

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Hilde Glenne

Lærerens møte med nyankomne elever – en empirisk undersøkelse av ressurser og muligheter i velkomstklassen.

Master i tilpasset opplæring

M2TOD

2023

Forord

Fire år med deltidsstudier ved siden av lærerjobben er unnagjort, og jeg har satt stor pris på denne muligheten. Det er ikke alle forunt å få muligheten til å studere innenfor rammen av en lærerstilling, og jeg er så takknemlig! Til gjengjeld har jeg jobbet hardt for å lese og forstå alle de spennende fagtekstene og bøkene fra pensum i utdanningen i tilpasset opplæring. Det har vært både krevende og givende, og jeg håper det har utvidet min forståelseshorizont. Dessuten var jeg så heldig å få professor Arne Nikolaisen Jordet som veileder på masteroppgaven, og hans anerkjennelsesteori kommer jeg til å benytte som grunnlag for lærergjærningen min fremover. Jeg erkjenner at anerkjennelse virkelig er en forutsetning for all læring. Jeg håper Arne ser at jeg har gjort mitt beste. Tusen takk for suveren støtte, gode innspill og mye viktig hjelp!

Velkomstteamet mitt består av snille og generøse kolleger og elever. Tusen takk for gode ord, kjærlighet og forståelse for at jeg ikke er helt på plass når hodet er fullt av fagtekster, oppgaver, forelesninger – og nå til slutt selve masteroppgaven. En særlig takk til Bushra Gharib som insisterte på at jeg skulle ta denne utdannelsen, da jeg ikke trodde jeg kunne klare det. Dessuten vil jeg særlig takke de kollegene og elevene som jeg fikk lov til å forske sammen med. Det var en sterk og givende opplevelse å få lov til å bli kjent med dere!

Hamar er en herlig by å studere i, og det var givende å kunne lese i stilleavn på toget på vei til Hamar, for deretter å møte medstudenter og lærere på hotellovernatting og på høgskolen. Så kom covid, og både studenter og lærere vet hvordan nettundervisning fungerte: det var tøffe tak for mange av oss. Uten min beste venninne Christina Wiik, søsteren min Tone Glenne og mamma Randi Glenne, alltid parat på telefon eller i person, hadde jeg ikke klart dette. Dere har tålt alle mine kriser, innspill, teoretiseringer, diskusjoner, forargelse, fortvilelse, glede, håp, entusiasme, lykkefølelse, lettelse og i det hele tatt den berg-og-dal-banen som heter «master i tilpasset opplæring for Hilde Glenne». Sist, men definitivt ikke minst: «Gullegull» Henryk Brage Kudla: «du och jag, Alfred». Du er min inspirasjon, og jeg er så heldig som har fått deg som sønn!

«Do you love me?» (Fiddler on the Roof, 1971)

Hilde Glenne

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Innholdsfortegnelse	2
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn	7
1.2. Introduksjonsklasser i norsk skole: velkomstskolen	8
1.3. Målsetting	9
1.4. Tidligere forskning	10
1.5. Oppgavens disposisjon	13
2. Teori	14
2.1. Anerkjennelsesteori	14
2.1.1. Anerkjennelse og krenkelse i skolen	15
2.1.2. Et anerkjennende elevsyn	21
2.1.3. Anerkjennende kommunikasjon	22
2.2. Språkteori for velkomstskolen	25
2.2.1. Transspråking	26
2.2.2. Transspråking i skolen	27
2.3. Sosiokulturell læringsteori: Vygotskys tanker som grunnlag	29
3. Forskningsdesign	32
3.1. Vitenskapsteori: metode, teori og empiri	32
3.2. Et hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsperspektiv	32
3.3. Forskningsmetoder	34
3.3.1. Utvalg	35
3.3.2. Kvalitative forskningsintervjuer	36
3.3.3. Feltobservasjon	36

3.3.4. Analyse	37
3.4. Pålitelighet, transparens og gyldighet.....	38
3.5. Etske problemstillinger	40
3.5.1. Elevens stemme	40
3.5.2. Informert samtykke	41
3.5.3. Forskning på egen arbeidsplass	43
4. Empiriske funn med diskusjon.....	44
4.1. Konsekvenser.....	44
4.2. Rutiner eller ritualer	47
4.3. Ordløs kommunikasjon og den gode smak	52
4.3.1. Bevegelse	52
4.3.2. Berøring	53
4.3.3. Blikk og smil	53
4.3.4. Stemme.....	55
4.3.5. Smak.....	56
4.4. PRUV: praktisk, relevant, utfordrende og variert undervisning.....	59
4.5. Språk.....	63
4.6. Læringsfellesskapet.....	71
4.6.1. Læreren i møte med eleven	72
4.6.2. Elevenes fellesskap	74
4.6.3. Lærernes kollegafellesskap	76
4.6.4. Velkomstskolens møte med elevenes hjem	77
5. Avslutning	83
5.1. Oppsummering av diskusjonsdelene.....	83
5.2. Konklusjon.....	85
5.3. Avsluttende refleksjoner	88
5.4. Videre forskning	90

Vedlegg:

Vedlegg 1: Første tillatelsesskriv til foresatte, før revidering sammen med kontaktlærerene. Norsk utgave.

Vedlegg 2: Andre informasjonsskriv til foresatte, etter revidering sammen med kontaktlærerene. Norsk utgave.

Vedlegg 3: Oversettelse av foresattes informasjonsskriv. Engelsk utgave.

Vedlegg 4: Oversettelse av foresattes informasjonsskriv. Arabisk utgave.

Vedlegg 5: Oversettelse av foresattes informasjonsskriv. Russisk utgave.

Vedlegg 6: Intervjuguide

Vedlegg 7: Tillatelsesskriv til intervju med lærere

Figurer

Figur 1 Tre hoveddimensjoner i en anerkjennende pedagogikk Fra «Anerkjennelse i skolen, En forutsetning for læring.» av Arne N. Jordet, 2020 s. 374. Copyright 2020 ved Cappelen Damm Akademisk.

Figur 2 En kjede av krenkelser og patologier i skolen. Fra «Anerkjennelse i skolen, En forutsetning for læring» av Arne N. Jordet, 2020 s. 141. Copyright 2020 ved Cappelen Damm Akademisk.

Figur 3: Lesekompetanse på nivå 1, et eksempel på vurdering i velkomstskolen.

Copyright 2023 ved Conexus.net.

<https://www.conexus.net/produkter/engage/>

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er en empirisk undersøkelse av hvilke ressurser og muligheter læreren har i møte med flerspråklige elever i en introduksjonsklasse i barneskolen, basert på et ressurs-syn som bakgrunn for praksis og med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og anerkjennelsesteori. Hva gjør læreren når elevene og læreren ikke snakker samme språk?

Empirien er hentet fra kvalitative forskningsintervju med to lærere og fra feltobservasjon i en introduksjonsklasse i en kommune på Østlandet. Deretter er denne analysert og forsøkt belyst ved hjelp av teorien som er nevnt ovenfor.

Oppgaven fokuserer på lærernes tanker, begrunnelser og refleksjoner omkring egen praksis, og analysen er delt inn i hovedtemaer som lærerne selv bidrar med. Det er dette som er utgangspunkt for å forsøke å forstå mer om det som skjer i klasserommet når lærer og elev ikke deler førstespråk. I tillegg benytter kandidaten kunnskap og erfaring fra egen praksis i det hun kaller «velkomstskolen».

Funnene viser de mange kommunikasjonsmulighetene velkomstlæreren har ved å benytte et anerkjennende ressursperspektiv. Konsekvenstenkning med negative sanksjoner er ikke bra, mener lærerne i studien. Lærerne ønsker heller fokusere på elevens perspektiv og skape trygghet gjennom relasjonsbygging og faste felles rutiner eller ritualer i klassen. De benytter ulike former for ordløs kommunikasjon, som bevegelse, passende berøring, blikk, smil og stemme. Dette gjør de for å vise elevene at de er glade i dem, og for å gi elevene det en av lærerne kaller «god smak», forstått som gode sanseopplevelser. Lærerne planlegger praktisk, relevant, utfordrende og variert undervisning for å aktivisere, motivere og involvere elevene. For å lykkes må de også benytte rommet utenfor klasserommet. Transspråkingsteori og -praksis benyttes for å belyse hvordan ulike språk og morsmål kan brukes som ressurser for velkomstlæreren, og samtidig gir dette en endring i maktforholdet mellom lærer og elev. Læringsfellesskapet består ikke bare av lærere og elever – både elevenes foresatte og hjemmekultur er viktige ressurser i en inkluderende og anerkjennende velkomstskole.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis is an empirical study to investigate the possibilities the teacher has to communicate with multilingual students in an introductory primary school class, based on a resource view as background for practices and with base in sociocultural learning theory and acknowledgement theory. Which does the teacher do when the students and the teacher do not speak the same language?

The data is aquired from qualitative research interviews with two teachers and from field observation in an introductory class in a municipality in an eastern part of Norway. This data is then analysed and attempted to be understood in light of the before mentioned theory.

The thesis focuses on the teachers' thoughts, reasonings and reflections regarding their own practices, and the analysis is divided into main parts contributed by the teachers themselves. This is the basis to attempt to understand more about what happens in the classroom when teacher and student do not share first language. In addition, the candidate uses knowledge and experience from her own practice in what she refers to as "the welcome school".

The findings show the many communicational possibilities the welcome teacher has by using an acknowledging resource perspective. Consequence thinking with negative sanctions are no good, according to the teachers in the study. Instead, the teachers wish to focus on the student's perspective and create a sense of security through the building of relations and regular common routines or rituals in the class. They use various forms of wordless communication, such as movement, appropriate touching, looks, smiles and voices. They do this to show the students that they love them, and to give the students what one of the teachers call "good taste", understood as good sensory experiences. The teachers are planning for practical, relevant, challenging and varied lessons to activate, motivate and involve the students. To succeed, they must also use the space outside the classroom. Translanguaging theory and practice are used to understand how different languages and first languages can be used as resources for the welcome teacher, and at the same time this yields a change in power structures between teacher and students. The learning community consists of not only teachers and students – both parents and home culture are important resources in an inclusive and acknowledging welcome school.

1. Innledning

1.1. Bakgrunn

Språk er krevende og spennende, både det vi uttrykker med ord og det vi mer eller mindre bevisst kommuniserer ved hjelp av kroppsspråk, ansiktsuttrykk, bevegelser og blikk. Språk forstått som uttrykte ord og setninger er kommunikasjonsmiddelet vi oftest benytter når vi møtes – skriftlig, muntlig, i samfunnet og i skolen. Som lærer har det alltid interessert meg hvordan gode og fruktbare menneskemøter kan oppstå i skolen, og jeg hadde forstått at læreren må møte elevene der de befinner seg, dersom læring skal skje. Elevene trenger «knagger som de kan henge kunnskapen sin på», som praksislæreren min sa under lærerutdanningen på nittitallet. Jeg spurte meg selv hvordan elev og lærer kunne møtes gjennom språket, gjennom felles erfaringer og opplevelser og gjennom en mer følelsesmessig tilknytning.

Da jeg etter mange år begynte å arbeide som lærer i introduksjonstilbudet for nyankomne elever («velkomstklassen»), dukket det opp enda flere spørsmål om hvordan møtene mellom lærer og elev kunne fungere godt nok. Jeg følte meg plutselig litt usikker og fortapt i klasserommet, nå som jeg skulle være lærer for elever med mange ulike morsmål og erfaringsbakgrunner som jeg ikke kjente og forstod. Jeg så enda tydeligere hvor viktig det var at jeg lærte mer om å møte barn og unge som er helt nye i det norske samfunn og det norskspråklige klasserom. Det var ikke godt nok å skulle introdusere norsk språk og kultur for elevene, og jeg så at jeg kom til kort fordi jeg ikke visste nok om elevenes verden. Jeg husket godt at tittelen på Gunn Imsens bok i pedagogisk psykologi fra nittitallets lærerskole var «Elevenes verden», og jeg visste at en god lærer tar utgangspunkt i elevenes verden når hun skal undervise (Imsen, 1993, s. 15). Nå trengte flere viktige arbeidsspørsmål seg frem i en multikulturell og flerspråklig skolehverdag, under planlegging og ved evaluering av arbeidsøkter i skolen: Hvordan møter jeg elevene når jeg ikke snakker morsmålet deres? Hvilke egenskaper bør jeg ha, hva slags rolle skal eleven ha og hvilke metoder egner seg i velkomstskolen? Hvordan kan vi som jobber sammen i et lærerteam møte disse helt spesielle utfordringene sammen med elevene? Med utgangspunkt i arbeidsspørsmålene ble det overordnede spørsmålet som jeg ville prøve å besvare i oppgaven min: Hvilke ressurser og muligheter kan læreren benytte i møte med nyankomne elever i velkomstklassen?

1.2. Introduksjonsklasser i norsk skole: velkomstskolen

De fleste kommuner i Norge har et eget tilbud til nyankomne elever, og dette tilbudet er forankret i lov om grunnskole og videregående opplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). Her gis kommunene mulighet til å organisere et særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever «i egne grupper, klassar eller skolar», dersom foresatte og elever gir sitt samtykke til dette. Ifølge opplæringsloven skal minoritets elever skal få særskilt opplæring «til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Egne klasser med stor grad av særskilt norskopplæring finnes i kommunen hvor jeg jobber og hvor jeg vil hente utvalg for oppgaven. Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring I år har kommunen opplevd en sterk økning i elevtall, faktisk en tredobling på kort tid. I klasserommene er det dermed en stor gruppe elever som snakker ett felles morsmål, mens elevene fra andre deler av verden blir i mindretall.

Noen av elevene er flyktninger, andre er barn av arbeidsinnvandrere eller de er gjenforente familiemedlemmer som har vokst opp i andre land. Elevene er delt i tre grupper, en for 1. – 4 klassinger, en for 5. – 7.klassinger og en for 8. – 10. klassinger. Alle klassene er samlet på en skole, uavhengig av hvilken nærscole elevene tilhører. Det var tidligere opp til foresatte om barna skulle begynne i introduksjonsklasser, også kalt velkomstklasser, og de får tilbudet i inntil to år. Deretter fortsetter de på nærskolen eller begynner i videregående utdanning. For noen av elevene er nærskolen den samme som for velkomstklassene. Mange begynner i ordinær klasse før dette, eller de hospiterer i ordinære klasser i enkelte fag som de kan mestre. Dette organiseres av kontaktlærerne til elevene i samråd med kolleger, ledelse, elever og foresatte, og elevene kartlegges og vurderes i særskilt norskopplæring av alle velkomstlærere underveis og fortløpende i introduksjonsløpet. Det foreligger en egen læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, i tillegg til læreplan i morsmål (Utdanningsdirektoratet 2020a og 2020b). Grunnskoleloven sier også at elevene har rett til morsmålsopplæring – «om nødvendig» (Opplæringslova, 1998, §2-8).

I opplæringsloven gis følgende retningslinjer:

Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Retten skal oppfyllast så raskt som mogleg og seinast innan tre månader. (...) Plikta til grunnskoleopplæring byrjar når opphaldet har vart i tre månader. (Opplæringslova, 1998, §2-8)

Enkelte av våre elever kan dermed oppleve at de går i introduksjonsklassen bare noen uker før de reiser videre til den kommunen hvor de har fått bosetting. Dette gir velkomsteamet noen ekstra utfordringer i arbeidet med å skape et stabilt og godt klassemiljø. Dessuten skal vi alltid være i stand til å ta imot nye elever så snart som overhodet mulig, av hensyn til elevens behov.

Jeg kommer til å benytte begrepene «velkomstklasse», «velkomstskolen» og «velkomstlærer», fordi de har en positiv valør som jeg mener passer til det ressursynet som ligger til grunn for oppgaven min. Dette er også begrepene som benyttes offisielt i den aktuelle kommunen. Jeg vil undersøke hvilke muligheter lærerne har, til tross for eventuelle læringsbarrierer. Læringsbarrierer er alt som kan hindre elevenes læring, og dette var det første store temaet på masterstudiet mitt. Barrierer og kommunikasjonsvansker finnes åpenbart i velkomstskolen, siden alder, opprinnelse, bakgrunn og språk er så variert hos aktørene, men jeg håper å vise hvordan dialog og læring likevel kan skje. Jeg vil kommentere mer om læringsbarrierer mot slutten av oppgaven, når jeg foreslår områder som egner seg for videre forskning. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på muligheter og ressurser.

1.3. Målsetting

Det var viktig for meg å finne konkret, praksisrettet informasjon som kunne hjelpe meg til å besvare problemstillingen som jeg viser til innledningsvis: Hvilke ressurser og muligheter benytter velkomstlærere i møte med nyankomne elever? Samtidig ønsket jeg å skaffe meg et overblikk for å kunne analysere, belyse og om mulig forstå mer, ved hjelp av grunnleggende egnet teori. Jeg ønsket å lete etter ubenyttede ressurser og muligheter. Håpet var at arbeidet ville gi et bredt perspektiv og overblikk som kunne gjøre svar på problemstillingen gyldig for flere enn elevene og lærerne i utvalget mitt.

Under planleggingen av oppgaven, endte jeg opp med følgende forskningsspørsmål som støtte for oppgavens tema:

- Hvilke muligheter og ressurser kan læreren benytte når elevenes og lærerens morsmål ikke er det samme?
- Hvilke tanker gjør erfarne velkomstlærere seg om sin og elevens rolle i kommunikasjonen?
- Hvordan kan læreren etablere en kommunikasjon med gode rammer for læring og utvikling – uten å snakke samme språk som eleven?

Tanken var at jeg skulle formulere disse spørsmålene som mulige forslag til lærere, pedagogiske medarbeidere og andre som arbeider innen undervisning av flerspråklige elever, både i velkomstklasser og ordinære klasser. Videre ble forskningsspørsmålene grunnlag for intervjuer og observasjon, som ble forskningsmetodene jeg valgte og som jeg behandler ytterligere i del 3 om forskningsdesign: vitenskapsteori, metode og utvalg. Jeg ønsket å finne ut hvilke muligheter velkomstlæreren har for å kommunisere med nyankomne elever, og jeg ville lære mer om elevens verden og de mulighetene mangfoldet kan gi læreren.

1.4. Tidligere forskning

Dewilde og Kulbrandstad (2016) har undersøkt kartlegging, rapporter og forskning på nyankomne barn i den norske skolekonteksten, og de konkluderer med at det finnes lite forskning med fokus på hvordan opplæringen fungerer for denne gruppen elever. De definerer nyankomne som barn og unge som er nye i Norge og som har et særskilt opplæringsbehov, og jeg benytter denne definisjonen når jeg beskriver nyankomne elever i velkomstklassen i denne oppgaven. Til tross for at de er en økende gruppe, finnes det ingen offisiell statistikk over nyankomne. Dermed ble jeg motivert til å bidra til dette fagfeltet med det jeg kunne finne av informasjon gjennom en masteroppgave om nyankomne elever.

Angela Creese (2017, s. 1 – 9) introduserer tolv ulike studier om transspråking i skolesammenheng inn- og utland i boken «New Perspectives on Translanguaging and Education». Transspråking er en ressurspreget tilnærming til språk og utdanning som vektlegger enkeltindividets språkpraksis framfor språkssystemer (Dewilde & Igland,

2015), og empiri fra forskning og hverdagsbruk i skolen er derfor essensielt innen fagfeltet. Forfatterne Ofelia García har bidratt med lignende forskning fra offentlige skoler i New York, og Li Wei bygger på forskning fra språkopplæring i Storbritannia for elever med kinesisk bakgrunn (García & Wei, 2014, s. 5). Transspråkingsforskning foregår innen både muntlig og skriftlig språkpraksis i skoler over hele verden, og jeg vil forklare og benytte transspråkingsteori i teoridelen, for deretter å belyse deler av empirien. Praksis er fokus for oppgaven min, altså det som skjer i velkomstskolen. Dessuten ønsker jeg å få vite mer om hva lærerne tenker om sin språkpraksis, slik at jeg kan belyse problemstillingen min om kommunikasjon mellom lærer og elev i velkomstskolen.

Forskning i barnehagen viser hvordan pedagoger bruker kropp som del av den profesjonelle utøvelsen (Ulla, 2017). Bente Ulla har forsket på hvordan personalet er sammen med barna og viser hvordan blick og kroppens bevegelser kan skape inkludering i møtet mellom personalet og barna. Hun konkluderer med at mennesker kan markere, signalisere og skape både nærhet og distanse gjennom kroppslige handlinger, og selv små bevegelser, blick eller trykk i stemmen kan inneholde spor av inkludering (Ulla, 2017, s.146). Denne forskningen beskriver hvordan pedagoger kan inkludere ved hjelp av ordløs kommunikasjon, noe som er viktige deler av empirien i denne oppgaven.

Öhman og Quennerstedt (2017) har forsket på en ikke-berørings diskurs innen kroppsøvingstimer sett fra et perspektiv på barns rettigheter. De viser til at berøring er en viktig del av menneskets basisbehov, og at berøring er viktig når læreren ønsker å uttrykke omsorg for elever (s.316). Owen og Gillentine (2011) sammenligner hvilke typer berøring lærere i Ohio og Hawaii mener er passende berøring, det de kaller «appropriate touching». De konkluderer med fem anbefalinger som blant annet viser til hvor sjeldent lærere anklages for upassende berøring og at lærere heller bør benytte intensjonal berøring av elever i klasserommet som en del av det etiske ansvarsområdet (Owen & Gillentine, 2011, s. 14 – 15). For å oppsummere: forskning innen berøringsdiskursen kan tyde på at berøring og blick er viktige deler av en pedagogs mulige virkemidler, og at mangel eller avvisning av barns behov for fysisk kontakt kan være i strid med barnets rettigheter. Jeg vil benytte deler av denne berøringsdiskursen for å diskutere empirien i oppgaven min.

Arne Nikolaisen Jordet (2020) redegjør for et tydelig og bredt empirisk grunnlag når han hevder at anerkjennelse er en forutsetning for læring. Han viser også hvordan mange barn ikke lykkes i skolen, både i Norge og internasjonalt. Ett eksempel er John Hatties store metastudium som viser at mange elever er «...fysisk til stede, men psykisk fraværende» (Jordet, 2020, s. 49). Resultatet kan bli lavt elevengasjement, noe som i sin tur kan lede til streving, stress, frafall og marginalisering, og dette er deler av skolens krenkelsesmønster og patologi, ifølge Jordet. Marginalisering skjer når elevene opplever å gradvis bevege seg mot ytterkanten av et sosialt fellesskap (Jordet, 2020, s.60). Jordet anslår at andelen elever som strever i skolen ligger på rundt 25% (Jordet, 2020, s.44). Jordet viser hvordan anerkjennelse kan motvirke krenkelser i skolen, og hans anerkjennelsesteori er hovedgrunnlaget for teoritilfanget i denne oppgaven.

Det foreligger mye interessant forskning på anerkjennende praksis i skole og barnehage. Patrick Kermit (2019) beskriver hvordan barn kan vise solidarisk anerkjennelse i samtaler. Han vurderer hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole, også når små barn snakker sammen. Jeg vil ta for meg anerkjennelsesteorien grundigere i del 2 av denne oppgaven.

Esteban-Guitart og Moll (2014) beskriver hvordan hjem, skole og samfunn kan knyttes sammen og møtes i det de kaller «the funds of identity approach». De bygger på Vygotskys identitetsteori, som jeg kommer tilbake til i teoridelen av denne oppgaven. I denne forskningsartikkelen redegjør de for et ressursyn på elevens erfaring fra familie og samfunn, og de ansees som verdifulle utdanningsressurser, også kjent som «the fund of knowledge». De viser til hvordan familier har kunnskap, idéer og ferdigheter som danner viktige deler av elevens identitet, og denne ressursen kan brukes i skolen. Blant annet beskriver de hvordan elever fra meksikansk-amerikanske husholdninger kan hente fram viktige og verdifulle deler av sin identitet og språk gjennom å uttrykke seg visuelt, for eksempel ved å tegne selvportrett. Artefakter forstått som gjenstander som uttrykker identitet, kan også benyttes for å uttrykke identitet, og den såkalte shoe box- pedagogikken er uttrykk for dette (Subero & al, 2018). Ved fire skoler i prosjektet «Home-School Knowledge Exchange Project i Bristol og Cardiff tar elevene med seg gjenstander i en skoeseke til og fra skolen som læringsressurs. Jeg ønsker å utforske om slike ressurser kan benyttes for å trekke elevens verden inn i skolen.

Jim Cummins (2006) viser til utforskning av identitetstekster i Canada, hvor elever fra ulike kulturer og med forskjellige språk uttrykker sin identitet skriftlig, muntlig, visuelt, musikalsk eller i andre multimodale og teknologiske former. Han konkluderer med at dette er som å holde et speil opp foran elevene som reflekterer deres identitet på en positiv måte. Når elevene får en positiv respons fra medelever, foreldre, familie, media osv. gjennom presentasjon av identitetstekstene, får de positiv bekreftelse og kan utvikle selvfølelsen sin, ifølge Cummins. Cummins viser til mange eksempler på slike tekster i multikulturelle klasserom, og han benytter begrepet "multiliterasiteter" (min oversettelse) for å vise til det rike mangfoldet som finnes av litterasitet hos disse elevene. Jeg kommer tilbake til begrepet litterasitet i del 2.2.2. om transspråking i skolen.

1.5. Oppgavens disposisjon

I kapittel 1 innleder jeg oppgaven og tar for meg bakgrunn og målsetting for problemstillingen min. Jeg henviser også til tidligere aktuell forskning på områdene jeg forsøker å belyse.

I kapittel 2 vil jeg se nærmere på teori som kan hjelpe meg å belyse funnene mine. Jeg tar for meg tre ulike områder: anerkjennelsesteori, transspråkingsteori og sosiokulturell teori. Anerkjennelsesteorien er grunnvullen i oppgaven min, og jeg tar for meg bakgrunnen for teorien, elevsyn og anerkjennende kommunikasjon.

I kapittel 3 redegjør jeg for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, og jeg viser hvordan denne blir styrende for mitt valg av metode, nemlig forskningsintervju og observasjon. Videre beskriver jeg utvalg og vurderer mulig reliabilitet og validitet i oppgaven. Jeg beskriver også noen etiske problemstillinger som har oppstått underveis i prosessen med å planlegge oppgaven, gjennomføre undersøkelser og skrive rapportering fra funn.

I kapittel 4 viser jeg til funnene mine, kategorisert i temaer og undertemaer som jeg fant underveis i forskningsintervjuene og observasjonene. Under hvert enkelt tema diskuterer jeg empirien og forsøker å belyse denne ved hjelp av teorien jeg redegjorde for i kapittel 2. Jeg viser også til tidligere forskning som jeg nevnte i innledningen min.

Jeg har valgt å diskutere hvert enkelt tema for seg, slik at det skal bli lettere for leseren å knytte diskusjonen til empirien jeg beskriver.

I kapittel 5 avslutter jeg oppgaven ved å oppsummere diskusjonsdelen og forsøke å gi et svar på problemstillingen. Jeg peker helt til slutt fremover og viser til mulig videre forskning på fagfeltet.

2. Teori

2.1. Anerkjennelsesteori

Axel Honneths teori om anerkjennelse handler om menneskets muligheter til å oppnå sitt fulle potensiale gjennom fri selvrealisering (Honneth, 2008). For å utvikle et sunt og godt forhold til seg selv må mennesket oppleve anerkjennelse fra sine medmennesker i tre former innen tre ulike områder eller sfærer:

Det første området er den private sfæren, for eksempel relasjonen mellom foreldre og barn eller mellom venner. Denne relasjonen kan oppfylle individets behov for å oppleve kjærlighet, altså å bli elsket og verdsatt uavhengig av prestasjoner. Honneth beskriver kjærlighet som sterke følelsesmessige bindinger i primære relasjoner (Honneth, 2008, s. 104). Hvis individet opplever kjærlighet, beredes grunnen for selvfølelse hos individet.

Det andre området er den offentlige sfæren, hvor individet kan verdsettes som likeverdig subjekt i sosiale og kulturelle fellesskap. Dette handler om menneskets iboende verdighet, slik vi møter det i for eksempel FNs erklæring om menneskerettigheter. En slik erfaring kan lede til styrket selvrespekt.

Den tredje og siste formen for anerkjennelse skjer i de sosiale fellesskapene som individet inngår i, og her kan individet få oppfylt sine behov for å verdsettes sosialt eller solidarisk, med all sin kunnskap, sin kompetanse og sine egenskaper. Oppfyllelse av disse behovene leder til selvtillit. Her retter Honneth søkelyset på fellesskapets verdisystemer som kan være i strid med oppfyllelsen av enkeltindividets behov, for eksempel når vurdering av egenskaper innenfor et sosialt fellesskap gir mer gjennomslagskraft til visse grupperinger av mennesker enn andre (Honneth, 2008, s.136).

Hvis mennesket opplever anerkjennelse innenfor alle de tre nevnte områdene, oppfylles betingelsene for et godt liv for et fritt og sunt menneske. Alle anerkjennende sosiale relasjoner skjer intersubjektivt, altså i møtet mellom to eller flere mennesker (Honneth, 2008). Dette brede og relasjonelle fokuset er svært interessant for oppgaven min, og jeg viste innledningsvis til min interesse for følelsesmessig tilknytning i møtet mellom lærer og elev. Jeg vil ta for meg det relasjonelle grunnlaget for oppgaven ytterligere i del 2.3. om sosiokulturell læringsteori.

Honneth kaller motsatsen til anerkjennelse for krenkelser, og krenkelsene er alle utsagn og handlinger som fører til skade på individets selvværd og helse. Akkurat som anerkjennelse kan krenkelsene forekomme på de tre områdene, privat ved at man overser, håner eller utsetter noen for vold, samfunnsmessig ved å nekte noen oppfyllelse av rettigheter eller sosialt ved å devaluere og redusere andre (Honneth, 2008).

