

Masteroppgave i Kulturmøte

Fem minoritetsspråklige jenters erfaringer med den norske skolen

60 studiepoeng

Maren Lampe
Mai/2015

Sammendrag

Denne studien handler om minoritetsspråklige elevers erfaringer med den norske skolen. Fem jenter i ungdomsskolealder forteller om hvordan det er å gå på skole i Norge, om møtene med mennesker fra nye kulturer, og undervisning på et fremmed språk. Politiske dokumenter og lovverk beskriver mangfold i skolen som en ressurs, og krever like muligheter for alle elever. Studien søker å finne svar på hvordan elevene opplever de politiske intensjonene i skolehverdagen. Den viser eksempler på mulige misforhold mellom intensjoner og praksis.

Studien forsøker å forstå elevenes erfaringer i et teoretisk perspektiv, med fokus på flerkulturell pedagogikk. Temaene språk og rasisme synes spesielt viktig for elevene, og det fokuseres derfor i studien på disse faktorene ved den flerkulturelle skolen.

Elevene som har bidratt til studien trives på skolen i dag og forteller om lærere som bryr seg om dem. Samtidig er de opptatt av å fortelle om utfordringer ved å ikke forstå hva som blir sagt, og om å oppleve rasisme og mobbing på skolen. Skolehverdagen, både faglig og sosialt, ble bedre i takt med at de lærte det norske språket. Elevene ser ut til å ha et stort fokus på overgang til majoritetsspråket. De forteller at den viktigste måten de lærte seg norsk på, var å snakke språket med venner. Studien viser eksempler på liten verdsettelse av tospråklig kompetanse og manglende sosial rettferdighet.

Studien gir et elevperspektiv på den flerkulturelle skolen, og vil kanskje kunne være et bidrag til forskningsfeltet på området.

Summary

This study is about minority students experiences with the Norwegian school. Five girls in middle school age tells us how it is going to school in Norway, about meetings with people from new cultures, and teaching in a foreign language. Policy documents and legislation describes diversity in schools as a resource, and requires equal opportunities for all students.

The study seeks to find answers to how students experience the political intentions through their school day. It shows examples of possible mismatch between intentions and practices.

The study tries to understand the students experiences in a theoretical perspective, focusing on multicultural education. The topics language and racism, seems especially important for the students. The study therefore focus on these factors in the multicultural school.

The students who have contributed to the study, enjoy school today and tells of teachers who care about them.

Meanwhile, those are concern to talk about the challenges of not understanding what is being said, and about experiencing racism and bullying at school. Life in school, both academically and socially, were better as they learned the Norwegian language. The students seem to have a strong focus on the transition to the majority language. They say that the most important way they learned Norwegian, was to speak the language with friends. The study shows examples of small appreciation of bilingual proficiency and lack of social justice.

The study provides a student perspective on the multicultural school, and may be able to be a contribution to the research field.

Forord

Det har vært en møysommelig prosess å jobbe med masteroppgaven. Jeg har opparbeidet meg en større faglig innsikt i temaet underveis, og ser derfor den tidkrevende prosessen som gunstig for min forskning og egen læring.

Først og fremst vil jeg takke fem flotte informanter for åpenhjertig og svært verdifull erfaringsdeling. Jeg håper erfaringene deres vil bidra til å skape en bedre flerkulturell skole i fremtiden. Takk til lærere som har satt meg i kontakt med informantene.

Jeg vil takke veileder Randi Myklebust for presis og konstruktiv veiledning underveis.

Tilslutt takker jeg Ida, familie og venner for støtte og oppmuntring.

Maren

INNHALDSFORTEGNELSE

1	Innledning	3
1.1	Tema for studien	3
1.2	Problemstilling	3
1.3	Oppbygging av oppgaven	4
1.4	Bakgrunn for studien	4
1.4.1	Lovverk og styringsdokument	4
1.4.2	Eksempler på tidligere forskning	6
1.5	Begrepsavklaringer	9
1.5.1	Minoritetsspråklig	9
1.5.2	Tospråklig	9
1.5.3	Morsmål	9
1.5.4	Flerkulturell skole	9
2	Historiske linjer i læreplaner	10
3	Den flerkulturelle skolen – teoretiske perspektiver	13
3.1	To strategier for tilnærming til en flerkulturell skole	13
3.1.1	Monokulturalistisk strategi	13
3.1.2	Multikulturalistisk strategi	15
3.2	Syv kriterier for flerkulturell opplæring	16
3.3	Kulturell identitet i undervisningen	18
3.3.1	Å bygge på etablerte erfaringer	19
3.3.2	Om å bli tatt ut av undervisning	20
3.4	Noen sosiale prosesser i møte mellom kulturer	20
3.4.1	Et fokus på forskjeller mellom kulturer	20
3.4.2	Hvordan kategoriseres mennesker	21
3.4.3	Kultur er dynamisk	22
3.4.4	Forestilt likhet	23
3.4.5	Stereotypisering	23
3.4.6	Behov for anerkjennelse hos andre	24
3.5	Språklige prosesser i møte med en ny kultur	25
3.5.1	Språk som redskap for læring	25
3.5.2	Språkholdninger knyttet til identitet	25
3.5.3	Tospråkighet og læreforutsetninger	26
3.5.4	Ulike former for tospråklig opplæring	27
4	Metode	29
4.1	Det kvalitative intervjuet	29
4.2	Gruppeintervju	29
4.3	Intervjuguide	31
4.4	Informantene	33
4.4.1	Rekruttering av informanter	33
4.4.2	Utvalg av informanter	34
4.5	Gjennomføring av intervjuene	35
4.6	Transkribering av intervjuene	38
4.7	Analysetilnærming	39
4.8	Forskerens rolle	41
4.9	Validitet og reliabilitet	42
4.10	Etiske vurderinger	43
5	Analyse av transkripsjoner	44
5.1	Presentasjon av informantene	44
5.1.1	Gruppe 1	44
5.1.2	Gruppe 2	45

5.2	Dynamikk i intervjuene	46
5.2.1	Gruppe 1.....	46
5.2.2	Gruppe 2.....	46
5.3	Å være i en to- flerspråklig situasjon	47
5.3.1	Språkpraksis hjemme og på skolen.....	47
5.3.2	Oppfatninger om hva som er morsmålet.....	48
5.3.3	Om å lære norsk.....	49
5.3.4	Om å fungere på andrespråket på skolen.....	51
5.4	Om å gå inn og ut av klassen	54
5.5	Innhold i gruppeundervisningen	56
5.6	Om å dele erfaringer i klasserommet	57
5.7	Mobbing og rasisme	58
5.7.1	Nordmenn og media sine holdninger.....	63
5.8	Om å få venner	65
5.9	Om å bli intervjuet	66
5.10	Oppsummering	67
6	Drøfting	68
6.1	Liten verdsettelse av tospråklig kompetanse	69
6.1.1	Hovedsakelig enspråklig opplæring.....	69
6.1.2	Lite fokus på utvikling av tospråklig kompetanse	72
6.1.3	Fokus på overgang til majoritetsspråket	73
6.1.4	Tospråklighet som et problem heller enn ressurs.....	74
6.1.5	Utrygt læringsmiljø	75
6.2	Flerkulturell opplæring for alle?	76
6.3	Sosial rettferdighet	77
6.4	Rasisme	78
6.4.1	Hvordan mobbingen tok slutt.....	80
6.4.2	Forklaringer på mobbingen.....	81
6.4.3	Om å kategorisere seg selv og andre	82
6.4.4	Diskriminering på systemnivå.....	82
6.5	Identitetsutvikling knyttet til språk og kultur	83
6.6	Tilpasset opplæring	84
6.6.1	Når er tilpasset opplæring tilstrekkelig?	84
6.6.2	Tilpasset opplæring i klassen.....	86
6.6.3	Gruppeundervisning.....	86
6.7	Misforhold mellom intensjoner og praksis	88
7	Avslutning	88
8	Referanser	90
9	Vedlegg	97

