervisning, så alle andre undervisningsfag ble nytt for kandidat A1. «... jeg forsto ikke hva dem underviste om for vi hadde bare hatt norskopplæring i innføringsklassen ...» Kandidat A1 sier ikke noe om hvordan undervisningen i det ordinære klasserommet ble lagt opp, men gir ett inntrykk av at h*n følte seg ensom og utrygg. I et klasserom skal det være tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998b) som gjelder for hele elevmangfoldet i klasserommet. Særsilt språkopplæring er den smale forståelsen av tilpasset opplæring. I et klasserom har du et elevmangfold som det skal tilpasses for.

Alle mennesker kommuniserer med andre mennesker på en eller annen måte, menneskers primære kommunikasjonsmetode er med bruk av et språk. Enten dette språket snakkes verbalt eller med tegn. (Manger et al., 2013, s.289) Når de minoritetsspråklige elevene kommer til Norge har de med seg minst et morsmål i sekken. Et språk de har kommunisert med venner, familie og de andre i samfunnet med. Nå har disse elevene kommet til et nytt land, de kan ikke kommunisere med de andre på sitt morsmål, men må lære seg et nytt språk. Vygotskij (Manger et al., 2013, s. 289) sier at for et barn er det viktig å kunne bruke fantasien sin og lekenheten et barn innehar i seg. B2 trekker frem h*n som h*n traff første skoledag, h*n som ble B2s trygghet i klassen, i samspillet med de andre klassekameratene og i fritidsaktiviteter. Uten at disse to kunne kommunisere på samme språk ble denne personen B2s trygghet i den nye hverdagen. Så hvordan kommuniserte de? B2 og h*ns venn hadde ett felles «språk» nemlig interessen for fotball, samtidig som dem ble bedre kjent forsto vennen h*ns B2s kroppsspråk og andre tegn han ga vennen. Dewey (Manger et al., 2013, s. 199) sier på sin side at noen kommunikasjonssymboler er de samme verden over, og kan brukes som et kommunikasjonsmiddel mellom mennesker. Et slikt felles kommunikasjonssymbol fant B2 og h*ns venn, nemlig fotball. B1 snakker om sitt felles kommunikasjonssymbol med sin klasse som PlayStation og fotball.

5.3 Inkludering og motivasjon

Motivasjon er det som styrer adferden vår (Teigen, 2020), og når du som nyankommen minoritetsspråklig elev kommer helt ny inn i et læringsmiljø, enten dette er i en inkluderingsklasse eller i den ordinære klassen, er det viktig å finne motivasjonen for å lære seg ett nytt språk.

Kandidat B1 fortalte om en morsmållærer som viste å presse h*n litt, h*n utalte «jammen meg kunne hun presse meg å..» i intervjuet. Jordet (2020, s.358 - 359) skriver at selv om man skal erkjenne og anerkjenne elevens kunnskap og erfaringer, både ved å styrke barnets selvfølelse, selvrespekt og selvtillit, er det viktig at du presser elevene litt slik at de blir utfordret. Det er viktig at eleven i denne prosessen føler at du som lærer er der for eleven, at du er interessert for elevens subjektive opplevelse av situasjonen. På den ene siden kan eleven føle seg utfordret og presset, men på den andre siden kan dette øke elevens selvtillit, når eleven lykkes etter at læreren presser eleven, men er der for eleven i denne prosessen. På den andre siden vil dette gjøre at elevens selvtillit, selvrespekt og selvfølelse vokser. Dette

bekrefter også Vygotskij (1978, s. 86-87) gjennom menneskers proksimale utviklingssone. Vygotskij (Imsen, 2014, s. 195) er opptatt av at elevene skal møte på utfordringer i undervisningen, men den skal være tilpasset elevens forutsetninger og evner. Det du klarer med litt veiledning, press og hjelp av andre klarer du alene etter litt øvelse sammen med andre. I prosessen med menneskers proksimale utviklingssone møter du på den indre motivasjonen til elevene som er i denne prosessen. Som en lærer som legger opp til undervisning vet du aldri når eleven utfordringen, slik at du må legge inn et element av uforutsigbarhet i planleggingen av undervisningen. A2 fortalte at h*n følte at når læreren la opp til undervisningen på en slik måte at A2 fikk brukt tid, tenkt og jobbet sammen med de andre elevene klarte h*n å snakke norsk høyt i klassen.

B1 fortalte at h*n også fikk motivasjon fra foreldrene. Moren og faren til kandidat B1 stilte opp på dugnader på fotballen, på foreldremøter både på skolen og på fotballaget. De kunne ikke noe norsk, men gjorde seg allikevel forstått. Denne innstillingen til foreldrene til B1 ga B1 en lyst til å lære seg norsk for å takke og vise foreldrene sine at h*n satte pris på det de gjorde for han. Imsen (2014, s. 295) snakker om indre motivasjon, det er denne motivasjonen kandidat B1 følte på. Takknemligheten til foreldrene, gjøres om til motivasjon for å lære seg norsk.

Kjærlighet fra de nære relasjonene er en betingelsesløs kjærlighet. De nære relasjonene vil alltid gi en kjærlighet for den man er (Jordet, 2020, s. 95). Kandidat B1 kjente på denne betingelsesløse kjærligheten fra foreldrene der de stilte opp selv om de ikke kunne språket. Kandidat A2 og B2 fortalte også om støtte fra foreldrene, B2 ble oppfordret av foreldrene til å være sammen med bestevennen på bestevennens fritidsaktiviteter. Dette ble også kandidat A2 ved at moren kjørte kandidat A2 til fritidsaktiviteter og klassekamerater. For disse tre kandidatene familie var det den sosiale inkluderingen (Haug, 2017), og at barna deres ble anerkjent i den private og sosiale dimensjonen (Honneth, 2008, s. 101-139; Jordet, 2020, s.89-90). I den andre enden svarte kandidat A1 at h*n måtte rett hjem etter skoletid. I hjemmet til kandidat A1 ønsket dem at de skulle være hjemme og øve på norsk samtidig som når de var hjemme kunne de hjelpe til mer hjemme. Språket og det faglige var viktig for denne familien. Ulik skolebakgrunn og ulik skolekultur fra hjemlandet og til kulturen i den norske grunnskolen lyser her igjennom. Noen ganger kan kulturen og forståelsen av skolen til en nyankommet minoritetsspråklig elev skape forskjellige hindringer i muligheten av å oppleve inkludering. Motivasjonen for å lære seg et nytt språk ligger her i å kunne vise respekten til familien til kandidaten, samtidig som kandidaten lærer seg ett nytt språk.