2.1.1. Anerkjennelse og krenkelse i skolen

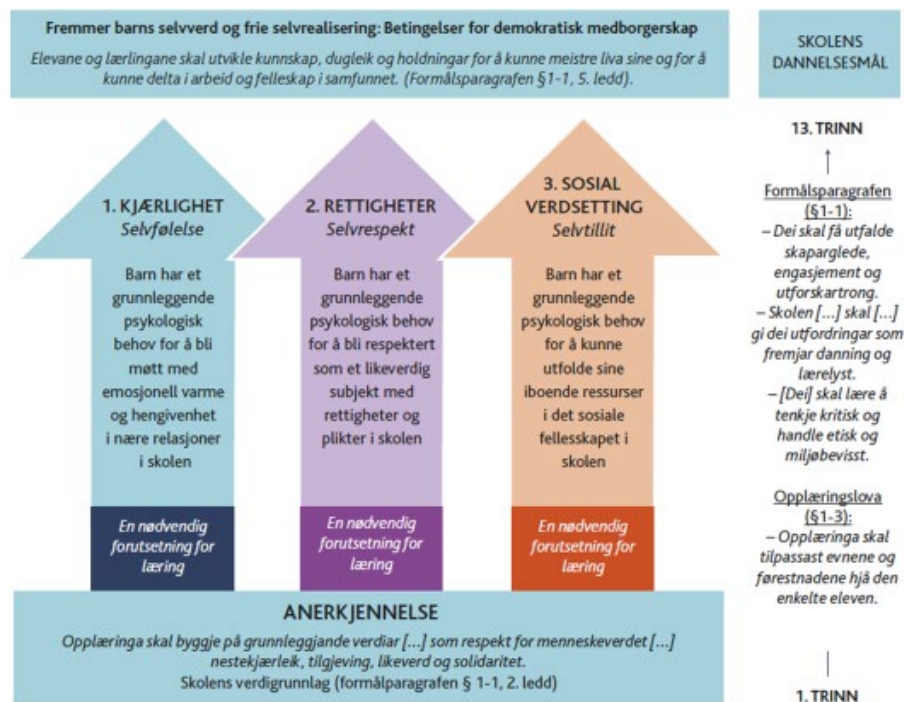
Arne Nikolaisen Jordet (2020) tar utgangspunkt i Honneths anerkjennelsesteori i sin bok «Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring». Jordets anvendelse og forståelse av anerkjennelsesteori i norsk skole er det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven. Siktemålet med å benytte anerkjennelsesteori i skolen er at elevene skal oppleve faglig og sosial læring, samtidig som de utvikler et godt selvværd og en god helse (Jordet, 2020, s. 374).

Selve ordet «anerkjennelse» kommer opprinnelig av det tyske ordet «anerkennen» (Jordet 2020, s.86). Det betyr å respektere, rose og påskjønne noe eller noen gjennom å erkjenne at det som sies og gjøres er sant og gyldig. Men det holder ikke å bare respektere, rose eller påskjønne elever for at anerkjennelse skal erfares av eleven. Begrepet anerkjennelse må i denne sammenhengen forstås på en bredere, dypere og mer relasjonell måte, basert på Honneths teori. Det handler om en samlet, indre erkjennelse om selvværd som man kan oppnå eller frarøves i møtet med andre mennesker.

Jordet presiserer at den gode skole bare er god hvis elevene selv opplever det slik, og i Jordets anerkjennelsesteori har oppmerksomheten rettet mot barnas subjektive

opplevelse av sin virkelighet (Jordet, 2020, s.28). Læreren må se læringen gjennom elevens øyne, ved å sette seg inn i elevens perspektiv. Dette er begrunnet i et fenomenologisk vitenskapsperspektiv som jeg kommer tilbake til i del 3.2. i oppgaven. Det andre premisset som ligger til grunn for å forbedre skolen, er at det må etableres en korrespondanse mellom lærerens og elevenes verdener. I innledningen beskrev jeg hvordan jeg følte med ukjent i elevens verden i velkomstklassen, og Jordet understreker hvor forskjellige referanserammer og erfaringer de ulike barna har. Dette er viktige premisser som bør ligge til grunn for lærerens møte med elevene i velkomstklassen.

Ifølge Jordet er anerkjennelse en forutsetning for elevenes faglige og sosiale læring. Han har knyttet Honneths tre former for anerkjennelse til skolen i følgende modell:



Figur 1 Tre hoveddimensjoner i en anerkjennende pedagogikk. Fra «Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring.» av Arne N. Jordet, 2020 s. 374. Copyright 2020 ved Cappelen Damm Akademisk.

Figuren viser hvordan anerkjennelsens tre hoveddimensjoner danner en bevegelse mot selve dannelsesmålet og formålet med skolen slik vi møter den i lovverket. Opplæringa skal tilpasses den enkelte elev slik at elevene får utfolde sin skaperglede, sitt engasjement og sin utforskertrang (min bokmåloversettelse, også i det følgende). De skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst, og de skal lære seg å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Målet er å fremme barnets selvværd og frie

selvrealisering, og her kan vi gjenkjenne Axel Honneths idealer om det sunne og frie mennesket. Hele opplæringen tuftes på anerkjennelse som den grunnvullen som sikrer at skolens verdigrunnlag følges, og i modellen nevnes spesielt respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet.

Dersom eleven opplever anerkjennelse innenfor de tre hoveddimensjonene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting, fremmes barnets selvverd og frie selvrealisering, ideelt sett. Dette handler om barns grunnleggende behov, og figuren viser hvorfor læreren plikter å arbeide for at alle behovene møtes: det handler om å sikte mot skolens dannelsesmål slik vi møter det i formålsparagrafen. Jordet viser hvordan skolen kan gjøre dette gjennom anerkjennende praksis i de tre likeverdige dimensjonene, som jeg nå kort skal redegjøre for:

1. Kjærlighet i opplæringen

Denne dimensjonen bør prege alle læreres møte med hver enkelt elev. Alle barn har behov for å møtes med kjærlighet, uavhengig av prestasjoner. Jordet viser til boka «Leaders of Learning» av de amerikanske forskerne DuFour og Marzano som sammenfatter både teoretisk og empirisk grunnlag for elev-lærer-relasjonen. De konkluderer med at de beste lærerne har stor kjærlighet både til arbeidet de gjør, til samfunnsoppdraget og til barna de leder (Jordet, 2020, s. 191) Det handler om lærerens neste-kjærlighet til eleven, basert på et positivt elevsyn som anerkjenner at eleven er et subjekt som søker mening. Læreren møter eleven intersubjektivt og likeverdig, med det han kaller «anerkjennende væremåter», eller «kjærlighetens hverdagsansikt» (Jordet, 2020, s.370) og jeg kommer tilbake til disse i del 2.1.3. om anerkjennende kommunikasjon. Videre fordres et oppmerksomt nærvær, også kalt «mindfulness». Gjennom de anerkjennende væremåtene møter læreren ved å «være til stede med hele seg, kognitivt, emosjonelt og kroppslig» (Jordet, 2020 s. 253). Læreren må dessuten skille mellom det som skjer i eleven og det som skjer i læreren, såkalt mentalisering. Da kan det oppstå en tilknytning mellom lærer og elev, og eleven kan få epistemisk tillit til å lære (Jordet, 2020, s. 206 - 207). Her forklarer Jordet at barnet får en trygghet i seg selv når det opplever kjærlighet fra læreren. Da åpnes en «motorvei for læring», skriver Jordet.

Kjærlighetsbegrepet diskuteres inngående, og Jordet tar til orde for at læreren skal benytte de andreorienterte kjærlighetsformene agape (betingelsesløs nestekjærlighet)

og storge (en mer oppdragende type kjærlighet med både varme og grensesetting) (Jordet, 2020, s. 181). Da får barnet tillit til kunnskapen læreren formidler, og grunnen beredes for en «motorvei av læring». Jordet beskriver kjærlighetsrelasjonen mellom lærer og elev som det emosjonelle fundamentet for all faglig og sosial læring i skolen. I første hoveddimensjon i Jordets modell (figur 1) ser vi at barn har et grunnleggende behov for å bli møtt med emosjonell varme og hengivenhet i nære relasjoner, og opplevelse av kjærlighet styrker elevens selvfølelse (Jordet, 2020, s.371).

2. Rettigheter i opplæringen

Alle barn har behov for å bli respektert som likeverdige medlemmer av fellesskapet, slik at de får oppfylt sine rettigheter. Til grunn for denne dimensjonen ligger FNs barnekonvensjon, Grunnloven og opplæringsloven, og skolens grunnleggende prinsipper skal være forankret i barnekonvensjonens og lovenes prinsipper om barnets beste og barnets rett til å bli hørt. Opplæringen skal tilpasses den enkelte, og læreren skal hjelpe eleven til å realisere sitt fulle utviklingspotensiale. Dette skal gjøre barnet i stand til å bli en deltager i demokratiet. Slik oppnår eleven en visshet om autonomi og verdighet. I andre hoveddimensjon i Jordets modell (figur 1) ser vi at barn har et grunnleggende behov for å bli møtt som et likeverdig subjekt med plikter og rettigheter på like linje med alle andre i fellesskapet. Når eleven opplever å bli møtt på denne måten, styrkes elevens selvrespekt (Jordet, 2020, s.372).

3. Sosial verdsetting i opplæringen

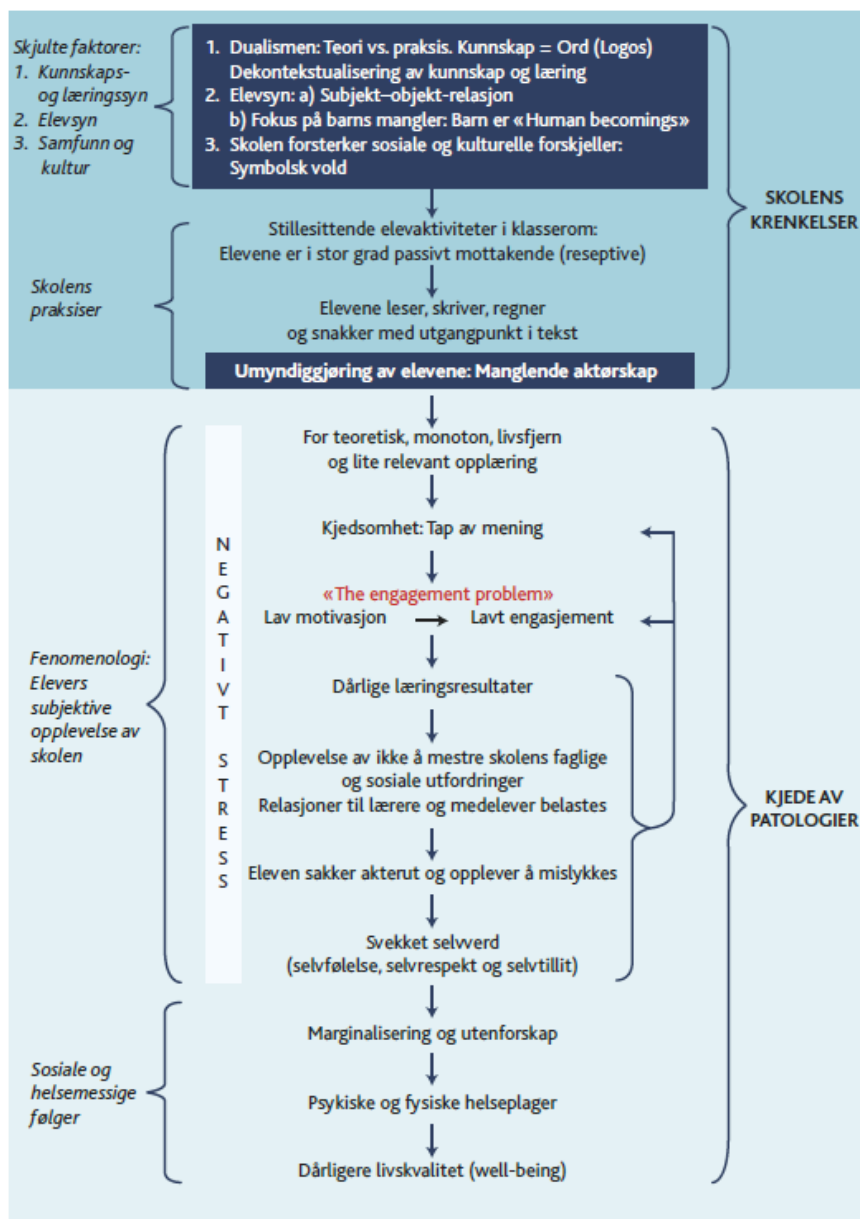
Denne dimensjonen kalles også solidaritet i opplæringen, den handler om barnets behov for å bruke sine iboende ressurser. Barnet skal erfare at det blir tilrettelagt for disse ressursene og at de etterspørres og verdsettes i et trygt og godt psykososialt klasse miljø. Det innebærer at skolen må etablere et læringsmiljø hvor elevene opplever tilhørighet, får utvikle sin kompetanse i handlingsbasert og dialogisk utforskende undervisning, og elevene må ha valgfrihet i det daglige skolearbeidet. Oppgavene de får må dessuten være mulige å mestre, og de må være meningsfulle (Jordet, 2020, s. 316). Denne tredje hoveddimensjon i Jordets modell (figur 1) innebærer altså at barn har et grunnleggende behov for å kunne utfolde sine iboende ressurser i det sosiale fellesskapet i skolen. Da styrkes elevens selvtillit (Jordet, 2020, s.373).

Jordet vektlegger også hvordan mangel på anerkjennelse kan føre til at eleven opplever krenkelser, og det han kaller patologiene i skolen oppstår. Ordene krenkelse og patologi er hentet fra Axel Honneths begrepsapparat, og overført til en skolekontekst definerer Jordet ordene slik:

Patologier i skolen er den smerten eller lidelsen elever (og deres foreldre) påføres som følge av handlinger og opplæringspraksiser i skolen hvor barn opplever seg avvist, ringeaktet eller devaluert fordi de opplever at de ikke gis mulighet til å ta i bruk og realisere sine iboende potensialer og ressurser som mennesker i opplæringen. Dette leder i neste omgang mange elever inn i destruktive og selvforsterkende lærings- og identitetsforløp med svekket selvvverd, utenforskap og psykiske helseproblemer som følge (Jordet, 2020, s. 27).

Krenkelsene i skolen defineres som alle praksiser og handlinger som skaper en kjede av patologier og som kan hindre elevene i å bli selvstendige aktører i egne liv. Her kan vi gjenkjenne Honneths krenkelsesbegrep, forstått som handlinger som fører til skader på selvvverd og helse. Jordet understreker at skolen og lærerne må stille seg det viktige spørsmålet om hva vi gjør som krenker elevene og skaper en slags sykdomstilstand eller patologi i skolen (Jordet, 2020, s.27). Han beskriver deretter en kjedet modell for å vise hvordan økende problemer som kjedsomhet, mistriivsel og marginalisering i verste fall kan føre til psykisk sykdom, uførhet og rett og slett lavere livskvalitet som følge av disse krenkelsene.

Figur 2 viser hvordan det kan danne seg en hel kjede av krenkelser og patologier i skolen (Jordet, 2020, s. 141):



Figur 2 En kjede av krenkelser og patologier i skolen. Fra «Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring.» av Arne N. Jordet, 2020 s. 141. Copyright 2020 ved Cappelen Damm Akademisk.

Figuren viser hvordan skjult ideologi kan ligge til grunn for skolens praksis, som for eksempel et elevsyn som ser eleven som et objekt som bare passivt mottar kunnskap fra læreren. Da blir aktivitetene preget av stillesitting og manglende elevmedvirkning og aktørskap fra eleven, og dette vil forplante seg som negativt stress med kjedsomhet, lav motivasjon og følelsen av mislykkethet for eleven. I sin ytterste konsekvens kan dette gå ut over enkeltindividets livsbetingelser, og marginalisering, psykiske og fysiske helseplager og dårligere livskvalitet blir de sosiale og helsemessige følgene.

Det er med andre ord store muligheter og ressurser i den ene enden av skalaen eller en anerkjennende skole, sett opp mot de mest negative konsekvenser i den andre, krenkende skolen. Dette forteller oss hvor viktig det er at skolen evner å møte elevene på en anerkjennende måte, og Jordet hevder at det er en forutsetning for at læring i det hele tatt skal skje, jamfør tittelen på verket.

2.1.2. Et anerkjennende elevsyn

Fra de fødes er barn relasjonelle, meningssøkende og skapende individer som gjennom mentale prosesser og kroppslig handling aktivt søker kontakt med andre mennesker, er i stand til å kommunisere egne intensjoner, sette grenser og handle målrettet for å utforske seg selv og verden (Bandura 1997, Bowlby 1969:237, Hundeide 2003, James et al. 1998, Mitchell 2014:17f, Rogers 1967:115ff, Ryan & Deci 2000b:68, Sommer 2003a). (Jordet, 2020, s 117)

Dette er Jordets sammenfatning av det nye og moderne bildet av barn, basert på empirisk utviklingspsykologi og psykoanalytisk forskning og teori. Det positive bildet av barn forteller om mulighetene de har for å skape mening i tilværelsen sin. De er aktører i eget liv, og læreren må anstrenge seg for å forstå – selv om vi aldri fullt ut kan sette oss inn i barnets subjektivitet. Vi må ifølge Jordet anse det som en etisk fordring, opprinnelig et sitat av dansk professor i etikk, Knud Løgstrup, og denne fordringen aktiverer alt vi som lærere kan klare å finne i oss selv av innsikt, fantasi og forståelse (Jordet, 2020, s.117). Blant de psykologiske perspektivene han videre risser opp, nevner han en «trygg base» og «sikker havn» som behov alle mennesker har, to begreper fra psykologen Mary Ainsworths tilknytningsteori. Først og fremst må barnets behov for trygghet ivaretas, og deretter må barnet fritt og selvstendig få utforske verden (Jordet, 2020, s. 199).

Jordet sammenligner to ulike elevsyn. Den første er et subjekt-objekt-syn som Jordet betegner som en av faktorene som skaper krenkelse i skolen (se figur 2 s. 19: En kjede av krenkelser og patologier i skolen). Hvis lærerne oppfatter elevene som objekter som formes av omstendighetene og av oss, en slags «human becomings» i stedet for «human beings», ser vi helt bort fra elevens stemme. Da påføres individet smerte og i sin ytterste konsekvens kan dette føre til relasjonelle overgrep. Hvis vi derimot antar et subjekt-subjekt-syn på barna, eller intersubjektivt syn, sees retten til egen subjektiv

opplevelse som ukrenkelig. Jordet viser til solid teoretisk og empirisk evidens når han hevder at evnen til å bygge gode relasjoner som skaper tillit og trygghet hos eleven er lærerens nøkkelferdighet (Jordet, 2020, s. 227). Det samspillet som oppstår mellom to likeverdige parter, i dette tilfellet lærer og elev, kan gi et felles og likeverdig opplevelsesfellesskap.

Samspill og opplevelsesfellesskap er krevende målsetninger. Jordet beskriver et pedagogisk paradoks som først ble formulert av Immanuel Kant: «Hvordan kultiverer jeg friheten ved tvangen?» Når lærerne ser eleven som et likeverdig subjekt, skal de samtidig hjelpe elevene til å innordne seg et fellesskap med regler og normer. Jordet understreker det slik, i kursiv: «*Det er denne brytning mellom individualitet og fellesskap all tenkning og praksis om anerkjennelse i skolen må håndtere*» (Jordet, 2020, s. 34).

2.1.3. Anerkjennende kommunikasjon

Jordet beskriver undervisningspraksiser som kan lukke eller åpne det dialogiske samspill, og ganske riktig er det kommunikative mønsteret som vi bruker i skolen «bemerkelsesverdig motstandsdyktig mot forandring» (Jordet, 2020, s. 145). Det vanlige er at læreren stiller et spørsmål, så svarer eleven, og til slutt forteller læreren om eleven har besvart spørsmålet riktig. Det er læreren som bestemmer hva som er rett og galt, og i et slikt dialogmønster er det liten plass for elevens innspill og elevens stemme. Læreren er subjektet, den som vet og kan, og eleven er objektet som mottar det læreren formidler. I faglitteraturen kalles dette et I-R-E- mønster: initiering, respons og evaluering. Denne type samspill rommer lite anerkjennelse av elevens kreative, skapende og utforskende natur, og i verste fall kan den føre til at eleven er til stede bare fysisk, men passivt og psykologisk fraværende.

Jordet vier mye oppmerksomhet til en annen type åpent og dialogisk samspill som han kaller en anerkjennende samtalekultur. I stedet for de trange interaksjonsmønstrene som kalles I-R-E-mønster, beskriver Jordet en dynamisk interaksjon mellom lærer og elev som ikke tar slutt, et IRFRF++-mønster (Jordet, 2020, s.253). Her står f-en for «feedback» som speiler det eleven har sagt med sikte på å få vite mer om elevens tanker. Læreren må legge vekt på å være undrende, nysgjerrig og åpen i et mer utforskende samtalemønster. Jordet viser til at Hattie (2009) beskriver feedback eller

tilbakemeldinger som noe eleven primært gir læreren, ikke omvendt. Dessuten kan man legge inn en diskusjon slik at et IDRIF-mønster oppstår, slik at elevene får tid til å diskutere seg imellom før de svarer. Slik kommer elevenes tanker og stemmer frem i et intersubjektivt opplevelsesfellesskap og dette bygger på en subjekt-subjekt-relasjon mellom lærer og elev som jeg kommer tilbake til (Jordet, 2020, s. 210 – 211).

Når man bruker anerkjennende væremåter aktivt i kommunikasjonen med elevene, fungerer disse, ifølge Jordet, som en bekreftende strategi (Jordet, 2020, s. 230). De må forstås på et dypere nivå som ekteføyte uttrykk for kjærlighet for eleven. Ved virkelig å se eleven, viser vi det som bor inni oss. Blikket er mektig og kan styrke eller svekke elevens selvfølelse, og dette må læreren være meget bevisst på. Når vi *lytter* til eleven, viser vi eleven at hun er verdt å høre på og har mye å komme med. Dette bereder grunnen for tredje væremåte, nemlig *forståelse*. Det handler om en indre forståelse, der læreren forsøker å åpne seg for elevens perspektiv. Ved hjelp av disse tre væremåtene kan man oppnå den fjerde, nemlig *aksept*. Man aksepterer eleven slik hun er, og denne aksepten beskrives av Jordet som viktig i alt samspill i skolen (Jordet, 2020, s. 238). Man dømmer og vurderer ikke, men aksepterer at eleven er en egen person med sine erfaringer og tanker. Den femte og siste av væremåtene er *undring* – som betyr at læreren møter elevene åpent, nysgjerrig og spørrende. Jordet skriver at stadfestelse lukker dialoger, mens undring åpner dem (Jordet 2020, s.240). Videre beskriver han konkret hvordan læreren kan uttrykke en slik undrende væremåte. Man kan for eksempel benytte åpne spørsmål, kroppslige responser, parafrasering av det eleven sier, og speiling av elevens følelser gjennom måten man bruker stemmen på. Stemmen kan fungere som et lydspeil, og formidle komplekse emosjonelle budskap, hevder Jordet: «Klangen kan formidle et emosjonelt budskap som går fra hjerte til hjerte.» (Jordet, 2020, s. 241)

I velkomstskolen vil et dialogisk samspill slik Jordet beskriver det være begrenset for mange nyankomne elever, rett og slett fordi lærer og elever ofte mangler en felles språklig og kulturell kompetanse. Jordet beskriver også en ikke-språklig empatisk kommunikasjon som kalles affektiv inntoning, et begrep som brukes av psykolog Daniel Stern og som blir lærerens metode for å nærme seg elevens opplevelse (Jordet, 2020, s.215). Man kan aldri fullt ut forstå en annen person, men læreren kan observere mimikk, kroppslige gester og lytte til stemmens klang hos eleven. Ved å lete etter de samme følelsene inni seg selv, kan læreren se læringen gjennom elevens øyne, skriver

Jordet (Jordet, 2020, s. 215). For å få til dette, må det foreligge et intersubjektivt forhold mellom lærer og elev, og læreren må rett og slett velge å preges av en andre-orientert kjærlighet til elevene, som beskrevet ovenfor.

Thomas Gitz-Johansen skriver om muligheter og barrierer i den flerkulturelle skolen, og han etterlyser en anerkjennende holdning som erstatning for et deprivasjons- eller mangelsyn på ikke-norske og ikke-danske elever og foresatte (Gitz-Johansen, 2009, s. 393). Den anerkjennende og inkluderende mulighet for skolen kaller han en flerkulturell strategi, og den står i motsetning til en nasjonalistisk strategi som han hevder har dominert i Danmark. Både språklig, kulturelt og sosialt gjør deprivasjonssynet seg gjeldende, og det fører til en kompensatorisk pedagogikk med to hovedkomponenter:

1. Barns feil og mangler må kartlegges slik at en innsats kan planlegges.
2. Det settes inn en innsats som skal rett opp feil og mangler hos barna.

(Gitz-Johansen, 2009, s. 396).

Denne type negativ pedagogikk, der man kun er opptatt av mangler hos eleven. advarte Vygotsky mot. Gitz-Johansen viser hvordan en mangelfokusert holdning har gjort seg gjeldende i samfunnet. Han presenterer Honneths anerkjennelsesteori som en motsetning til denne type holdning, og han vektlegger særlig den sosiale verdsettelsen. Den innebærer at man ser forskjeller som verdifulle og positive. Videre beskriver han utviklingen av en anerkjennende, flerkulturell pedagogikk som inkluderer både elever og foresatte. Det handler om å ha en anerkjennende innstilling til det flerkulturelle, språklige og etniske mangfoldet når man danner rammene for skolen. Stereotypier må unngås, og man må ha en innstilling som er ressursorientert. For å konkretisere stiller Gitz-Johansen viktige reflekterende spørsmål som pedagogen må besvare, for eksempel: «-Ser man på kulturell, sproglig, etnisk og religiøs forskelighed som et fænomen, der gerne må eksistere uden for skolen («tolerance»), eller ser man disse forskelle som det naturlige udgangspunkt for videre læring («anerkennelse»)? (Gitz-Johansen, 2009, s. 404).

2.2. Språkteori for velkomstskolen

Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad har skrevet om flerspråklige elever, som de velger å kalle tospråklige, og de fokuserer spesielt på relasjonen majoritet – minoritet (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 16). De viser til mange ulike modeller som har vært benyttet innen opplæring av språklige minoritetsbarn, og de skiller mellom overgangsmodeller og bevaringsmodeller. Overgangsmodeller har som mål å føre barnet fra morsmålet til samfunnets dominerende språk, da med sosial og kulturell assimilering av barnet som underliggende eller uttalt mål. Bevaringsmodeller har som mål at barnet bevarer morsmålet sitt, enten for å benytte det til å lære majoritetsspråket eller for å bevare og utvikle det. Videre beskriver de mange underkategorier, og disse deles inn i svake og sterke former for tospråklig opplæring. De svake formene gir enspråklig eller begrenset tospråklighet som resultat, mens de sterke har tospråklighet og dobbelt lese- og skrivekyndighet som resultat. I svake former er den bakenforliggende samfunnsmessige målsettinga at språkbrukeren assimileres, atskilles eller trekker seg helt tilbake, mens sterke former innebærer berikelse som pedagogisk målsetting og pluralisme som samfunnsmessig målsetting (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 201 - 202).

Videre presenterer Engen og Kulbrandstad mange nyttige begreper som har hjulpet lærere til å forstå situasjonen til tospråklige/flerspråklige barn og som jeg benytter i denne oppgaven:

- Tospråklige/flerspråklige ferdigheter (her velger Engen og Kulbrandstad å benytte tospråklighet, selv om de mener at uttrykket «tospråklighet og/eller flerspråklighet» ville vært mer dekkende). De deler inn i tospråklige ferdigheter på følgende måte:

	Muntlige ferdigheter	Skriftlige ferdigheter
Reseptive ferdigheter	LYTTE	LESE
Produktive ferdigheter	SNAKKE	SKRIVE

(Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 26).

De reseptive ferdighetene *lytte* og *lese* handler om å forstå språk man mottar, mens de produktive ferdighetene er det man selv uttrykker når man *snakker* eller *skriver*.

- Morsmål/førstespråk: «en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket personen har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til følelses- og identitetsmessig.» (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 27)
- Kodeveksling: når en person bytter ord eller setninger fra ett språk med ord eller setninger fra et annet språk i sitt språkrepertoar (Engen & Kulbrandstad, 2016, s.64)
- Diglossi: når en person velger ulike språk i forskjellige situasjoner, såkalte domener, etter bestemte, felles mønstre (Engen & Kulbrandstad, 2016, s.98).

Valasco og García (2014) nevner ytterligere terminologi som har blitt benyttet innen det flerspråklige språkvitenskapelige fagfeltet, for eksempel «flexible bilingualism», «heteroglossia», «polylingualism», «metrolingualism» og «code meshing» (tilsvarer kodeveksling). Ifølge Valasco og García er «translanguaging», (norsk: transspråking) det begrepet som er akseptert av de fleste språkforskere innen det flerspråklige feltet. Transspråkingsteori har pedagogisk berikelse og samfunnsmessig pluralisme som målsetting, i tråd med det Engen og Kulbrandstad viser til som sterke former for tospråklig opplæring. Dette er begrepet som jeg vil benytte i denne oppgaven, og som jeg nå skal redegjøre for.

2.2.1. Transspråking

Engen og Kulbrandstad understreker at alle har et språklig repertoar som består av flere enn ett enkelt språkssystem (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 64). Ofte er ikke fokus på tospråklighet, diglossi og kodeveksling tilstrekkelig for å forstå de mulighetene og ressursene som finnes i en kompleks velkomstklasse. Da kan transspråkingsteori hjelpe til å belyse de særskilte forholdene i velkomstskolen. Transspråking kan svært forenklet oppsummeres i følgende uttrykk: «Alt man kan av språk, er ressurser.» (Joke Dewilde i forordet til García & Wei, 2019, s. 5). Dewilde er professor og forskningsleder ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo, og hun har lang erfaring på fagfeltet, med mange relevante forskningsprosjekter. Hun beskriver transspråking som et nytt og spennende perspektiv på flerspråklighetsdidaktikk som vi trenger for å forstå kompleksiteten og globaliseringen på en god måte. Begrepet ble benyttet som kritikk mot tradisjonelle fremmedspråksteorier av forfatterne og forskerne

Ofelia García og Li Wei. Et viktig poeng som Dewilde trekker frem er at lærerne kan åpne klasserommet for elevenes språk, selv om de ikke behersker disse språkene selv (García & Wei, 2019, s.8).

Forfatterne García og Wei definerer transspråking som en tilnærming til språk og utdanning som tar hensyn til enkeltindividets språkpraksis. Den motsier tidligere tanker om skillelinjer mellom språkene og anerkjenner at hver enkelt språkbruker har hvert sitt samlede språklig repertoar. Ordet «trans» kan forstås som overgripende eller transcenderende, og det stiller spørsmål ved etablerte sannheter om nasjonale skillelinjer mellom språkene. Uttrykket kommer opprinnelig fra Wales, hvor læreren Cen Williams brukte det for å beskrive elevenes blanding av engelsk og walisisk, brukt på strategisk og meningsskapende vis. Transspråking handler om språkbrukernes språklige praksis i en pågående prosess med interaktiv meningsskapning (García & Wei, 2019, s. 27). Det handler dessuten om å skape en ny felles virkelighetsforståelse gjennom de reelle språkpraksisene til enkeltindivider. De viser til Jim Cummins isfjellteori fra tidlig språkforskning på fagfeltet, også kjent som felles underliggende språkevne (CUP – Common Underlying Proficiency) (Øzerk, 2011b, s.183). Det vi ser som to isfjell over vannflaten, kan være toppene av ett stort isfjell under vannflaten. Dette er et bilde på at det vi ser som bruk av to adskilte språk egentlig er én større, skjult, sammenhengende språkressurs hos en person. Senere nevrologvistiske studier har vist at selv når ett språk benyttes, kan det andre språket samtidig være aktivt og lett å få tak i (García & Wei, 2019, s. 30).