1 Innledning

1.1 Tema for studien

Tema for studien er den flerkulturelle skolen. Elever i den norske skolen utgjør et mangfold på mange måter, og politiske dokumenter og lovverk slår fast at mangfold skal verdsettes (Opplæringsloven, 1998. Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen skal gjøre alle elever i stand til å fylle sin rolle som verdensborger i en stadig mer globalisert verden. Stortingsmelding 6, *En helhetlig integreringspolitikk*, slår fast at bare når enkeltmenneskets kompetanse verdsettes kan alle menneskelige ressurser komme samfunnet til gode i følge.

For at skolen skal gi et likeverdig tilbud til alle elever i dagens samfunn, mener jeg at skolen må satse på kompetanse i flerkulturell pedagogikk. En flerkulturell skole tror jeg vil skape toleranse og forståelse mellom mennesker.

Denne studien søker å gi et elevperspektiv på hvordan elever som flytter til Norge fra et annet land opplever skolen. Fem skoleelever blir derfor intervjuet om sin skolehverdag.

En flerkulturell pedagogikk forutsetter i følge Gitz-Johansen (2012), annerkjennelse av et kulturelt, språklig og etnisk mangfold. Elevers identitetsutvikling knyttes til språk, kultur og sosiale relasjoner (Holmen, 2008). Informantene som ble intervjuet i denne studien var spesielt opptatt av erfaringer knyttet til det å lære seg norsk, samt rasisme og mobbing. Språklige og sosiale erfaringer vil derfor være særlige tema i studien.

I en flerkulturell pedagogikk vil tospråklighet sees som en ressurs, som støtter læreprosesser for den enkelte elev (Gitz-Johansen, 2012). Mål om funksjonell tospråklighet var en del av Mønsterplanen fra 1987 (Kirke- og Utdanningsdepartementet), men har siden forsvunnet ut fra læreplaner. Engen (2014) mener dette kan ha gjort at verdien av tospråklighet er svekket. Jeg vil i studien si noe om denne historiske utviklingen.

Jeg håper studien med sitt elevperspektiv kan være et bidrag til forskningsfeltet om den flerkulturelle skolen.

1.2 Problemstilling

Jeg er interessert i minoritetsspråklige elevers erfaringer med skolen i Norge, og jeg ønsker å forstå deres erfaringer. Jeg valgt følgende problemstilling for min studie:

*Hva forteller minoritetsspråklige elever om sine erfaringer med den norske skolen?
Hvordan kan vi forstå disse erfaringene?*

Problemstillingen må avgrenses, og jeg har valgt å intervjuer fem minoritetsspråklige jenter i alderen 13 og 14 år, ved bruk av to gruppeintervju på to forskjellige skoler.

For å forstå erfaringene bruker jeg teori om den flerkulturelle skolen og jeg ser på historiske linjer i læreplaner. Her avgrenser jeg meg til endringer fra Mønsterplan i 1984 og til dagens situasjon.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Først gir jeg en kort bakgrunn for studien, og sier noe om hva vi allerede vet om temaet. Jeg gir noen eksempler på gjeldende lovverk og kommenterer noen intensjoner i aktuelle styringsdokumenter. Jeg viser til eksempler på aktuell forskning om minoritetsspråklige i skolen. Slik forsøker jeg å vise studiens relevans i forskningsfeltet. Denne informasjonene kan også gi bakgrunnsinformasjon som gjør det lettere å forstå elevenes erfaringer.

I kapittel 3 skriver jeg en kort oversikt over historiske linjer i læreplaner. Deretter presenterer jeg noen teoretiske perspektiver på den flerkulturelle skolen, som jeg seinere bruker til å drøfte eleverfaringene. I kapittel fem skriver jeg om metoden jeg har brukt i studien, om metodiske valg og begrensninger. Jeg analyserer så transkripsjoner fra gruppeintervjuene, før jeg til slutt drøfter analysen.

Jeg avslutter oppgaven med å gjenta problemstillingen og konkludere i den grad det er mulig. Referanser listes opp og som vedlegg kommer informasjonsskriv og intervjuguide.

1.4 Bakgrunn for studien

1.4.1 Lovverk og styringsdokument

FN sine internasjonale føringer bestemmer at skolen skal gi alle elever mulighet til å tilegne seg grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Barnekonvensjonen forplikter medlemslandene til å sørge for at alle barn blir kjent med et kulturelt mangfold (FN sambandet, 1989).

Stortingsmelding 6 *En helhetlig integreringspolitikk*, slår fast at mangfold er en viktig ressurs for samfunnet som bør utnyttes (Kunnskapsdepartementet 2012-2013). Samfunnet skal gi like muligheter for alle, og hvert individ skal bruke sin kompetanse og få muligheten til å utvikle sitt potensial. Vi trenger kompetansen innvandrere har med seg, og minoritetsspråklige elever i skolen blir eksplisitt uttalt som en ressurs. Barn med en annen kulturell bakgrunn skal ikke møte flere barrierer i skolen og samfunnet, enn det etnisk norske

barn gjør. Innvandrere og barna deres skal få likeverdig utdanning tilpasset deres behov, på samme måte som etniske norske borgere.

Formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998) sier at opplæringen skal åpne dører mot verden og fremtiden, og gi innsikt i kulturelt mangfold. Læreplanen for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), heretter omtalt som LK06, sier at skolen skal være en mangfoldig fellesskapsskole. Den generelle delen av læreplanen sier at særpreg hos den enkelte elever gir sosialt mangfold, og peker også på mangfoldet som en ressurs for samfunnet. LK06 sier som nevnte dokumenter, at like muligheter for den enkelte vil gjøre samfunnet rikt. Utgangspunkt for opplæringen er de personlige forutsetninger og bakgrunn for den enkelte elev. Tilpasset opplæring skal brukes for å få størst mulig likhet i resultat for alle elever.

Skolen i Norge har tradisjonelt sett vært bygd på kristne, nasjonale verdier, og i følge LK06 skal opplæringen fortsatt gi grunnlag for nasjonal identitet og en felles kunnskapsbase med nasjonale verdier. Opplæringen skal i dag bygge på kristne og humanistiske verdier, verdier som også finnes i ulike religioner og livssyn. Samtidig har samfunnsendringer mot en global verden og et flerkulturelt samfunn, ført til at å utdannes til verdensborger har blitt en viktig del av formålet med opplæringen. Den generelle delen av LK06 peker på at møte mellom ulike kulturer gir grunnlag for nye impulser og refleksjon. Opplæringen skal formidle kunnskap om ulike kulturer. Skolen bør utnytte muligheten til et rikt innhold i undervisningen, som et mangfold av elever med andre kulturelle bakgrunner gir. Kunnskap om seg selv og andre kan gi grunnlag for en prøving av egne og andres verdier. Utdanningen skal gi øving i samarbeid med ulike personer. Den generelle delen læreplanen peker videre på at alle elever har rett på et godt psykososialt miljø, og utdanningen skal bidra til at individet får utvikle seg som hele mennesker. Skolen skal legge til rette for at individet får en positiv identitetsutvikling.