For nyankomne minoritetsspråklige elever som skal lære seg norsk er det viktig å være motivert for å lære. Motivasjon kan komme både fordi du selv ønsker å lære (indre motivasjon (Imsen, 2014, s. 295)), men også fordi de nyankomne minoritetsspråklige elevene ønsker å vise hvilke kunnskaper de innehar og ønsker å kunne kommunisere med medelevene og lærerne. (ytre motivasjon (Imsen, 2014, s. 295))

Kandidat A2 fortalte oss i intervjuet at det h*n hadde en utfordring med når h*n startet i den ordinære klassen var dialekten til læreren. «Det var mest fordi i ordinærklassen snakket læreren en dialekt jeg aldri hadde hørt før. Jeg trodde jeg kunne norsk også gjorde jeg ikke det allikevel.» De nyankomne minoritetsspråklige elevene skal lære seg et nytt språk, i en slik setting kan en dialekt føles som ett nytt språk. På den ene siden er det fint for elevene å møte på andre dialekter i en slik setting som et klasserom er, det er der eleven skal lære norsk og skal føle seg trygg. Hvis det er oppnådd inkluderingen innenfor de tre dimensjonene, sosiale, organiserte og den faglige dimensjonen (Haug, 2017) vil det ordinære klasserommet være den trygge læringsplassen til den minoritetsspråklige eleven. På den andre siden kan dette gjøre noe med motivasjonen, og følelsen av å kunne noe som har blitt bygget opp i eleven. Den nyankomne minoritetsspråklige eleven vil få en følelse av at dette kan jeg ikke, selv om den nyankomne egentlig har lært seg så mye norsk at det er tilstrekkelige ferdigheter (Opplæringslova, 1998b) Før eller siden vil en nyankommen minoritetsspråklig elev være i nærheten til en eller annen i Norge med en annen dialekt enn den man har i nærmiljøet sitt. I Norge har vi fire hovedgrupper av dialekter, men ifølge språkrådet finnes det like mange dialekter som det finnes steder det bor folk. (Språkrådet, 2021)

Kandidat B2 fortalte i intervjuet at h*n ikke fikk noen morsmåls lærer slik at h*n måtte benytte seg av kroppsspråk, tegninger og andre faktorer for å få kommunisert med lærere og de andre i klassen. På den ene siden kunne dette ha knekt kandidatens motivasjon, men her virker det som kandidaten beholdt motivasjonen til å kunne kommunisere med de andre i klassen. Kandidat B2 sa «... måtte jeg bare stole på meg selv ...» på denne måten viser kandidaten at h*n hadde en indre motivasjon til å kunne kommunisere med de andre. Kandidaten fant løsninger som å google, bruke tegninger og andre kommunikasjonsmidler som ikke var samme språk. B2 viser at h*n er selvstendig og klarer å tenke ut andre metoder å kommunisere med enn ett fellesspråk. Denne selvstendigheten styres av den indre motivasjonen til kandidat B2. I tillegg til en sterk indre motivasjon, oppleves det som om kandidat B2 også hadde en høy ytre motivasjon til å lære det norske språket. B2 fant tidlig

en venn i klassen, som h*n «hang» med både på skolen og i fritiden som B2 uttalte det. De opparbeidet seg tidlig en egen måte å kommunisere på, der bestevennen tidlig tok en rolle som oversetter for kandidat B2. Mangelen på morsmåslærer virker ikke å ha påvirket kandidat B2 i større grad, men siden kandidaten aldri har fått prøvd ut det å ha morsmåslærer kan vi ikke si noe om hvordan det å ha morsmåslærer hadde styrket eller svekket elevens motivasjon. I forhold til når de andre kandidatene snakket norsk høyt i den ordinære klassen skjedde dette samtidig med kandidat B2 som da ikke hadde tilgang på morsmåslærer.

Motivasjonen vår styres av følelser (Imsen, 2014, s. 295), og følelser styrer følelsen av anerkjennelse (Honneth, 2008). I neste kapittel skal jeg se på datamaterialet mitt sammen med teorien min om anerkjennelse (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

5.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse er nøkkelen for «det gode liv» (Honneth, 2008, s. 101-139). Anerkjennelse (se kapittel 2.3) er viktig for alle mennesker for hvordan vi mennesker føler oss, hvordan vi lærer og hvordan vi er mot andre. Anerkjennelse er en aktiv handling som man gjennomfører gjennom å bruke ord og handlinger, bekrefter eleven. (Jordet, 2020, s.89-90)

Anerkjennelse består av tre dimensjoner; kjærlighet, respekt (den rettslige) og verdsettelse (den sosiale) (Honneth, 2008, s. 101-139; Jordet, 2020, s. 358). Det er like viktig for en minoritetsspråklig elev å kunne vise frem sine evner, ferdigheter og kunnskaper som det er for en elev som har norsk som førstespråk (Pihl, 2010, s.193). En minoritetsspråklig elev har muligens med seg kunnskaper fra skolesystemet i hjemlandet, eller i et annet land på sin ferd til Norge. Når eleven blir verdsatt for sine ferdigheter kan vi si at eleven blir anerkjent både med kjærlighet, respekt og verdsettelse. Gjennom å bli verdsatt for sine evner og ferdighetene den minoritetsspråklige eleven har med seg inn i den norske grunnskole, vil den minoritetsspråklige eleven føle på potensialet den minoritetsspråklige eleven sitter inne med. Dette potensialet kan hjelpe elevene videre med motivasjon videre for å tilegne seg ny kunnskap i dette tilfellet kunnskap om et nytt språk, norsk.

Teorien til Honneth (2008) med betydningen av å føle anerkjennelse er ikke veldig diskutabel, men allikevel ser jeg noen svakheter ved denne teorien. Denne anerkjennelsesteorien er ikke utviklet for skolehverdagen slik den er i dag. Det kan være

vanskelig å operasjonalisere dette best mulig i et klasserom slik hverdagen er for lærer og elev. Som lærer har du ofte mange elever i et klasserom, der det ofte skjer ting som er utenfor lærerens kontroll og dermed hindrer en lærers ønske om å gi hver enkelt elev anerkjennelsen. Det kan være mangel på alenetid pr elev, slik at relasjonen mellom elev og lærer ikke blir så nær som Honneth (2008) og Jordet (2020) skriver er nødvendig for at en anerkjennelse skal kunne sees som en anerkjennelse. Anerkjennelse er en følelse og ikke noe målbart, en anerkjennelse skal styrke elevens selvfølelse, selvtillit og selvrespekt. Det er eleven som føler på anerkjennelsen, dette betyr at som lærer kan jeg tro jeg anerkjenner eleven, men det er ikke sikkert mottakeren opplever det som anerkjennelse.