2.2.2. Transspråking i skolen

Hva medfører transspråkingsteorien for læreren? Først og fremst endres maktbalansen, siden hver enkelt språkbruker har sine språkressurser. Fokus på majoritet og minoritet forskyves, og elevens språkressurser blir like verdifulle som lærerens. García og Wei beskriver dette som en motstand mot maktubalansen som skapes av språk og nasjonalistisk ideologi (García & Wei, 2019, s. 59).

Videre beskriver García og Wei hvordan lærerstyrt transspråking kan bidra til felles læring gjennom interaksjonen mellom lærer og elev (García & Wei, 2019, s.104). Den bygger på elevenes språklige styrke, og den brukes «for å gjøre elevenes dynamiske

språking bærekraftig». (García & Wei, s. 106). Det handler om å lære i fellesskap, hvor læreren muliggjør rettferdig deltakelse for alle i klasserommet.

Den faktiske språkpraksis hos den enkelte elev verdsettes og studeres innen transspråkingsfeltet. Som et spesifikt eksempel kan nevnes skolejenta på seksten år som benytter seg av ikke mindre enn fire språk når hun skriver et fem ords svar til en venninne på Facebook: «Ja wallah. No problem janem Norgis Noori.» (Dewilde & Igland, 2015, s.109). Ordet «Ja» er norsk, «wallah» er et arabisk uttrykk som betyr at man sverger ved Allah at noe er sant, «No problem» er engelsk og «janem» betyr «kjære» på dari, elevens morsmål fra hjemlandet Afghanistan. Dewilde og Igland viser hvordan et transspråklig perspektiv flytter oppmerksomheten fra språkferdigheter til sosiokulturell handlingsorientering: «En slik orientering hjelper oss til å anerkjenne både en- og flerspråklige elevers aktørskap, stemme og kommunikative repertoar (...)» (Dewilde & Igland, 2015, s.124). Det rike mangfoldet i elevenes språkpraksis viser potensialet i transspråking og fordrer en ny type pedagogikk, hevder Angela Creese (Creese, 2017, s. 9). García og Wei viser til Weis beskrivelse av et såkalt «transspråkingsrom», der det er mulig for flerspråklige individer å samhandle kreativt og kritisk (García og Wei, 2019, s. 40). Flerspråklighet er en rikdom, og transspråkingsrommet kan være en trygg arena for å skape økt kontakt mellom folk fra forskjellige bakgrunner. Dette kan gi mulighet for nyskaping, hevder Wei.

UNESCO er FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon og den definerer litterasitet slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (FN 2023)

Litterasitet handler altså om langt mer enn å kunne lese og skrive, det handler om deltakelse i et samfunn. Transspråklig litterasitet beskrives av Hornberger og Link som litterasitetspraksis som benytter seg av tidligere nevnte «funds of knowledge» og sosiale relasjoner på tvers av nasjonale skillelinjer. (Hornberger & Link 2012, s.262). De bygger også på sosiolingvistiske tradisjoner når de beskriver hvordan

flerspråklighet, uttrykt som «bilateracy», tradisjonelt har befunnet seg på et continuum av større eller mindre makt i skole og samfunn. De viser til en kompleks modell over hvilket innhold flerspråklige har i sin litterasitet, hvordan de utvikler denne, hvor og når det skjer og gjennom hvilke ulike medier for å belyse ulike maktstrukturer. De tar til orde for en skolepolitikk som anerkjenner, verdsetter og bygger på mangfold og transspråkingsprinsipper, både i USA og globalt.

2.3.1. Sosiokulturell læringsteori: Vygotskys tanker som grunnlag

Den hviterussiske pedagogen og psykologen Lev Semenovich Vygotsky utviklet teorien om at utvikling og læring alltid skjer i en sosial setting, innenfor det han kalte den proksimale utviklingszone (Mortimer & Scott, 2003, s.20), eller «individets nærmeste vekstzone» (Øzerk, 2011a, s.110). Zonen beskriver det utviklingsområdet der en elev kan lære noe nytt, ikke bare i kraft av egne ferdigheter, men med hjelp av en lærer eller andre som innehar mer kunnskap. Når eleven på denne måten inkorporerer ny kunnskap inn i sin verden, kalles dette internalisering: «(...) Vygotsky refers to this individual meaning making step as involving the process of *internalization*» (Mortimer & Scott, 2003, s.19)

Vygotskys pedagogikk er mulighetenes og ressursteningens pedagogikk. Den handler om de mulighetene barn har til å lære, også barn med særskilte behov - som for eksempel nyankomne elever. Den sosiokulturelle læringsteorien tilsier at det barn først får til med hjelp fra en de stoler på, kan de etter hvert få til på egen hånd. Vygotsky tok dessuten avstand fra statisk evaluering av barnets kunnskaper, fordi han så på undervisning som en dynamisk prosess i interaksjonen mellom lærer og elev (Øzerk, 2011b, s. 157).

Vygotsky hevdet at tospråklighet var et menneskelig og naturlig fenomen i en tid da det var stor skepsis til tospråklighet (Øzerk, 2011b, s. 179). Han så det gjensidige forholdet mellom første- og andrespråk som positivt, og dette positive synet ligger til grunn for mange pedagogiske teorier innen språkfeltet, for eksempel Jim Cummins isfjellteori (Øzerk, 2011b, s. 183). Vygotsky så det slik at førstespråket eller morsmålet var omtrent det samme som spontane begreper, mens andrespråket eller fremmedspråket, som Vygotsky kalte det, var noe som ligner det han kaller vitenskapelige begreper.

Jordet har tidligere skrevet mye om uteskole som «en samlebetegnelse for praksisformer som innebærer at elever og lærere arbeider med lærestoffet i autentiske miljøer utenfor klasserommet i samspill med klasserommets praksisformer» (Jordet, 2010, s. 188). Jordet viser til hvordan Vygotsky skiller mellom spontane eller empiriske begreper og vitenskapelige begreper. De spontane begrepene er de som barnet utvikler naturlig gjennom sin samhandling med verden, og tradisjonelt har ikke skolen befattet seg med disse i stor grad. De vitenskapelige begrepene er fagstoffet som elevene møter på skolen, og de er systematiserte generaliseringer. Vygotsky poengterer at barn som har et rikt utvalg av spontane begreper, vil lykkes bedre med å bygge den faglige kunnskapen basert på det de allerede kan. Uten dette vil ikke barnet ha noe å systematisere, hevder han. Vygotsky viste med dette at barn med en større nærmeste utviklingssone vil klare seg bedre på skolen enn barn som har en mindre utviklingssone. Jordet konkluderer med at uteskole kan gi elevene et større forråd av spontane begreper, en utvidet utviklingssone og dermed større læringspotensiale for eleven. Dessuten styrker uteskolen relasjonen mellom lærer og elev og kan gi større læringsutbytte fordi det sosiale praksisfeltet stimulerer samhandlingen mellom lærer og elev (Jordet, 2010, s. 187).

I anerkjennende pedagogikk er aktiv elevdeltakelse i en utvidet utviklingssone et premiss. Med grunnlag i teori og en gjennomgang av forsknings- og faglitteratur, identifiserer Jordet fire konkrete tilnærminger som kan hjelpe læreren til å invitere til aktiv elevdeltakelse i skolen:

1. Lærerne knytter skolens innhold til generell kunnskap om elevenes hverdagsliv.
2. Lærerne utvikler en praktisk og variert opplæring.
3. Lærerne utvikler aktiviteter som bygger på elevenes interesser og erfaringer fra livet utenfor skolen.
4. Lærerne flytter opplæring ut av klasserommet. (Jordet, 2020, s. 330)

Vygotsky utviklet et sosialt identitetsbegrep som han kalte «perezhivanie», noe som kan oversettes som følelsesmessig erfaring, levd erfaring eller bare som erfaring, ifølge Esteban-Guitart og Moll (2014, s. 32). Når vi deltar i menneskelig aktivitet sammen med andre, utvikler og skaper vi vår egen «perezhivanie». Det viser til et ressurs syn på barnets erfaringsverden, samtidig som det sentrale er at det barnet erfarer og lærer skjer i samhandling med andre. Det er denne levde, følelsesmessige erfaringen hos barnet vi må bygge på dersom læring skal skje. For å oppsummere

dette vygotskyanske perspektivet, handler identitetsdannelse ifølge Esteban-Guitart og Moll om konkrete, historiske og kulturelle faktorer som elevene drar veksler på, såkalte «funds of knowledge» (Esteban-Guitart og Moll, 2014, s. 31). «Funds of identity» og arbeid med identitetstekster er måter læreren kan benytte for å trekke velkomstelevens levde erfaring inn i skolen, slik jeg beskrev det i innledningen om tidligere forskning. Jordet viser også til hvordan disse tankene kan bygge en bro mellom barnas og skolens verden (Jordet, 2020, s 334 – 335). Lærerne kan mobilisere elevens ressurser i opplæringen og dermed skape anerkjennelse av den enkelte elev. Slik fremmes elevens engasjement og dermed læring.

Kamil Z. Øzerk (2011a) viser til en rekke ulike språkoppfatninger som kan ha mye å si for lærerens undervisningspraksis. Språk kan sees som et lingvistisk system som kan defineres ved hjelp av regler. Jerome Bruner så språk som et redskap for representasjon, som en symbolsk kode (Bruner, 1970). Man kan se språket som rent kommunikasjonsmiddel, hvor en språklig handling utføres med ord. For å kunne dele tankene våre, språkliggjør vi dem så de kan forstås av andre. For Vygotsky var språk tenkningens sosiale redskap med fokus på hvordan vi lærer ord og begreper, og språk og tenkning var uatskillelige for Vygotskys språksyn (Øzerk, 2011a, s.99). I denne oppgaven, inkluderer jeg det vi kan uttrykke og kommunisere språklig uten ord. Dette velger jeg å gjøre fordi ord og begrepsforståelse ikke strekker til når jeg skal beskrive de ressursene velkomstlærerne i empirien benytter i prosessen mot felles språkforståelse for lærer og elev.

3. Forskningsdesign

3.1. Vitenskapsteori: metode, teori og empiri

Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 6) understreker at forskningsmetode, teori og empiri er forbundet og gjensidig understøttende aspekter ved det kvalitative forskningsperspektivet som jeg har valgt i denne oppgaven. Tradisjonelt har man delt inn i kvantitativ og kvalitativ samfunnsforskning, der de kvantitative metoder handler om det vi kan måle og telle, mens den kvalitative forskning befatter seg med sosiale fenomener. Dette en forenklet inndeling siden man ofte ser sammenblanding av de to typene metoder i en og samme undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17).

Empiriske funn er det jeg observerer, hører og analyserer under arbeidet med oppgaven min – all data jeg samler inn under arbeidet med oppgaven. Ordet empiri kan brukes synonymt med ordet data (noe som er gitt), og det kommer av det greske ordet *empeira*, som betyr *forsøk* eller *prøve* (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 22). Begrepet viser til en registrering og klassifisering av observerte fenomener, ikke som selve virkeligheten, men som mitt forsøk på å registrere virkeligheten. Oppgaven min er en empirisk undersøkelse, og det innebærer at den tar utgangspunkt i funnene mine for å finne svar på hvilke ressurser og muligheter læreren har til rådighet i møte med nyankomne elever i velkomstskolen. Empirien i denne oppgaven består av kvalitative forskningsintervjuer med to velkomstlærere, en kommentar om ritualer fra prøveintervjuet med en lærer fra nabokommunen, observasjoner fra to klokketimer i en velkomstklasse med 16 elever på 5. til 7. trinn, avsluttet med oppklarende uformelle samtaler med de to observerte lærerne. I tillegg benytter jeg noen innspill fra min egen praksiserfaring i samme velkomstteam som de to observerte lærerne, og jeg vil vise til enkelte lover og dokumenter som styrer planleggings- og vurderingsarbeidet i velkomstskolen. De er rammene som avgrenser velkomstlærerens mandat og virke.

3.2. Et hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsperspektiv

Hermeneutikk er et begrep som opprinnelig handlet om tekstlig fortolkning, men som senere også har fått en utvidet, filosofisk betydning innen humaniora (Kvarv, 2014). Dette vitenskapsteoretiske perspektivet har fokus på fortolkning hos den enkelte som opplever og erfarer verden, en grunntanke om at vi aldri kan fjerne oss fra vår

forforståelse eller forståelseshorisont. Ifølge Kvarv (2009, s. 79) var Hans-Georg Gadamer den viktigste av 1900-tallets filosofiske hermeneutikere. I stedet for metodehermeneutikk, mente Gadamer at hermeneutikken var mer en anskuelsesmåte eller erfaring. Fra Gadamers begrepsapparat er det særlig uttrykket «produktiv fordom» som jeg vil benytte i denne oppgaven. Jeg erkjenner at om jeg aldri så mye ønsker å forholde meg fordomsfritt og objektivt til problemstillingen min, så er dette umulig. Jeg er født og oppvokst i Norge og har vært lærer i snart 25 år, jeg underviser blant annet i velkomstklassen, og jeg forsker på mine kollegers undervisning. Dette er deler av hvem jeg er og deler av min historie, og det vil gi meg en forståelseshorisont å tolke ut fra. Disse kjensgjerningene vil det være lite troverdig å se bort fra, og det vil skade oppgavens transparens og reliabilitet (se punkt 3.3. Pålitelighet, transparens og gyldighet).

For å sitere Gadamer:

Humanvitenskapelig erkjennelse har alltid et element av selverkjennelse ved seg. Ingen steder er det så lett og så nærliggende å ta feil som i selverkjennelse, men ingen steder betyr det heller så mye for menneskenes eksistens hvis det lykkes (Kvarv, 2014, s. 82).

Denne positive og ressursfokuserende holdningen opplever jeg som nyttig for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det hermeneutiske vitenskapsperspektivet jeg benytter tilsier at min forforståelse alltid gjør seg gjeldende, og jeg vil forsøke å benytte meg av det på en positiv og transparent måte, som en «produktiv fordom» (Kvarv, 2009).

Fenomenologisk forskning bygger på førstepersonens bevisste erfaringer som fortolkes og forstås, og disse erfaringene har ulike egenskaper, alt ettersom hvem det er som erfarer dem (Kvarv, 2014, s.87). Handlingen tolkes når forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen, forstått som en opplevd handling eller ytring, i den sammenhengen hvor fenomenet forekommer. «Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden.» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.99). Anerkjennelsesteorien har et fenomenologisk grunnlag som jeg viste til i del 2.1.1., og Jordet understreker hvor viktig det er at læreren tar ansvar for å skape et samsvar mellom barnets og den voksnes perspektiver (Jordet, 2020, s.29).

Problemstillingen min handler om hvordan læreren kommuniserer med elevene i velkomstklassen. Dette innebærer at jeg er opptatt av hva elever og kolleger opplever, føler og erkjenner i klasserommet, samtidig som jeg ønsker å anerkjenne bakgrunnen og historien til de enkelte aktørene. Det er derfor naturlig at jeg forsøker å forstå både gjennom samtale og gjennom det jeg observerer for deretter å forsøke å tolke det jeg har sett og lært. Jeg må hele tiden være meg bevisst mine mulige fordommer, slik Gadamer viste til, og jeg må prøve å finne de positive fordommene, selv om Gadamer ikke instruerte eksakt hvordan disse kan defineres.

Et hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsperspektiv innebærer at jeg ønsker å forske kvalitativt og i dybden. Når problemstillingen min spør etter lærerens mulige kommunikasjonsmåter i velkomstklassen, blir det naturlig for meg å velge det kvalitative forskningsintervju og feltobservasjon som metoder.

3.3. Forskningsmetoder

Når man skal belyse empiri ved hjelp av teori og forskning, kan man velge flere ulike metoder. Jobber man deduktivt, fra teori til empiri, utleder man fra det generelle til det konkrete, og velger man å tenke induktivt, trekker man slutninger fra empirien og danner teorien ut fra dette (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.27). I tillegg finnes det flere andre måter å arbeide på, for eksempel den hypotetisk-deduktive metode hvor man lager hypoteser og tester gyldigheten av disse (omstridt innen samfunnsforskning, ifølge Kvarv, 2010, s. 26), eller den abduktive metode, hvor man jobber vekselvis induktivt og deduktivt (Tjora, A. 2021a, 1.15). Det er denne sistnevnte som kanskje best beskriver mitt forsøk på å belyse empirien, og jeg vil i det følgende beskrive denne metoden noe grundigere.

Jeg har startet med et relativt bredt men ikke veldig dypt teoretisk grunnlag, som jeg tilegnet meg gjennom fire års deltids masterstudium. Jeg fordypet meg i ulike aktuelle emner, som for eksempel mangfold og inkludering og flerkulturelt mangfold i utdanning. Da jeg begynte å samle empiri fra intervjuer og observasjoner, så jeg at anerkjennelses- og transspråkingsteori belyser empirien godt. Jeg hadde også forberedt mye språk- og dialogteori, men denne måtte jeg til dels forkaste fordi den ikke egnet seg til å belyse funnene mine. Derimot fant jeg at sosiokulturell teori ville hjelpe meg til å forstå empirien bedre, og derfor vendte jeg meg heller til denne. Kvale

og Brinkmann tar til orde for en slik dynamisk abduktiv tilnærming innen kvalitativt forskningsintervju, fordi det dreier seg om «menneskers uforutsigbare verden» (Kvale & Brinkmann, s. 225). Aksel Tjora benytter uttrykket «teorimarinert gjetning» om abduksjon, og han viser til at en bred, men ikke dyp teorikunnskap er grunnlaget innen denne metodiske tilnærmingen (Tjora, A. 2021a, 1.15). Jeg hadde ambisjoner om å benytte Aksel Tjoras stegvis-deduktive induksjon innen kvalitativ forskningsmetode, såkalt SDI (Tjora, 2021c, s.20). Ifølge Tjora er den er nært beslektet til grounded theory, med bruk av kvalitative intervjuer med åpen koding (Kvale og Brinkmann, 2015 s.29 og 141). Kvale og Brinkmann beskriver «grounded theory» som en måte å utvikle nye teorier med utgangspunkt i data, og datainnsamling og analyse foregår parallelt. Jeg valgte å begrense meg til å la meg inspirere av Tjoras fokus på hvordan man skal kode intervjutranskripsjoner (Tjora, 2021 b, 5.10). Han understreker at det er intervjuobjektene som skal uttrykke kodebegrepene som benyttes under analysen av forskningsintervjuet, og kodingen skal derfor ikke lages før intervjuene. Jeg har forsøkt å holde meg så nært opp til intervjuobjektene innspill som mulig, nettopp for å fange dybden i deres egne uttalelser. Dette gjør jeg for å besvare problemstillingen ut fra lærernes egne opplevelser og tanker. Jeg kommer tilbake til dette i del 3.2.4. om analyse av empirien.

3.3.1. Utvalg

Jeg valgte å intervju tre kolleger som har lang erfaring på fagfeltet, som er introduksjonstilbudet for nyankomne elever i grunnskolen, kalt «velkomstskolen» i den aktuelle kommunen. Dessuten har jeg fått gode tilbakemeldinger om lærerne via elever, foresatte, kolleger og andre samfunnsaktører som for eksempel lærebokforlag og ledelse i kommunen. Som feltforsker må man få tilgang til feltet, og Hammersley og Atkinson beskriver hvordan såkalte «portvakter» kan gi eller avslå tilgang til feltet man ønsker å forske på (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 93). Jeg skal ikke underkjenne at utvalget mitt til dels er et bekvemmelighetsutvalg siden jeg selv er portvakt og dermed lettere har tilgang til nødvendige data – to av lærerne er kolleger på velkomstteamet der jeg jobber. Dessuten må barna jeg skal observere karakteriseres som svært sårbar forskningsobjekter. Dermed oppstår en del etiske utfordringer som jeg vil behandle i kapitlet om etiske utfordringer.

3.3.2. Kvalitative forskningsintervjuer

Den første jeg læreren jeg intervjuet er ikke min kollega, og hun valgte jeg fordi hun har stor kompetanse på området og fungerer som et kompetanse-nav for mange lærere på fagfeltet. Dessuten ville jeg sikre at jeg fikk tilgang til informasjon fra en nabokommune der jeg selv ikke underviser. Ideelt sett burde jeg nok observert denne læreren i feltet også, men på grunn av vansker med organisering av slik observasjon og tillatelser fra foresatte valgte jeg å la dette være. Jeg var særskilt interessert i denne lærerens erfaringer fordi hun har jobbet mye med kildebruk som lærere hyppig benytter, både som konsulent, som driver av en facebookgruppe for andrespråklærere og som leder i velkomstskolen i nabokommunen. Ettersom oppgaven utviklet seg, ble dette intervjuet mer som et prøveintervju – det var ikke så mye jeg benyttet av dette fordi det ble viktig for meg å se observasjonene i sammenheng med intervjuene.

De to siste lærerne kjenner jeg personlig som erfarne og dyktige velkomstpedagoger, og de arbeider tett sammen i en 5. – 7.klasse i den ene kommunen jeg har valgt. Den ene læreren er av norsk opprinnelse og snakker engelsk i tillegg til norsk, mens den andre er fra et annet land og snakker to av elevenes morsmål i tillegg til norsk og litt engelsk.

Jeg intervjuet de tre lærerne i omtrent en time hver, og jeg benyttet en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 6). Det var viktig for meg å stille åpne spørsmål og følge lærerne i deres tankestrømmer, slik at det ikke ble jeg som bestemte innhold og utfall av det som ble sagt. Samtidig hadde jeg en del sentrale holdepunkt, som for eksempel spørsmålet om tanker de gjorde seg om forholdet mellom faglig og relasjonell kompetanse. Forskningsintervjuene ble transkribert i sin helhet, og jeg benyttet kodeord som jeg fant både under observasjon og underveis i samtale med kollegene. Dette hjalp meg til å finne fokusområder som kunne belyse problemstillingen min.

3.3.3. Feltobservasjon

Jeg observert klassen i to undervisningsøkter, hver av dem på 60 minutter. Lærerne i klassen jeg observert foreslo selv at jeg burde observere ulike tider av dagen for å få et mer realistisk inntrykk av læringstrykk og innhold i timen. Dette viste seg å være

svært nyttig, for de to timene artet seg svært forskjellig. Jeg inntok en ikke-deltakende rolle i fullstendig åpenhet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.68). Dette gjorde jeg fordi elevene likevel ville se meg sitte der, og jeg hadde vært på besøk på forhånd og fortalt dem at jeg ønsket å komme på besøk fordi jeg studerer og ønsker å bli en bedre lærer. Hammersley og Atkinson beskriver ulike inntrykksteknikker i kapitlet om feltrelasjoner, og de hevder at klær kan være viktige også under åpne observasjoner (Hammersley og Atkinson, 2004, s. 113). Når jeg underviser pleier jeg bevisst å kle meg i sterke og oppsiktsvekkende farger som vekker oppmerksomhet, noe elever og kolleger ofte kommenterer. Nå valgte jeg bevisst å kle meg langt mer nøytralt i svart for å markere at jeg ikke vil vekke oppmerksomhet og at jeg ikke skal undervise.

Rett etter observasjonene hadde jeg korte, oppklarende og mer uformelle samtaler med de observerte lærerne der jeg fikk svar på spørsmål jeg hadde notert meg under observasjonene, og jeg lot dem lese og kommentere transkripsjonene på intervjuene, hver for seg. De hadde svært interessante reaksjoner da de leste sine egne uttalelser som speiler hvor forskjellige de er – en av dem ble nærmest litt brydd og ønsket å rette opp en misforståelse i ordlyden, mens den andre ble svært stolt og ønsket å vise teksten til familien sin.

3.3.4. Analyse

Da jeg skulle transkribere forskningsintervjuene var det som å benytte en lupe. Det var svært intenst og tidkrevende å skrive ned hvert ord i intervjuene, men jeg lærte mye og fikk gode og viktige innspill til observasjonene. Hammersley og Atkinson beskriver hvordan analysearbeidet i etnografisk forskning bør ha en karakteristisk «trakt»-struktur, altså at den over tid blir mer og mer fokusert (Hammersley og Atkinson, 2004, s.234). Dette er for øvrig den måten forskeren arbeider på innen grounded theory, som jeg viste til ovenfor. Etnografisk metode foregår tradisjonelt over lengre tid enn bare to timer, så jeg har også valgt å benytte min egen erfaring og kunnskap for å belyse empirien. Jeg har vært del av velkomstteamet i flere år og har vært med på årsplanlegging, organisering og vurdering. Denne forkunnskapen spiller inn i et hermeneutisk teoriperspektiv, slik jeg viste til under punkt 3.1.

Christoffersen og Johannessen beskriver en fenomenologisk fundert kodeprosess som var nyttig da jeg skulle samle, organisere og rapportere fra funnene mine i intervjuer

og observasjoner (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.106). Først samles dataene inn og gjøres til tekster, og dette skaper et helhetsinntrykk. Dette gjorde jeg da jeg transkriberte intervjuene og renskrev feltnotatene. Deretter gis tekstene koder, som enten er teoretisk utledet (deduksjon) eller som kommer frem i datamaterialet (induksjon). Jeg valgte først den induktive metoden fordi jeg mente at den egnet seg for en fenomenologisk vinkling: jeg er opptatt av sammenhengen handlingene og ytringene inngår i. Jeg benyttet temaord som jeg gjenkjente for å strukturere oppgaven, for eksempel merket jeg meg hvordan temaer som tidsbruk og rutiner gikk igjen. Andre kodeord tok jeg fra teoriene jeg hadde lest, som «kjærlighet» og «dialog». Jeg benyttet også ord som ble gjentatt i forskningsintervjuene som koder og fant nytte i å telle antall ganger de ble nevnt, for eksempel ordene «trygghet» og «respekt». Christoffersen og Johannessen kaller denne prosessen for klassifisering etter kategorier eller temaer. Deretter prøvde jeg å forstå hva lærerne la i disse begrepene ved å sammenstille beskrivelsene de brukte. Dette kaller Christoffersen og Johannessen kondensering, og det hjalp meg til å avdekke utsagn og fellestrekk, men også forskjeller. Funnene ble klassifisert i temaer som kom frem under analysen, og jeg fant frem til seks hovedtemaer gjennom kodeprosessen: konsekvenser, rutiner, ordløs kommunikasjon, PRUV, språk og læringsfellesskap.

Den siste prosessen er sammenfatningen, hvor man rapporterer funnene og vurderer dem i lys av eksisterende forskning og teorier. Jeg vil kommentere funnene mine med empirinære ord, og jeg ønsker å benytte de seks hovedtemaene for å besvare problemstillingen: hvilke muligheter og ressurser kan velkomstlæreren benytte i kommunikasjonen med nyankomne elever? Jeg beskriver og diskuterer hvert enkelt tema for seg, og i avslutningen vil jeg oppsummere diskusjonsdelene.

3.4. Pålitelighet, transparens og gyldighet

I all forskning er et grunnleggende spørsmål hvor pålitelige data er når man skal analysere og tolke disse, og dette betegnes ofte som «reliabilitet», fra det engelske ordet «reliability» (pålitelighet) (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 23 - 24). Et annet viktig spørsmål er hvor relevant data eller empiri er, og da benyttes begrepet «validitet» fra det engelske ordet «validity» (gyldighet). Det finnes indre validitet som sier noe om hvor relevant data er for selve problemstillingen i oppgaven, og den ytre

validiteten sier noe om hvor anvendelig dataene er for andre sammenhenger utenfor oppgaven. Begrepsvaliditet handler om dataene er valide representasjoner av det generelle fenomenet, men da som typisk målingsfenomen: er det samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og målingen i seg selv (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23 - 24)?

Når det gjelder validitet ved intervjuforskning, spør Kvale og Brinkmann om det er mulig å være objektiv når man på denne måten undersøker menneskelige forhold, og valid må derfor forstås som «at man streber etter objektivitet om subjektivitet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 273). Noen avviser både validitet og reliabilitet innen kvalitativ forskning, og Kvale og Brinkmann benytter rett og slett de tradisjonelle begrepene fra vanlig språk: pålitelighet og gyldighet. Det støtter jeg, fordi det inngir en moralsk valør til forskeren som jeg mener passer godt innen den hermeneutisk-fenomenologiske vitenskap og også innen observasjon og intervju som metoder.

Hvor pålitelig er jeg i oppgaven min? Min transkribering av forskningsintervjuene vil aldri fange opp eksakt det intervjupersonene ønsker å formidle, og ofte benytter de mimikk, bevegelser og tonefall som det ikke er mulig å formidle uten at det går for vidt. Jeg har latt lærerne lese og kommentere transkripsjonene, noe som muligens kan gjøre den mer pålitelig. Det samme gjelder for observasjonene, og her må jeg innrømme at jeg kommer til kort med å beskrive bare det jeg ser og hører når elever og lærere er aktive. Jeg vil heller ikke være i stand til å beskrive hva de enkelte aktører faktisk opplever og erfarer. Dette kan medføre at påliteligheten minsker. Samtidig forsøker jeg å la lærerne styre de semistrukturerte intervjuene, og jeg lager meg kategorier basert på det de forteller og det jeg observerer i klasserommet. Dette kan medføre økt pålitelighet. Dessuten er transparens eller gjennomsiktighet viktige prinsipper, ved at jeg er ærlig om både mine fordommer og tilkortkommenhet som velkomstlærer og kollega. Dette kan påvirke påliteligheten alt etter hvor bevisst jeg er på rolleblanding min som lærer og forsker. Dette behandler jeg også under neste del om etiske problemstillinger.

Hvor gyldig er oppgaven når det gjelder å behandle problemstillingen, og hvor gyldig er den for andre elever og lærere? For det første undersøker jeg et lite breddefelt med bare to informanter og en klasse med 16 velkomstelever. Da spør det om analysen min av empirien går dypt nok ved at den gir noen fornuftig svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene og en konklusjon som kan benyttes av andre enn de som

er med i undersøkelsen. Jeg håper at oppgaven kan bli gyldig nok til å være nyttig for lærere som underviser elever som ikke snakker samme språk som dem, både i velkomstklasser og i ordinært skoleløp.