Norsk lov forbyr diskriminering på grunn av etnisitet, religion og livssyn (Diskrimineringsloven, 2005), og både Opplæringsloven (1998) og LK06 (2006) pålegger skolen å motvirke diskriminering. Opplæringen skal arbeide mot fordommer og diskriminering, og den skal fremme respekt og toleranse mellom mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Minoritetsspråklige elever har i følge Opplæringsloven (1998) rett på språkopplæring utover vanlig tilpasset undervisning, frem til de kan norsk godt nok til å følge vanlig undervisning. De har rett på morsmålsopplæring og fagopplæring på to språk dersom dette er

nødvendig. Dersom skolen ikke kan tilby dette skal kommunen legge til rette for undervisningen.

I Norge har vi en felles skole, men Opplæringsloven gir rom for spesiell organisering av elever som nettopp har kommet til Norge. Den åpner for å organisere elevene i egne klasser, grupper eller skoler over en viss tid. I en NOU med tittelen *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*, beskriver Kunnskapsdepartementet (2010) fire ulike opplæringsmodeller som brukes for minoritetsspråklige elever i Norge i dag: Opplæring i vanlig klasse ved nærskolen, innføringsklasse på nærskolen, innføringsklasser på bestemte skoler i kommunen som hver har ansvar for visse trinn, og egen innføringskole.

1.4.2 Eksempler på tidligere forskning

Det er stor bredde på tidligere forskning om den flerkulturelle skolen, og jeg viser her til noen interessante prosjekter og funn i forskning som er relevant for min problemstilling. Jeg viser til forskning med både kulturelle, språklige og sosiologiske perspektiver. Minoritetsspråklige elevers erfaringer har ikke vært et utpreget fokusområde i tidligere forskning, noe som gjør min problemstilling relevant i forskningssammenheng.

Mens formålet med opplæringen er lik mulighet til opplæring for alle elever, viser flere forskningsprosjekter at læringsutbytte for minoritetsspråklige i skolen er lavere enn læringsutbytte hos majoriteten (Engen & Kulbrandstad, 2004; Bachmann & Haug 2006; Øzerk, 2003).

I følge Engen og Kulbrandstad (2004) vil minoritetsspråklige elever som i hovedsak får opplæring på majoritetsspråket få tilpasset det språklige og faglige nivået slik at det ligger under det de kunne ha oppnådd på morsmålet. Når elevene da ikke fungerer på aldersadekvat nivå, vil elevene bli underyttere i majoritetsskolen. Engen og Kulbrandstad forklarer mulige årsaker til underytting hos minoritetsspråklige med kognitiv forvirring, emosjonelle vansker og motivasjon. Verdi og interessekonflikt mellom hjemmet og skolen, hvor hjemmet forventes å tilpasse seg skolen, kan være en årsak. Sosioøkonomiske forhold påvirker skoleprestasjoner, men når organiseringen av skolen tilpasses elevens forutsetninger i språk og kultur, minskes disse forskjellene. Lærevansker er også en mulig årsak, men et assimilierende skolesystem og en manglende tospråklig situasjon kan gi tegn på lærevansker som ikke er reelle. For lite kontakt med majoritetsspråket kan føre til underytting, samtidig som for lite bruk av morsmålet kan svekke identitet hos eleven. Både stort fokus på overgang til majoritetsspråket og for stort fokus på bevaring av minoritetsspråket, kan være uheldig for elevenes prestasjoner.

Thomas og Collier (2001) har gjort en longitudinell studie av skolebarns skoleprestasjoner. Han fant at det tar 4-6 år for gjennomsnittselever å mestre undervisning på et fremmedspråk så godt at man kan følge vanlig undervisning. Hyltenstam, Brox, Engen og Hvenekilde (1996) har gjort lignende funn, og finner at det tar minoritetsspråklige elever 5-7 år med undervisning på majoritetsspråket før de kan ha samme nytte av undervisningen som de majoritetsspråklige elevene (Hyltenstam, Brox, Engen & Hvenekilde, 1996).

Kamill Øzerk (2003) finner i forskning presentert i boka *Sampedagogikk* at når all undervisning for minoritetsspråklige skjer på norsk, hindrer dette et godt læringsutbytte for elever som ikke mestrer det norske språket godt nok. Lærernes kompetanse på feltet og læremidlene er ikke gode nok for elevgruppen. Læringsutbytte og opplevelse av mestring for de minoritetsspråklige, avhenger av at deres kulturelle og språklige forutsetninger blir tatt hensyn til og bygget på i undervisningen. Slik kan de best utvikle norskkunnskaper og kulturell kompetanse.

I følge Nordkvelle (2006) har vi i Norge hatt en tradisjon for å se på lærebøker som en forlengelse av læreplanene, selv om Departementet ikke må godkjenne dagens lærebøker. Det har vært gjort relevante forskningsprosjekter som undersøker lærebøkers behandling av kulturelle og religiøse forskjeller i samfunnet, og om lærebøkens innhold oppfyller lovverkets intensjoner om en flerkulturell skole med like muligheter for alle elever.

Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing (2014) har studert beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læreverk, og finner at nyere læreverk har bedre kvalitet på behandlingen av disse temaene, enn tidligere læreverk. Forskerne hevder at de beste læreverkene, er de læreverk som legger opp til en sammenligning og refleksjon over historiske prosesser og dagens situasjon med ulike kulturmøter.

Sidsel Lied (2014) har gjennomført et studie av elever og livssynspluralitet i KRL-faget. Bakgrunn for studien var at staten i 1999 ble saksøkt for den manglende fritaksretten i faget, som hevdes å svekke elevers identitet på livstolkningens område. Lied (2014) finner i sin kvalitative studie at KRL-faget på hennes informanter virker bevisstgjørende og toleranseskapende, fremfor å ha skapt problemer for deres identitetsutvikling.

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring ved Marie Louise Seeberg, publiserte i 2011 NOVA rapport 8 *Forskning om etnisk diskriminering av barn og unge*, hvor forfatteren studerer funn i forskningslitteratur. Seeberg (2011) finner at skolen indirekte diskriminerer elever gjennom systematisk forskjellsbehandling og gjennom enkeltansattes praksis. Den finner at lærere i mange tilfeller forholder seg passive til

diskriminering blant elever, og når de voksne ikke griper inn kan det føre til at elevene oppfatter diskrimineringen som legitim.