Kandidat B1 forklarte dette så fint i intervjuet «Jeg hadde ikke ordene til å forklare dem (medelevene og lærer) at jeg egentlig kunne det (temaet som ble undervist i).» Når vi lar alle elevene i den norske grunnskolen få vise sine kunnskaper anerkjenner vi elevenes ferdigheter. Anerkjennelse av en elev er å se bak første inntrykket av eleven (Jordet, 2020, s. 86). En nyankommen minoritetsspråklig elev kan ofte ved første inntrykket bli oppfattet som en stille, rolig elev som ikke snakker norsk. Når den minoritetsspråklige elev så snakker i klassen blir det ofte uttalt at du er tøff. A2 fortalte meg i intervjuet at «jeg fikk hele tiden høre at jeg var tøff som snakket i den ordinære klassen ... jeg følte meg trygg ... De (lærerne) tok hensyn til at det kom inn en innføringselev ... Elevene (i den ordinære klassen) synes det var spennende med en ny elev, og de ville lære ord fra mitt morsmål ...» Kandidat A2 følte på en anerkjennelse fra de andre elevene fordi de var interessert i h*n språk, bakgrunn og kultur. Dette bekrefter Jordet (2020 s. 86) med å si at menneske er mye mer enn første inntrykket og det man kan se. Kandidat A2 opplevde at medelevene viste interesse for h*n gjennom å ville lære seg ord fra A2s morsmål. Med dette bekrefter kandidat A2 at det er ikke så mye som skal til før eleven føler seg anerkjent for den det er, og en slik hendelse huskes av eleven i mange år. A2 bekrefter også at ved at medelevene var aktive og ville lære, turte h*n å snakke norsk i klassen. Jordet (2020, s. 78) sier at et slikt samspill får individet (A2) til å tenke, føle og handle på forskjellige måter i slike situasjoner senere.

5.4.1 Anerkjennelse av tidligere kunnskap og erfaring

For å kunne føle på sosial verdsetting (Honneth, 2008, s. 130) er det viktig at du anerkjennes for dine erfaringer og kunnskaper. Sosial verdsetting kan vi si er anerkjennelse som styrer et menneskes selvtillit, fordi mennesket opplever at jeg bidrar til samfunnet, og mine kunnskaper er viktige (Jordet, 2020, s. 358). Når du da kommer til Norge og ikke snakker

norsk er det viktig at du anerkjennes for dine erfaringer og kunnskaper fra hjemlandet, fra en annen kultur og fra morsmålet eller andre språk eleven snakker. Ved å få anerkjennelse for dette vil det hjelpe på å styrke elevens selvbilde og selvfølelse. Her kan du som minoritetsspråklig elev vise frem at du har opplevd noe annet enn medelevene dine, Pihl (2010, s. 193) bekrefter dette med å si at minoritetsspråklige elever har med seg mange ferdigheter og mye kunnskaper både fra skolegang, men også livserfaring. Kandidat A2 beskriver sin opplevelse med at medelever og lærere ønsker å lære seg morsmål og viste interesse for kunnskapen til kandidat A2. Her blir kandidat A2 anerkjent for sine erfaringer og kunnskaper kandidaten tok med inn til den norske grunnskolen, samtidig blir kandidat A2 inkludert inn i klassen. Elever og lærerne til kandidat A2 viste en interesse for kandidat A2 både sosialt og faglig, men også ved at undervisningen ble tilrettelagt med inkluderende arbeidsmåter (Palm, 2017, s. 43-37). Ser vi på bakgrunnen til kandidat A2 så kommer h*n til Norge sammen med familien sin som arbeidsinnvandrere. A2 ser på flyttingen til Norge som noe positivt, og vil gjerne dele med sine medelever og lærere. Andre minoritetsspråklige elever kan ha en annen bakgrunn, andre erfaringer og ønsker derfor ikke å dele sine erfaringer og kunnskaper like lett.

Honneth (2008) sier at erfaringer med å kunne dele i et sosialt miljø vil utvikle deg som menneske. Jordet (2020) skriver at når du opplever anerkjennelse opplever du det fundamentale for å kunne realisere sitt potensiale som menneske. (Jordet, 2020, s. 24) Derfor er det viktig å se hele mennesket og alle erfaringer og kunnskaper et menneske innehar. Kandidatene i dette studiet snakket om at det tok cirka ett år før de turte å snakke norsk høyt i klassen. På den ene siden satt kandidaten i ett år i klasserommet uten å snakke og på denne måten ga ikke kandidatene de andre medelevene sjansen til å kunne anerkjenne dem, kandidatene klarte ikke å vis medelevene sine hvilke erfaringer og kunnskaper de hadde med seg til Norge. Denne formen for anerkjennelse kan vi sette i den sosiale sfæren, der eleven anerkjennes for det språklige. På den andre siden kan anerkjennelse vises innenfor flere forskjellige sfærer; rettslige og kjærlighets. Medelevene kan anerkjenne hverandre med å spørre om den nyankomne har lyst til å være med å leke, eller gjøre andre ting som forteller de nyankomne minoritetsspråklige elevene at eleven er verdifull og at medelevene liker den nyankomne eleven. Hvis medelevene tar med seg den nyankomne minoritetsspråklige eleven med i leken vil dette styrke den nyankomnes selvfølelse og selvrespekt. Læreren fikk se kunnskapen til de nyankomne minoritetsspråklige elevene i arbeidsbøker og på forskjellige

prøver, men det var ingen som hørte kandidatene snakke om denne kunnskapen på norsk i klassen.