3.5. Ethiske problemstillinger

3.5.1. Elevens stemme

Jordet understreker at «Den gode skole» bare er god hvis elevene selv opplever det slik (Jordet 2020, s 28). Han henviser til et *psykologisk barneperspektiv* med to sentrale forutsetninger. For det første er det fenomenologiske perspektivet et førstepersonsperspektiv – det er barnets faktiske opplevelse av skolehverdagen som styrer barnets tanker, følelser og adferd – det er dette som *er* livet for den enkelte, understreker Jordet. Dersom mitt perspektiv er fenomenologisk, mangler dermed oppgaven min dette perspektivet i stor grad fordi det bare er de voksne jeg snakker med. Når jeg observerer, er dette også med mine tolkninger, og jeg vet ikke hva barna selv opplever.

Selv om dette er en svakhet, håper jeg å kompensere noe for ved hjelp av den andre sentrale forutsetningen som Jordet henviser til, nemlig et samsvar mellom barnets og den voksnes perspektiver. Jeg håper å ha vist at lærerne jeg har intervjuet har en sterk vilje til å sette seg inn i barnets verden ved å benytte nøkkelen som ligger i begrepet intersubjektivitet og en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon mellom lærer og elev (Jordet, 2020, s 29). Nettopp dette er en etisk fordring, som Jordet mener innebærer at lærerne møter hver elev med anerkjennelse.

Denne viljen til å sette seg inn i barnets sted møtte jeg mye av i intervjuene med lærerne. Da jeg spurte hva en av lærerne syntes var interessant ved den pedagogikken hun likte så godt i Norge, svarte hun: «Fordi det her, det er barna som er i sentrum. Vi tenker alt på barna, og barna må ha det bra, og de må trives, og trygghet, det var fokus på det.»

Lærer nummer to beskriver hva hun mener med begrepet utvidet kontaktlærerrolle slik: Ja, det var det at det var noe vi kunne gjøre for at barna, som vi kalte det da, eller elevene, skulle ha det bra, så var det – ja, gjør det! Hvis du ser at det er noe som gjør at barnet får det bedre, dere får det bedre, relasjonen er bedre, bedre i klassen, (...)

da gjør du det.» Hun fortsetter med å fortelle at det for eksempel var ansett som en del av jobben hennes som kontaktlærer å hente elever hjemme når de trengte det. Jeg opplever det slik at disse lærerne var mer enn alminnelig opptatt av at elevene virkelig hadde det godt på skolen, og at deres fokus dermed handler om barnets perspektiv.

Likevel ser jeg svakheten i at jeg ikke har undersøkt om elevene er enige i denne påstanden, og jeg grublet lenge over hvorvidt jeg burde planlegge noen slike intervjuer, kanskje i diskusjonsgrupper, for å trygge barna.

En viktig årsak til at jeg valgte å ikke intervju elevene er at noen foresatte var skeptiske til min tilstedeværelse i klasserommet, selv om de vet at jeg er lærer på Velkomsteamet. Det er for meg helt logisk at en foresatt kan være skeptisk til hensikten med at noen skal observere barna deres. Kanskje har de også tidligere erfaring som ikke tilsier at skoleforskning har gode intensjoner – kanskje har de opplevd maktmisbruk eller andre negative konsekvenser i offentlige institusjoner tidligere, i hjemlandet eller her til lands. En annen årsak er min erfaring med bruk av tolk i samtaler med elever og foresatte. Jeg har erkjent at tolk i visse sammenhenger kan virke fremmedgjørende på både barn og foresatte og faktisk medføre at jeg får feil informasjon, for eksempel fordi både barn og foresatte ønsker å fremstå høflige og positive, selv når de egentlig mener noe annet. Andre ganger er språkmiljøet så lite at tolk og foresatte er del av samme omgangskrets, og da kan det virkelig oppstå etiske bekymringer. Fokus for oppgaven min er hvilke muligheter læreren har, fordi det er dette jeg kan benytte i min hverdag. Det er kanskje selvsentrert, men det gir motivasjon til en gammel travet i skolefaget. Jeg håper også ubeskjeden nok at det jeg skriver om kan benyttes av kolleger.

3.5.2. Informert samtykke

En annen etisk betenkelighet lå dermed i utforming og gjennomføring av innsamling av skriftlig tillatelse til observasjon fra de foresatte. Jeg fikk tillatelser av elevene til å observere dem, men tillatelsene ble gitt muntlig og i plenum i løpet av en time. Jeg begynte med å presentere meg selv i en time sammen med kontaktlærerne, og flere av barna gjenkjente meg som velkomstlærer. Vi var flere lærere som delte ut skriv på ulike språk (se vedlegg 2 - 5) og vi besvarte spørsmål fra elevene på ulike språk, men jeg spør meg likevel om dette er godt nok. Jeg ønsket å informere foresatte så grundig

som mulig, og jeg fulgte retningslinjene fra NSD (Norsk Senter for forskningsdata). Jeg opplevde imidlertid at første utkast til tillatelsesskriv til foresatte ble så omfattende at kontaktlærerne mente det ville skremme foresatte fra å skrive under (vedlegg 1). Marianne Eek beskriver at informasjonen kunne virke overveldende på foresatte som hun brukte mye tid på å søke tillatelser hos, under arbeidet med doktorgradsavhandlingen sin (Eek 2021, s. 189). Sammen med kontaktlærerne utarbeidet jeg derfor en kortere utgave som jeg håpet likevel gav foresatte nok informasjon til å gi det vi kaller et informert samtykke, altså at de som deltar har de nødvendige opplysningene om undersøkelsen (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 45 – se også vedlegg 2).

Av hensyn til anonymisering, utelater jeg mye informasjon fra studien om hvilke språk elevene snakker og hvilke land de kommer fra. Jeg utelot også navn på skolen, kommunen og personene som ble nevnt i tillatelsesskriftene og transkripsjonene. Det foreligger mange hensyn å ta både når det gjelder personer og grupper, i tillegg til anonymiseringskravet. Ifølge forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap og humaniora har barn særlig krav på beskyttelse under punkt 17, og både de og foresatte skal gi informert samtykke til å bidra i forskning (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Dessuten må disse barna regnes som svakstilt og sårbar gruppe under punkt 31, fordi de er nyankomne elever som ikke er kjent med hverken språket eller skolesystemet i Norge. Under punkt 32 behandles respekt for kulturelle forskjeller, og her kreves det at forskeren setter seg inn i lokale forhold og viser respekt for konteksten. Som velkomstlærer ved den aktuelle skolen har jeg forsøkt å sette meg inn i elevenes bakgrunn i samråd med kontaktlærere og andre ressurspersoner. Søknaden til de foresatte måtte utformes på et vis som både sikret informasjon og rettigheter, samtidig som det ikke fremstod som et femsiders skriv fullt av all den informasjonen som NSD fordret – det kunne virke skremmende og fremmedgjørende. Jeg fikk oversatt skrivene til de fleste av morsmålene, med unntak av to familier som fikk skrevet på engelsk, som jeg fikk bekreftet av kontaktlærer at foresatte forstod (se vedlegg 3). Her lyktes jeg dessverre ikke med å finne tolk til de to hjemmespråkene. Den ene eleven hvis foresatte jeg ikke fikk tillatelse fra, har jeg utelatt fra mine observasjoner, så langt som råd er. Det er ikke sikkert at det er etisk forsvarlig nok, men det ble min vurdering å gjøre det på denne måten. Se vedlagte

tillatelsesskriv, både det formelt korrekte (ifølge NSD-malen) og det jeg utarbeidet og endte opp å benytte i samråd med to av lærerne, elevenes kontaktlærere.

3.5.3. Forskning på egen arbeidsplass

«Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer.» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.35) Kvale og Brinkmann viser til at alt ved denne metoden avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Jeg er både velkomstlærer og forsker, og dette har jeg forsøkt å være bevisst. Jeg har for eksempel ikke hatt vikartimer eller på andre måter opptrådt i lærerrolle i klassen jeg observerte, dette for å ikke blande roller. Jeg valgte også å kle meg i svart og oppføre meg annerledes som observatør ved å sette meg helt stille, bakerst eller i en krok for å notere. Samtidig er det mine venner og kolleger som jeg observerer og intervjuer, og dette snakket vi om og prøvde å ha både humor og åpenhet omkring. Vi var klare på at dette var en underlig opplevelse, og selv tenkte jeg at det var en luksus å få lov til å ta et skritt tilbake for å lytte og observere. Denne luksusen skulle vi hatt tilgang til i større grad i skolen, og jeg tenkte mye på at jeg savner kollegaveiledning i praksis.

Det positive ved å forske på egen arbeidsplass er at man har en bredere og dypere innsikt i feltet. Jeg har vært med på å lage planer og evaluere disse, og jeg har flere år bak meg i velkomststeamet. Det negative er at erfaringen min kan skape fordommer av en annen type enn i Gadammers produktive betydning (Kvarv, 2009): jeg kan komme til å overtolke i positiv eller negativ retning. Jeg kunne for eksempel valgt å se bort fra kritiske tolkninger av frykt for å såre mine kolleger. Siden jeg valgte et ressursperspektiv som viser til de mulighetene velkomstlæreren har, ble dette problemet heldigvis minimalt, og jeg fant uttrykk for så mye ressurstenkning og så mange spennende menneskemøter mellom lærere og elever at frykten for dette snart minsket.

En siste problemstilling oppstod med tanke på den kildekunnskapen jeg har fordi jeg arbeider på den skolen jeg forsker på. Denne skolen samler velkomstelever fra hele kommunen, og derfor valgte jeg også å endre navnet på en kommunal kvalitetsplan, og jeg utelot den også fra litteraturlisten. Det ville gjort det svært enkelt å identifisere både skolen, klassen og potensielt elever dersom jeg oppga denne kilden.

4. Empiriske funn med diskusjon

4.1. Konsekvenser

Som lærer har jeg alltid tenkt at jeg skal være konsekvent slik at elevene vet hva de har å forholde seg til. Lærerne jeg har beskrevet i empirien uttrykte at de ikke brukte konsekvenser som innebar negative sanksjoner for elevene. En av lærerne var svært opptatt av å få snakket med en elev som kom et kvarter for sent til første time, og hun beskrev hvordan eleven var «råstessa og stiv i blikket». Her observerte jeg at læreren viste eleven oppmerksomhet ved å stryke henne over skulderen og hviske noen ord bøyd ned mot elevens hodehøyde. Læreren og elevens blikk møttes og begge lo litt sammen, da læreren hjalp eleven med å få stolen i riktig høyde ved å humpe opp og ned på setet med baken sin. Eleven hadde heller ikke fått ladet ipaden, men det ordnet læreren. Elevene skal egentlig lade ipadene hjemme, ifølge reglementet som foresatte og elever må skrive under på for å få utdelt ipad.

Da jeg senere stilte spørsmål om hva lærerne gjør når elever kommer for sent, viste læreren bare interesse for elevens opplevelse av episoden, og hun la en plan for å få snakket med eleven, som tydelig hadde vist at hun ikke hadde det bra. Hun sa videre at lærerne ringer hjem til foresatte om mange ting, men ikke om dette. Hun ville snakke med eleven alene for å finne ut hvordan hun hadde det.

Jeg så det slik at læreren viste eleven kjærlighet gjennom å hjelpe eleven og ved å stryke henne over ryggen. Hun gjorde episoden litt morsom og lettere for eleven, i motsetning til å skulle gi negative konsekvenser eller melde fra til foresatte. Ingen av de andre elevene så ut til å merke noe av episoden. Læreren og eleven fikk et møte som eleven trengte, og læreren ønsket dessuten å undersøke ytterligere hvordan eleven hadde det.

I intervju med den andre læreren, spurte jeg om det er viktig for henne at elevene kommer til timen til riktig tid. Læreren svarte da at hun heller gir elevene mye ekstra tid fordi de stadig får nye elever i velkomstklassen: «Å bygge relasjon med den nye, det tar tid.» Hun viste til at elevene kan ha gode grunner for å komme sent, for eksempel kan de ha mistet noe eller finner ikke skapet sitt. Hun satte seg inn i elevenes opplevelser, og hun sa at hun ser i elevenes øyne at de blir lei seg når de får konsekvenser. Hun beskrev hvordan det gjør vondt for elevene og at hun hater

konsekvenser, med ekstra trykk på ordet «hater». Dette er sterke ord, og jeg setter det i sammenheng med det læreren tidligere har fortalt meg om vonde erfaringer med maktstrukturer i skole og samfunn i hjemlandet sitt. Hun sa at hun mislikte den maktbruken som hun hadde opplevd selv, og dette viste meg hvordan hun brukte sin egen erfaring for å forstå elevens opplevelse. «Nei, makt, straff, konsekvens, nei,» sa hun bestemt, og hun fortalte hvordan det gjør vondt for elevene dersom de straffes. Den mest negative konsekvensen hun gir elevene er å få dem til å bytte plass, og til og med dette gjør hun sjeldent, sier hun. Denne konsekvensen observerte jeg også en gang i klasserommet, da læreren fikk en elev til å flytte seg etter at hun mange ganger hadde forsøkt å få ro i rommet. Hun sa at elevene mister de positive opplevelsene når de møter bruk av makt. Tryggheten og latteren blir borte, og læreren tilføyde: «Jeg ser i øynene, de blir lei seg, de blir lei, og jeg ser ikke det smilet lenger.»

Begge lærerne lever seg inn i elevens sted, og de er begge to opptatt av hvordan velkomstelevne har det inni seg. Det ser ut til at det er mye viktigere for dem å prioritere å finne ut hvordan elevene har det, heller enn å følge regler konsekvent. De er begge to avvisende til negative sanksjoner fordi det kan skape utrygghet og vonde følelser for elever som befinner seg i krevende situasjoner i den nye og ukjente skolehverdagen. De fokuserer på elevens opplevelse og følelser, og dette gjelder også den læreren som ikke selv har erfart å måtte flytte fra hjemlandet sitt. De er samstemte i det de sier og gjør: det er omsorgen for eleven og elevperspektivet som er det viktigste, ikke å vise lærerens makt gjennom negative konsekvenser. Elevene opplever kanskje negative konsekvenser i stor nok grad i seg selv, helt uten lærerens hjelp?

Diskusjon:

Det er behov for endringer i praksis når en av fire elever strever i skolen og står i fare for å marginaliseres, slik Jordet forklarer i sin bok om anerkjennelse og krenkelse i skolen (Jordet, 2020, s.23). Marginalisering er ifølge Jordet den gradvise prosessen der eleven beveger seg mot ytterkanten av et sosialt fellesskap og dermed mister grepet om skolen. (Jordet, 2020, s. 60). Jeg mener at det ikke er kontroversielt å hevde at nyankomne elever står i større fare for å marginaliseres enn elever som har vokst opp med norsk språk og i norsk skole. Det er viktig for velkomstlærere å ta inn over seg at nyankomne elever allerede befinner seg i faresonen for å marginaliseres: de

kjenner ikke det norske samfunnet og språket som de plutselig befinner seg i. Det er viktig å utfordre egen praksis og stille seg noen viktige grunnleggende spørsmål som ligger til grunn for praksis. Hvordan kan velkomstlæreren jobbe mot marginalisering av nyankomne elever?

I del 2 av denne oppgaven viste jeg til anerkjennelsesteori for skolen, hvor krenkelser og en patologisk utvikling danner barrierer for elevenes utvikling (se *Figur 2: En kjede av krenkelser og patologier i skolen*, Jordet, 2020, s.141). Her viser Jordet til noen skjulte faktorer som kan skape krenkelser, og innenfor temaet konsekvenser mener jeg det passer å vise til lærernes elevsyn som skjult faktor. I figuren ser vi hvordan kjeden av krenkelser starter med skjulte faktorer. Hvis man ser på eleven som et objekt med mangler som skal fikses, innebærer dette krenkelser for elevene, ifølge Jordets figur. Velkomstlærerne jeg intervjuet og observerte var opptatt av elevenes følelser, og de ønsket å innta elevenes subjektive perspektiver. De ønsket ikke å påføre elevene negative konsekvenser, slik et mangelperspektiv tilsier: man setter inn tiltak for å bøte på mangler hos elevene. Her passer det å vise til det Gitz-Johansens ord om muligheter og barrierer i den flerkulturelle skolen. Han ønsker å erstatte mangelsynet med en anerkjennende holdning som han mener egner seg som flerkulturell strategi (Gitz-Johansen, 2009, s. 393). Når velkomstlærerne søker å sette seg inn i elevens sted og ønsker å forstå hvordan nyankomne elevene har det, tyder det på at de ikke fokuserer på mangler, men at de tvert imot anerkjenner elevenes opplevelser.

Jeg har beskrevet hvordan den ene læreren responderte da en elev kom for sent, og jeg ser lærerens handlinger som uttrykk for det Jordet kaller *anerkjennende væremåter* som kan gi eleven styrket selvfølelse (Jordet, 2020, s. 233). Eleven blir *sett* og *lyttet* til med et ønske om å virkelig *forstå*. Hun deler blick og latter med eleven som er i en stresset situasjon. Læreren *aksepterer* eleven og *undrer seg* i stedet for å dømme. Da kommuniserer læreren at eleven er viktig for henne. Hun stryker dessuten eleven vennlig over skulderen, noe som jeg mener understreker en fysisk tilstedeværelse og omsorg som egner seg ved bruk av anerkjennende væremåter. Jeg kommenterer mer om bruk av blick og berøring i del 4.3.2 og 4.3.3.

Jeg opplevde dessuten episoden som et eksempel på det Jordet kaller *affektiv inntoning*, som innebærer at man observerer eleven og undersøker hvilke følelser eleven har, for deretter å lete etter de samme følelsene inne i seg selv (Jordet, 2020,

s. 215). Ord er ikke nødvendige, og læreren observerte tydelig at eleven var stressa. Jeg mener at affektiv inntoning er uvurderlig for velkomstlæreren i møte med nyankomne elever, fordi man ofte mangler felles språkforståelse. Jeg så episoden som synlig uttrykk for likeverdighet i interaksjonen mellom lærer og elev, også kalt et subjekt-subjekt-elevsyn (Jordet, 2020, s. 210). Eleven sees som et helt menneske som selv er i stand til å aktivt vurdere og bestemme over sine handlinger, i tråd med det moderne syn på barnet som intensjonal aktør. Læreren og Jordet hevder at et slikt elevsyn kan gi lærer og elev et felles og likeverdig opplevelsesfellesskap. Den tradisjonelle maktbalansen forskyves fordi definisjonsretten ikke lenger ligger hos læreren alene. Jeg vil fortsette å diskutere en endret maktbalanse i del 4.5. om språk og i del 4.6. om læringsfellesskapet.

Velkomstlærerne jeg intervjuet ønsket å benytte elevens perspektiv, og da er det elevens opplevelse som bestemmer hva som er en god skole for dem. Dette er både krevende og givende arbeid for læreren. Jeg mener at nyankomne elever har så forskjellige og mangfoldige erfaringsbakgrunner at velkomstlæreren blir nødt til å tre noe tilbake for å slippe til elevene - dersom hun skal lykkes. Dette er også grunnfestet i hermeneutiske og fenomenologiske idéer, som understreker hvor viktige førstepersonens forforståelse og bevisste erfaring er. Et anerkjennende subjekt-subjekt-elevsyn mener jeg gir velkomstlæreren bedre muligheter til å skape et likeverdig fellesskap i møte med nyankomne elever.

4.2. Rutiner eller ritualer

Jeg observerte en morgentime i velkomstklassen, og jeg la merke til at mye skjedde uten instruksjoner fra læreren. På tavla stod planen for dagen, og denne hadde læreren satt opp før timen. Elevene kom inn etter hvert, og de snakket lite seg imellom mens de fant frem bøkene sine fra skapene og satte seg ned. Læreren gikk rundt i rommet og hørte elevene lese høyt, og ellers virket de fleste opptatt av å lese for seg selv. Det var nesten stille i rommet i en halv time. Noen elever gikk litt til og fra, de fylte vannflaskene sine eller pusset nesen, men det var ikke antydning til å avbryte roen eller arbeidsoppgavene. Andre elever smilte og lo litt til hverandre innimellom, og de spurte og svarte hverandre med lave stemmer, litt på norsk og litt på morsmål..

Læreren rakk å høre samtlige 16 elever lese litt høyt mens hun gikk rundt, samtidig som hun flere ganger svarte på spørsmål fra foresatte, kolleger og elever som tittet innom eller tok en tur ut av rommet. Etter lesestunden sa hun navnene på alle som skal vise leksene sine, tre og tre av gangen. Hun takket dem, hver og en, både da de leste og da de la frem skrivebøker med lekser de hadde gjort. En elev som var forkjølet, slapp å lese da læreren hørte den hese stemmen hans. Det var en velorganisert time, der alle så ut til å vite eksakt hva de drev med, og jeg ble nysgjerrig på hvordan læreren hadde fått til en så behagelig og ordnet start på dagen sammen med elever med svært ulike bakgrunner og behov.

Begge lærerne jeg intervjuet var opptatt av å skape forutsigbarhet og trygge rammer for elevene. Den ene læreren fortalte mye om hvordan hun planla en time eller en dag med tanke på elevenes behov, og begge brukte ordet «trygg» eller «trygghet» ofte. Jeg oppfattet det slik at velkomstklassen har en daglig morgenrutine, nærmest et ritual som de inviterer elevene inn i, og dette er så etablert at ingen instruks er nødvendig. I morgentimen så jeg hvordan elevene selv visste hvordan dagen skulle starte, helt uten lærerens anvisninger. Dette skapte en ro og gjorde at det ikke ble så viktig om noen kom litt senere enn andre eller måtte ordne med nesen sin eller drikkeflasken sin, og de hjalp hverandre til å følge planen som stod skrevet på tavla. Læreren beveget seg ut av og inn i rommet for å hjelpe elevene, og hun beveget seg også mye inne i rommet hele tiden. Elevene virket trygge og sikre mens de fant utstyret og plassene sine, de smilte og satte i gang med arbeidet, i sin egen fart og uten å forstyrre hverandre.

I intervjuet før morgentimen fortalte denne læreren at hun er veldig opptatt av struktur og rutiner for barna når hun planlegger timene sine. Hvis det er tidlig på dagen er det først en sekvens som beskrevet ovenfor, og deretter er det morgensamling som to utvalgte ordenselever styrer. Hvis det derimot er en time senere på dagen, trenger elevene flere aktiviteter og leker fordi de da er slitne. Da trenger de å gjøre noe de synes er kjempegøy, sa læreren. På denne måten tilpasser hun innhold og metoder etter elevenes behov.

Under et av forskningsintervjuene, brukte en av lærerne ordet «ritualer» om rutiner som var så innarbeidet at ingen stilte spørsmål ved det. Rutine er et ord vi er vant til å behandle i skolen, og vi diskuterer og endrer ofte rutinene våre etter behov. Begrepet rituale forstås av denne læreren som noe som går dypere og som ikke diskuteres i samme grad, men er del av skolekulturen, fortalte hun. En annen av

lærerne fortalte om en klassekultur som nye elever stadig introduseres for, og hun mente derfor at denne måtte være «god og trygg og fin», i tillegg til å være «ekstremt levende» og «synlig» for elevene. Dette mente hun var den største forskjellen mellom undervisning i velkomstklasse sett i forhold til ordinær klasse.

Jeg ønsket å se nærmere på bruken av begrepene rutine og ritual og hvordan de oppfattes i velkomstskolen, og jeg slo opp på definisjonene i Store norske leksikon på nettet:

Rutine er en ferdighet som man har fått ved øvelse og erfaring, en arbeidsplan eller det som tilhører den vanlige, daglige tjenesten, som et rutineoppdrag eller en rutinetokt. Rutine er også en plan eller metode man følger regelmessig eller i en bestemt situasjon; en fast måte å gjøre noe på. («Rutine» 2020)

Ritual er en handling som gjentas bevisst og etter et bestemt mønster fra gang til gang. Ritualer kan også bestå av en serie formelle handlinger i en fast rekkefølge. De foregår oftest i en sosial sammenheng (Jacobsen & Groth 2022).

Begge disse definisjonene er gyldige slik jeg ser det ut fra observasjoner og intervjuer. Elevene følger en plan i morgentimen, og det foregår i en fast rekkefølge i en sosial sammenheng. Uansett om man benytter ordet rutiner eller ritualer, forstår jeg lærernes bruk av synlige rutiner eller ritualer som noe dypere som uttrykkes gjennom en egen trygghetsskapende klassekultur. Nettopp i en klasse der elever og lærere snakker ulike språk, blir kanskje felles rutiner eller ritualer viktigere enn i ordinære klasser, denne tanken om at «sånn gjør vi det her», uten bruk av for mange ord. De nye elevene introduseres dermed for noen rammer som gjentar seg og som de føler som trygge, og de behøver ikke å forstå mange norske ord for å bli med i fellesskapet. Nye kolleger introduseres også inn i denne trygghetskulturen.

Lærerne beskriver et sterkt ønske om at elevene skal føle seg trygge i klassen, og dette tar de personlig ansvar for: de ønsker å fremstå som de tryggeste menneskene elevene kan tenke seg. Elevene skal kunne stole på læreren sin bestandig, og den ene læreren ønsker at elevene skal oppsøke henne også etter at de er begynt i ordinær utdanning. Hun er også åpen for å hjelpe foreldrene, og hun ønsker at de også skal være trygge på henne. Hun forteller at noen foreldre kan tro at hun opptrer som spion,

men at det heldigvis er sjeldent. Hun jobber mye med kontakt med hjemmene slik at foreldrene skal skjønne at hun er til å stole på.

Læreren bruker ordet «trygg» eller «trygghet» hele 20 ganger i intervjuet, og hun forklarte på denne måten hvorfor trygghet er så viktig:

Det er viktig fordi som jeg sa de føler seg trygge, de har ett sted sammen og det er klasserommet. Og den sosiale, når du er sosial nok, når du er glad nok, da lærer du fortere. Det syns jeg. Det tror jeg nittini prosent, veldig sikker på det.»

Den andre observerte læreren sa seg enig i dette, og hun viste til at både forskning og folkevett tilsier at når barn er trygge, da lærer de. Hun fortalte videre om glede over elever som opponerer mot lærerne:

Og det syns jeg også er det morsomste nesten i velkomst, det er det der når dem blir så trygge på oss lærerne og systemet at dem begynner å si nei eller begynner å tulle. (...) Ja, og så sier jeg vil du gjøre det, og så sier dem nei! Og da bare okey, så bra, så bra at du sier nei.

Jeg har opplevd flere samtaler mellom de to lærerne som ler fornøyd og forteller hverandre om velkomstelever som ikke vil gjøre det de får beskjed om - som bryter rutinene. Det minner litt om viktige gjennombrudd og milepæler som jeg selv har opplevd sammen med elever, for eksempel når en elev endelig har knekt lesekoden. Når elevene blir så trygge at de våger å si nei til det læreren ber om, da fryder velkomstlæreren seg.

Diskusjon:

Jeg har tidligere nevnt at ifølge Jordet er lærerens nøkkelferdighet evnen til å bygge gode relasjoner som skaper tillit og trygghet hos eleven (Jordet, 2020, s. 227). Da kan det oppstå et samspill mellom to likeverdige parter i et felles og likeverdig opplevelsesfellesskap. Videre viser Jordet til Løvlie Schibbyes uttrykk *trygg base* og *sikker havn*. Først og fremst må barnets behov for trygghet ivaretas, og deretter kan barnet fritt og selvstendig få utforske verden (Jordet, 2020, s 199). Det er tydelig at velkomstlærerne jeg intervjuet har forstått hvor viktig trygghet er for nyankomne elever, og de ønsket å skape denne tryggheten gjennom en planlagt struktur og faste rutiner heller enn ved bruk av konsekvenser forstått som negative sanksjoner for elevene.

Jordet beskriver et kantiansk pedagogisk paradoks: Når lærerne ser eleven som et likeverdig subjekt, skal de samtidig hjelpe elevene til å innordne seg et fellesskap med regler og normer (Jordet, 2020, s. 34). Jeg opplevde morgenrutinen i velkomstklassen som et mulig forsøk på å løse det pedagogiske paradoks. Lærerne var opptatt av å skape trygge rammer som viser elevene at dette er hvordan de opptrer i dette fellesskapet. Samtidig var det rom for elevene som likeverdige subjekter, med spørsmål og ulike behov. Læreren lytter til elever som leser eller spør om noe, hun beveger seg rundt og prøver å gi alle oppmerksomhet. Hun takker hver og en av de 16 elevene når de leser og leverer lekser, og hun tilpasser etter elevens dagsform. Da mener jeg at læreren viser at hun ser hver enkelt elev som likeverdige subjekter, slik Jordet tar til orde for i et anerkjennende elevsyn (Jordet, 2020, s. 210). Både enkeltelever og fellesskap ivaretas, og dette har lærerne planlagt for.

Når velkomstlæreren tar imot elevene på den oppmerksomme og omsorgsfulle måten som jeg har beskrevet, mener jeg dette uttrykker lærerens kjærlighet for elevene sine. Jordet omtaler opplevelse av kjærlighet som en av tre dimensjoner i anerkjennelsesteorien for skolen, og over tid kan slike opplevelser styrke elevens selvfølelse (Jordet, 2020, s. 371). Jordet beskriver hvordan elever kan bli trygge i seg selv når de opplever kjærlighet fra læreren. Da får eleven en epistemisk tillit til læreren som åpner det Jordet kaller for «en motorvei for læring» (Jordet, 2020, s. 206 - 207). Han gir altså velkomstlærerne rett i at trygghet skaper læring. Nyankomne elever befinner seg i ukjente og potensielt utrygge omgivelser. Da mener jeg at i det blir enda viktigere at læreren de møter fremstår som en trygg og varm voksen som virkelig vil elevene vel. Jordet skriver at hvis elevene mottas med emosjonell varme og hengivenhet i nære relasjoner, kan de få en opplevelse av kjærlighet som styrker selvfølelsen deres (Jordet, 2020, s.371). Denne styrkingen er viktig for alle elever, men jeg hevder at hos nyankomne elever må den gå foran andre hensyn i visse tilfeller.

Velkomstlærerne jeg intervjuet uttrykte glede når en elev ble trygg nok til å opponere mot dem, og dette kan kanskje virke uvant på mange pedagoger. Da er det viktig å huske at barns behov for kjærlighet ikke handler om noe de fortjener på bakgrunn av prestasjoner – tvert imot skal vissheten om at de er elsket være det grunnlaget som bygger dem. Jeg mener at det handler om at den andreorienterte og betingelsesløse kjærlighetsformen *agape* i visse sammenhenger må gå foran den mer oppdragende og grensesettende kjærlighetsformen *storge* (Jordet, 2020, s. 181). Elevene skal vite

at læreren er glad i dem uansett hva de gjør og sier. Eleven opptrer da som en selvstendig aktør på tvers av det etablerte fellesskap, og jeg tolker det slik at elevenes opplevelse av kjærlighet og trygghet er viktigere for velkomstlærerne enn at rutiner og ritualer følges slavisk. Det er uttrykk for et anerkjennende og moderne syn på barnet som relasjonelt og meningssøkende, fullt i stand til å sette grenser og handle målrettet (Jordet, 2020, s.117). Dessuten viser dette anerkjennende væremåter hos lærerne fordi de søker å forstå og akseptere elevene akkurat slik de er (Jordet, 2020, s.233). Da viser også læreren at hun er trygg i sin lederrolle, uten at hun behøver å demonstrere dette som et uttrykk for makt.