Seeberg sier i sin rapport at innvandrerbarn må flytte oftere enn norskfødte barn. En av årsakene til at innvandrerbarn ofte må flytte, og da bytte skole, kan ofte være diskriminering av foreldrene i arbeids- og boligmarkedet. Diskriminering av foreldre på disse områdene kan også være en av flere årsaker til at innvandrerfamilier statistisk sett har dårligere økonomi enn familier uten innvandrerbakgrunn. Slik ser vi at barn blir offer for foreldre som diskrimineres i arbeidslivet. Seeberg finner sammenheng mellom diskriminering og uheldige adferd som aggresjon, selvskading, isolasjon, etnisk segregering og sosial marginalisering.

Gitz-Johansen (2006b) har gjort feltarbeid som viser at minoritetsspråklige elever som ikke tilpasser seg majoriteten i stor grad, og som er utsatt for kompensatorisk pedagogikk og derfor ikke opplever å bli anerkjent for sin forskjellighet, reagerer enten med resignasjon og stillhet eller utagering, opprør eller opposisjon til skolemiljøet, adferd som er uønsket i skolen og som ofte fører til tiltak for å få bukt med den forstyrrende adferden.

En dansk antropologstudie av Laura Gilliam (2009) viser hvordan noen muslimske gutter som ikke opplevde å bli anerkjent for sin særegenhet av fellesskapet på skolen, søkte sammen i opposisjon mot fellesskapet. Slik ble deres allerede marginale posisjon i samfunnet kanskje forsterkes.

Hilde Lidén (2005) har studert barn i flerkulturelle lokalsamfunn. Hun har studert barna i familiesituasjoner, i fritidssammenheng og i skolesammenheng. Lidén mener at skolen er svært viktig for barnas identitetsdannelse og integrasjon. Hun finner at minoritetsspråklige elevers kulturelle referanseramme får liten oppmerksomhet i skolen.

Birgitte Fondevik Grimstad (2012) presenterer funn av et klasseromsforskningsprosjekt, *Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring*. 29 flerspråklige elever ble observert, for å forstå hvordan tilpasset opplæring blir forstått og praktisert i skolen. Prosjektet viste at elevene var utsatt for en smal forståelse av tilpasset opplæring. Den tilpassede opplæringen bestod i stor grad av norskopplæring for de flerspråklige i egne grupper, eller av egne opplegg i undervisningen. I den kollektive undervisningen ble det tatt lite hensyn til språklig og kulturelt mangfold. Fondevik mener skolen trenger gode praksiseksempler fra skoler som får til dette.

1.5 Begrepsavklaringer

1.5.1 Minoritetsspråklig

Informantene blir i studien omtalt som minoritetsspråklige, først og fremst fordi dette er et vanlig begrep som brukes i skolen. Begrepet minoritetsspråklig har mange definisjoner. I denne studien bruker jeg definisjonen som Utdanningsdirektoratet bruker. Utdanningsdirektoratet definerer minoritetsspråklige elever som elever med et annet morsmål enn norsk og samisk (Utdanningsdirektoratet, 2014).

1.5.2 Tospråklig

En tospråklig person forstås i studien som en person som bruker to språk i hverdagen, og identifiserer seg med begge språkene (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Funksjonell tospråklighet er et relativt begrep som i denne studien brukes for å se på det historiske perspektivet på tospråklighet i skolen. Engen og Kulbrandstad (2004) forklarer at funksjonell tospråklighet er når begge språk tjener til ulike kommunikative formål. Språkene er redskap for læring og tenkning, og tilhørighet og identitet er knyttet til begge språk. For å bli tospråklig må språkferdigheter gjøre språkbrukeren i stand til å bruke språket på alle disse tre måtene. Hva som er tilstrekkelige ferdigheter avhenger av individets og dets livssituasjon.

1.5.3 Morsmål

Betegnelsen morsmål kan brukes på ulike måter. Det kan være en betegnelse på det språket en person lærer først. Det kan også være en betegnelse på det språket personen identifiserer deg med. Morsmål kan også forstås som det språket en person kan best (Engen & Kulbrandstad, 2000). Informantene i studien forstår også begrepet litt ulikt. Jeg velger i studien å forstå begrepet som det språket en person lærer først.

1.5.4 Flerkulturell skole

Begrepet *flerkulturell skole* blir brukt på ulike måter (Haugli, 2014). Ofte blir begrepet brukt om en skole med et visst antall elever med annen kulturell bakgrunn enn norsk. I denne studien forstås begrepet ut i fra et kvalitativt kriterium. Flerkulturell skole er en skole som legger flerkulturell pedagogikk til grunn for opplæringen (Haugli, 2014). En slik forståelse av begrepet betyr at antall elever med en annen kulturell bakgrunn enn norsk, ikke er relevant. En flerkulturell skole og pedagogikk vil være viktig for alle elever, uavhengig av kulturell bakgrunn.

2 Historiske linjer i læreplaner

I denne teksten gir jeg et innblikk i hvordan læreplaner fra 1984 og frem til i dag har påvirket holdninger og praksis for opplæring av minoritetsspråklige i skolen. En analyse av flerkulturell pedagogikk i et historisk perspektiv, kan bidra til å skape en bedre pedagogikk i fremtiden (Engen, 2014). Norge har ikke sentrale retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever, og kommunene har de siste tiår hatt stor frihet i hvordan de vil organisere opplæringen (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Kommuner i Norge har prøvd ut ulike organisatoriske løsninger og jeg nevner her: Egen skole for minoritetsspråklige, egne innføringsklasser, undervisning i grupper basert på språklig og kulturell bakgrunn, tokulturelle klasser og undervisning i tolærersystem med en norsk og en morsmålstalende lærer (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Mønsterplanen fra 1987, heretter omtalt som M87, markerte i følge Engen og Kulbrandstad en holdningsendring til verdien av et flerkulturelt samfunn. Tospråklighet som ressurs ble aktualisert. Mål om at minoritetsspråklige elever skulle utvikle funksjonell tospråklighet, kom inn i læreplanen. Skolen skulle "ha som siktemål at elvene får utvikle funksjonell tospråklighet" (Kunnskapsdepartementet, 1987). Dette kan tyde på en holdning om tospråklighet som verdifullt for enkeltmenneske og for det flerkulturelle samfunnet. Mye av årsaken til at dette målet kom inn i læreplanen, kan ha vært arbeidet med samenes rettigheter til å utvikle tospråklighet i skolen. Samiske elever hadde vært offer for en assimilerende fornorskingspolitikk. Den norske stat har i ettertid erkjent at fornorskingspolitikken ovenfor samene i skolen var gal, og har gitt uttrykk for å ville lære av dette. Joron Phil (2010) hevder på sin side at disse erfaringene ikke blir brukt, når det i dag ikke prioriteres tospråklig opplæring i skolen.