Læreren til kandidat A2 tilrettela undervisningen i den ordinære klassen med forskjellige inkluderende arbeidsmåter (Palm, 2017, s. 43-47; Aamodt, 2017). Læreren tilpasset opplæringen slik at alle elevene uansett forutsetninger og behov klarte å følge med på undervisningen, på denne måten la læreren opp til inkludering og anerkjennelse av alle elevene. Kandidat A2 fortalte meg om arbeidsmetoder i klassen h*n følte seg inkludert av, A2 fortalte oss i intervjuet at «læreren satte oss ofte til å jobbe i par eller smågrupper slik at jeg lettere ble inkludert i arbeidet, og dermed klarte å svare når det ble stilt spørsmål i klasserommet». Dette styrket A2s følelse av at h*n var viktig for selvfølelsen, selvtilliten og selvrespekten til A2. Kandidat A2 fortalte at dette følte hensynsfullt, og at h*n følte at h*n ble inkludert inn i arbeidet i klassen. Her anerkjente og inkluderte læreren til kandidat A2 ved å tilby diskusjoner i små grupper før svarene skulle deles med resten av klassen. Dette er en arbeidsmetode som bekreftes som en inkluderende og anerkjennende arbeidsmetode av Jordet (2020 s. 355). På den ene siden er det en kjempefin arbeidsmetode for de nyankomne minoritetsspråklige elevene, men det er også en arbeidsmetode der du inkluderer hele mangfoldet i klasserommet. Ved å planlegge undervisningen på en slik måte at alle elevene føler seg inkludert har du som lærer klart å anerkjenne elevene dine slik at selvfølelse, selvrespekt og selvtilliten til elevene vil styrkes (Jordet, 2020, s. 358) fordi elevene får muligheten til å benytte seg av sine kunnskaper og ferdigheter fra før, men også tilegne seg ny kunnskap på en slik måte at elevene vil se positivt på å lære seg noe nytt.

Arbeidsmetodene til denne læreren styrker inkluderingsfølelsen til den nyankomne minoritetsspråklige eleven, dette styrkes av teorien til Vygotskij (1978), der han sier at et barns læring og utvikling skjer i sosialt samspill med andre barn. Dette sosiale samspillet som skjer i en undervisning med inkluderende arbeidsmetoder og formes av språket. Når kandidat A2 forteller at læreren la opp til at elevene skulle arbeide i smågrupper eller par slik at elevene fikk litt tid til å diskutere spørsmålet før det skulle svares høyt i klassen. Dette gjorde at kandidat A2 ofte kunne svare på spørsmålene som ble stilt høyt i klassen, h*n hadde fått selvtilliten til å svare. Vygotskij (1978) snakket om i det sosiale samspillet om den proksimale utviklingssonen, i undervisningen til A2 legges undervisningen opp til at med støtte og hjelp klarer elevene i denne klassen og svare på spørsmål som blir stilt, og skaper trygge elever i klasserommet.

Kandidat B1 forteller om at morsmåslæreren h*ns ga B1 en ordbok mellom morsmålet og norsk, og beskjed om å bruke den. B1 fortalte også at «morsmåslæreren var som en ekstra mor for meg, jeg hadde mye støtte, men jammen meg kunne hun presse meg å.» På denne måten opparbeidet morsmåslæreren et «kjærlighets»-forhold (Jordet, 2020, s.358) mellom kandidat B1 og seg selv, noe som bygde selvfølelsen til kandidat B1. Når kandidat B1 følte denne bekreftelsen fra morsmåslæreren, følte kandidaten at morsmåslæreren så h*n. Følte på at h*n var verdifull. For kandidat B1 der familien kom til Norge på grunn av arbeidsinnvandring og hadde en familie med seg til Norge er ikke det «kjærlighets»-forholdet til morsmåslæreren det viktigste for norskinnlæringen, men for en krigsflyktning som kanskje kommer til Norge alene vil et slikt forhold til morsmåslæreren eller en annen lærer ha mye å si. Både på faginnlæring, men også følelsen av inkludering og anerkjennelse. At morsmåslæreren skaper et slikt «kjærlighets»-forhold til alle sine nyankomne minoritetsspråklige elever, gjør at elevene blir trygge til den voksne. Når morsmåslæreren skaper en slik tillit vil morsmåslæreren fort bli akseptert som den signifikante andre (Mead, 1934).

Morsmåslæreren vil kunne støtte den nyankomne minoritetsspråklige eleven i klasseromssituasjoner både innenfor morsmålet, norskspråket, men også med de nyankomne minoritetsspråklige elevers tidligere kunnskaper og ferdigheter. Med morsmåslæreren mer inne i klasserommet fortalte to av kandidatene (A1 og B1) at de trodde de ville blitt anerkjent (Jordet, 2020, s. 355) for sine tidligere kunnskaper og ferdigheter tidligere. De trodde også at de kunne blitt sosialt inkludert (Haug, 2017) fortere hvis de hadde fått mer støtte av morsmåslæreren inne i klasserommet.

Når jeg transkriberte intervjuene, var det et spesielt ett punkt jeg noterte meg ned. Hvorfor ventet tre av kandidatene jeg intervjuet i ett år før kandidatene turte å snakke høyt i det ordinære klasserommet? Snakket disse tre kandidatene i det hele tatt i klasserommet, i den norske grunnskolen i dag sitter det elever med norsk som førstespråk som ikke snakker høyt i klasserommet. Kandidat A1, B1 og B2 sa i intervjuet at de brukte ett år på å bli så trygge på seg selv og klassekameratene at de turte å si noe eller svare på spørsmål høyt i det ordinære klasserommet. Kandidatene fra kommune A fortalte at de snakket den første uken de gikk i innføringsklassen. Så hvorfor snakket ikke kandidat A1 i den ordinære klassen? Kandidatene fra kommune A forteller de snakket fort i innføringsklassen fordi de trivdes, de følte seg trygge, læreren i innføringsklassen hadde lagt opp undervisningen på en måte med spill, leker og temaundervisninger med mye bilder. Ingen av elevene i innføringsklassen hadde

kunnet noe norsk når de begynte slik at alle elevene i innføringsklassen forsto hvordan de nyankomne elevene hadde det med språket.

Først vil jeg presentere svarene fra kandidatene som fikk meg til å undre meg.

A1: «Det ble for mye for meg når vi begynte i den ordinære klassen, jeg kjente ingen og mistet tryggheten min. Jeg forsto ikke hva dem underviste om for vi hadde bare hatt grunnleggende norskopplæring i innføringsklassen ...»

B1: «Det tok cirka ett år, det var da jeg følte de andre elevene respekterte og skjønte at jeg kunne noe»

B2: «Jeg turte ikke si noe i klassen før jeg var trygg på klassen, men jeg husker ikke helt eksakt når jeg turte ... ett år kanskje.. Jeg måtte føle jeg kunne si ting slik at de andre elevene skjønte hva jeg mente ... Vi var ganske mange, sikkert 40-45 elever som var delt på to grupper, det var så mange å forholde seg til.»