4.3. Ordløs kommunikasjon og den gode smak

Når felles språk begrenser muligheten for å kommunisere med ord, benyttet velkomstlærerne ordløse metoder for å komme eleven i møte. Både intervjuer og observasjoner viste meg at lærerne er opptatt av fysiske sanseopplevelser og uttrykk for følelser. Bevegelse, berøring, blikk, smil, stemmebruk og til og med smak blir innganger til å kunne kommunisere med elevene. Jeg så hvordan oppmerksomhet og bevissthet om slike innganger kan være nyttige for lærere som ønsker å nærme seg en forståelse for hvordan elevene opplever skoledagen. Jeg diskuterer underkategoriene samlet i avslutningen av denne delen.

4.3.1. Bevegelse

Lærerne jeg observerte var i stadig bevegelse i rommet for å nå flest mulig elever, og de søkte tett inn til elevene med kroppene sine når de ville kommunisere. Jeg så at når læreren ville snakke med en elev, så skjedde dette ved samtale så nært eleven som mulig. Jeg vet fra intervjuer og samtaler at lærerne liker å danse, leke og være aktive utendørs sammen med elevene, og de setter av tid til fysisk aktivitet for elevene hver dag. Jeg behandler denne type aktiv undervisning i del 4.4., under akronymet PRUV: praktisk, relevant, utfordrende og relevant undervisning.

Jeg observerte at velkomstlærerne ofte sørget for å ha hodet i samme høyde som elevene, en lærer ved å sette seg på huk, mens den andre forteller at hun bærer med seg en stol rundt i rommet for å få blikk-kontakt med eleven. Lærerne beveget seg

også når de henvendte seg til klassen i plenum, de brukte hele rommet de befant seg i og oppholdt seg kort tid på ett sted. På denne måten fikk de kontakt med flere av elevene i rommet, og de så ut til å skaffe seg elevenes oppmerksomhet gjennom bevisst bevegelse.

4.3.2. Berøring

Begge lærerne hadde et positivt syn på å berøre elevene fysisk, og de fortalte at de gjerne tar på skulderen eller klapper på kinnet til elevene, og de gir klemmer til de som ønsker det. En av lærerne fortalte slik om personlige og nære situasjoner med elever: «Og noen kommer og sitter på fanget og sier: (bruker eget navn to ganger).» Lærerne ønsket å vise elevene at de er der for dem og at de vil elevene vel – en av lærerne sa at hun ikke gjør jobben sin hvis hun unnlater å vise dette tydelig. Jeg spurte begge lærerne direkte om de hadde noen reservasjoner mot å ta på elever, og da svarte begge nei til dette. Videre fortalte de at de var varsomme med berøring og tilpasset kontakten til eleven de forholdt seg til. Den ene læreren fortalte om barn som ikke synes det er ålreit å bli tatt på, mens den andre beskrev hvordan noen elever trenger lang tid for å vende seg til berøring. Jeg observerte også hvordan lærerne flere ganger benyttet varsom berøring for å trygge elever og vise omsorg i ulike situasjoner.

Ett eksempel på varsom berøring var eleven som kom for sent og var stressa, og som ble strøket forsiktig over skulderen. Jeg merket meg at lærerne jeg observerte brukte denne varsomme berøringsmåten ofte, både når elevene arbeidet for seg selv med oppgaver og lesing, og når de var i aktivitet eller konflikt. Begge lærerne ledet elevene med seg ved hjelp av hender som strøk varsomt over elevens arm eller skulder.

4.3.3. Blikk og smil

Når mennesker ikke snakker samme språk, finnes det en egen måte å kommunisere på som fungerer i alle språk og kulturer, nemlig gjennom blikk og smil. Jeg har beskrevet hvordan velkomstlærerne var opptatt av blikk-kontakt med elevene sine, for eksempel ved å sørge for å ha hodet i samme høyde som elevene. Dette så jeg skapte en kontakt mellom lærer og elev. Blikk kan også ha forskjellige betydninger i ulike kulturer, og selv har jeg hatt elever som ikke møtte blikket mitt, nettopp for å vise

respekt for en voksen person. Det finnes mange typer blikk, og observasjon er en måte å se på som jeg har benyttet under feltobservasjonene. Da handlet det om å studere hendelser og elever grundig og så objektivt som mulig, ta notater, for deretter å gruble over det jeg så, med den hensikt å finne svar på det jeg lurte på.

En av lærerne brukte ordet «observere» 11 ganger under intervjuet, og hun utdypet ordvalget slik:

Og i friminuttene jeg observerer hver eneste elev, hvordan de tenker, hvordan de ser på hverandre, hvordan de holder hverandre. Jeg observerer fordi jeg må være hundre prosent med hva de mener med det smilet eller blikket eller holde hånden sånn.

I forbindelse med en mobbesak, fortalte læreren at hun måtte observere to jenter i en to ukers periode for å være helt sikker i sin sak. Hun ville ikke dømme eller ta feil. Til slutt konkluderte hun sammen med en kollega at det dreide seg om mobbing, og saken ble tatt med ledelse ved skolen, foreldrene og med elevene selv. Hun fortalte videre: «Og vi sa til jentene: tusen takk, dere fortsetter med det, og jeg og (navn på kollega) observerer.» På denne måten understreket læreren at hun og kollegaen ville forsette å observere i fremtiden også, og at lærerne sammen ønsket å være aktivt tilstede og følge med. Her er det på sin plass å vise til at lærerne brukte uttrykkene «å være på» og «å være til stede» da jeg spurte dem hvilke egenskaper en god velkomstlærer bør ha.

Den andre læreren fortalte også om hvordan hun brukte blikket i møte med nyankomne elever. Jeg spurte henne hvordan hun kan se at elevene var trygge, når hun ikke snakket det samme språket som dem. Hun svarte:

Å, det ser jeg på øynene, ser jeg på skuldrene, jeg ser på hvordan de beveger hodet og hvor avslappa de er, og smilet og latteren da, etter hvert. Du ser at de slapper av. Du ser på hele kroppsholdningen at de slapper av.

Begge lærerne fortalte at smil og latter er noe av det viktigste i velkomstklassen. En av lærerne beskrev hvordan hun ville ha det i alle timene sine: «Smile og le og alt må være morsomt.» Jeg så mange smil og mye latter i timene jeg observerte, og jeg forstod at dette var viktige signaler på den trygge og varme stemningen lærerne ønsket å oppnå. Noen ganger kunne nettopp mangel på smil fortelle læreren hvordan elevene

hadde det. I del 4.1. om konsekvenser, beskrev jeg hvordan en av lærerne noen ganger kunne se i øynene til elevene at de ble lei seg, at det ble vondt, og at hun da ikke kunne se smilet lenger.

Jeg spurte en av lærerne hva hun mente var det viktigste i relasjonen mellom læreren og eleven i velkomstklassen. Da svarte hun ettertenksomt: «Mmm, det tror jeg er...det er blikk og smil. Blikk og smil.»

4.3.4. Stemme

Under observasjon merket jeg hvordan endring i stemmebruk skapte ulike stemninger i velkomstklassen. I morgentimen brukte elever og lærere lave eller ingen stemmer, og de første 20 minuttene foregikk mesteparten av dialogen med hviskestemme. Mye av tiden brukte læreren og mange av elevene så lave stemmer at jeg ikke kunne høre hva de sa. Det var rolig og relativt stille, slik at alle fikk jobbet uforstyrret. Etter lesesekvensen brukte læreren en særskilt stemme for å markere overgang i timen, en slags syngende og behagelig annonsering som det ser ut til at elevene kjenner som del av morgenrutinen: «Det er skriftforming, blått hefte og arbeidshefte.» Denne stemmen brukte hun flere ganger når hun skulle minne elever på kjente deler av planen for timen, og da fikk hun elevenes oppmerksomhet uten bruk av høy stemme.

Under observasjon av siste time før helgen, var stemmebruken en helt annen. Elever avbrøt læreren når hun prøvde å sette opp grupper med frivillige aktiviteter for elevene. De protesterte eller spøkte med høye stemmer på ulike språk. Læreren tok opp elevenes adferd i plenum, og hun benyttet da en tydelig, skarp og høy stemme med trykk på mange av ordene og mange understrekende bevegelser med hendene. Dialogen består av mange avbrutte setninger hos både elever og lærer. Stemningen forandret seg og ble mer hektisk, og jeg observerte at elevene var mer urolige. Da det senere oppstod en konflikt mellom elever ved et bordtennisbord, bøyde hun seg mot eleven som ikke vil avslutte spillet, benyttet berøring og snakket til eleven på morsmålet med lavere stemme. Jeg kommer tilbake til denne episoden i del 4.5. om språk.

4.3.5. Smak

Den ene læreren brukte ordet «smak» hele 12 ganger i intervjuet, og det gjorde meg interessert. Jeg ba henne forklare litt hva hun mente med dette ordet, og da sa hun:

Åååå ja, smaken av trygghet, sosialt, leker sammen, spille sammen. Det skal være morsomt, man skal smile, for å gi en god smak. Alt skal gi smak, smak er veldig viktig, at timen har god smak, nesten som god mat, hvilket fag er ikke viktig.

Det ble tydelig for meg at en god smak er et positivt sanseintrykk som læreren brukte som bilde på en vellykket undervisningssituasjon for velkomstelevne. For å hjelpe meg til å forstå hva hun mente, benyttet læreren også et eksempel som var pedagogisk tilpasset intervjusituasjonen vi befant oss i. Hvis hun ikke ville bli med på intervjuet jeg hadde bedt om, så ville jeg fått en dårlig smak. Da hadde hun brukt viljen sin mot meg, som hun uttrykte det. Når elevene fikk en god smak i timene, så var det et ekte uttrykk for deres vilje, og hun tilføyde hvordan hun tenkte at en slik god smak skapes: «Det skal være frivillig!»

Diskusjon:

I metodekapitlet beskrev jeg hvordan et hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsperspektiv tar utgangspunkt i første-personens opplevelser og erfaringsbakgrunn (Kvarv, 2009). Jordet viser til at en anerkjennende praksis handler om aktiv opplevelse av verden, med grunnlag i et fenomenologisk førstepersons perspektiv (Jordet, 2020, s.28). Fra sosiokulturell læringsteori henter jeg Vygotskys uttrykk «perezhivanie», som poengterer barnets levde og følelsesmessige erfaringsverden som grunnlag for læring (Esteban-Guitart og Moll, 2014, s. 32). Det er denne erfaringen vi må bygge på dersom læring skal skje. Det handler om ulike måter å oppleve verden på som er naturlig og umiddelbar for alle barn, dersom vi velger å se dem som subjekter og utforskende individer. Velkomstlærerne fortalte og viste meg det jeg opplevde som en anerkjennelse av elevenes levde og følelsesmessige erfaring, gjennom lærerens bevisste bruk av bevegelse, berøring, blikk, smil og stemmebruk, alt dette for å gi elevene «den gode smak» - en opplevelse av frivillighet.

Disse ordløse inngangene til forståelse av elevens erfaring, blir for meg uttrykk for den subjekt-subjekt-relasjonen Jordet beskrev mellom lærer og elev (Jordet, 2020, s. 210).

Velkomstlæreren bruker de mulighetene som de kan finne for å forstå hva eleven opplever og føler, på tross av språkbarrierer. Lærernes bruk av bevegelser i rommet minner meg om Bente Ullas forskning fra barnehagen, der personalet bruker kroppens bevegelser som del av den profesjonelle utøvelsen (Ulla 2017, s.127). I likhet med velkomstlærerne forflytter de seg intensjonalt i rommet og møter blikket til barna, og dette kan skape en inkludering eller ekskludering. Hvis målet for velkomstlærerne er å skape nærhet og inkludere så mange av elevene som mulig, kan en mulighet være å bevege seg rundt til dem. En annen og mer naturlig løsning er å være aktiv i bevegelse sammen med elevene, slik jeg tar til orde for i del 4.4: PRUV.

I innledningen i denne oppgaven viste jeg til forskning innen berøringsdiskursen som viser hvordan berøring kan benyttes i møtet mellom læreren og eleven. Forskningen viser at berøring er en viktig del av menneskets basisbehov, og det kan til og med bryte med barns rettigheter å avvise deres grunnleggende behov for berøring (Öhman og Quennerstedt, 2017). Velkomstlærerne var ikke redde for å berøre elevene fysisk, tvert imot beskriver de at det for dem handler om å være gode lærere. Samtidig fortalte de at elevenes grenser må respekteres, og nyankomne elever må få tid til å eventuelt akseptere berøringen. Jeg opplever dermed at de bruker berøring som intensjonalt og passende virkemiddel, det Owen og Gillentine kaller «appropriate touching» (Owen & Gillentine, 2011). Det mener jeg er helt på sin plass, og jeg tror det er viktig å imøtekomme nyankomne elever som tillitsfullt viser at de ønsker lærerens berøring. Nyankomne barn kan være særskilt sårbare og utrygge. De har reist fra en kjent verden, og de trenger varme voksne som er villige til å gi dem den type omsorg som de trenger. Owen og Gilletine viser at det ikke er noen særlig grunn for lærere til å frykte negative reaksjoner på dette fra omverdenen, og det står mye på spill dersom passende berøring regnes som en del av barns behov og rettigheter.

De fem anerkjennende væremåtene som læreren kan benytte i møte med eleven er ifølge Jordet å *se, lytte, forstå, akseptere* og *undre seg* (Jordet, 2020, s. 230). Velkomstlærerne var opptatt av å smile, le og bruke gode blikk i møte med elevene. De ønsket at elevene skulle ha det morsomt sammen med dem, og de så etter smil og latter som tegn på trygghet og trivsel hos elevene. Omvendt ble det et signal om at noe var galt når de så at smilene uteble. Når lærerne på denne måten beskriver hvor viktig det er å se eleven, mener jeg at de benytter anerkjennende væremåter: de ser eleven med blikkets ekspressive, uttrykkende funksjon, slik Jordet beskriver det (Jordet, 2020,

s.234). Elevens selvfølelse styrkes hvis eleven virkelig føler seg sett på et dypere og kjærlig nivå. Dette mener jeg særlig velkomstlæreren må være klar over, når språk ikke kan brukes for å forklare eller understreke det man mener.

Det er viktig å være klar over at blick kan ha ulike konnotasjoner i forskjellige kulturer, slik jeg beskriver i empirien om egen erfaring som lærer. Det er viktig å ikke tolke eller forhåndsdomme for tidlig, for blikket kan være uttrykk for så mangt. Da blir det desto viktigere med en annen anerkjennende væremåte som Jordet beskriver, nemlig *undring*, i empirien min eksemplifisert ved stemmebruk. Jordet beskriver hvordan man skal være nysgjerrig og åpen når man tolker barnas uttrykk, og klangen i stemmen kan formidle mye som kanskje kan erstatte den semantiske betydningen i ordene man mangler. Budskapet går «fra hjerte til hjerte» (Jordet, 2020, s.241). Jeg har forsøkt å vise til noen eksempler der velkomstlærerne bruker stemmen kreativt for å skape ro, gjenkjennelse eller oppmerksomhet hos nyankomne elever.

I empirien beskriver jeg også en annen type blick, nemlig observering. Jeg tolker det slik at når man observerer, så ser man grundig og oppmerksomt på noe, gjerne fra litt avstand. Det markerer en faglighet, en intensjon, slik jeg ser det. Dette tyder også på det oppmerksomme nærvær som Jordet beskriver ved kjærlighet i skolen i praksis (Jordet, 2020, s. 253). Velkomstlærerne retter oppmerksomheten mot det som skjer her og nå og er til stede over tid for å vise at de følger med og er der for eleven. På denne måten bygges og bevares relasjonen mellom lærer og elev, og elevens selvfølelse kan styrkes.

Det siste punktet i denne delen handlet om læreren som brukte uttrykket «den gode smak» om elevers gode opplevelser i velkomstskolen. For meg er det slik at når velkomstlærerne benytter alle disse ordløse mulighetene i møte med nyankomne elever, så gjør de dette ut fra et ektefølt ønske om å skape gode erfaringer og opplevelser for elevene. Da blir elevene motiverte og får lyst til å lære av egen fri vilje, og dette er i tråd med et moderne syn på barn som relasjonelle, meningsseekende og skapende individer (Jordet, 2020, s 117). De nyankomne elevene har sine egne intensjoner, og de har rett til å sette grenser av egen fri vilje. «Barns subjektive opplevelsesverden er ukrenkelig» (Jordet, 2020, s.211).

4.4. PRUV: **p**raktisk, **r**elevant, **u**tfordrende og **v**ariert undervisning

Velkomsteamet på observasjonsskolen har blitt enige om å sette av en dag i uken til det jeg her vil kalle SAI-timer, et akronym som står for Sunne og Aktive Innbyggere (kommunenavn utelatt). Dette er del av en kvalitetsplan som skal sikre livsmestring og folkehelse i barnehage og skole i kommunen. Jeg velger her å utelate en kilde av hensyn til anonymisering, og jeg diskuterte dette under punkt 3.5: «Ethiske problemstillinger».

Et annet akronym fra planen hjelper læreren til å planlegge sunne og aktive timer for elevene, og dette kalles PRUV-timer. Bokstavene står for:

- Praktisk: med kjennetegnene deltakende, utforskende, undersøkende
- Relevant: med kjennetegnene mening, nytteverdi, forstå hvorfor
- Utfordrende: med kjennetegnene engasjerende, inspirerende, kompleks, sammensatt
- Variert: med kjennetegnene ulike metoder, valgmuligheter, bruke styrker og utfordre svakheter.

SAI og PRUV skaper rammer og muligheter for velkomstlærerne og skal være med og styre skolen og barnehagen i kommunen. Alle velkomsttrinnene har egne PRUV-dager, og noen av aktivitetene som benyttes er for eksempel utelek, turer til lokale bondegårder og eplehager, skiturer, gåturer i lokalmiljøet, besøk på biblioteket og lekeplasser – det er bare fantasien og økonomien som setter grensene.

Aktiviteter utenfor klasserommet forekommer ikke bare på PRUV-dagene, og PRUV-kjennetegnene skal prege undervisningsøktene generelt. En av velkomstlærerne fortalte spøkefullt at jeg ikke må si det høyt til noen, men hun legger alltid opp til bare en halv time matematikk om gangen i velkomstklassen. Resten av klokketimen finner klassen frem spill eller er ute, og hun sa at elevene forventer som del av rutinene at de skal bevege seg. Hun fortalte at da smaker matematikken så godt for elevene, slik jeg beskrev i forrige del om «den gode smaken». Hun sa videre at i matematikken trengte elevene mye konsentrasjon, og aktiviteter førte da til at elevene jobber ekstra hardt og rekker mange oppgaver.

Da jeg spurte den andre læreren hvordan hun planlegger timene i velkomstklassen, fortalte hun at elevene må få aktiviteter å gjøre når det begynner å bli senere på dagen

Mot slutten av dagen trengte elevene mer lekpregede aktiviteter fordi de begynte å bli slitne, ifølge læreren. Dette er en del av rutinene som lærerne har fortalt om, nemlig at de ofte planlegger at elevene selv kan velge praktiske aktiviteter, leker og spill som del av matematikktimen eller skoledagen. Læreren tilføyde om elevene: «Så elsker dem å spille med hverandre, sjakk og UNO og sånn, elsker det jo! Elsker å være ute og leike. Så det er jo egentlig det dem helst vil.» Læreren var opptatt av å legge til rette for det elevene likte og ønsket å gjøre, og hun gjorde dette fordi elevene hadde behov for det.

Morgentimen som jeg har beskrevet ovenfor var preget av ro, rutiner og planmessig arbeid med lesing og skriving. Under intervju hadde en av lærerne lovet meg at i den siste timen før helgen skulle jeg få observere en helt annen type time. Da jeg kom inn var timen i gang, og elevene satt i par mens en av de to tilstedeværende lærerne skrev opp aktiviteter og elevenes navn på tavla. Læreren som hadde morgentimen satt sammen med elevene, og det var tydeligvis den andre læreren som hadde regi på oppstart av timen. Elevene vet av erfaring at de selv kan foreslå aktiviteter, og de kan også gjøre aktiviteter utenfor klasserommet.

Da elevene skulle begynne å velge mellom aktiviteter, ble det etter hvert såpass mye uro at læreren som er imot konsekvenser ble nødt til å få noen av elevene til å flytte på seg, noe hun kaller «den verste konsekvens» under intervju. Jeg hadde problemer med å få med meg alt som skjedde i rommet mens lærerne prøvde å få elevene til å bestemme seg for aktiviteter. Flere av elevene pratet litt med hverandre på ulike språk, de smilte og lo og satt urolige ved pultene sine, og stemningen opplevde jeg som positiv og livlig. Det virket på meg som at elevene gledet seg og derfor ble litt oppspilte.

Etter et kvarter med diskusjoner kom gruppene i gang på forskjellige steder – to grupper med elever ble i klasserommet med læreren som hadde morgentimen for å danse eller spille spill, mens en gruppe på sju elever ble med læreren som så langt hadde styrt timen. De bevegde seg ned trappen til første etasje for å spille bordtennis på det store, felles inneområdet hvor ungdomsskolelevne holder til i friminuttene. Skolen er moderne og stor, og den er delt inn i ulike soner for de ulike årstrinnene. Vi befant oss i en stor sal med høyde under taket, utstyrt med messanin, scene, podium, mange runde kafébord og kantine – og bordtennisbord.

Når elevene får være med på å velge aktiviteter på denne måten, og når de får være i praktisk utfoldelse, så skjer dette i større grad i velkomstklassene enn i ordinære

klasser. Dette vet jeg fordi jeg har arbeidet i ordinære klasser i nesten 25 år, og denne erfaringen benytter jeg i empirien som del av de positive fordommene som jeg tidligere har nevnt. I en velkomstklasse vil fri og aktiv utfoldelse skape situasjoner som motiverer elevene sterkt til å benytte sin hele kapasitet til å kommunisere. Den ene læreren sa det slik: «De må bruke tegnspråk, kroppsspråk, språk man kan, arabisk, engelsk, norsk, litt tysk, kroppen og alt i tillegg til konkrete ting».

Jeg hørte og så hvordan lærerne bevisst og planmessig legger opp til praktisk, relevant, utfordrende og variert aktivitet, av hensyn til elevenes trivsel og læring. De understreket begge at fellesskap i klassen og sosiale settinger var svært viktig for elevenes læring. Elevene må kommunisere for å foreslå og bestemme seg for aktiviteter, og både nye ord, begreper og kommunikasjon læres gjennom disse aktivitetene. Mange av læreplanmålene i særskilt norsk fordrer relevant kommunikasjon mellom elever og lærere, for eksempel når elevene skal skape mening i og felles forståelse for regler for spill. Aktivitetene er ofte utfordrende fordi mange ikke snakker samme språk, og jeg observerte hvordan det oppstod krevende situasjoner ved bordtennisbordet. Jeg kommer tilbake til dette når jeg i del 4.5. beskriver språkbruk i velkomstklassen.

Diskusjon:

Velkomstlærerne jeg intervjuet ønsket å bygge et fellesskap med mye praktisk, relevant, utfordrende og variert undervisning. I tillegg til valg av aktiviteter som del av skoledagen, beveger klassen seg utenfor skolen til ulike steder som en bondegård, til biblioteket eller på tur i den rike naturen som omgir skolen. Denne såkalte PRUV-dagen minner meg om Jordets uteskolebegrep som jeg viste til i teoridelen:

(...) en samlebetegnelse for praksisformer som innebærer at elever og lærere arbeider med lærestoffet i autentiske miljøer utenfor klasserommet i samspill med klasserommets praksisformer (Jordet, 2020, s. 188).

Velkomstlærerne vet at de får mer effektivt arbeid når elevene vet at de skal være sammen om sosiale aktiviteter etterpå. Ordtilfanget må benyttes og utvides under aktivitet i *et solidarisk fellesskap*, som Jordet kaller det (Jordet, 2020, s.274). Elevene må bruke språk på en hensiktsmessig måte når de er aktive sammen, og dette tror jeg oppleves som svært relevant og motiverende for dem.

Et anerkjennende elevsyn regner barn som «relasjonelle, meningsseekende og skapende individer som gjennom mentale prosesser og kroppslig handling aktivt søker kontakt (...)» (Jordet, 2020, s.117). Når lærerne ofte lar elevene være aktive gjennom turer, lek, spill og mange andre praktiske oppgaver som fordrer kommunikasjon, ser jeg hvordan dette passer innenfor et slikt anerkjennende elevsyn. Det legges til rette for at elevene «utforsker seg selv og verden» (Jordet, 2020, s.117), alt med utgangspunkt i en «trygg base» og «sikker havn» (Jordet, 2020, s. 199), en trygghet som jeg har vist at lærerne var svært opptatt av.

Velkomstlærerne lar elevene velge aktiviteter, de legger til rette for og planlegger aktiviteter og de gjennomfører aktiviteter sammen med elevene. Lærerne viser elevene tillit til at de selv kan lete etter løsninger for å skape mening når elevene får være med og bestemme. Jeg tolker dette som synlige uttrykk for et syn på eleven som likeverdig med læreren, subjekt til subjekt i interaksjon slik Jordet beskriver det (Jordet, 2020, s. 211). Videre åpner det for et felles opplevelsesfellesskap som ikke ville oppstått ved tradisjonell undervisning i klasserommet. For å henvise til Vygotsky, utvides den nærmeste utviklingszone slik at de nyankomne barna kan skaffe seg et rikere utvalg av spontane begreper (Jordet, 2010, s. 185). Vygotsky viser til at barna da får en bedre sjanse til å klare seg i skolen, fordi vitenskapelige begreper bygger på den spontane begrepene. Læreren er til stede som nærmeste hjelper i prosessen, slik jeg for eksempel observerte ved hendelser ved bordtennisbordet eller når lærerne beveger seg i rommet, alltid nært barna de samhandler med. Jordet konkluderte med at uteskole kan gi elevene større læringspotensiale, og jeg vil hevde at dette er svært nødvendig for akkurat nyankomne elever, siden de ikke har et felles sett med hverken spontane eller vitenskapelige begreper. Lærerne utvider utviklingssonen slik at det er større sjanse for å lære.

I del 2.3 om sosiokulturell teori skrev jeg at Jordet har forslag til fire konkrete tilnærminger til elevdeltakelse på grunnlag av forsknings- og faglitteratur (Jordet, 2020, s. 330). Disse fire punktene handler om at lærerne knytter skolens innhold til elevens hverdagsliv, at undervisningen er praktisk og variert, bygger på interesser og erfaringer fra elevens liv utenfor skolen, og at opplæring flyttes ut av klasserommet. Disse fire punktene er i tråd med PRUV-prinsippene som ligger til grunn for den typen aktiviteter velkomstskolen tilbyr og som den aktuelle kommunen ønsker som del av sin kvalitetsplan for skolen. Her ser jeg dessuten hvordan kjennetegnene i planen kan

benyttes i gode og rettlede spørsmål med elevperspektiv når undervisning skal planlegges. Jeg gir to eksempler: Praktisk: er undervisningen vi har planlagt slik at elevene opplever seg som deltakende, utforskende og undersøkende? Relevant: gir undervisningen mening og nytteverdig for de nyankomne elevene, og forstår de begrunnelsen for undervisningen og metodene? Hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteori tilsier at vi skal ta utgangspunkt i elevens perspektiv og erfaringsverden, og det kan læreren gjøre gjennom å forsøke å besvare slike spørsmål. Da kan vi arbeide for at uteskole ikke bare blir turdag eller tilfeldig adspredelse, men at læreren gjennomgår et lærestoff som elevene trenger og er motiverte for. Velkomstlæreren kan finne gode muligheter og ressurser til å komme nyankomne elever i møte gjennom en slik intensjonal planlegging av undervisning i **praktiske, relevante, utfordrende og varierte arbeidsformer.**

4.5. Språk

I forrige del beskrev jeg hvordan jeg valgte å observere en gruppe på sju elever sammen med læreren ved et bordtennisbord. Elevene stod seg i kø ved bordet, og når de tapte ballen, stilte de seg bakerst i køen. Læreren forklarte at elevene hadde 25 minutter til rådighet. Hun organiserte køen og styrte aktiviteten, og hun ryddet unna stoler som stod i veien rundt bordet. Så sa hun til en elev i køen at eleven som skulle spille ble stressa av uroen ved bordet. Eleven svarte læreren: «Vent, vent, jeg snakker til henne.» Han instruerte medeleven som skulle spille, og her benyttet han tydeligvis deres felles morsmål. Både sammen hengen, kroppsspråket, tonen og bruken av enkelte norske ord og uttrykk gjorde at jeg forstod at det dreide seg om reglene for spillet. Læreren satte seg ned på en stol, men hun reiste seg etter kort tid og stilte seg nærmere elevene med armene i kors og bred beinstilling. Hun fortsatte å bevege seg rundt bordet og elevene slik jeg beskrev i punkt 4.3.1.: «Bevegelse».

En elev spurte nå læreren om noe på morsmålet sitt, og læreren gikk helt bort til eleven og svarte på dette. De andre elevene snakket mye norsk seg imellom, og læreren roste dem: «Dere er flinke til å lære hverandre.» Deretter nevnte hun et ord på et morsmål hun ikke kan og spurte elevene hva det betyr. Elevene hadde brukt dette ordet flere ganger under samtalen som ellers gikk på norsk. Etter en del samtale mellom elevene,

svarte en elev at ordet betyr «forsiktig, være forsiktig.» De andre som snakket dette morsmålet var enige i dette etter litt diskusjon.

Jeg la merke til at elevene brukte mange ord på norsk seg imellom, antagelig fordi de hadde ulike morsmål. Jeg registrerte blant annet «ha det bra!» til en elev som gikk forbi, «en-en» om poengsum så langt i spillet, «ikke forsiktig» og min favoritt: «Veldig ikke forsiktig!» Læreren fikk vite at dette uttrykkes gjennom et eget ord på et av morsmålene. Jeg la merke til hvordan elevene stoppet opp i aktiviteten, så oppmerksomt opp og smilte når læreren prøvende brukte noen få ord fra morsmålet deres.