Engen (2014) forklarer at selv om målet om funksjonell tospråklighet var kommet inn i læreplanen i 1987, var det flere årsaker til at praksis ikke alltid samsvarte med intensjoner i læreplanen. Tanken om en inkluderende skole i planen, kom i konflikt med flerkulturell pedagogikk som baserte seg på morsmålsopplæring og norsk som andrespråk organisert separat fra ordinær undervisning, og altså organisert differensiering i opplæringen. Engen og Kulbrandstad (2004) sier at morsmålsopplæringen den gang var frivillig, noe den fortsatt er, og graden av tospråklig utvikling ble derfor avhengig av foreldrenes valg. De minoritetsspråklige var avhengig av at kommunene skaffet morsmåls lærere, noe som krevde et visst antall minoritetsspråklige elever. Målet om tospråklighet ble også tolket ulikt lokalt, noe som gav store forskjeller i praksis. Når elever fikk morsmålsundervisning som planen

åpnet for, begrenset timetallet og morsmåslærerkompetansen i seg selv muligheten for at elevene oppnådde kompetente lese- og skriveferdigheter på morsmålet. Engen (2014) viser til undersøkelser som sier at bare ca 50% av minoritetsspråklige elever faktisk fikk morsmålsopplæring i denne perioden, og at kvaliteten på denne ofte var dårlig. Morsmålsopplæringen var som regel lagt til etter skoletid, i en såkalt utvidet skoleuke-modell. Engen og Kulbrandstad (2004) hevder at utvidet skoleuke, hvor minoritetsspråklige har mer skole enn majoriteten for å få opplæring også på morsmålet, innebærer en ekstra arbeidsbelastning for elevene og fare for tap av motivasjon.

I følge Engen (2014) skulle den flerkulturelle impulsen svekkes enda mer med de neste to læreplanene. I læreplanen fra 1997, heretter omtalt som L97, kan vi se en tydelig holdningsendring til tospråklighet, og derfor til den flerkulturelle skolen. I L97 ble målet om funksjonell tospråklighet fjernet, noe som kan tyde på at verdien av tospråklig kompetanse ikke verdsettes i samme grad. I praksis ble det satt inn lovfestede tiltak for å sikre kvaliteten på opplæringen for minoritetsspråklige elever, men fokus er på å lære seg majoritetsspråket, og når det er lært trenger man ikke morsmålet i skolen lenger.

Engen (2014) peker på at den etablerte enhetsskoletanken har blitt utfordret i takt med at stadig nye elevgrupper har blitt integrert i samme skole, og det har skapt behov for økende grad av differensiering i den udifferensierte organiseringen i skolen. Tilpasset opplæring ble derfor et viktig begrep, for alvor med læreplanen som kom i 1997. Enhetsskolens nasjonsbyggende prosjekt ble også etter hvert utfordret, i takt med en stadig mindre homogen kultur i skolen.

Retten til morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring frem til elevene kunne tilstrekkelig norsk og da kunne følge ordinær undervisning, ble i følge Engen og Kulbrandstad (2004) stadfestet i Læreplanen fra 1997. Denne undervisningen skulle bare gjelde i en periode, frem til minoritets eleven kunne tilstrekkelig norsk. Minoritetsspråklige elever fikk rett til begynneropplæring i lesing og skriving på morsmålet. Tospråklig fagundervisning ble et alternativ i en overgangsperiode frem til elevene kunne ha tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Krav om tilpasset opplæring i den enkelte kommune gav minoritetsspråklige elever rett til særlig opplæring. Spørsmål som dukket opp med læreplanen i 1997 var hvor grensen for når elevene kunne tilstrekkelig norsk og da skulle følge ordinær undervisning, skulle gå. Denne grensen er fortsatt ikke fastlagt og dette er stadig en utfordring i forhold til kartlegging.

I L97 ble minoritets elever som gruppe gitt særlige hensyn som skiller dem fra majoriteten, dette gjennom innføring av KRL-faget og fritaksordningen (Engen, 2014). Samene som minoritet fikk en helt egen læreplan.

Engen og Kulbrandstad (2004) viser til en holdningsendring fra utvikling av funksjonell tospråklighet i M87, til en overgangsmodell i L97, med mål om å kunne følge all undervisning på norsk så tidlig som mulig. Denne overgangsmodellen kan føre til språkdrukning, selv om retten til morsmålsopplæring altså ble stadfestet med L97. Språkdrukning blir nærmere omtalt senere i denne studien.

Ved innføring av LK06 ble det lagt vekt på at organisasjonsutvikling og kompetanse skulle føre til bedre opplæring av elever med særlige behov (Engen, 2014). PPT fikk en viktig rolle for å hjelpe skolene med denne utviklingen. Skolene fikk stor frihet lokalt og læreplanen var svært generell. Fokus på skoleprestasjoner hos politikerne og resultater fra internasjonale tester av elever, førte til en satsing på kunnskapsløft hos norske skolelever. PISA undersøkelser og andre internasjonale målinger viste at norske elever ikke var best i verden, på det som ble målt i disse testene. Fokus på de fem generelle ferdighetene ble innført for å løfte elevene faglig. Individualisering hadde vokst frem i takt med økende behov for tilpasset undervisning i ordinær gruppe. Behovet for tilpasset opplæring fikk med kunnskapsløftet også et samfunnsperspektiv ved kunnskapsløft gjennom grunnleggende ferdigheter. Individualiseringen ble slik styrket med LK06. Individualisering skulle helst foregå i klasserommet, og minoritetsspråklige elever skulle raskest mulig følge ordinær undervisning. Dette mener Engen har ført til at skolene overfører elever til ordinær undervisning selv om norskkunnskaper ikke er gode nok.

Harlap & Riese (2014) peker på at norske læreplaner og skolekultur har blitt kritisert for å i stor grad bygge på kristne og humanistiske verdier og slik har en "etnos-orientert" holdning til majoritetskulturen. At skolen skal bygge på disse verdiene er fremdeles en del av formålet med utdanningen (Opplæringsloven, 1998). I LK06 finnes fortsatt et skille mellom "de andre" og "oss" gjennom at elever fra språklige minoriteter blir kategorisert som nettopp dette (Harlap & Riese, 2014).

3 Den flerkulturelle skolen – teoretiske perspektiver

For å forstå informantenes erfaringer i dette forskningsprosjektet, setter jeg fokus på teoretiske perspektiver som omhandler den flerkulturelle skolen, slik begrepet ble forklart i innledning til denne studien.

Informantene mine var mer opptatt av noen tema, enn av andre, når de delte sine erfaringer. I møte med den norske skolen og i møte med mennesker fra andre kulturer enn deres egen, spesielt i møte med mennesker fra majoritetskulturen, var informantene opptatt av temaene språk, mobbing og rasisme. Det er derfor naturlig for meg å fokusere på noen språklige og sosiale prosesser som kan være relevante for elever i den flerkulturelle skolen. Teoretikere jeg bruker for å beskrive sider ved den flerkulturelle skolen, ser også språk og sosiale utfordringer som relevante tema når vi snakker om en flerkulturell skole. I opplæringsloven (1998) og i læreplaner fra 1987 og frem til i dag, er språk og diskriminering spesielt nevnt i behandling av minoritetsspråklige elever.

3.1 To strategier for tilnærming til en flerkulturell skole

Gitz-Johansen (2012) peker på at skole og nasjonalstat henger sammen, og at skolen historisk sett har vært en formidler av nasjonal kultur. Et skolesystem som langt tilbake i tid er konstruert for en homogen gruppe elever, med samme etnisk, kulturell, språklig og religiøs bakgrunn, vil naturlig by på utfordringer for elever som kommer til skolen med annen bakgrunn. Gitz-Johansen skisserer to strategier skolen kan bruke i møte med elever med en annen bakgrunn enn majoriteten. Han beskriver to idealtypiske strategier, en *monokulturalistisk strategi* og en *multikulturalistisk strategi*. De to strategiene vil utløse ulike pedagogiske retninger, henholdsvis en *kompensatorisk* og en *flerkulturell* pedagogikk. I praksis vil vi ofte finne en blanding av disse strategiene.