A2 kunne fortelle oss at h*n snakket høyt tidlig i den ordinære klassen fordi A2 følte seg trygg. Kandidat A2 kunne kjenne igjen arbeidsmetodene i det ordinære klasserommet fra undervisningen i innføringsklassen. Begge klassene benytter seg av inkluderende arbeidsmåter (Palm, 2017). Kandidat A2 opplevde at innføringsklassen og den ordinære klassen hadde en samkjøring av hvilke arbeidsmåter som ble benyttet i undervisningen. De tre andre kandidatene sier ingenting om arbeidsmetodene dem møter i det ordinære klasserommet. Det kandidat A1 og B1 påpeker med morsmålslærer er at denne undervisningen skjedde utenfor klasserommet. A1 påpeker også at h*n ikke hang med i undervisningen inne i klasserommet fordi kandidat A1 hadde sittet i innføringsklassen og hatt grunnleggende norsk undervisning i to år. «Jeg forsto ikke hva dem underviste om fordi vi hadde bare hatt norskopplæring i innføringsklassen.»

Kandidatene fra kommune A fikk spørsmål om de følte på en annen språklig trygghet i innføringsklassen enn de gjorde i den ordinære klassen. Der svarte begge kandidatene at de ikke følte på samme trygghet i de to klassene. Begge to var enige i at læreren i innføringsklassen var flink til å anerkjenne deres norske kunnskaper selv når de var små. «hun trygget oss på at vi var flinke.» De to kandidatene hadde ikke samme lærer, og det var 10.års forskjell på tidspunktet når kandidat A1 og A2 gikk i innføringsklassen, allikevel fikk de den samme gode følelsen av læreren. Dette viser at i innføringstilbudet er læreren opptatt av å

anerkjenne eleven for at eleven prøver (sosial verdsetting (Jordet, 2020, s. 358)) og anerkjennelse innenfor den kjærlige sfæren (Jordet, 2020, s. 358). Innføringstilbudet ønsker at de nyankomne minoritetsspråklige elevene skal føle seg velkomne til innføringstilbudet, til den norske grunnskole og til Norge ved å få elevene til å bli trygge.

De tre kandidatene som ventet ett år på å snakke høyt i det ordinære klasserommet, opplevde ikke samme engasjement fra medelevene over at de kunne et annet språk slik som kandidat A2 opplevde når h*n startet i sin ordinære klasse. Kandidat A1 og B1 forteller at de hadde tilbud om morsmåslærer, men denne morsmåslæreren tok kandidatene med utenfor klasserommet for å gi dem morsmålsundervisning utenfor det ordinære klasserommet. Morsmåslæreren til kandidat B1 ble B1s signifikante andre (Mead, 1934), den personen B1 følte på en trygghet til, som gjorde at h*n snakket. På den ene siden hjalp dette kandidat B1 til å lære seg norsk, men h*n ble ikke trygg nok inne i det ordinære klasserommet til å snakke norsk høyt selv om h*n hadde kunnskapen.

B2 fortalte at når h*n skjønnte hva læreren var ute etter, men ikke hadde språket til å snakke høyt brukte h*n bestevennen. Kandidat B2 fikk til å forklare bestevennen ved hjelp av kroppsspråk, tegninger og deres egen kommunikasjon så svarte bestevennen høyt i klassen.

Honneth (2008) og Jordet (2020) snakker om at for å anerkjenne en elev i klassen må du se på hele eleven, og ikke bare førsteinntrykket. Førsteinntrykket av en nyankommen minoritetsspråklig elev er ofte at denne eleven kan ikke norsk så han kan ingenting. Det som glemmes da er å se bak førsteinntrykket, og anerkjenne den nyankommens for alle kunnskaper eleven sitter med fra livet før den norske grunnskole. Ser vi på hva medelevene og læreren til kandidat A2 gjør er dette å anerkjenne A2 for sine erfaringer og kunnskaper med morsmålet og landet A2 kommer ifra.

6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg søkt kunnskap om nyankomne minoritetsspråklige elevers opplevelse av inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskolen. Jeg håper studien min vil være med på å øke bevisstheten rundt inkludering og anerkjennelse av nyankomne minoritetsspråklige elever i den norske grunnskolen uansett hvilke organisatorisk tilbud de blir tilbudt. Slik at vi i den norske grunnskolen kan gjøre en forskjell for de nyankomne minoritetsspråklige elevene, men også for elevmangfoldet som finnes i dagens skole. Gjennom mer kompetanse innenfor inkludering og anerkjennelse håper jeg at vi kan unngå klasserom med «oss og dem», men heller ha klasserom der det er bare «oss» og finner plass til hele elevmangfoldet i den inkluderende og anerkjennende norske skole. Datamaterialet i denne studien består av fire intervjuer med elever som tidligere har vært nyankomne minoritetsspråklig elev. Studiet har derfor en retrospektiv innfallsvinkel. Teorien jeg har benyttet meg av er inkluderingsteorien til Peder Haug (2017), anerkjennelsesteorien til Axel Honneth (2008) og anerkjennelse i skolen av Arne N. Jordet (2020). I dette kapittelet vil jeg forsøke å sammenfatte det jeg mener er de viktigste funnene i denne studien, slik at jeg får besvare problemstillingen min; *på hvilke måte opplever nyankomne minoritetsspråklige elever inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskolen?*

I denne masteroppgaven har jeg gjennom en kvalitativ studie arbeidet ut fra fenomenologien, det er informantenes egne erfaringer og opplevelser som er den reelle virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45; Kvarv, 2014, s. 35). Alle opplevelser er individuelle og kontekstavhengige, alle mine fire kandidater har hatt ulike veier til Norge og den norske grunnskolen. Så kandidatens erfaringer og opplevelser er påvirket av personlige forhold som kandidatens personlighet, bakgrunn, kunnskap og erfaringer. Kandidatene har også ulike rammefaktorer – de er fra ulike kommuner, forskjellige lærere og morsmålslærere, klassemiljø, forskjeller på hjemmet og ikke minst kandidaten selv.