En episode som så utspilte seg ved bordtennisbordet var viktig for læreren, og hun fremhevet denne under samtalen vår etter timen, med et stort smil og glad stemme. Det oppstod en konflikt under en av de mange meningsutvekslingene ved bordtennisbordet. Læreren sa ett ord til eleven: «Ferdig.» Dette betydde at han var ute og måtte stille seg bakerst i køen. Dette aksepterte han ikke, han spurte: «Hvorfor?» En annen elev virket irritert over dette, og noen av den andre snakket på ulike språk og køen ved bordtennisbordet stoppet opp. Læreren tok etter kort tid eleven i hånden på en vennlig og forsiktig måte, snakket morsmålet hans, forklarte regelen (dette bekreftet hun etterpå) og ledet ham inn i køen igjen, rolig men tydelig. Eleven protesterte og viste tydelig med ansiktsuttrykk og høy stemme at han ikke var enig. «Sånn er det,» konkluderte læreren imidlertid på norsk, med høy stemme. Etter en stund var det denne elevens tur til å spille igjen, og en lignende situasjon oppstod. Eleven aksepterte nå at han tapte spillet, og læreren sa smilende til eleven: «Ser du nå, at sånn er det?» Så pratet de litt på morsmålet til eleven, og eleven viste en aksept som læreren senere sa at hun ble så glad for. Læreren roste eleven foran de andre for å ha forstått. Grunnen til at læreren fremhevet denne situasjonen var at hun mente at dette var en så god måte å lære noe på, og at det var så fint at akkurat denne eleven fikk oppleve at han fikk spille på nytt og at reglene virket.

Under intervju fortalte denne læreren om sitt virke som tospråklig lærer og at hun lærte elevene norsk ved støtte av morsmålet. Hun understreket at det var så viktig for de tospråklige barna at de forstod alt på sitt morsmål, for da kommer andre språk veldig lett. Hun fortalte at uten morsmål kunne de ikke lære andre språk, og hun forklarte på denne måten hvorfor morsmålsopplæringen både er viktig og hvordan opplæringen kunne virke inkluderende på andre elever:

Det er grunnleggende, det er førstespråket, og de er veldig trygge. Ja, det gir dem verdi, at de har identitet: det er morsmålet mitt. Og de likte det alltid, og det som var morsomt når de kom til meg, jeg hadde en elev for eksempel førtifem minutter, eleven tok med seg to norske barna inn i rommet, med oss i grupperommet. De var så trygge: Kom, morsmållæreren min, kan du bli med meg? De valgte sjøl, og de var med oss, selv om jeg forklarte alt på morsmålet, de var sånn: Spennende! Morsomt! Jeg sa alltid ja, du kan ta med deg.

Slik jeg viste til i innledningen, har alle elever rett til morsmålsopplæring «om nødvendig» (Opplæringslova, 1998, §2-8). I denne aktuelle kommunen får de tildelt 45 minutter hvis det vurderes som nødvendig, og hvis det finnes morsmåls lærere som snakker det aktuelle språket. Mange elever får ikke opplæring i morsmålet sitt i det hele tatt.

Jeg spurte læreren hvordan en god lærer være burde være, og da svarte hun at en god lærer måtte bytte metode og språk ofte. Hun fortalte at i en klasse med over 22 språk i bruk, så må læreren bruke alle ord på alle de språkene hun kan bare litt av, i tillegg til tegnspråk og kroppsspråk. Dessuten må læreren bruke konkrete ting, og finner hun ikke det, må hun gå til ipaden og vise bilder på skjermen for å gi viktige beskjeder: «Vi skal på tur, vi skal ha bål, vi skal grille, ta på deg varme klær, sånne ting. Sånn er det, det er ikke bare-bare,» sa læreren.

Tilbake til morgentimen i velkomstklassen: lesetiden var slutt, og to elever kom opp til tavla og diskuterte seg imellom på sitt felles morsmål. Det var ikke læreren som ba dem om dette, de gjorde det av seg selv som del av rutinen. Etter en stund og litt samtale fortalte de hvilken dag det er var dag med dato, og de fortalte også om vær og temperatur. Elevene fikk velge selv hvilket språk de fortalte på, og læreren fikk de andre elevene til å gjenta dette på ulike måter, ved oversettelse, med talekor på norsk og engelsk og med kommentarer på ulike morsmål mellom elever og lærer og mellom elevene selv.

Læreren hadde fortalt i intervjuet før observasjonen at hun var i ferd med å ta en utdanning innen norsk som andrespråk. Under intervjuet fortalte hun om læringskilder som hun brukte på jobben. Hun fulgte blant annet med på Facebookgruppa «Norsk som andrespråk» og nettstedet morsmål.no som NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) driver. Læreren fortalte at hun brukte mye tid på å lete etter

flerspråklige kilder som viser alle språk. Hun brukte for eksempel eventyr fra forskjellige land, og hun jobbet med å få flerspråkligheten fram, sa hun. På spørsmål om man ikke burde bruke norsk i opplæringen svarte hun:

Nei, vi skal absolutt ikke bare bruke norsk. For det er så utrolig viktig for identiteten, selvfølelsen. Det at vi har mange språk er flott! Jo flere språk du kan, jo bedre er det. Selv om noen bruker morsmålet mye, så betyr ikke det at ikke du lærer norsk. Nei. Det er jo bare styrke. Det er jo teorier av Cummins blant annet, ikke sant, med isfjellmetaforene sine. Har du godt utvikla morsmål, så er det lettere å lære et annet språk, og begge språk skal få leve. Vi snakker mye om det, alle språkene vi kan. Vi hadde en opptelling av alle språkene de kunne i høst, og til sammen kunne de 22 språk i VK 5 - 7, og faktisk ett språk mer enn velkomstklassen i (nabokommunen), som bare kunne tjuen! Jeg sier det bare, (navn på kollega i nabokommunen)! Kom med alle de språka du kan! Det er viktig å synliggjøre. Det er ikke noe hinder for å lære norsk, det er bare bra!»

Lærerne jeg intervjuet uttrykte at de var veldig positive til bruk morsmål og forskjellige språk, men hensikten med velkomstklassene er norskopplæring. Velkomstlærerne har som mandat å sørge for at elevene lærer nok norsk til å kunne delta i ordinær undervisning, og elevene har omtrent flest norsktimer i uken. I andre fag er det naturlig nok også norskopplæringen som er sentral, inntil de har «tilstrekkelig dugleik i norsk» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Enkelte fag fortrenses av norsktimer inntil elevene begynner i ordinær klasse, og velkomstlærerne prøver derfor å gi elevene erfaringer fra disse fagene inn i norsktimer. Med unntak av undervisning i engelsk og andre fremmedspråk, er det et mål at elevene får ordinær opplæring i alle fag på norsk.

Figur 3 viser et utsnitt av kommunens vurderingsverktøy for velkomstskolen, og den bygger på kompetansemålene i læreplan i særskilt norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her skal velkomstlærerne i fellesskap kontinuerlig vurdere enkeltelevens kompetanse i grunnleggende norsk:

«Kartlegging av språkkompetanse i grunnleggende norsk - Vår 2023

(...)

Lese

Nivå 1	Ikke vurdert	Med mye hjelp	Med litt hjelp	Uten hjelp
Eleven kan det norske alfabetet, og kan lese små og store bokstaver.			X	
Eleven kan knytte bokstavene til lyder og trekke lydene sammen til ord.				X
Eleven kan lese tilpassede tekster med flyt og sammenheng.			X	
Eleven kan gjenkjenne navn og tall.				X
Eleven kan gjenkjenne vanlige logoer og skilt.				X
Eleven kan forstå sammenhengen mellom bilde og tekst i enkle sammensatte tekster.			X	
Eleven kan lese og forstå korte beskjeder om tid, sted og det som skal gjøres.		X		
Eleven kan lese og forstå hovedideen i korte tekster om kjente temaer.		X		

Figur 3: Lesekompetanse på nivå 1, et eksempel på vurdering i velkomstskolen.

Copyright: Conexus.net, 2023

Velkomstlærerne vurderer enkeltelevenes norskspråklige fremgang på områdene lytte, tale, lese, skrive, språklæring og språk og kultur. De fire første områdene er de samme som jeg viste til i del 2.2. og som der beskriver tospråklige ferdigheter på

reseptive og produktive områder (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 26). Velkomstlærerne på barnetrinnet vurderer det laveste av tre nivåer i grunnleggende norsk, og de skal vurdere hva eleven kan få til alene (markert med grønt), med litt hjelp (markert med gult) eller med mye hjelp fra læreren (markert med rød farge). Ideelt sett er det slik at når alle elevens norskspråklige ferdigheter markeres med grønt, signaliserer dette at eleven er klar for å begynne i ordinær klasse. Ikke alle elever lykkes med dette før de to årene de maksimalt kan få i velkomstklassen er omme.

Diskusjon:

Tidligere i denne oppgaven forsøkte jeg å vise hvordan velkomstlærerne brukte ordløs kommunikasjon som ressurs i møte med nyankomne elever. Nå vil jeg gå videre og se hvilke ressurser og muligheter som finnes i velkomstklassen i form av språk med ord. Lærerne i velkomstklassen fortalte meg uavhengig av hverandre at i klassen deres snakkes og brukes det hele 22 språk. Den ene læreren henviste spøkefullt til at de hadde ett språk flere enn i velkomstklassen i nabokommunen, nesten som om det var en konkurranse. Jeg oppfattet dette som et uttrykk for at velkomstlærerne er stolte og ser språktilfanget som en stor og sjelden ressurs. Både når lærerne underviste og når de fortalte, opplevde jeg et ressursperspektiv på språklig mangfold. Lærerne åpnet klasserommet for elevenes språk slik Dewilde tar til orde for, selv om de ikke behersket disse språkene selv (García & Wei, 2019, s.8). Dette er ikke det mangelsynet som Thomas Gitz-Johansen beskrev i sin forskning, der manglende felles språkforståelse blir sett som en feil som må rettes opp ved at læreren setter inn tiltak (Gitz-Johansen, 2009, s. 393). Tvert imot: vi må bruke alt vi har av språk for å lykkes i velkomstskolen, som en av lærerne beskrev det under punkt 6.4., og det fordrer et syn på eleven som kreativ og intensjonal språkbruker.

I et fenomenologisk og anerkjennende perspektiv vil elevens verden og språk være ressurser som læreren kan benytte, slik lærerne jeg intervjuet ønsket å gjøre. Det kan oppleves krenkende hvis vi fokuserer på barns mangler – barn er «human beings», ikke «human becomings», skriver Jordet (2020, s. 141). Gitz-Johansens beskrivelse av et deprivasjonssyn minner meg om et syn på barn som «human becomings». Da blir læreren den som skal hjelpe eleven til å bli menneske, som om barnet var det objektet Jordet viser til i sin kjede av krenkelser (se figur 2 s. 19).

Jordet beskriver hvordan en undervisningspraksis kan lukke eller åpne det dialogiske samspillet (Jordet, 2020, s. 253). I en anerkjennende samtalekultur vil læreren følge et dynamisk interaksjonsmønster med rom for elevens tanker og stemme ved at læreren benytter anerkjennende væremåter i dialogen med elevene (Jordet, 2020, s. 233). Læreren ser, lytter til, forstår, aksepterer og undrer seg sammen med eleven. Gitz-Johansen beskriver videre hvordan en anerkjennende, flerkulturell pedagogikk ser forskjeller som det naturlige utgangspunkt for videre læring (Gitz-Johansen 2009, s. 404). Engen og Kulbrandstad viser til at alle har et språklig repertoar som består av flere enn ett enkelt språkssystem (Engen & Kulbrandstad, 2016, s.64), og Joke Dewilde skrev at alt man kan av språk, er ressurser (García og Wei, 2019).

Transspråkingsteori kan belyse hvilke ressurser og muligheter velkomstlæreren har for å kommunisere med nyankomne elever. Begge lærerne beskriver de mulighetene bruk av morsmål gir elevene, og de benytter alle språklige ressurser de har for å komme elevene i møte. Jeg observerte hvordan ulike språk møtes og benyttes når klassen følger rutiner og gjennomgår dato og vær i klassen, når det oversettes til ulike språk i klasserommet og når elevene er i aktivitet ved bordtennisbordet. Enkeltindividets språkpraksis får bryne seg i møte med de andre, og et samspill oppstår mellom elevene og lærerne. Samspillet utfordrer maktstrukturer og skaper en ny felles språklig verden som transcenderer de gamle tankene om adskilte språk etter nasjonale skillelinjer. Dette er den interaktive meningsskapingen som García og Wei viser til i sin transspråkingsteori (García og Wei, 2019, s.27).

Lærerne benytter også kilder på ulike språk, de benytter egne morsmål og andre språk de kan litt eller noe av som i transspråkingspraksis, og i dette finner jeg det samme ressursyn på utvikling av elevens selvfølelse, selvrespekt og selvtillit som vi møter i Jordets anerkjennelsesteori (se figur 1 s. 16). Kanskje kan velkomstskolen bli rammene omkring det nyskapende og kreative transspråkingsrommet som García og Wei viser til (García og Wei, 2019, s.40)? Ved å bevisst benytte transspråkingsmetoder, flyttes makt fra den enkelte lærer til elevene, og dette er i tråd med det en av lærerne sa om makt: «Makt skal bli ferdig i alle språkene og kastes. Det er ikke fint.» Jeg kommer til å avslutte denne diskusjonsdelen med noen flere bemerkninger om maktstrukturer.

Den andre læreren forklarte sin forståelse av Cummins isfjellteori. Her tolker jeg læreren slik at hun viser til hvordan to ulike språk henger sammen og er deler av et

hele som gjør at når ett språk benyttes, kan det andre lett aktiveres og tas i bruk (García & Wei, 2019, s.30). Læreren sa også at vi absolutt ikke bare skal bruke norsk, og da opplevde jeg at hun understreket sin forståelse for at morsmål ikke er noe hinder for å lære norsk. Dette tolker jeg som uttrykk for lærerens ressurstenkning, slik vi møter den i anerkjennende pedagogikk og transspråkingsteori. Det tyder på et bevisst syn på språklig mangfold som en læringsressurs som velkomstlæreren må anerkjenne dersom kommunikasjon og læring skal skje.

I empirien viste jeg til et eksempel der en av de observerte lærerne brukte morsmål og andre språk om hverandre for å løse konflikter ved bordtennisbordet. Hun var dessuten opptatt av å lære fra elevene hva ord betydde på andre morsmål enn sitt eget, og dette skapte oppmerksomhet og glede hos elevene. Videre fortalte hun hvordan hun brukte morsmålstimer til å skape trygghet og inkludere flere elever. Lærerne i studien var svært bevisste på at morsmål var essensielt for elevenes læring, og begge mente at det handlet om elevenes identitet. Som jeg viste til i teoridelen, er transspråking en tilnærming til språk som tar hensyn til enkeltindividets språkpraksis fremfor språkssystemer (Dewilde & Igland, 2015). Ideelt sett mener jeg at alle elever skulle få møte lærere som snakker deres morsmål, men dette er ikke tilfelle i velkomstskolen. Elever er heldige hvis de får tildelt 45 minutter morsmål i uken, og jeg har tidligere vist til at Opplæringsloven bare gir rett til morsmålsopplæring «om nødvendig» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det er opp til kommunen å vurdere hvorvidt det er nødvendig eller ikke, og lærere og elever har lite de skulle ha sagt når dette avgjøres. Med henvisning til velkomstlærernes beskrivelser og bruk av språk sett i lys av en anerkjennende og transspråkende pedagogikk vil jeg hevde at det alltid er nødvendig. I velkomstskolen opplever vi hvor verdifullt det er med kolleger som snakker elevenes morsmål – de er verdt sin egen vekt i gull når elevene trenger å kommunisere tanker og opplevelser, for ikke å snakke om mulighetene for god kontakt med elevenes foresatte. Jeg våger den påstand at morsmålsopplæring må prioriteres for alle nyankomne elever.

Jeg har forsøkt å vise hvordan Vygotskys grunntanker er kimen til mye av denne oppgavens teoretiske grunnlag, og jeg vil avslutte denne delen med å diskutere hvordan slike tanker benyttes i lærerens vurderingsarbeid i velkomstklassen. Jeg ser hvordan et sosiokulturelt læringssyn ligger til grunn for vurderingen av elevens norskfaglige kompetanse, som vist til i figur 3. Lærerne vurderer hva elevene kan få til

på egen hånd, med litt hjelp eller med mye hjelp. I teoridelen viste jeg til vygotskiansk tenkning om ulike utviklingsområder der elever først lærer ved hjelp av andre og deretter internaliserer kunnskapen som sin egen (Mortimer & Scott, 2003). Velkomstlærernes vurderinger er basert på et ressursyn om at eleven kan klare mye ved andres hjelp, og vurderingene er kontinuerlig gjenstand for endringer. Jeg ønsker likevel å avslutte med noen anføttelser. Vygotsky så undervisning som en dynamisk prosess i interaksjonen mellom lærer og elev (Øzerk, 2011b, s. 157). Jeg vil stille et spørsmålstegn ved velkomstlærernes vurdering som dynamisk nok fordi den bygger på gitte kompetansemål som skal gjelde for alle elever i velkomstklassen. Endelig vil jeg poengtere at transspråkingsidealer til dels står i strid med grunntanken bak selve tilbudet om særskilt norskopplæring, inkludert vurderingsaspektet. Eleven skal lære norsk, og dermed er ikke alt språk elevene benytter sett på som anerkjente ressurser i virkelighetens norske skoleverden. Transspråkingsidéer endrer ikke bare maktforholdene mellom lærer og elev, for dette handler om politiske, språklige og kulturelle maktstrukturer i det norske samfunnet som jeg bare så vidt berører i denne oppgaven. Jeg mener at både anerkjennelses- og transspråkingsteori gir gode grunner for at slike strukturer vurderes med tanke på endring. Først da kan elevenes mangfoldige språklige ressurser anerkjennes fullt ut i lærerens møte med nyankomne elever i velkomstklassen.

4.6. Læringsfellesskapet

Læringsfellesskapet består av elevene, lærerne, annet pedagogisk personale, ledelse ved skolen og elevens foresatte og familie – alle som samlet sett bidrar til elevenes læring i skolen. Velkomstlærerne i denne oppgaven hadde mange tanker om og sterke personlige følelser for de ulike relasjonene innenfor dette fellesskapet, og jeg ønsker å sitere og parafasere lærerne i stor grad, slik at deres stemmer kommer tydelig frem. Jeg valgte å dele inn behandlingen av denne empirien i fire deler som følger lærernes tematisering: lærerens fellesskap med eleven, elevenes fellesskap, lærernes kollegafellesskap og til slutt velkomstskolens fellesskap med elevenes foresatte og familie.

4.6.1. Læreren i møte med eleven

Denne oppgaven handler om ressurser og muligheter i møtet mellom lærer og elev, og velkomstlærerne fortalte mye om relasjonen med elevene, slik jeg viste til i delen om ordløs kommunikasjon. Jeg har tidligere vist til at lærerne benytter mange metoder for å vise elevene omsorg og gi dem trygghet. En av lærerne mente at det var viktig at elevene opplevde at hun liker dem, og hun problematiserte dette litt vanskelige temaet:

Det er jo en veldig sånn personlig følelse, det da å like noen. Man kan jo si at jeg kan ikke like alle, liksom? Nei, men jeg tenker at det er ikke sikkert alle liker meg, men de tror vel i hvert fall at jeg vil dem vel da, og at jeg er der for å hjelpe dem.

Læreren var ikke sikker på om man kan like alle, men hun oppsummerer med at i hvert fall elevenes opplevelse måtte være at hun ville dem vel. Videre spurte jeg læreren om det er noen egenskaper som man må eller bør ha når man er velkomstlærer. Hun svarte:

Jeg tror du må være glad i mennesker. Og glad i barn. Også være tolerant overfor at ting gjøres på forskjellige måter, det er jo nytt system her. Mange kommer fra land hvor det ikke har vært noe særlig skolegang, andre kommer fra et sted hvor det har vært et helt annet skolesystem, og da tar det tid å lære ting. Det betyr ikke at ikke de vil, men det er bare at de skjønner ikke. Nei, og da er det det med å ha tålmodighet nok da, til å vente til at de klarer det og forstår det. Jeg tenker det er veldig viktig. Tålmodighet.

Jeg spurte også den andre læreren hva hun mente en god lærer er. Hun svarte:

En god lærer er å høre på barna, det de sier. Når de sier en ting, du må være våken her (peker på hodet sitt). Du må være våken på hva han sier. Å høre på eleven, det er det beste! De er små ja, men de er barn, de er ikke bil (ler), de er ikke sykkel (vi ler). De er mennesker. De er vår framtid i samfunnet. De må si det som plager dem, enda det gjør vondt. De må si det høyt, og andre, voksne må høre. Det er hva de har i hjertet, hvis du ikke hører på dem i dag eller i morra, det blir borte. Det blir borte.

Hun sa også:

Det beste er: det er et veldig spesielt yrke å være lærer, det syns jeg. At du må være der hundre prosent med sjelen, med tankene, med følelsene dine. For disse barna trenger det. De trenger det for å bli mere kjent med deg, at du er den ekte, du er der, og de kjenner den følelsen du har til dem. Omsorgen og tryggheten. De elsker det. Og barna må se det. Barna ser det. De ser, fordi når de ser på det, og de kjenner, de kommer i kontakt med deg uansett om du vil, ikke vil (vi ler).

For å oppsummere hadde lærerne sterke følelser som kom frem når vi begynte å snakke om relasjonen med elevene. Det handler om at læreren må både se og høre på barna, fordi barna er fremtiden. Som lærer må man være glad i mennesker og barn og vise dem dette slik at de virkelig får en opplevelse av det, selv om dette ikke alltid er lett. Velkomstlæreren må også være tolerant overfor forskjellige bakgrunner og vise stor tålmodighet. Det handler om å være ekte og til stede med sjel, tanker og følelser for å kunne gi de nyankomne elevene omsorg og trygghet. Når barna får en opplevelse av dette, kommer kontakten med elevene, om læreren vil eller ei.

Under intervjuene fortalte lærerne mye om at læreren måtte være svært oppmerksomme på elevenes erfaringsbakgrunn. Som bilder på det elevene bærer med seg av kunnskap og erfaring, benyttet den ene læreren ordet *sekk*, mens den andre beskrev elevens *bagasje*:

De skal klare, kunne mest mulig norsk, når jeg sender dem fra meg, klare seg mest mulig, ha med seg mest mulig i sekken sin, i den nye sekken de har begynt å pakke her da, og med det som de har med seg fra før av.

Den andre læreren sa det slik:

Og hver en av elevene har sine forskjellige bagasjer. Hva inneholder bagasjen? Noen har god bakgrunn, skolebakgrunn, noen har veldig god oppdragelse, noen har dårlig, det er fortsatt sloss, foreldre slår barna hjemme, og fortsatt det er forskjellig kultur, forskjellige verden, noen kom fra en landsby, aldri sett TV eller en skjerm, ingenting, de er forskjellige. Og vi må ta hensyn til alt, alle disse bagasjene.

Læreren fortalte videre om den prosessen nyankomne elever var i, og her beskrev hun et mønster hun hadde sett hos enkelte nyankomne elever etter en tid i velkomstklassen:

Noen kommer veldig happy, veldig glad til en periode, kanskje tre måneder, seks måneder, plutselig de er lei seg. De er, de blir slukket, alt. Ja, da går de tilbake hvor de kom, da kommer savn, det kommer venner, de savner vennene, de savner hjemlandet – eller de har opplevd noe vondt. Mange har jobbet i hjemlandet siden de var ti år. De har ikke gått på skole, de jobbet. Hva har de opplevd? De sier ikke det så høyt, men det sitter inne i dem. Når du hører på dem, når de stoler på deg, når de er ikke redde for deg, da kommer de en dag og banker (banker i bordet): Ja, (navn på læreren), jeg har vondt. Hvorfor? Det, det og det. Og noen har fortsatt vondt hjemme. De er veldig lojale til foreldre og sier ikke det. Hvordan skal vi få det til?

Elevene har begynt i velkomstklassen hvor de skal være del av et elevfelleskap, men det er viktig at læreren husker at de også har reist fra vennene og hjemlandet sitt. Videre beskriver læreren mulige traumer hos nyankomne elever, og hun beskriver et mønster hos elevene som læreren må være oppmerksom på. Hun kommer med eksempler på vanskelige erfaringsbakgrunner som elevene kan ha med seg, og dette viser hvor viktig det er at eleven kan stole på læreren og våger å fortelle hva som er vondt. Velkomstlæreren må huske at mange familier kommer ufrivillig til Norge, fordi de må reise fra hjemlandet sitt av årsaker hun må møte på en ydmyk og lyttende måte. Den andre læreren sier det slik: «Nå snakker vi om det som er spesielt med velkomstklasser, med våre barn, som kan være traumatisert.»

4.6.2. Elevenes fellesskap

Jeg har tidligere beskrevet hvordan en av lærerne roste elevene ved bordtennisbordet fordi de var flinke til å hjelpe hverandre. Læreren mente at elevene i velkomstklassen kunne hjelpe hverandre på ulike måter, og hun sa at medelever kan hjelpe hverandre til å forstå alt. Når eleven har vansker med å forstå noe, kan en annen elev finne en annen metode eller bidra med sine tanker. Læreren beskrev også det hun mente var det viktigste i relasjonen mellom elevene i klassen:

Når de hjelper hverandre, da bygger de relasjon. Det som er fint, noen ganger de to sier kan vi gå andre sted og sitte alene, de to, selv om de er ikke sammen i friminuttet. Da begynner de denne faget og bygger mere relasjon, og de blir mere trygge med hverandre selv om de har forskjellige språk noen ganger, noen ganger har samme språk. Det hjelper dem.

Jeg spurte hvordan de kan hjelpe hverandre når de ikke snakker samme språket. Læreren svarte:

Å ja, (ler) de bruker hendene, de bruker tegninger, de bruker konkrete ting, de kommer med masse ting. De bruker alle slags metoder. Ikke alle bruker samme metode. Noen har samme språket, det går bedre, men noen andre, nei. Noen ganger de går i gangen for å vise ting til hverandre, de drar bare: Kom, jeg vil vise deg det.

Jeg spurte den andre læreren hva hun mente var det viktigste i relasjonen mellom elevene. Læreren svarte: «Det er at de er trygge på hverandre og respekterer hverandre, og ser at alle er mennesker og alle er i samme klasse og er samma gjengen.» Læreren var dessuten motstander av det hun kaller «papegøyegeiene», som hun mener er helt utdatert, nemlig at læreren står og prater hele timen og at barna passivt skal repetere det læreren sier. En del fraser mente hun var kjekt å kunne, men hun understreket at det ikke var sånn man lærte språk. Hun fortsatte slik for å forklare hva hun heller ønsket, nemlig et læringsfellesskap mellom elevene:

Det med kommunikasjon imellom barna, utrolig viktig. At de bruker språket, bruker språka, ikke bare med læreren, men seg imellom. Så det der å tilrettelegge for ennå mere samarbeid, samhandling mellom barna: kjempeviktig.

De nyankomne elevene skal oppleve at de er del av et klassefellesskap, og dette er svært viktig for elever som har opplevd brutte relasjoner med venner og familie i hjemlandet. Dette er en av grunnene til det jeg siterte en av lærerne på i del 4.2.: «Rutiner eller ritualer». Klassekulturen må oppleves «god og trygg og fin», i tillegg til å være «ekstremt levende» og «synlig» for elevene. Noen av dem ankommer Norge midt i skoleåret, mens andre går over i ordinær klasse. Ideelt sett skjer dette når læreren, eleven selv og de foresatte mener at eleven er moden for det. Klassen er

altså ingen fast enhet, og det krever mye av lærerne å hjelpe elevene til å skape et stabilt læringsfellesskap.

4.6.3. Lærernes kollegafellesskap

Lærerne fortalte at i velkomstklassen var det vanlig at det var flere enn én lærer i rommet samtidig, og begge to var opptatt av et godt samarbeid mellom kolleger. Den ene læreren fortalte på denne måten om sitt syn på forholdet mellom faglig og relasjonell kompetanse hos velkomstlærere:

Jeg tenker ja takk, begge deler. Jeg veit jo at (navn på kollega) er jo mye sterkere på det med den relasjonelle kompetansen, og jeg er mye sterkere på den faglige delen, så sammen er vi jo veldig, veldig gode (ler litt). Jeg tenker at det er noe man kan overføre til absolutt alt: å se at vi har forskjellige styrker og vi har forskjellige svakheter.

Lærerne kan dermed utfylle hverandre, og de lykkes bedre ved å spille på hverandres styrker og kjenne til hverandres svakheter. De to observerte lærerne deler kontaktlæreransvaret i klassen, og den ene læreren sier at elevene naturlig søker mer til den ene, mens andre søker mer til henne, « og sånn er det, det er helt fint. Vi er jo forskjellige.»

Hun forteller videre hvordan kolleger på velkomstteamet kan hjelpe hverandre, og hun gir et konkret eksempel på hvordan dette kan skje. Hvis elevene har det veldig gøy sammen ute, og en kollega ønsker å begynne undervisningen inne, så kan læreren få beskjed om å roe seg litt ned, for som hun sier til den imaginære kollegaen: «Se, nå har dem det så gøy, da skal dem ikke inn og ha time nå da!» Omvendt kan det hende at læreren må «kjøre på med litt mere faglig trykk, nå kjeder dem seg.» Læreren sa at dette var den profesjonelle læreren, for når de jobber i team sammen, så må de tåle å bremse hverandre og ta imot litt kritikk. Hun tilføyde: «Det er jo å hjelpe hverandre til å gjøre det bedre.»

Læreren fortalte at det viktige i relasjonen mellom velkomstlærerne er mangfoldet og det at de er forskjellige mennesker med forskjellige erfaringer, både kulturelt, emosjonelt og faglig. De har med seg mange styrker, og de har også med seg områder de ikke er så sterke på. Dette var det viktig å være ærlige om for å kunne bygge opp

et fagmiljø på velkomstklasse. Læreren mente at dette var noe helt annet enn å jobbe i en vanlig klasse, og hun sa at hun ønsket å jobbe mer med hvordan velkomstlærerne utvikler seg selv og profesjonsfellesskapet sitt.