3.1.1 Monokulturalistisk strategi

En *monokulturalistisk strategi* vil i følge Gitz-Johansen prøve å tilpasse de nye borgerne etablerte normer i skolen. Alt som er ulikt majoritetens etnisitet, språk, religion og kultur blir sett på som fremmed, og må tilpasses før det kan høre til. Denne strategien kjennetegnes ved en forståelse av deprivasjon, som betyr mangelfullhet. Med det menes at årsaker til enkeltelevers utfordringer i skolen ligger i barnet oppvekstmiljø, og ikke i skolesystemet.

An-Margit Hauge (2007), leder for nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, kaller en slik forståelsesmåte av den flerkulturelle skolen for en beskrivende, assimilerende,

marginaliserende og problemorientert forståelsesmåte. Mangfoldet blir sett på som et problem som må løses, i stedet for en ressurs. Annerledesheten hos elever med annen kulturell bakgrunn blir ansett som vanskelig å håndtere, og innsatsen handler om å redusere denne annerledesheten. Målet for opplæringen blir å gjøre alle elever mest mulig lik majoriteten. Også foreldre blir sett på som et problem, fremfor en ressurs.

En monokulturalistisk strategi vil forstå kultur som statisk. En statisk kulturforståelse vil i følge Hauge (2007) kunne føre til generalisering av mennesker, og kultur settes som årsaken til handlinger og adferd. En slik forståelse vil kunne føre med seg et skille mellom ”dem” og ”oss”, og en problemfokuseret tilnærming til en flerkulturell skole.

Gitz-Johansen (2012) forklarer at deprivasjonsforståelsen i utgangspunktet ikke er knyttet til innvandrerbarn, men til barn fra lavere sosiale lag, en kobling som ofte knyttes til barn fra etniske minoriteter. Gitz-Johansen beskriver tre elementer av deprivasjonsforståelsen, språklig deprivasjon, kulturell deprivasjon og sosial deprivasjon.

Språklig deprivasjon handler om at minoritetsbarna ikke snakker majoritetsspråket hjemme, og dersom de gjør det snakker de det ikke godt nok.

Kulturell deprivasjon handler om at barnets hjemmekultur sees på som mangelfull. Barna leser ikke bøker hjemme, hvis de leser, leser de feile bøker. Barna ser for mye på tv og ser for mye på utenlandske kanaler. Barna er for sjelden utenfor boligområde, og når de reiser, reiser de til feile steder.

Sosial deprivasjon handler om at man ser minoritetsfamiliene som ressursvake. Foreldrene tar seg ikke ordentlig av barna, og måten de oppdrar barna på er mangelfull eller feil.

Slik deprivasjonsforståelse gir foreldrene skylden for utfordringer minoritetsspråklige elever opplever i skolen. Skolen og opplæringssystemet beskyttes på denne måten for kritikk.

Gitz-Johansen mener at en monokulturell strategi vil resultere i en kompensatorisk pedagogikk, som prøver å endre eller tilpasse minoritetsspråklige barn den nasjonale skolen, slik også Hauge (2007) har beskrevet det. Når årsaken til minoritetsbarnas utfordringer i skolen plasseres hos barnets oppvekstmiljø, blir løsningen for skolen å kompensere for dette mangelfulle hjemmemiljøet. Kompensatorisk pedagogikk vil kreve kartlegging av feil og mangler hos barnet, og deretter en kompenserende innsats for å rette opp disse mangler. Et eksempel kan være at språkferdigheter i majoritetsspråket kartlegges hos barnet, og for å kompensere settes det inn ekstraundervisning i språket.

Eksempel på tiltak utløst av en kompensatorisk pedagogikk kan i følge Gitz-Johansen være å spre minoritetsbarn på ulike skoler. Han mener tiltaket bunner i et syn på tospråkligheten som er problem, som må spres. En annen kompensatorisk strategi er å prøve å lære foreldre å oppdra barna på en bedre måte.

Gitz-Johansen stiller spørsmål om hvorvidt disse kompensatoriske tiltak virker eller ikke. En dansk rapport gjort av Undervisningsministeriet (2007) og en amerikansk undersøkelse av Thomas og Collier (1997) tyder på at deprivasjonsforståelse med fokus på kompenserende tiltak for mangler i barnets hjemmemiljø, ikke er den mest effektive måten å gi alle barn like sjanser til å lykkes i skolen. Gitz-Johansen (2012) mener at fokus på berikelse i stedet for kompensasjon for mangler, og å se på barnet og hjemmet som en ressurs, vil være en bedre strategi.

Hauge (2007) hevder at på skoler med en slik forståelsesmåte blir det flerkulturelle håndtert isolert, og bare dratt frem i noen anledninger. Skolene vil i hovedsak fokusere på formalkompetanse i norsk hos faglærere som har andrespråk med grupper av elever. På denne måten vil ikke den flerkulturelle opplæringen gjelde alle elever, til en hver tid, som vi skal se er et kriterie til flerkulturell opplæring.

3.1.2 Multikulturalistisk strategi

Gitz-Johansen forklarer at en multikulturalistisk strategi søker å flytte fokus fra deprivasjonsforståelse. En multikulturalistisk strategi anerkjenner et kulturelt, språklig, etnisk og religiøst mangfold. Strategien handler om å innrette sitt eget verdigrunnlag og ta høyde for mangfoldet. Skolen tar innover seg at den består av befolkningsgrupper med mange ulike bakgrunner. En slik strategi vil forstå kultur som dynamisk og i stadig endring (Hauge, 2007).

Multikulturalistisk strategi vil i følge Gitz-Johansen (2012) føre til en flerkulturell pedagogikk. Forskjellighet i elevgruppen skal fremmes og ikke bekjempes. Forskjelligheten i seg selv er ikke viktig, men viktig for pedagogikken er at alle skal ha like muligheter til sosial anerkjennelse og til å prestere i skolen.

Hauge (2007) beskriver en slik forståelsesmåte som handlingsbasert, likeverdig, inkluderende og ressursorientert. Foreldresamarbeidet i en flerkulturell pedagogikk vil se foreldrene som en ressurs for barnets læring, fremfor en utfordring som i en kompensatorisk pedagogikk (Gitz-Johansen, 2012).

Deprivasjonsforståelsen må i følge Gitz-Johansen (2012) ikke være gjeldene for hele grupper av elever, da dette kan bidra til stereotypisering og et etnosentrisk syn på elevens og foreldrenes bakgrunn. Bare i enkelttilfeller kan en slik deprivasjonsforståelse ha en hensikt.

For å få til en vellykket flerkulturell pedagogikk må skolen og den enkelte læreren anerkjenne kulturer med ulike verdier enn ens egne.

Det flerkulturelle blir i følge Hauge (2007) sett på som en ressurs, fremfor et problem. Det flerkulturelle gjennomsyrrer skolehverdagen til en hver tid, og alle elever tar del i det. Kompetanse på det flerkulturelle område, og også tospråklig kompetanse, legges ikke til en lærer, men alle lærere må fokusere på å ivareta det flerkulturelle.