Jeg vil nå i delkapittel 6.1. besvare forskningsspørsmålene mine, 6.1.1 hva legger den tidligere minoritetsspråklige eleven i begrepet inkludering? 6.1.2. hvordan opplevde de tidligere minoritetsspråklige elevene inkluderingsbegrepet? med bakgrunn i funnene fra drøftingskapittelet mitt (se kapittel 5), skrive hvordan elevene opplevde inkludering og anerkjennelsen i den norske grunnskolen. Til slutt vil jeg avslutte denne oppgaven (kapittel 6.2) med å se på mulig videre forskning innenfor dette området.

6.1 Faktorer som påvirker følelsen av inkludering og anerkjennelse

6.1.1 Hva legger den tidligere nyankomne minoritetsspråklige eleven i begrepet inkludering?

Når kandidatene ble stilt dette spørsmålet kom svaret raskt, alle kandidatene var også enige i hva begrepet inkludering inneholder. Alle kandidatene var enig i at innenfor begrepet inkluderer gjelder det at alle skal kunne kjenne på en følelse av mestring, og at alle betyr noe. «*Alle er forskjellige, men vi hører sammen i et fellesskap!*» Dette utsagnet kom kandidat B1 med når h*n fikk spørsmål om hva h*n la i begrepet inkludering. Med dette bekrefte kandidat B1 den sosiale dimensjonen innenfor inkludering (Haug, 2017).

Alle kandidatene var enige i at i begrepet inkludering handler det om at alle skal være med, uavhengig av ferdigheter, evner, bakgrunn, språk eller legning. Kandidatene fortalte at når de ville inkludere noen var det viktig å ta godt imot de du møtte, eller føle at du blir tatt godt imot. Når nyankomne minoritetsspråklige elever kommer til den norske grunnskole uavhengig av om dem kommer til en innføringsklasse eller en ordinærklasse, bør de andre i klassen, skolen og lærerne vise interesse for den nyankomne. Både interesse for kunnskap, erfaring og eleven i seg selv.

Kandidatene mine som tidligere minoritetsspråklige elever var enige i at for at dem skulle kunne føle inkludering, måtte de føle trygghet og føle tilhørighet til et fellesskap sammen med alle de andre i klasserommet.

6.1.2 Hvordan opplevde de tidligere nyankomne minoritetsspråklige elevene inkluderingsbegrepet?

I innledningen min skrev jeg at Norge i dag blir et mer og mer internasjonalt og flerkulturelt land, der det blir flere og flere flerspråklige elever i klasserommene. En nyankommen minoritetsspråklig elev er en elev som allerede snakker et språk, og har derfor gode forutsetninger for å kunne lære seg ett nytt språk gjennom kunnskapene og ferdighetene eleven har ervervet fra før. (Pihl, 2010, s. 193) Mitt mål med denne studien er å kunne være med på å utvikle inkluderingsstrategier i skolen, uavhengig av elevens bakgrunn når den starter i den norske grunnskolen. I denne skriveprosessen ha jeg fått kunnskaper om hvordan

elevene i dette studiet følte på anerkjennelse og inkludering, og hvordan dette satte spor i eleven sin start i den norske grunnskolen.

Ut fra hva resultatene viser forteller kandidatene i dette studiet oss om forskjellige opplevelser av inkludering og anerkjennelse. Det er ikke noe mønster i følelsen av inkludering om kandidatene tilhører kommune A eller kommune B. Følelsen av inkludering ved oppstart i den norske grunnskolen følte alle fire kandidatene på. Kandidatene forteller om enkelte personer som betydde mer for dem i starten av den norske grunnskolen, og gjorde noe for følelsen til elevene av inkludering og anerkjennelse. De kandidatene som gikk i innføringsklasse fra kommune A hadde ikke en samme person som var den signifikante/ betydningsfulle (Mead, 1934) personen for disse kandidatene. Det var 10 år imellom deres start i innføringsklasse i den norske grunnskolen så de hadde ikke samme lærer i innføringsklassen, men lærerne jobbet innenfor samme arbeidsmåter. Inkluderende arbeidsmåter (Palm, 2017, s. 43-47), og anerkjennelse av hele eleven. Uavhengig av elevens bakgrunn, kunnskaper og evner (Honneth, 2008, s. 101-139; Jordet, 2020).

Selv om de nyankomne minoritetsspråklige elevene følte seg inkludert og anerkjente i klassene gikk det ett år før tre av elevene turte å snakke norsk høyt i den ordinære klassen. Kandidatene mine selv sa at dette var fordi de ikke kunne språket norsk godt nok, så kandidatene turte ikke å snakke norsk høyt i klassen. Kandidaten som snakket høyt i den ordinære klassen fortalte om arbeidsmetoder som ble lagt opp i undervisningen til den ordinære klassen h*n gikk i. Disse arbeidsmetodene ga kandidaten ro og muligheten til å tenke og samarbeide med de andre elevene før de klarte å svare i klasserommet. Denne arbeidsmetoden gjorde kandidaten trygg på sine egne fagkunnskaper, om ikke språkkunnskapene var de beste. Å benytte seg av inkluderende arbeidsmetoder (Palm, 2017, s.43-47) gjør at elevmangfoldet i klasserommet får muligheten til å utfolde seg i klasserommet.

Organiseringen av den særskilte språkoppleringen kan skje på to forskjellige måter, gjennom en innføringsklasse eller at den nyankomne minoritetsspråklige eleven blir plassert rett inn i den ordinære klassen. Ved studiets start hadde jeg en plan om at jeg skulle få svar på hvilken av disse organisasjonsmetodene som var best for elevene. Etter intervjuene med mine kandidater ser jeg at dette spørsmålet ikke får noe klart svar. Kandidatene er fornøyde med det opplegget de fikk når de startet ved den norske grunnskole. Kandidatene svarer når vi spør dem i intervjuet om dem kunne tenkt seg å få oppleringen organisert på den andre

måten enn den de fikk. Svaret fra kandidatene er at de er veldig fornøyde med det tilbudet de fikk, og kunne ikke tenkt seg å få opplæringen organisert på den andre måten. Den ene kandidaten kunne ønsket seg et mer kombinert undervisningsopplegg, men det kom fordi kandidaten aldri fikk morsmåslærer.