En av lærerne var opptatt av relasjonen til ledelsen ved skolen og i kommunen som styrende for velkomstlærernes arbeid. Hun hadde mye kunnskap om de formelle aspektene ved nyankomne elevers rettigheter. Hun sa at det var viktig å jobbe tett med skolens ledelse med tanke på saksbehandlingen, for det er elevens rettigheter og behov som skal styre innholdet i enkeltvedtaket. Elevene skal ha et enkeltvedtak på at de skal gå i velkomstklassen, og det er foreldrene som sier ja eller nei til det. Hun sa videre at i enkeltvedtaket står det at eleven har krav på særskilt og grunnleggende norskopplæring. Elevene har dessuten rett på tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring hvis de har behov for det, og det skal det gjøres vedtak på, har Statsforvalteren sagt. Men hvis kommunen ikke har tilgjengelige lærere som kan ta disse oppgavene, så skal det likevel lages et vedtak på behovet som ikke er oppfylt, fortalte læreren.

Læreren ønsket også ledelsen styrer det pedagogiske utviklingsarbeidet i større grad, slik at lærerne fikk samarbeide mer innenfor velkomstskolens fagfelt. Her kom hun med konkrete forslag, som at velkomstlærerne for eksempel kunne følge gode og aktuelle forelesninger fra NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) eller samarbeide faglig med velkomstskoler i andre kommuner.

4.6.4. Velkomstskolens møte med elevenes hjem

Lærerne fortalte mye om møtet mellom velkomstskolen og elevenes hjem, og de var opptatt av kontakten med foreldre og familie. Under observasjon av morgentimen, hilste jeg også på foresatte som var innom og skulle ha en samtale med en av lærerne. Lærerne fortalte at de ofte snakket med foreldrene på telefonen. I et av intervjuene fikk jeg vite at klassen akkurat hadde gjennomført adventsstund med foresatte til stede i klasserommet, og en av lærerne beskrev opplevelsen slik:

Og jeg så det veldig på foreldrene i dag, at de: Kan vi ha samlinga på forskjellige språk? Og klappe, kan vi det? Er det greit hvis barna sier litt sånn og sånn? Ja, det går bra!

Læreren fortalte at mange foreldre var veldig usikre, og hun trodde at det å invitere dem inn i klasserommet var verdifullt. Hun sa: «Det var gull verdt for både elevene og samarbeidet med foreldrene, så det skal vi gjøre igjen.» Læreren forklarte hvorfor det var så viktig å få familiene inn i klassemiljøet:

Jeg tenker det skaper veldig trygghet for foreldrene, og da skaper det veldig trygghet for barna. De ser og hører og gjør det samme av felles opplevelser. Det tror jeg er veldig viktig når du er ny et sted, og du ikke kjenner systemet.

Den andre læreren fortalte om forholdet hun opplevde å ha med de foresatte i velkomstklassen, og hun sammenlignet med egne erfaringer. Hun mente at hun var i en særstilling til å kunne hjelpe fordi hun selv hadde flyttet fra et land og et språk til et annet. Det kunne det være utfordringer med tilliten fra foreldrene, selv om hun ønsket å være den tryggeste personen for både elever og foresatte:

Når de (elevene) kommer fra andre land og kommer til Norge, det må være noen med gode erfaringer, som de stoler på, til og med foreldrene. Jeg sier: Jeg er ikke her for å skade dere. Ja, dere ser på meg som norsk, og jeg er glad for denne æren, men jeg er ikke her for å spionere på dere. Ditt barn trenger hjelp nå! Ja, jeg hører også rykter at (lærerens navn) har blitt norsk og spionerer på oss, ja, gjennom voksenopplæringen (her går mange foreldre på skole for å lære norsk). Men det er sjelden familien, en, to som stoler ikke på meg. Men de må vite at jeg er her og hjelper dem.

Læreren fortalte så at hun visste at foreldrene trengte denne hjelpen, fordi hun alltid fikk hjelp av norske folk. Hun sa at hun alltid ville være takknemlig fordi hun aldri har opplevd at noen har mobbet henne. Hun kan ikke engang bruke ordet «rasisme», for det har aldri hverken hun eller barna hennes opplevd, fortalte hun. Som et av flere eksempler nevnte hun en norsk dame som viste henne svømmehallen og kjørte barna hennes og henne selv til fotballtrening da familien ikke hadde bil. Det var slike opplevelser hun ønsket at foreldrene til de nyankomne barna også skulle få.

Diskusjon:

Velkomstlærerne delte åpent sine tanker og følelser knyttet til nyankomne elevers læringsfellesskap. De fortalte om personlige møter og tilknytning mellom lærere og elever, mellom elever, mellom lærerkolleger i profesjonsfellesskapet, og det hadde jeg

lagt opp til i intervjuguiden. I tillegg hadde lærerne meninger om relasjonen mellom lærere og ledelse, og de fortalte mye om relasjonene sine med elevenes foreldre. Jeg mener at lærerne uttrykker at alle disse menneskene er viktige, uunnværlige aktører i et bredt læringsfellesskap, og jeg tenkte umiddelbart på ordtaket: It takes a village to raise a child. Alle må med i en inkluderende velkomstskole.

Denne oppgaven handler om hvilke ressurser og muligheter velkomstlæreren har i møte med elevene sine, og dermed blir relasjonen mellom lærer og elev sentral. Velkomstlærerne beskriver denne relasjonen som dypt personlig og følelsesmessig. De mener at en god velkomstlærer liker mennesker og barn, og at hun viser personlige egenskaper som toleranse, trygghet og omsorg i møte med elevene. Dette ser jeg som uttrykk for krav om agape, en betingelsesløs andreorientert form for kjærlighet som læreren gir eleven (Jordet, 2020, s. 181). Jordet beskrev relasjonen mellom lærer og elev nærmest som en kjærlighetsrelasjon som læreren må ha med hver enkelt elev (Jordet, 2020, s.190). Denne relasjonen er grunnvullen i teoridelen som denne oppgaven bygger på, og jeg ser den som nøkkelen til hvorvidt velkomstlæreren lykkes. En av lærerne sier at elevene merker om læreren er ekte til stede med sjel, tanker og følelser, og da skapes kontakten i møtet mellom lærer og elev. I anerkjennende pedagogikk er elevens opplevelse av kjærlighet fra læreren første hoveddimensjon (Jordet, 2020, s.371). Når eleven opplever kjærlighet fra læreren, kan dette bygge selvfølelsen hos eleven.

Jeg finner mange uttrykk for kjærlighet både under observasjon og i intervjuene. Lærerne berører og berøres av elever, både fysisk og følelsesmessig. En viktig egenskap for velkomstlæreren er å være glad i mennesker, selv om dette kan være vanskelig, sier en av lærerne. I teoridelen skrev jeg at Jordet viser til Løvlie Schibbys anerkjennelsesbegrep «som en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning i møte med et annet menneske» (Jordet, 2020, s.87), og en slik holdning mener jeg at velkomstlærerne uttrykker. Det er en etisk fordring.

En av lærerne beskriver en god lærer som en lyttende lærer, og at læreren alltid skal høre på hva barna har å si. Da må de være våkne i hodet, de må være til stede hundre prosent med hele seg. Jordet kaller en slik type tilstedeværelse for oppmerksomt nærvær eller «mindfulness», når læreren er til stede med hele seg, «kognitivt, emosjonelt og kroppslig» (Jordet, 2020, s.253). Videre mener jeg at dette kan sees som kjennetegn på de fem anerkjennende væremåtene som Jordet beskriver (Jordet,

2020, s. 235). Når læreren virkelig *ser* og *lytter* til eleven, sier hun samtidig at eleven er verdt å høre på. Dette bereder grunnen for å *forstå* og *akseptere*. Det vi ikke umiddelbart kan forstå eller akseptere kan vi *undres over*.

Når det gjelder elevenes forhold til hverandre, observerte jeg hvordan de fikk rom til å hjelpe hverandre praktisk og språklig, ved å oversette, ved å finne ordene sammen med felles morsmålsbrukere, gjennom kroppsspråk og ved å smile og le mye til hverandre. Lærerne fortalte meg og barna at de var flinke til å hjelpe hverandre, og elevene fikk bestemme over deler av sin egen skolehverdag. Dette foregikk ikke uten vansker og konflikter. Hvis velkomstskolen skal gi transspråkende elever et rom, er det viktig å huske at García og Weis transspråkingsrom gir plass til spenninger og konflikter også (García & Wei 2019, s. 41). Når elevene får bruke seg selv, sin kropp, sitt språk og sin egen frie vilje, viser dette til et positivt og anerkjennende elevsyn hos velkomstlærerne. De har tro på at elevene får til mye, og elevene sees med et anerkjennende blikk slik Jordet beskriver i sin definisjon av barn som relasjonelle, meningssøkende og skapende individer (Jordet, 2020, s. 117).

En av lærerne er særlig opptatt av at elevene skal få oppfylt sine rettigheter, og hun henviste til at elevens behov skal være styrende for skolens praksis. Samtidig krever hun mye av elevene – de skal lære masse som de kan putte i sekken sin, understreker hun, og dette mener jeg viser til at elevene både har rettigheter og plikter. Dette handler for meg om rettighetsdimensjonen i anerkjennende pedagogikk, og gjennom å få oppfylt rettighetene sine kan velkomstelevens selvrespekt bygges (Jordet 2020, s.372). Dessuten ser jeg aspekter fra den andreorienterte kjærlighetsformen storge, fordi læreren viser sin kjærlighet ved å stille krav til eleven (Jordet, 2020, s. 181).

Læreren forteller om høye forventninger til både kollegafellesskapet og elevfellesskapet. Lærerne skal være åpne om styrker og svakheter og tåle kritikk fra hverandre, fordi dette er en del av det profesjonelle fagfellesskapet. De trenger en ledelse som er tydelig og nær og som legger til rette for utviklingsarbeid. Det viktigste for henne er likevel at elevene er trygge på hverandre og respekterer hverandre. Dette tolker jeg som uttrykk for anerkjennelse i et sosialt, solidarisk fellesskap mellom likeverdige subjekter, slik Jordet beskriver det i tredje dimensjon av en anerkjennende pedagogikk (Jordet, 2020, s.273). Begge lærerne ønsker at elevene skal ha en reell opplevelse av det sosiale fellesskapet, slik jeg tolker det. En av lærerne beskriver hvert enkelt individ som har sin bagasje, mens den andre bruker skolesekken som bilde på

hvordan elevene skal få med seg masse lærdom. Dessuten skal de ikke gjenta kunnskap som papegøyer som hermer etter læreren. Her mener jeg at elevene forstås som intensjonale og selvstendige parter i et sosialt fellesskap. Slik bygges elevens selvtillit i læringsfellesskapet (Jordet, 2020, s. 373).

Gitz-Johansen (2009) viser til hvordan et anerkjennende syn på foreldrenes ressurser kan være med og skape en flerkulturell pedagogikk. Velkomstlærerne fortalte at de ønsket foreldrene velkommen inn i klasserommet. De ønsket å hjelpe usikre foreldre slik at foreldrene følte at både barna og de selv ble ivaretatt og tryggere i ukjente og nye omgivelser. Imidlertid var beskrivelsen av denne kontakten noe ensidig, og lærerne snakket lite om å innhente og benytte de ressursene som finnes i elevenes hjemmemiljø. Dette må jeg også ta på min kappe, fordi jeg ikke hadde fokus på dette i intervjuguiden min. Lærerne var veldig oppmerksomme på at nyankomne elever må ivaretas med tanke på eventuelle traumer de har opplevd, og dette er viktige tegn på det oppmerksomme nærværet Jordet viste til (Jordet, 2020, s.253). Jeg ser imidlertid en fare for at ensidig oppmerksomhet på eventuell negativ erfaringsbakgrunn hos elevene og de foresatte, kan legge grunnlag for det mangelsynet som Gitz-Johansen advarer mot. Dette kan i verste fall føre til en kompensatorisk pedagogikk, der velkomstlæreren kartlegger feil og mangler hos den enkelte familie for deretter å sette inn tiltak som skal forbedre disse. (Gitz-Johansen, 2009, s. 396). For å unngå denne type devaluerende holdning til elevenes hjem og bakgrunn, må læreren sørge for å benytte de lytteevnene og den toleransen som velkomstlærerne også fremhevet.

Sosiokulturell læringsteori kan hjelpe oss til å forstå hvor viktig det er at barnets hjemmemiljø, språk og kultur anerkjennes og inkluderes i større grad i skolen. I følge Vygotsky lærer barnet med utgangspunkt i sin erfaringsverden, og denne må vi bygge på og kjenne bedre til i velkomstskolen. Da blir også læreren elev. Da kan vi også sikre et flerkulturelt ressursperspektiv fremfor et mangelperspektiv, slik Gitz-Johansen tar til orde for. Fra forskning kjenner vi til hvordan artefakter og litterasitet fra hjemmene kan benyttes i skolehverdagen. Jeg har beskrevet noen få av mange mulige metoder fra tenkningen innen «funds of identity», «funds of knowledge» og multimodal identitetstekstskaping (Esteban-Guitart & Moll 2014, Cummins 2006, Cummins 2011). Disse metodene kan velkomstlærerne benytte. En av lærerne i denne oppgaven fortalte at hun brukte litteratur fra andre land, men jeg mener at det finnes flere rike, ubrukte ressurser i elevenes hjem som kan benyttes i langt større grad i

velkomstskolen. Velkomstklassen er en særskilt mangfoldig verden befolket av elever som ikke bare kan mange språk. Deres ressurser består av alt de og familiene deres har med seg av kultur, tradisjon og erfaringer, deres litterasiteter og deres «funds of knowledge». Jeg har skrevet om hvordan forskning og teori viser at elevenes familier har kunnskap, idéer og ferdigheter som danner viktige deler av elevens identitet. Disse ressursene kan velkomstlæreren anerkjenne som verdifulle ved å inkludere dem og benytte dem i skolens hverdag i større grad.

Både i transspråkingsteori og i anerkjennelsesteori fremheves en kamp som jeg mener at en god velkomstlærer ikke kan unngå å ta stilling til. I teoridelen beskrev jeg hvordan Hornberger og Link tar til orde for skolepolitikk som anerkjenner, verdsetter og bygger på mangfold og transspråkingsprinsipper, (Hornberger & Link, 2012, s.262). Jeg viste også til at transspråkingsidealer endrer maktbalansen i skolen, fordi elevens språkressurser blir sett som like verdifulle som lærerens. Det blir uttrykk for en motstand mot maktubalansen som skapes av språk og nasjonalistisk ideologi (García & Wei, 2019, s. 59). Jordet mener at læreren må gå inn i en moralsk kamp om anerkjennelse for en bedre skole for elevene på grunn av de store og alvorlige ringvirkningene kjeden av krenkelser har (Jordet, 2020, s.378). Figur 2 i denne oppgaven beskriver hvordan en skole som forsterker forskjellsbehandling sosialt og kulturelt, gjør seg skyldig i symbolsk vold. Jordet viser til Honneths tenkning om kamp, og han beskriver elevens krenkelseserfaringer som et etisk problem som strider mot barnets rettigheter. Kampen som velkomstlæreren må ta dreier seg om en anerkjennelse av nyankomne elevens verden, slik at elevenes rettigheter kan oppfylles og krenkelser og patologier i skolen motvirkes.

Dypere sett mener jeg at det handler om hvilke verdier samfunnet tillegger de mange ulike erfaringsbakgrunnene til nyankomne elever, slik jeg også hevdet i diskusjonsdelen i del 4.5 om språk. I kompetansemålene og vurderingskriteriene i skolens læreplaner er det ikke så lett å finne rom for de nyankomne elevenes levde erfaring, det Vygotskys kalte «perezhivanie» (Esteban-Guitart og Moll, 2014, s. 32). Derimot finner vi viktige og gode premisser for velkomstskolen i den overordnede delen av læreplanverket LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), og disse kommer jeg tilbake til i konklusjonen.

5. Avslutning

5.1. Oppsummering av diskusjonsdelene

Jeg vil nå sammenfatte diskusjonsdelene, der jeg forsøkte å belyse empirien ved hjelp av anerkjennelses- og transspråkingsteori, basert på sosiokulturell teori. Velkomstlærerne jeg intervjuet og observerte beskrev og viste omsorg og andreorientert kjærlighet for elevene ved hjelp av affektiv inntoning og et subjekt-subjekt-syn på eleven. De ønsket å ikke krenke elevene gjennom å vise makt og gi negative sanksjoner, men søkte heller å sette seg inn i deres sted og prøve å undersøke og forstå hvordan elevene hadde det. De benyttet anerkjennende væremåter overfor elevene, og disse er: *å se, lytte til, forstå, akseptere* og *undre seg* i møte med elevene.

Materialet viser at lærerne hadde sterkt fokus på at elevene skulle føle seg trygge i velkomstklassen. Dette gjorde de ved å skape tydelige rammer for timen, dagen og uken. De fulgte et fast morgenrituale som elevene kunne mestre. Det var lagt til rette slik at ingen skulle føle ubehag om de kom litt sent eller andre hendelser oppstod, og elevene kunne delta uansett norskspråklig kompetanse. Elevene visste også når de fikk ha frie aktiviteter i løpet av timen eller dagen. Lærerne ønsket dessuten å være de tryggeste personene de kunne for elevene, slik at elevene stolte på dem fullt og fast. Jordet beskriver relasjonsbygging med sikte på å skape tillit og trygghet som lærerens nøkkelferdighet (Jordet, 2020, s. 199). Sammen med rammene for aktiviteter tegner materialet et bilde av lærere som ønsket å skape forutsigbarhet og ro for elevene. Hver elev blir sett som et likeverdig subjekt som samtidig innordner seg fellesskapet. Dessuten blir det sett som positivt når eleven føler seg så trygg at hun eller han utfordrer lærerens rutiner. Elevens mening fremstår som viktig og verdifull i fellesskapet i dette materialet. Dette skaper en sosial verdsetting av eleven, som er en av anerkjennelsesformene i den anerkjennende pedagogikken (Jordet, 2020). Dette kan skape selvtillit hos elevene.

Når elever og lærere ikke snakker samme språk, eller de er på svært forskjellige kompetansenivåer i de ulike språkene, blir det viktig for velkomstlæreren å benytte ordløs kommunikasjon. Undersøkelsen viser at lærerne beveger seg så nært elevene som mulig, og de er nøye med å ha samme øyehøyde som elevene. De bruker vennlige og passende («appropriate») berøringer for å vise kjærlighet, og for å rettlede når elever er i krevende situasjoner. De viser til smil og blick som vesentlige deler av

kommunikasjonen mellom lærer og elev, og de bruker stemmen på ulike måter for å understreke det de vil si til eleven. Til og med hvordan timen eller opplevelsen «smaker» blir brukt som bilde på gode opplevelser. Alle disse metodene viste at læreren ønsker å møte eleven med kjærlighet, som er en av de tre anerkjennelsesformene. Dette kan styrke elevenes selvfølelse (Jordet, 2020, s.371).

Lærerne la til rette for aktiviteter også utenfor klasserommets fire vegger. Elevene fikk velge aktiviteter selv, de elsket å være aktive både inne og utendørs, og de hadde egne dager hver uke der de dro til steder utenfor skolens område. Dette gir muligheter for en utvidelse av den nærmeste utviklingssonen som Vygotsky beskriver i sin læringsteori. Elevene kan dermed skaffe seg et rikere utvalg av spontane begreper, noe som i sin tur blir grunnlaget for utvikling av forståelse for vitenskapelige begreper. Jordet konkluderer også med at elevene får større læringspotensiale utenfor klasserommet. Aktiviteter motiverer elevene til å bruke og utvikle alt de har av kommunikativ kompetanse, både kroppslig, på ulike språk og ved hjelp av konkrete.

Lærerne i velkomstklassen så alle språk som verdifulle, og de brukte mange språk i undervisningen, i tillegg til former for ordløs kommunikasjon. Dette er i tråd med transspråkingsidealer, som utfordrer nasjonale språklige skillelinjer og etablerte maktforhold mellom ulike språk. Hver person har en samlet språkressurs som kan benyttes, og morsmål og ulike språk benyttes fritt i skolehverdagen. Lærerne ønsker å benytte elevenes språk, også som læringskilder på nett og i tekster. Dette er en del av en anerkjennende pedagogikk som tar elevens språkverden på alvor og benytter den som ressurs for å lære mest mulig, også norsk språk. Velkomstlæreren skal sørge for at eleven lærer mest mulig norsk, og dette er i strid med transspråkingsidealer.

Læringsfellesskapet elevene inngår i består av mange aktører og menneskemøter, mellom elevene, mellom lærer og elev og mellom lærere. Dessuten er mange andre aktører viktige, for eksempel ledelsen ved skolen og elevenes foresatte. Forholdet mellom elev og lærer er hovedanliggende i denne oppgaven, og i dette forholdet ligger det mest tydelige og personlige uttrykket for relasjonell anerkjennelse som jeg fant i empirien. Lærerne mener at det å være glad i eleven og vise det Jordet kaller oppmerksomt nærvær er svært viktige egenskaper hos en god velkomstlærer.

Lærerne så elevene som i stand til å hjelpe hverandre, faktisk vel så mye som lærerne selv. Dette viser en anerkjennelse av elevene som relasjonelle, meningssøkende og

skapende individer, slik Jordet viser til i et moderne syn på barnet. Samtidig viser det at lærerne har høye forventninger til elevfellesskapet, som et sosialt anerkjennende fellesskap. Lærerne var også opptatt av at elevenes rettigheter skulle oppfylles, og dette viser fokus på den tredje av hoveddimensjonene i Jordets anerkjennelsesteori for skolen, anerkjennelse som rettighet. Dette skaper selvrespekt hos elevene.

Profesjonelle lærere anerkjenner og utfyller hverandre med sine styrker, og de tåler å ta imot kritikk. Det er nødvendig med et svært tett samarbeid mellom velkomstlærere for å møte de ulike behovene hos elevene. Velkomstlærerne må få rom til å arbeide sammen på sitt fagfelt innenfor pedagogisk utviklingsarbeid.

Velkomstlærerne var opptatte av å inkludere foresatte og invitere dem inn i klasserommet, de benyttet kilder på ulike språk og de ønsket også å være trygge og omsorgsfulle for de foresatte. Elevenes hjem med både språk, tradisjoner og kultur er ressurser som kan benyttes i langt større grad i velkomstskolen. Sosiokulturell læringsteori og forskning viser til at hjemmene har store ressurser som i større grad bør benyttes på en inkluderende og anerkjennende måte i norsk skole. Slik er det ikke i dag, og dette kan være uttrykk for et mangelperspektiv og en maktkamp som velkomstlærerne må ta stilling til. Dette handler også om samfunnets holdninger til hvilke verdier som anerkjennes.

5.2. Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan velkomstlærere kan kommunisere med elevene sine i en norsk introduksjonsklasse for nyankomne barneskoleelever. Mine forskningsspørsmål var som følger:

- Hvilke muligheter og ressurser kan læreren benytte når elevenes og lærerens morsmål ikke er det samme?

Her har jeg forsøkt å vise de mange metodene lærerne benytter for å kommunisere med elevene. De anerkjenner og ønsker å benytte alt elevene kan av språk, deler av språk og kroppsspråk, de benytter ordløs kommunikasjon og de gir tillit til elevfellesskapet i stor grad. Læringsfellesskapet er en større ramme omkring forholdet lærer-elev med mange viktige aktører. Et felles ressurspreget elevsyn er styrende for

velkomstlærere i norsk skole, og et nært kollegafelleskap og samarbeid kan sikre dette.

- Hvilke tanker gjør erfarne velkomstlærere seg om sin og elevens rolle i kommunikasjonen?

Lærerne jeg intervjuet og observerte tok stort personlig ansvar for at elevens behov skulle oppfylles på en anerkjennende måte, både ved å vise kjærlighet og ved å skape et inkluderende klassemiljø. De så eleven som en selvstendig og likeverdig aktør i kommunikasjonen, og de anerkjente elevens erfaringsbakgrunn og verden. Som jeg sa innledningsvis kan man føle seg svært usikker som velkomstlærer når man ikke forstår det elevene sier seg imellom. Da er det viktig at relasjonen er god og likeverdig slik at også læreren har tillit til elevene og føler seg trygg på dem. Læreren må ta seg tid til å undersøke uten fordommer og for eksempel be elevene om hjelp til oversettelse. Dette gjelder særskilt for lærere som underviser elever av annen språklig opprinnelse enn seg selv, og det er også en nyttig vekker og får en til å reflektere over hvordan det oppleves for nyankomne elever å ikke forstå det som blir sagt rundt dem. Når elever må hjelpe læreren å forstå blir relasjonen kanskje mer likeverdig? Samtidig er det muligheter for en annen maktstruktur i velkomstklasserommet dersom læreren våger å gi elevene tillit og anser elevenes kulturelle kapital og litterasitet som likeverdig. Det krever at læreren er modig nok til å gi slipp på kontrollen og innta en ny og annerledes lærerrolle. Det som kan savnes er utvidede rammer i skolesystemet og samfunnsstrukturen: planer, kompetansemål og vurderingsformer kan virke marginaliserende og krenkende på elevene.

- Hvordan kan læreren etablere en kommunikasjon med gode rammer for læring og utvikling – uten å snakke samme språk som eleven?

Jeg har vist til at lærerne benytter kjærlig og oppmerksomt nærvær, ordløs kommunikasjon og stor grad av aktiviteter og elevmedvirkning i skolehverdagen. Det er elevens behov som skal styre planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Innen sosiokulturell læringsteori og transspråkingsteori ligger stor vekt på språk som uttrykker tankene våre i ord og begreper. Velkomstlærerne viser hvor viktig det er å utvide språkbegrepet til å inkludere kroppsspråk, ansiktsmimikk, stemmebruk, bevegelser og aktiv utforskning med kroppen. I dette kan vi gjenkjenne fenomenologiske prinsipper for opplevelse og formidling av erkjennelse i verden, og

alle typer ordløs kommunikasjon er viktige virkemidler som velkomstlæreren kan benytte for å utforske verden rundt seg sammen med elevene. Samtidig må læreren se alle elevenes språk, erfaringsbakgrunn og hjem som verdifulle. Sett i lys av anerkjennelsesteori, transspråkingsteori og sosiokulturell læringsteori er dette viktige deler av elevens verden som kan benyttes i skolehverdagen i langt større grad. Det er et forstemmende faktum at det er opp til den enkelte kommune å tildele morsmålsressurser. Hvis elevene jeg observerte er heldige, får de 45 minutter morsmålsopplæring i uken. Dersom kommunen ikke ser det som nødvendig eller ikke får tak i tolk på det aktuelle morsmål, får eleven ingen ressurser tildelt. Jeg våger den påstand at dette ikke er i tråd med prinsippene for tilpasset opplæring. Det er i hvert fall ikke i tråd med en anerkjennende, transspråkende pedagogikk som benytter de språklige ressursene og den levde erfaringen som eleven bringer til torgs.

Overordnet del av kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017), stiller tydelige krav til hvordan en lærer må tenke og hvilket grunnsyn skolens praksis skal bygge på. Her henviser jeg særlig til § 3.1.: Et inkluderende læringsmiljø. Alle i læringsfellesskapet skal inkluderes, og skolen skal utvikle inkluderende fellesskap for alle. Mangfold skal anerkjennes som en ressurs, og elevmedvirkning og respekt for forskjellighet skal sikre at alle elevene får en plass i fellesskapet. Elevene skal dessuten få bruke varierte læringsarenaer som fremmer motivasjon og innsikt. Jordets anerkjennelsesmodell, transspråkingsteori og sosiokulturell pedagogikk bygger på de samme prinsippene som overordnet del av LK20, og jeg har forsøkt å vise hvordan velkomstlæreren kan benytte slike prinsipper i praksis. Det handler om å anerkjenne mangfold som en ressurs og deretter benytte alle kreative muligheter for å uttrykke prinsippene i felles praksis i velkomstskolen. Arne N. Jordet sier det så tydelig: «Anerkjennelse er barns mest fundamentale, eksistensielle og psykologiske behov. *Det er den grunnvoll som all pedagogisk teori og praksis må vokse ut av.*» (Jordet 2020, s. 121).

Svaret på problemstillingen om hvordan velkomstlærere kommuniserer med nyankomne barn kan være beskrivende eller normativ. Denne kvalitative oppgaven beskriver hvordan velkomstlærere leter etter svaret på akkurat det spørsmålet, og i diskusjonsdelen og oppsummeringen besvarer jeg mer normativt med min tolkning belyst ved hjelp av teorien. Lærerne jeg intervjuet og observerte lærte meg mye om de mulighetene som oppstår når elever og lærere ikke snakker samme språk. Jeg måtte

endre retning underveis og søke annen teori enn den jeg startet med. Fokus gikk fra å lete i dialog og språklige mangler i kommunikasjonen til å se nye muligheter gjennom et subjekt-subjekt-basert ressursyn på eleven, med anerkjennelse av elevens erfaringsbakgrunn i et nært sosialt læringsfellesskap som ideal. Vi trenger ikke felles språklig utgangspunkt for å møtes i kommunikasjonen, basert på dette idealet. Jeg fikk samtidig øynene opp for at velkomstskolen har mange ubenyttede ressurser i elevenes mangfoldige erfaringsbakgrunner. Disse kan hjelpe læreren til å kommunisere med elevene i langt større grad.

Jeg har erfart og alltid tenkt at når barn opplever at læreren er glad i dem, ekte og oppriktig, da skjer læring og utvikling i større grad. I mange år har jeg grublet over kjærlighetsbegrepet i lærervirksomheten min. Jeg har sett at elever blomstrer når de er sikre på at jeg virkelig er glad i dem og ønsker dem alt godt. Tilsvarende har jeg sett at elever som jeg sliter med å vise kjærlighet, ikke har det beste utbytte av tida de er sammen med meg i klassen. Dette har ført til min litt klønete praksistese: Jeg plikter å være glad i samtlige barn som jeg er lærer for, og dette skal barna være sikre på og oppleve som ektefølt og fortjent. Jeg kan nå vise til de muligheter som ligger i anerkjennelse av nyankomne elever i velkomstskolen, og jeg kan samtidig motiveres sterkt av kunnskap om de farer som ligger i krenkelsesopplevelser for elevene. Det gir et ekstra insentiv til videre arbeid og gir meg dessuten en dypere forståelse av hvor meningsfull og viktig lærergjerningen er.

5.3. Avsluttende refleksjoner

Jeg kommer til å endre deler av praksisen min etter disse fire årene og etter å ha skrevet ferdig denne for meg voldsomt krevende oppgaven. Andre deler av min praksis kommer jeg til å opprettholde, men nå med en større grad av trygg begrunnelse. Jeg vil fortsette å lete etter de gode møtene med elevene, og jeg vil fortsatt jobbe etter en fast og planlagt struktur. På den måten håper jeg å balansere relasjonsbygging med trygghet for elevene. Jeg kan trygt fortsette med den enkle ideen jeg startet med, nemlig at jeg skal vise elevene at jeg virkelig er glad i dem «på ekte». For å sitere Jordet nok en gang når han viser til denne lille skinnende perlen av et uttrykk av Cornelius White: «Elevene ønsker autentiske relasjoner der de blir møtt med tillit, gitt ansvar, snakket til ærlig og varmt og behandlet med verdighet.» (Jordet, 2020, s.228).