3.2 Syv kriterier for flerkulturell opplæring

Bode og Nieto (2010) gir en grundig definisjon på det de kaller en multikulturell utdanning, og viser hvordan praksis og intensjoner med denne pedagogikken ofte er langt fra hverandre. Jeg velger her å oversette deres begrep *Multicultural Education*, med *flerkulturell opplæring*, fordi jeg mener at det er dekkende for den pedagogikken Bode og Nieto beskriver, selv om begrepene multikulturell og flerkulturell kan ha ulik betydning i andre sammenhenger.

Bode og Nieto presenterer syv kriterier som må være til stede for at vi kan kalle opplæringen for flerkulturell.

For det første må en flerkulturell opplæring være en antirasistisk opplæring. Med det mener Bode og Nieto en bevisst antirasistisk opplæring, som ikke stereotypiserer ulike kulturer og mennesker. Skolen må skape et flerkulturelt miljø som gjennomsyrrer alle deler av opplæringen. Skolen må tørre å diskutere rasisme og dets historie. I stedet for bare å presentere rasisme som noe ulovlig, bør ulike sider av det tas opp til diskusjon.

Flerkulturell opplæring er basis opplæring, som gjør elevene i stand til å leve i dagens verden. Bode og Nieto presenterer fem basisferdigheter som er målet med en flerkulturell opplæring. Vi kan kjenne igjen fire av Bode og Nieto sine fem basisferdigheter i grunnleggende ferdigheter i Læreplanen for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Både LK06 og Bode og Nieto (2012) legger vekt på at elevene skal lære å lese, regne, skrive og bruke digitale verktøy. LK06 sin femte grunnleggende ferdighet er muntlig ferdighet, mens Bode og Nieto peker på en femte basisferdighet som kreves i dagens verden, og som derfor er en viktig del av den flerkulturelle opplæringen. Det er forståelse og empati med mangfoldet av mennesker i verden. Dette er mål vi kan kjenne noe igjen i den generelle delen av LK06, men det er ikke en av de fem grunnleggende ferdighetene som går igjen i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Videre setter Bode og Nieto (2010) krav til den flerkulturell opplæringen om å være viktig for alle elever, ikke bare minoritets elevene. Flerkulturell opplæring vil gjelde for alle

elever, uansett hvor homogen en gruppe vil fremstå å være. Også i etnisk homogene grupper, vil det være forskjeller mellom individer. En flerkulturell opplæring er til gode for alle elever som borgere i et verdenssamfunn. Bode og Nieto mener at intensjoner om en flerkulturell opplæring i praktisk ofte bare gjelder for de minoritetsspråklige, og ikke for majoriteten.

Flerkulturell pedagogikk skal gjelde hele tiden, ikke bare periodevis, med enkeltlærere eller i enkeltfag. Den flerkulturelle pedagogikken skal være til stede i alle deler av opplæringen, til en hver tid.

Flerkulturell opplæring krever sosial rettferdighet. Alle elever skal ha samme muligheter til å realisere seg selv, påvirke og bidra. Det vil si at elevene skal ha samme muligheter til å hevde seg sosialt og faglig i gruppen av elever.

Flerkulturell opplæring skal være en dynamisk prosess, som involverer relasjoner mellom mennesker. Man slutter ikke å være flerkulturell og man har aldri nok kunnskap.

Til sist peker Bode og Nieto på at flerkulturell opplæring er kritisk pedagogikk. Opplæring skal diskuteres, og ulike studenter og læreres perspektiver og meninger skal frem. Westrheim (2014) beskriver kritisk pedagogikk for et flerkulturelt samfunn, og setter dette i sammenheng med kritisk multikulturalisme. Kritisk pedagogikk setter spørsmålsteget ved hvorvidt skolen klarer å fremme det flerkulturelle, og fremme hver elev sin stemme i klasserommet. En taushetskultur i skolen kan skape konsekvenser videre i samfunnet. Westrheim forklarer at de siste 30 årene har den teoretiske teorien *Critical theory of Education*, vokst frem i USA. Ulike retninger innenfor denne teorien setter fokus på opplærings rolle i det flerkulturelle samfunnet, og er opptatt å fremme marginaliserte grupper i samfunnet gjennom opplæringssystemet. En av opplæringssystemets oppgaver er å fremme sosial rettferdighet, demokratiske prinsipper og hindre diskriminering av minoritetsspråklige elever.

For at de minoritetsspråklige elevene, og andre elever, skal utvikle en positiv identitetsfølelse er det nødvendig at elevene får spille videre på etablerte erfaringer og kultur. Westrheim mener opplæringssystemet må utfordres ved å dele ulike lærere, studenters og elever fortellinger og erfaringer, og gå bort fra å problematisere forskjeller i det flerkulturelle klasserommet. Å bygge undervisning på de ulike elevens fortellinger og erfaringer sammen med litteratur og ulike undervisningsformer vil skolen gjøre elevene i stand til å møte det flerkulturelle samfunnet med ulike måter å forstå verden på. Etter hvert som Norge i stadig større grad blir et multikulturelt samfunn, og mindre homogent, er det sannsynlig at denne kritiske teorien får større påvirkning også her, mener Westrheim.

Bode og Nieto (2012) argumenterer hard for en flerkulturell pedagogikk, og mener at pedagogikken gjør mennesker i stand til å skape endringer i verden. Alle verdensborgere må se sin rolle i det globale samfunnet, og flerkulturell opplæring er en prosess som går utenfor lokalsamfunnet. En fullverdig flerkulturell skole, i tråd med intensjoner, vil kunne løse mange av skolens utfordringer og har potensial til å i større grad gi elever mulighet til produktive og meningsfulle liv. All god pedagogikk krever at opplæringen tar studenten på alvor, tar utgangspunkt i etablerte erfaringer og utdanner elever til informerte, kritiske og sterke borgere. En flerkulturell opplæring tar i tillegg til dette hensyn til individenes plass i et mangfoldig samfunn, og gjør opplæringen relevant for en større gruppe elever.

3.3 Kulturell identitet i undervisningen

En inkluderende skole for alle kan forstås på ulike måter. At alle skal være en del av det samme felleskapet og at skolen legger et bestemt verdigrunnlag til grunn, kan by på utfordringer, hevder Bjørnsrud og Nilsen (2008). Dersom skolens verdigrunnlag og normer ikke samsvarer med individenes egne etiske og religiøse verdier kan eleven møte utfordringer. Inkludering vil si at man skal bli inkludert uten å måtte gi avkall på egne verdier og identitet. Gir man avkall på egen identitet for å bli lik flertallet og bli en del av felleskapet, snakker vi om assimilering, som er en avlagt form for innvandringspolitikk. Politiske føringer om å ta vare på og utnytte potensialet i mangfold, er et paradoks til en form for inkludering som likner assimilering. Pedagogikk og politikk som ser mangfoldet som en ressurs er avgjørende for å få en god inkludering av alle i skolen, og vi er avhengig av en interkulturell pedagogikk.