Morsmåslæreren vises i denne studien å ha en positiv påvirkning på språkinnlæring, trygghet og inkluderingen av den nyankomne minoritetsspråklige eleven i det ordinære klasserommet. De kandidatene i dette studiet som fikk tilbud om morsmåslærer var fornøyde med støtten de fikk av morsmåslæreren. Kandidatene kunne ønske seg mer støtte av morsmåslæreren inne i klasserommet i stedet for å bli tatt ut til en-til-en undervisning med morsmåslæreren. Morsmåslæreren kan støtte elevene i elevens inkluderingsprosess med den norske grunnskole. I en klasseromssituasjon kan en morsmåslærer støtte den nyankomne minoritetsspråklige eleven både i morsmålet, det faglige og med norsken. Denne støtten kan hjelpe de nyankomne minoritetsspråklige elevene med å få frem sine tidligere kunnskaper og ferdigheter. Å ha særskilt språkundervisning inne i klasserommet, og støtte elevene inne i klasserommet bekreftes av funnene til Nordahl utvalget (2018).

Morsmåslæreren kan fort bli den nyankomne minoritetsspråklige elevens signifikante andre, fordi den nyankomne minoritetsspråklige eleven kan snakke med morsmåslæreren på det språket eleven kjenner.

De tidligere nyankomne minoritetsspråklige elevene opplevde inkluderingen og anerkjennelse i den norske grunnskole. Kandidatene opplever inkludering og anerkjennelse individuelt. Det er opp til elevene i den norske grunnskole å føle på følelsen inkludering og anerkjennelsen er – selv om institusjonen den norske grunnskole har intensjoner om å inkludere og anerkjenne. Gjennom denne studien har jeg funnet ut at trivsel, mestring og læring henger nøye sammen for at elevene i den norske grunnskolen skal kunne føle på inkludering og anerkjennelse. Når de nyankomne minoritetsspråklige elevene opplevde trygghet i klasserommet, følte de seg inkludert i klassen. Anerkjennelse er noe som kom etter hvert til tre av kandidatene i den ordinære klassen, mens den ene kandidaten opplevde dette på dag en i den ordinære klassen. For å anerkjenne den nyankomne minoritetsspråklige eleven for den eleven er må ikke klasselederen vær redd for å bruke mangfoldet som finnes i klassen, både for å anerkjenne de kunnskaper og ferdigheter mangfoldet har med seg inn i klasserommet, men også for å utvikle alle elevenes kulturelle kompetanse (Palm, 2017, s. 50).

6.2 Videre forskning

I løpet av denne studien har jeg lært en hel masse, det har vært interessant å se på hvordan eleven selv oppfatter inkludering og anerkjennelse. Jeg håper denne studien kan være til nytte for andre lærere og skoleeiere som jobber med å utvikle inkluderingsstrategiene i møte med nyankomne minoritetsspråklig elever.

Nyankomne minoritetsspråklige elevers egne opplevelser av inkludering og anerkjennelse er et relativt lite undersøkt felt i en norsk kontekst. Videre forskning på nyankomnes opplevelser og erfaringer vil gi et nødvendig kunnskapsgrunnlag, og kunnskaps økning innenfor inkludering og anerkjennelse for beslutningstakere og andre som utformer skolepolitikken.

Ut fra denne studien har jeg funnet ut at et annet spennende studie hadde vært og sett på hvilke norskkunnskaper de nyankomne minoritetsspråklige elever sitter igjen med når de har to så forskjellige grunnleggende norsk undervisning. Er det en forskjell på norskkunnskapene til de nyankomne minoritetsspråklige elevene?

En annen spennende ny forskning vil være å bruke datamaterialet mitt fra denne studien, samtidig som jeg intervjuer nåværende elever som går i dette tilbudet nå. Har de «gamle» og de «nye» nyankomne minoritetsspråklige elevene samme forståelse av hva inkludering er, og er opplevelsen av inkluderingen annerledes for de «nye» og de «gamle» minoritetsspråklige elevene. Med nytt datamateriale med «nye» og «gamle» nyankomne minoritetsspråklige elever hadde det også vært spennende å se på inkluderingspraksisen og profesjonsutøvelsen nå og for 10 -20 år siden når mine kandidater gikk i innføringstilbudet. Har endringen i styringsdokumentene eller lærerplanen hatt noe å si på hvordan de nyankomne minoritetsspråklige elevene blir mottatt, inkludert og anerkjent?

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforl.
- Dewilde, J., & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11 (2), 13–33.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 757–772. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00667.x>
- Folke, J. N. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (s. 37–80). Natur & Kultur.
- Haug, P. (2012). Tilpassa opplæring. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (s. s. 45-60). Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Haug, P. (2019). *Dette vet vi om.. Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax.
- Hovd, S. (2021). Fenomenologi. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. <http://snl.no/fenomenologi>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.

-
- Kommunesektoren. (2021, oktober 2). *Noen fakta om nye kommuner fra 2020*. KS.
<https://www.ks.no/fagomrader/demokrati-og-styring/kommunereform/noen-fakta-om-nye-kommuner-fra-2020/>
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryan, E. (2018). Kapittel 1; Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gujord & G. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lillejorde, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, Sølvi, Nordahl, Thomas, & Helland, Turid. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (Bd. 1). University of Chicago Press.
- Meld.St.6. (2012). *Meld. St. 6 (2012-2013)*. Det konglige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Nevøy, A., & Helle, L. (2019). *Profesjonsrettet pedagogikk: Innspill til læreres arbeid for inkludering*. Gyldendal.
- 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, 6(1), 137–162.

<https://doi.org/info:doi>

Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica. (2013). Welcome to Sweden. : Newly Axelsson, M. &

Nilsson, J. (2013). “Welcome to Sweden”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. 6 (1),.

International Electronic Journal of Elementary Education, 6, 137–164.

<https://doi.org/info:doi/>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.

Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner:*

Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever! Gyldendal akademisk.

Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (§1-1).

Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Opplæringslova, oppl. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring* (§ 2-

8). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>

Opplæringslova, oppl. (1998c). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring* (§ 1-

3). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Opplæringslova, oppl. (1998d). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring* (§ 2-

1). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-1>

Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen—

Tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkludering og flerspråklig opplæring* (s. 39–50). Fagbokforlaget.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforl.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi,*

etnografi og kasusstudier (2. utg.). Universitetsforl.