Jeg har imidlertid fått nye tanker om hvordan jeg skal gjøre dette slik at elevene føler seg anerkjent. Jeg har landet på at det viktigste jeg deler med elevene ikke er å lære dem å møte opp eksakt til tiden og stå i giv akt for å hilse hver morgen. Det kan også hende at den varme læreren i større grad velger bort negative konsekvenser som potensielt skaper eller tilføyer smerte og krenkelsesopplevelse hos eleven. Jeg vil velge bort enkelte av prinsippene mine for å gi plass til mer trygghet, kjærlighet og anerkjennelse.

Tidligere har jeg tatt mitt mandat som lærer i grunnleggende norsk svært på alvor, og jeg har sett det som en slags hellig plikt og glede å ønske elevene velkommen inn i norsk skole, språk og kultur. Jeg har nå lært om de mulighetene som skjuler seg i det ukjente, transcenderende og intersubjektive læringsfellesskapet mellom elever og lærere i velkomstskolen. Jeg ønsker å ta mer utgangspunkt i elevenes erfaringer og tanker enn før. Jeg ønsker å bruke mer tid og energi på å få elevens verden inn i det utvidede klasserommet, inkludert ressurser fra elevenes hjem. Da trenger jeg også et tettere samarbeid med velkomstlærerne på teamet, og vi bør sammen jobbe med utgangspunkt i et anerkjennende elevsyn og læringssyn.

Jeg har dessuten tenkt å benytte bevisst og passende berøring i større grad. Tidligere har dette vært et ikke-tema for meg, og jeg har rett og slett tenkt at berøring mellom lærer og elev er feil for meg som person – ferdig med det. Jeg har blitt utfordret på dette i eget velkomstklasserom, fordi jeg har møtt elever som ønsker berøring og klemmer, også på ungdomstrinnet. Når jeg nå har sett verdien i ordløse uttrykk for kjærlighet i empirien, belyst av en diskurs om elevers behov og rettigheter, må jeg revurdere min praksis.

Avslutningsvis vil jeg nevne noen nye tanker jeg har gjort meg om hvor viktig det er med anerkjennelse av forskjeller og mangfold, også i kollegafellesskapet. Vi har alle styrker, og vi bør fokusere på styrkene i stedet for å lete etter mangler. Jeg må lære meg å sette pris på forskjellene mellom oss i stedet for å defensivt beskytte mitt eget standpunkt. Jeg ønsker å uttrykke større tillit til elever, foresatte og kolleger, tillit til at de ønsker også det beste for alle, bare på ulike måter. Da blir vi alle sammen litt tryggere og kan komme hverandre i møte.

5.4. Videre forskning

Denne oppgaven spør etter hvilke muligheter læreren har til å kommunisere med nyankomne elever. Det ville likevel vært feil å se bort fra at denne elevgruppen opplever læringsbarrierer som norskspråklige elever ikke møter i samme grad. Jeg viser til følgende sitat for å uttrykke hva som står på spill for mange velkomstbarn:

Relocating the center of one's life, within a country, or from one country or continent to another, always means a change both in the life world and in the linguistic environment with whose practices, discourses, and rules one is familiar. Under favorable conditions, this kind of change can be experienced as a challenge, opening up new horizons and new opportunities to reinvent oneself as a (speaking) subject. Under less favorable conditions, however, changing location and language can also be experienced as a hardship or as a source of ongoing emotional stress – sometimes even leading to traumatization or to re-invoking earlier traumatic experience» (Busch, 2017, s. 340).

I teoridelen viste jeg til Engen og Kulbrandstads beskrivelse av sterke og svake former for tospråklig undervisning. Sterke former har berikelse og pluralisme som målsetting, i motsetning til svake former som i sin ytterste konsekvens medfører at eleven assimileres og kanskje i verste fall taper sin rike språkbakgrunn (Engen og Kulbrandstad, 2016). En annen fare som nevnes av Jordet er marginalisering og en kjede av krenkelser dersom man ikke lykkes i skolen (Jordet, 2020, s.60). Thor Ola Engen har vist til at minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn andre elever i skolen (Engen, T.O. 2018). Det er med andre ord særlig viktig for nyankomne elever at de får bidra aktivt med språk og kultur de kjenner fra før. Farene for marginalisering og læringsbarrierene som lurder i velkomstskolen er viktige tema for videre forskning.

Et spørsmål som denne oppgaven ikke svarer på er: hvem er velkomsteleven? Jeg ser en fare i at tematiseringen og anonymiseringsprosessen i denne oppgaven hindrer meg i å beskrive hvor mangfoldig og kompleks denne gruppen elever er. Det er ikke underlig at det ikke foreligger god statistikk om nyankomne elever, fordi de ikke er nyankomne over lengre perioder. I løpet av en ukes tid kan velkomstelever oppleve hvordan noen elever skal introduseres i klassen og andre forsvinner ut. Enkelte ankommer fra krigsområder, andre begynner i ordinær klasse eller flyttes til bosettingskommunen med svært kort varsel. Noen nyankomne barn går aldri i

velkomstklasser, men begynner rett i ordinære løp, enten av eget eller foresattes valg, eller fordi bosettingskommunen ikke har dette tilbudet. Når det skjer konflikter, økonomiske endringer eller kriser i verden, merker velkomstlæreren dette ved at nyankomne kommer i større eller mindre grupper, alt ettersom hva politikerne bestemmer av kvoter og innvandringstillatelser. Dette betyr at velkomstlæreren også må ha egenskapen å kunne snu seg rundt svært hurtig, for klasse miljøet må bygges på nytt og på nytt, med nye aktører fra ulike nasjoner og kulturer. Dermed blir disse aktørene så viktige brikker i det puslespillet som er en velkomstklasse, og de elevene som har vært i klassen en stund, blir de som inkluderer eller ekskluderer de nyankomne. Barn fra ulike nasjoner, med sine kulturer, religioner og språk, sine opplevelser fra reiser, oppbrudd, flyktingeleire eller brutte relasjoner kommer sammen i en ny, ofte krevende konstellasjon. Denne kompleksiteten og de ulike nyansene kan jeg ikke klare å fange i denne oppgaven, og dermed er det en fare for at det fremstår som om velkomstelever er en homogen gruppe. Det bør forskes mer på effektene av denne kompleksiteten, kontinuerlig og på et høyere nasjonalt, kanskje internasjonalt nivå.

Samtidig er det viktig å fortsette å utvikle et bevisst, fordomsfritt ressurs syn og forske videre for å finne ut hvilke ressurser vi fortsatt ikke har benyttet i fullt monn. Dette er dessuten viktig for å unngå et mangelperspektiv på nyankomne elever. Et mangelsyn har antagelig gjort seg gjeldende fordi vi har brukt integrering som prinsipp i skolen siden de første minoritetsbarna begynte i norsk skole, helt i skolens spede begynnelse. Engen og Kulbrandstad beskriver hvordan nasjonsbygging og enhetsskole har skapt et historisk bakteppe og en konformitetsideologi som har gjort at vi periodevis for eksempel har avvist tospråklig opplæring (Engen og Kulbrandstad 2016, s. 270). Ord som «introduksjon» og «velkomst» viser til hvordan elevene trer inn i norsk språk og kultur, og velkomstlærerens mandat er fortsatt at eleven skal lære så godt norsk som mulig, basert på planen for grunnleggende norskopplæring. De skal kunne samtale om og sammenligne ulike språk og kulturer, men læreren skal vurdere om de klarer å gjøre dette på norsk språk. Dette mener jeg står i motsetning til ressurs synet, som ber oss hente ressurser fra elevens verden: elevens rike bakgrunn, kultur og språk.

Jeg intervjuet alle lærerne i denne studien om læringskilder i velkomstskolen, og dette er et viktig og stort tema som jeg mener fortjener egen og dyptpløyende behandling i fremtidig forskning. I et velkomstklasserom kan det være elever fra alle kontinenter, og

noen av dem har aldri gått på skole. Andre har lang erfaring fra en helt annen skolekultur, med annet syn på elevrolle og lærerrolle enn den tradisjonelt norske, slik en av lærerne i denne oppgaven beskrev det. Spennvidden er stor, og undervisningen skal tilpasses alle de ulike utgangspunktene og behovene som elevene har. Da er det viktig med en rik og bred tilgang på aldersadekvate læringskilder som ikke bare har eurosentriske temaer, særlig dersom transspråklige prinsipper skal følges. Som et eksempel kan nevnes at det kan være lite motiverende for ungdommer å lese norske bøker på barnehagenivå, selv om disse ligger på et språklig nivå som elevene mestrer. Et annet eksempel er et ensidig fokus på norske forhold som ikke vekker assosiasjoner hos mange av velkomstelevne. Barn fra ulike land og kulturer bør også møte sine verdener i tekster og kilder. Velkomstlærerne bruker mye tid og energi på å finne slike kilder, og gode nettressurser, applikasjoner og oversettelsesprogrammer deles flittig via Facebook, læringsplattformer og andre kolleganettverk. Alle velkomstelever trenger derfor en PC eller en ipad, og de trenger IKT-kyndige lærere som er villige til å forske etter gode ressurser. Enkelte apper eller nettressurser vanskeliggjør kommunikasjonen fordi den auditive kilden er på dialekter eller sidemål som er krevende for nyankomne elever. Andre ressurser på aldersadekvat nivå benytter altfor krevende språklige begreper. Noen elever har aldri lest eller skrevet når de begynner i velkomstklassen og trenger læringskilder som likevel ikke oppleves for barnslige. Det kan virke krenkende på elever når kildene ikke er egnet. Lærerne må derfor tilegne seg et arsenal av ulike nettressurser på forskjellige nivåer innenfor samme klassetrinn for å tilpasse opplæringen godt nok. Samtidig opplever lærerne at lærebøker fortsatt er viktig for elevenes læringsopplevelse og motivasjon. Enkelte får sin første lesebok eller matematikkbok i velkomstklassen, noen først i ungdomsskolealder. Heldigvis øker tilfanget av egnede fagbøker for nyankomne, og bibliotekene hjelper til med å skaffe bøker på førstespråkene til elevene. Likevel er det mye arbeid som gjenstår på dette området. Jeg mener at det ville være meget interessant å finne ut mer om hvordan kildene treffer elevene, for eksempel gjennom ulike former for dokumentstudier eller større og velorganiserte spørreundersøkelser på skoler med velkomstklasser.

Engen og Kulbrandstad (2016) viste til mangelfull forskning på hvordan nyankomne opplever den særskilte opplæringen de får tilbud om. Jeg har skrevet at det er etisk betenkelig at elevens opplevelse ikke kommer tydelig frem i denne oppgaven. Dessuten er overgangen fra velkomstklassen til ordinær klasse også et krevende felt

hvor vi velkomstlærere mer eller mindre føler oss frem. Noen elever skal inn i ordinære klasserom på andre skoler enn den velkomstklassen befinner seg på. Er læringsutbyttet deres godt nok til at elevene vil mestre undervisning i ordinære klasserom? Virker organiseringen i egne velkomstklasser segregerende, ekskluderende eller inkluderende på elevene? Hvordan trives disse elevene i de ordinære klassene når de ikke lenger går i velkomstklassen? Inkluderes de i den nye klassen sin? Opplever elevene i velkomstklassen at de inkluderes av andre elever i ordinære klasser ved samme skole? Dette er forskningsspørsmål som bør besvares i fremtidens velkomstskole og som skolen må ta til etterretning dersom den skal hevde at den tilpasser opplæringen til hver enkelt elev og til deres beste. For å lære mer om dette må vi også få vite hva elevene selv og deres familier mener, dersom vi vil videreutvikle en anerkjennende, inkluderende og mangfoldig velkomstskole.

Litteraturliste:

Busch, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), (S. 340-358).

Brinkmann og Tanggard (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*

Gyldendal Akademisk

Bruner, J.S. (1970). *Om å lære*.

Dreyers Forlag

Christoffersen, L. og Johannessen A. (2012) *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*.

Abstrakt forlag

Creese, A. Translanguaging as an Everyday Practice (2017). I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters (S. 1 – 9).

Cummins, J. (2006): Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. I García, P. O., Skutnabb-Kangas, D. T., & Torres-Guzmán, D. M. E. (Red). *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (s. 51 – 68). Clevedon Multilingual Matters.

Cummins, J. & Early, M. (2011). Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools. London: Trentham Books.

Dewilde, J. & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem": En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. Fagbokforlaget Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning, 11(2): 13–33.

Eek, Marianne: *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn*. Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag 2021.

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet.

Engen, T.O. (2018). Leseforståelse, motivasjon og emosjonell støtte – et utforskende blikk på minoritetslevers skoleprestasjoner. I Vesteraas Danbolt, A.M., Tomter Alstad

G., Tveit Randen, G. (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet – muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 183 – 201). Fagbokforlaget.

Engen, T.O. og Kulbrandstad, L.A. (2016) *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.)

Gyldendal Akademisk

Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture and psychology*, 20(1), 31–48.

Forente Nasjoners organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Glossary term: Literacy. Hentet 23.april 2023.

<https://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hentet 13.april 2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Frøyland, M. og Remmen, K. B. (2019). *Utvidet klasserom i naturfag*. Universitetsforlaget.

García O. og Wei L. (2019) *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*

Cappelen Damm Akademisk

Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I B. K. Ringen, O.K. Kjørven & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (391 – 409). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2014) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax forlag.

Hornberger, N.H. & Link H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. I *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), (261 – 278).

Imsen, G. (1993). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*.

TANO forlag (2. utg.)

Jacobsen, K. A. og Groth, B. (3.januar 2022) Ritual i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 3. april 2023 fra <https://snl.no/ritual>

Jordet, A. N. (2020) *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*.

Cappelen Damm

Jordet, A.N. (2010) *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*

Cappelen Damm

Kermit, P. (2019). Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: I barnehage og skole* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. og Brinkmann S. (2021) *Det kvalitative forskningsintervju*
Gyldendal Norsk Forlag (3.utg.)

Kvarv, S. (2014) *Vitenskapsteori* (2.utg)

Novus Forlag

Mortimer E. og Scott P. (2003) *Meaning making in secondary classrooms*

Open University Press

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Owen, P. og Gillentine, J (2011). Please Touch the Children: Appropriate Touch in the Primary Classroom. *Early child development and care*, 2011, Vol.181 (6), 857-868.

Rutine (15.oktober 2020) i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 3. april 2023 fra <https://snl.no/rutine>

Subero D., Llopart M., Siqués C. & Esteban-Guitart, M. (2018) The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective, *Oxford Review of Education*, 44:2, 156-170.

<https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501>

Sørvik, G.O. & Remmen, K.B. (?) Gjett hva lærer'n tenker på: Betydningen av faglig snakk for et utforskende læringsmiljø

Naturfag 2/11, 40 – 43

Tjora, A. (2021a, 21.mai) *Kvalitative forskningsmetoder: Stegvis-deduktiv induksjon og kvalitativ koding (kap 1.2 og 7.2)* [Video].

YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=ieWao7_kPGs&t=0s&ab_channel=AkselTjora

Tjora, A. (2021b, 21.mai) *Kvalitative forskningsmetoder: Abduksjon (kap 7.6)*

[Video].

YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=esJ_1zU0cPk&ab_channel=AkselTjora

Tjora, A. (2021c) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (2021)*

Gyldendal Norsk Forlag (4.utg.).

Ulla, B. (2017). Kroppens kraft: Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg), 184-205. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulleberg, Inger (2014) *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/nor08-02>

Velasco, P. & García O. (2014): Translanguaging and the writing of bilingual learners. I *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6 – 23.

Öhman, M. & Quennerstedt, A. (2017). Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective. *Sport, education and society*, 22(3), 305-320.

Øzerk, K. (2011a). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I Bråten, I. (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag (6.oppl.), 97 – 122.

Øzerk, K. (2011b). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I Bråten, I. (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag (6.oppl.), 160 – 189.

**Vil du tillate at ditt/dine barn bidrar til
forskningsprosjektet**

**”Hvordan kommuniserer læreren i en norsk
introduksjonsklasse for nyankomne barneskoleelever?”?**



Hei! Jeg heter Hilde Glenne. Har du lyst å hjelpe meg i et forskningsprosjekt? Jeg er lærer på ungdomstrinnet i velkomstklassen på XXX skole, og jeg ønsker å finne ut hvordan vi lærerne kan kommunisere med barn som ikke snakker samme språk som oss.

Formål

I dette prosjektet vil jeg prøve å finne ut hvordan lærere i velkomstklassen snakker med barna. Jeg har lyst å observere klassen i arbeid i to – tre timer. Jeg håper du vil la barnet ditt

Vedlegg 1

eller barna dine være med! Jeg skal ikke ta bilder eller bruke navn eller noe som gjør at på barna kan identifiseres – de er helt anonymisert.

Jeg kommer til å være med i to eller tre timer i klassen, og barna blir anonymisert så ingen får vite hva de heter eller noe personlig om dem. Jeg skal bare notere det som skjer i rommet og kanskje noe av det som blir sagt. Jeg vil også intervju kollegene mine, XXX og XXX, og jeg har fått lov av rektor å forske på XXX skole.

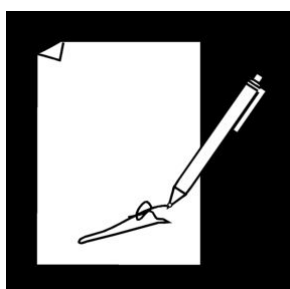
Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Høgskolen i Innlandet, avdeling for lærerutdanning, og der har jeg gått på skole i tre, snart fire år for å lære mer om å være en god lærer.

Hvorfor får du spørsmål om ditt eller dine barn kan delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi barnet ditt / barna dine går i VK 5 – 7, hvor XXX og XXX jobber.

Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men kontaktlærer gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å hjelpe meg med forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg få være med klassen i 2 – 3 timer i januar og februar.



Vedlegg 1

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om barna vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei».

Ditt barns / dine barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan lærere kan snakke med elever som snakker et annet språk enn dem.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare jeg som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg passer på at ingen kan kjenne barna igjen når vi skriver forskningsartikler. Jeg vil for eksempel finne opp et annet navn når jeg skriver om barna.

Jeg følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet 23. juni 2023.

Da vil jeg passe på at all informasjon om barna er slettet.

Vedlegg 1

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om barna i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om barna som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barna?

Vi behandler informasjon om barnet/barna bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- meg, student Hilde Glenne, tlf. 93 42 00 80, hilde.glenne@XXXXXXXX
- professor og veileder Arne Nikolaysen Jordet, tlf. 62 51 78 57, arne.jordet@inn.no ved Høgskolen i Innlandet, studiested Hamar
- vårt personvernombud Usman Ashar, tlf. 61 28 74 83, usman.asghar@inn.no

Vedlegg 1

Høgskolen i Innlandet har bedt Personverntjenester se om prosjektet følger loven om personvern. Personverntjenester har gjort dette, og mener at jeg følger loven.

Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Ring eller mail meg gjerne hvis du har spørsmål!

Med vennlig hilsen Hilde Glenne, tlf 93420080 / hilde.glenne@XXXXXXXX

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **«Hvordan kommuniserer læreren i en norsk introduksjonsklasse for nyankomne barneskoleelever?»** Jeg samtykker til:

- at mitt barn/mine barn observeres i klasserommet
- mitt barn/ mine barn beskrives uten å kunne gjenkjennes av andre (anonymt)

Jeg samtykker til at opplysningene fra observasjonen behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

**Vil du tillate at ditt/dine barn bidrar til
forskningsprosjektet
”Hvordan kommuniserer læreren i en norsk
introduksjonsklasse for nyankomne barneskoleelever?”?**



Hei! Jeg heter Hilde Gløkken. Har du lyst å hjelpe meg i et forskningsprosjekt? Jeg er lærer på ungdomstrinnet i velkomstklassen på XXX skole, og jeg ønsker å finne ut hvordan vi lærerne kan kommunisere med barn som ikke snakker samme språk som oss.

Formål

I dette prosjektet vil jeg prøve å finne ut hvordan lærere i velkomstklassen snakker med barna. Jeg har lyst å observere klassen i arbeid i to – tre timer. Jeg håper du vil la barnet ditt eller barna dine være med! Jeg skal ikke ta bilder eller bruke navn eller noe annet som gjør at på barna kan identifiseres – de er helt anonymisert.

Ring eller mail meg gjerne hvis du har spørsmål!

Vedlegg 2

Med vennlig hilsen Hilde Glenne, tlf 93420080 / hilde.glenne@XXXXXXXXX.

Elevens navn: _____

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Hvordan kommuniserer læreren i en norsk introduksjonsklasse for nyankomne barneskoleelever?**» Jeg samtykker til:

- at mitt barn/mine barn observeres i klasserommet
- mitt barn/ mine barn beskrives uten å kunne gjenkjennes av andre (anonymt)

Jeg samtykker til at opplysningene fra observasjonen behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

**Will you permit your child/children
to contribute to the research project
«How does the teacher communicate in a Norwegian
introduction primary school class for newly arrivals?»?**



Hello! My name is Hilde Glenne. Would you like to help me in my research project? I am a teacher at secondary level in the welcome class at XXX school, and I wish to discover how we as teachers can communicate with children who do not speak the same language as us.

Vedlegg 3

Purpose

During this project I will attempt to discover how teachers in the welcome class speak with the children. I want to observe the class during two – three lessons. I hope you will allow your child/children to participate! I will not take any pictures or use names or any other information that will make your child/children recognizable – they are completely anonymized.

Feel free to call or mail me if you have any questions.

Regards from Hilde Glenne, phone number: 93420080 / mail: hilde.glenne@XXXXXXXXX.no.

Declaration of consent

I have received and understood the information about the project «**How does the teacher communicate in a Norwegian primary school class for newly arrivals?**» I consent to:

- my child/children being observed in the classroom
- my child/children being described without anyone being able to recognize him/her/them (anonymously)
-

I consent to the information from the observation being treated until the project is ended.

(Signed by the parents of the participating pupils, date)

Vedlegg 4

هل تسمح لطفلك الاشتراك في مشروع البحث

" كيف يتواصل المعلم النرويجي مع الطلاب في الصف التمهيدي "
انا اسمي هيلدا گلينا مدرسة في مرحلة المتوسطة في الصف الترحيبي في مدرسة XXX.
هل تريد أن تساعدوني في مشروع البحث؟

الغاية من البحث:

أود أن أجد الطريقة التي نتمكن بواسطتها التواصل مع الأطفال الذين لا يتحدثون اللغة النرويجية. في هذا المشروع أحاول ان أرى كيف يتحدث المعلمون/ المعلمات في الصف الترحيبي.
أود أن أحضر الى الصف في وقت درس خلال مدة الساعتين أو ثلاث ساعات.
وأؤكد انه خلال هذا البحث لا أخذ أي صورة ولا إستخدم أسم الطالب أو الطالبة.
أرجو أن تسمح لطفلك بأن يشارك في هذا البحث.

اكتب أو خابر اذا عندكم أي سؤال أو استفسار حول الموضوع رقم التلفون: / 93420080
hilde.glenne@XXXXXXXXXX

ورقة الموافقة:

أنا استلمت رسالتك و افتهمت المعلومات عن مشروعك " كيف يتواصل المعلم/ المعلمة في الصف التمهيدي للطلاب الجدد في المرحلة الابتدائية؟" انني أوافق على:

بأن ابني / ابنتي بأن يشارك في هذا البحث.
بأن يتم وصف طفلي/ طفلتي دون ذكر الاسم و أن يكون سرياً.
أوافق على أن يتم الاستفادة من المعلومات من المشاهدة لحين انتهاء البحث.

توقيع ولي الامر:



Tusen takk fra Hilde Glenne

Vedlegg 5

Родителям VK 5-7 XXXX 2023

Позволите ли вы, чтобы ваш/ваши ребёнок/дети участвовал в исследовательском проекте «Как коммуницировать учителю в норвежском вводном классе для только прибывших учеников?»

Здравствуй! Меня зовут Хильдэ Гленнэ. Помогите мне пожалуйста в моём исследовательском проекте?

Я учитель старших классов для детей иностранцев Хёвик школы, и я бы хотела найти как мы учителя можем коммуницировать с детьми, не разговаривая с ними на одном языке!

Цель

В этом проекте я хочу попробовать найти как учителя в иностранном классе разговаривают с детьми. Я бы хотела понаблюдать за классом в процессе работы в течение 2-3 часов. Я надеюсь вы позволите мне это. Я не буду делать фотографии или использовать имена детей, чтобы можно было узнать их, это всё анонимно.

Позвоните или напишите мне если у вас есть вопросы!

С уважением Хильдэ Гленнэ

Тел. 93420080

hilde.glenne@XXXXXXXXXX

Заявление о согласии

Я получил/а и понял/а информацию о проекте «Как коммуницировать учителю в норвежском вводном классе для только прибывших учеников?»

Я даю согласие на:

Мой ребёнок/ мои дети могут наблюдаться в классе

Мой ребёнок/ мои дети может быть описан в проекте не будучи узнаваемым(анонимно)

Я даю согласие на то, что вся информация от наблюдений может использоваться до окончания проекта.

Подпись родителя участника проекта, дата



Tusen takk fra Hilde Glenne!

Vedlegg 6

Intervjuguide

Forintervju

1. Bakgrunnsspørsmål

Hva er ditt arbeidsfelt? Fortell gjerne, også hvordan du kom inn på dette fagområdet («velkomstlærer»: lærer for nyankomne barn og unge med norsk som andrespråk).

Til lærer 1: Hvorfor startet du XXXXXXXX?

Hva tenker du på når du velger kilder du deler?

Hvilke kilder trenger en velkomstlærer?

Hva er spesielt for disse kildene i forhold til andre kilder i bruk i skolen?

Jeg ønsker også å høre tanker om det nye læreverket Norsk Start.

2. Generelt om å være lærer

Hva er det beste ved å være lærer? Hva er det vanskeligste?

Hva tenker du om forholdet mellom lærerens faglige og relasjonelle kompetanse?

Hva er viktigst i relasjonen mellom lærer og elev, slik du ser det?

Mellom elever? I klassen? Som klassens leder?

Hva er en virkelig god lærer? Hva må til for å lykkes som lærer?

(Eksempler på mulige utledninger under intervjuet, eventuelt i intervjuet etter observasjonene:

- Hva skal til for å etablere en god dialog med elever?
- Hva er viktig å passe på?
- Hva er utfordrende?
- Hva gjør du i praksis?
- Kan du gi eksempler på situasjoner hvor du synes du lyktes og hva du tror gjorde at det ble bra?
- Kan du gi eksempler på situasjoner hvor du synes du ikke lyktes og hva du tror gjorde at det ikke ble bra?

Vedlegg 6

Hvordan planlegger du en time eller et tema som du skal undervise i med tanke på det du nå har fortalt om?)

3. Spesielt om å være velkomstlærer.

Hva er viktig for en lærer i en velkomstklasse? Tenker du at det er forskjellig fra å være lærer i en ordinær klasse? Hvordan?

Hvordan kommuniserer du med elevene dine når du ikke snakker samme språk som dem?

Hva mener du er den største forskjellen mellom å undervise i en velkomstklasse og en ordinær klasse?

Hva tenker du på når du velger kilder du deler?

Hvilke kilder trenger en velkomstlærer?

Hva er spesielt for disse kildene i forhold til andre kilder i bruk i skolen?

Jeg ønsker også å spørre mine kolleger hva de synes om et forenklet tillatelsesskjema for foresatte i deres elevgruppe. Hvilke språk bør disse oversettes til? Bør barna også gi sin tillatelse?

Etterintervju (til observerte lærere): spørsmål om hva de tenkte i ulike situasjoner – hvilke valg og vurderinger de gjorde under ulike hendelser som jeg observerte, kommentarer de ønsker å komme med osv. En del av detaljspørsmålene ovenfor vil passe bedre i et intervju etter observasjonen. Det er viktig at jeg ikke leder lærerne med tanke på teoritilfanget. Jeg kommer til å tilpasse underveis, ettersom jeg ser hva jeg observerer og hva lærerne vektlegger.

Vedlegg 7

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kommuniserer læreren i en norsk introduksjonsklasse for nyankomne barneskoleelever?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere kan kommunisere med elever som ikke snakker samme språk som læreren. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som del av masterstudiet mitt, ønsker jeg å intervju deg før og etter 2 – 3 undervisningstimer, der jeg observerer. Jeg kommer til å anonymisere elevene – det er undervisningssituasjonene jeg er opptatt av å beskrive. Her er noen forskningsspørsmål som jeg stiller meg som del av prosjektet:

- Hvilke muligheter og ressurser kan læreren benytte når elevenes og lærerens morsmål ikke er det samme?
- Hvilke tanker gjør erfarne velkomstlærere seg om sin og elevens rolle i kommunikasjonen?
- Hvordan kan læreren etablere en kommunikasjon med gode rammer for læring og utvikling – uten å snakke samme språk som eleven?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, studiested Hamar, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg vet at du har arbeidet innen fagfeltet i flere år og har mye verdifull erfaring som kan være nyttig for prosjektets formål.

Vedlegg 7

Hva innebærer det for deg å delta?

Det første intervjuet vil foregå før jul, og jeg ønsker å benytte lydopptak som slettes etter at oppgaven er ferdig. Observasjonene ønsker jeg å gjennomføre i klasserommet ditt i januar – februar, og jeg ønsker å intervju deg så snart som mulig etter observasjonene. Timene skal være del av din vanlige arbeidsdag, og du skal ikke endre på noe du har planlagt å gjøre.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Min veileder, Arne Nikolaysen Jordet, vil ha tilgang til oppgavens ulike deler, men jeg kommer ikke til å benytte navn eller dine personopplysninger – det er bare jeg som vet hvem du er.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og lydopptakene og transkripsjoner av deler av disse vil slettes. Anonymiserte opplysninger som benyttes i oppgaven vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, studiested Hamar, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vedlegg 7

Dine rettigheter

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

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

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

- student Hilde Glenne, tlf. 93 42 00 80, hilde.glenne@XXXXXXXX
- professor og veileder Arne Nikolaysen Jordet, tlf. 62 51 78 57, arne.jordet@inn.no ved Høgskolen i Innlandet, studiested Hamar
- vårt personvernombud Usman Ashar, tlf. 61 28 74 83, usman.asghar@inn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Arne Nikolaysen Jordet
(Forsker/veileder)

Hilde Glenne
(Student)

Vedlegg 7

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Hvordan kommuniserer læreren i en norsk introduksjonsklasse for nyankomne barneskoleelever?**», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsintervju
- å delta i observasjon i klasserommet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)