-
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal akademisk.
- Språkrådet. (2021, januar 14). *Talemål*. Språkrådet. <http://www.sprakradet.no/Sprakavare/Norsk/Talemaal/>
- SSB. (2022a, mars 7). *Fakta om innvandring*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- SSB. (2022b, mars 16). *Elevar med morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring, eller tilrettelagt opplæring 2008—2021*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/system/>
- Teigen, K. H. (2020). Motivasjon. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/motivasjon>
- Tjeldvoll, A. (2021). Elevtilpasset opplæring. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/elevtilpasset_oppl%C3%A6ring
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om.. Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A. (2018). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserom* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education—UNESCO Digital Library*. [unesco.org. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427)
- Utdanning.no. (2020, november 13). *Grunnskolen*. [utdanning.no. https://www.undann.no/tema/nyttig_informasjon/grunnskole](https://www.undann.no/tema/nyttig_informasjon/grunnskole)
- Utdanningsdirektoratet. (2017, september 1). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [udir.no. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob)
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket*. [www.udir.no. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/)

- Utdanningsdirektoratet. (2020b, august 1). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, august 1). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, mars 11). *Særskilt språkopplering i skolen*. udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige/sarskilt-sprakopplering-i-skolen/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24–37). Fagbokforl.

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide, elev

Faktaspørsmål:

- Hvor lenge har du vært i Norge?
- Hvor lenge var du i Norge før du begynte på skolen?
- Hvilke språk snakket du når du begynte i den norske skole?
- Snakket du norsk før du begynte i den norske grunnskolen?
- Hvem snakket du disse språkene med?
- Hadde du gått på skole i hjemlandet? (oppfølgingsspørsmål 5)

Nøkkelspørsmål:

- 1) Hvordan forstår du begrepet inkludering?
- 2) Hvordan husker du oppstarten i innføringsklassen/ordinær klasse?
Hva var positivt? Hvorfor?

Hva var utfordrende? Hvorfor?

Eksempler

- 3) Hvordan erfarte du overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning i forhold til (innføringselev).

Språklig

Sosialt

Faglig

- 4) Hvor forberedt følte du at innføringsklassen gjorde deg?
Språklig

Sosialt

Faglig

- 5) Hva er den største forskjellen på den norske grunnskolen og skolen i hjemlandet?
- 6) Når følte du at du ble hørt i klasseromssituasjon?
- 7) Følte du forskjell på språklig trygghet i innføringsklasse vs. ordinær klasse? (innføring) Følte du deg trygg på at du kunne stille spørsmål i klasserommet?
- 8) Hvordan følte du deg inkludert av jevnaldrende medelever? Hemmet språket den sosiale situasjonen?
- 9) Hvilke støtte/hjelp kunne du trengt/ savnet du når du tenker tilbake på oppstarten?
- 10) Er det noe mer du vil legge til? Sitter du inne med noen erfaringer/opplevelser du tenker på kan være interessante for oss i vår studie?

Tusen takk for intervjuet!

Vedlegg 2. Info/samtykkeskjema

Informasjonsskriv for masteroppgave

Ønsker du å delta i vårt forskningsprosjekt innenfor inkludering av nyankomne elever i den norske grunnskole?

Formål

Formålet med disse studiene er å gi fagfeltet tilstrekkelig innsikt for å utvikle inkluderingsmetoder av alle elever i den norske grunnskole. Uansett språklig eller kulturell bakgrunn.

Problemstillingene for disse masteroppgavene

Malin: «Hva er lærernes og elevenes erfaringer med inkluderende strategier for å ivareta nyankomne elever i den norske grunnskolen?»

Marte: «På hvilke måte opplever nyankomne minoritetsspråklige elever inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskolen?»

Ansvarlig for forskningsprosjektet

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i to masteroppgaver som skal skrives ved Høgskolen i Innlandet (INN) innenfor fagfeltet profesjonell pedagogikk.

Litt om studentene:

Malin: 23.år, studerer master i grunnskolelærer 1-7. ved Høgskolen i Innlandet innenfor fagfeltet profesjonell pedagogikk.

Marte: 34. år, studerer master i grunnskolelærer 1-7. ved Høgskolen i Innlandet innenfor fagfeltet profesjonell pedagogikk.

Hva innebærer deg for deg å være med i forskningsprosjektet?

Dersom du velger å si ja til å være med i dette prosjektet, deltar du på et intervju. Dette intervjuet vil ta 30-45 minutter. Her vil du bli stilt spørsmål innenfor inkludering, og dine erfaringer fra å være nyankommen inn i den norske grunnskolen. Det vil ikke bli stilt spørsmål

om spesielle hendelser eller enkelt elever. Vårt ønske gjennom dette intervjuet er å kartlegge følelsene og erfaringer innenfor inkludering i klasserommet, slik at vi kan utvikle fagfeltet inkludering i skolen. Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å gi oss noen begrunnelse. Da vil alle opplysninger vi har om deg bli slettet.

Personvern – hvordan vil dine opplysninger bli brukt og oppbevart

Vi vil bare bruke opplysninger om deg til formålet vi forklarer i dette skrivet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Alt av lydopptak eller andre opplysninger ang deg vil bli slettet ved prosjektets slutt.

De som vil ha tilgang til opplysningene er studentene og veileder.

Masteroppgaven skal etter planen leveres inn den 16.mai 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av dine opplysninger (dataportabilitet)
- å få rettet opplysninger om deg
- å få slettet opplysninger om deg
- sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine opplysninger

Hva gir oss rett til å behandle opplysningene om deg?

Opplysningene om deg blir behandlet basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet (INN) avd. Hamar har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

Har du spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du kontakte:

Studentene:

Malin Johansen Olsen, olsenmalin98@gmail.com eller 90236429

Marte Bratengen, bratemartengen@gmail.com eller 41618807

Veileder fra INN:

Malin: Ana Lucia Lennert Da Silva, analucia.dasilva@inn.no eller 62597975

Marte: Lana Amro, lane.amro@inn.no eller 62430526

Personvernombudet ved INN: FOU rådgiver Anne Sofie Lofthus. personvernombud@inn.no eller 61288277

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

personvernombudet@nsd.no eller 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Malin Johansen Olsen

Marte Bratengen

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet tilknyttet masteroppgavene til Malin Johansen Olsen og Marte Bratengen, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker herved til å delta i intervju.

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

Dato:

(signeres av prosjektdeltaker)

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD.



Vurdering

Referansenummer: 143945

Prosjekttittel: Masteroppgave: Inkludering av nyankomne elever i den norske grunnskole

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lana Amro, lana.amro@inn.no, tlf: 62430526

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Bratengen, bratemartengen@gmail.com, tlf: 41618807

Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

10.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG. Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen. Lykke til med prosjektet!