Lidén (2005) forklarer at majoritetslevene og læreren ofte representerer en felles kultur og kunnskap som minoriteten ikke har. Lidén hevder derfor at majoritetens kunnskap og erfaringer blir sett på som den riktige i skolesammenheng. Ulike kunnskaper og erfaringer blir på denne måten tillagt ulik verdi.

Fuglerud (2001) problematiserer at når minoritetsspråklige i møte med majoriteten opplever egen kunnskap og sosial kompetanse som mindre viktig, vil majoriteten få muligheter til å definere situasjoner først, og bygge opp en dominerende og kulturell overmakt. Det blir ubalanse mellom felles regler og individuell kompetanse. Utvikling skjer derfor ikke nødvendigvis som en bevisst utvikling ut i fra moralske verdier.

Strategier for å takle dette kan for den enkelte være mange. Fuglerud eksemplifiserer med tre ulike strategier. En strategi kan være at den minoritetsspråklige minimaliserer

kontakten med majoriteten. En annen strategi kan være å la seg assimilere. En tredje strategi kan være å holde fast på egen identitet samtidig som han tar del i det norske samfunnet.

Organisatoriske løsninger for språkopplæring kan påvirke hvordan eleven utvikler sin identitet. Noen organisatoriske løsninger og modeller tar sikte på å overføre eleven fra morsmålet til majoritetsspråket, og kan kalles overgangsmodeller. En slik modell kan ha kulturell og sosial assimilering som mål. Modeller med bevaring av morsmål og kulturell identitet kalles bevaringsmodeller. Noen modeller har som mål å hindre tap av ferdigheter på morsmålet, mens andre modeller ønsker å utvikle ferdigheter på begge språk, slik at nivået og ferdighetene er det samme på de to språkene.

3.3.1 Å bygge på etablerte erfaringer

For å tilegne seg nytt faglig stoff, må elevene få bygge læringen på etablerte erfaringer (Gitz-Johansen, 2012). En flerkulturell pedagogikk gir alle elever samme mulighet til å bygge på tidligere erfaringer. De barn som kan bruke forkunnskaper i undervisningen vil ha en fordel, fremfor de som må lære kulturkunnskapen fra bunnen. De elever som kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med stoffet som skal læres, vil også ha en fordel. Et utgangspunkt i egne livserfaringer vil kunne bidra til dette. Når forhåndskunnskaper er unyttig eller usynlig i undervisningen vil undervisningen oppleves mindre relevant. Når undervisning ikke føles relevant, vil læringsutbytte svekkes, i følge Germundsen (2000). Når barn ikke kan gjenkjenner sin kulturelle og sosiale identitet i undervisningen og heller ikke kjenne igjen verdier, hverdag, foreldre, kultur, litteratur og religion i skolestoffet, vil det kunne føre til at barnet kjenner liten anerkjennelse, sammenlignet med de barn som opplever at skolebøker og undervisningen anerkjenner deres identitet. I forsøk på å anerkjenne minoriteters kultur og bakgrunn kan det være en fare for å fremstille kulturene i en stereotypisk form, eller ved egne innslag i undervisningen som fokuserer på disse kulturene. Når anerkjennelse skjer på denne måten, i stedet for som en del av den egentlige skolehverdagen, snakker vi ikke om en egentlig flerkulturell pedagogikk (Gitz-Johansen, 2012).

Også Lidén (2005) forklarer viktigheten av at læring skjer basert på tidligere erfaringen. Hun peker på at mange barn skiller kunnskapene sine mellom ulike arenaer, og for minoritetsspråklige barn kan det være vanlig å oppleve kunnskaper fra hverdagen utenfor skolen som ikke relevant i skolesammenheng. Skolen gjør bruk av denne kunnskapen bare i svært varierende grad, og kunnskapen blir av skolen ofte sett på som lite skolerelevant. Elevene sitter med kunnskaper og erfaringer som utgir et stort potensiale, som skolen må

finne interessant. Bare når elevene opplever hverdagen og skolen som en helhet får de utnyttet sitt fulle potensial. Når barn har tilstrekkelige kunnskaper om ulike referanserammer og er klar over forskjellene, er det lettere å tilfredsstille forventninger tilpasset de ulike situasjonene. Dette er en treningssak og forskning kan tyde på at denne innsikten kan være en faktor for at man klarer seg bra.

3.3.2 Om å bli tatt ut av undervisning

Mange elever med særlig behov for tilpasset opplæring, slik minoritetsspråklige elever vil ha i kort eller lang tid, vil i følge Wendelborg (2010) ofte ha et ønske om å være som andre elever og ikke skille seg ut. Ofte ønsker elevene opplæring i vanlig gruppe og med samme materiell som resten av gruppen. Dette er også målet for mange med behov for spesialundervisning og for alle minoritetsspråklige. Opplæring i ordinær gruppe har mange fordeler, både i form av motiverende læringsaktiviteter, læringsutbytte i læring sammen med andre barn, og større grad av utfordringer sammenlignet med spesialgrupper.

Selv om man tilstreber at alle elever skal gå i ordinær gruppe, kan det noen ganger være behov for en kombinasjon av ordinær gruppe og individuell- eller gruppebasert undervisning, mener Egeberg (2012). Den individuelle undervisningen bør i følge Egeberg da ha fokus på å utvikle ferdigheter som trengs for å følge ordinær undervisning, og forberede eleven til undervisningen i ordinær gruppe. Det vil for eksempel si å forberede eleven på det som skal gjennomgås i klassen ved å lære ord og begreper, se på bilder og aktivere forforståelsen til lærestoffet.

3.4 Noen sosiale prosesser i møte mellom kulturer

3.4.1 Et fokus på forskjeller mellom kulturer

Både Loona (1995) og Gullestad (2002) hevder at i Norge, og i media, blir mennesker fra ulike kulturer definert ved et skille mellom "dem" og etniske norske nordmenn. Gullestad beskriver og beviser ved empiri, en påstått moderne rasetenkning i Norge. Hun har studert media og den sosiale diskursen, og mener at nordmenn tenker og snakker om andre på bakgrunn av nasjonalitet, språk, hudfarge og religion. Slik former rasekategorier samhandling på psykologiske, sosiale og strukturelle plan i det norske samfunnet. Loona (1995) ser også en ny form for rasetenkning i Norge, og hevder at tidligere rasehierarki er erstattet med vektlegging av forskjeller mellom kulturene.

Loona (1995) beskriver hvordan samfunnet har gått fra en biologisk til en kulturell kategorisering av "de andre". Innvandringsdebatten gir uttrykk for bekymring om integrering av fremmedkulturelle, og ikke integrering av mennesker kategorisert ut i fra rase. Forskjeller i kultur og verdsett blir gjerne trukket frem som et problem, og kulturmøtene fremstilt som kulturkollisjoner.

Loona kritiserer hvordan teori om innvandrers møte med det norske samfunnet har vært preget av et fokus på forskjeller, og at kunnskap om kulturverdier er nok for å forstå innvandrere. Slik blir kulturene redusert til statiske kulturer, og menneskers adferd er kulturdeterminerte. Innvandrere sin kultur er så forskjellig at kulturkollisjoner må skje.

Loona hevder samfunnsdebatten er preget av en kulturrelativisme, som fokuserer på å forklare "de andres" annerledeshet, som er ulik den norske, naturlige væremåten. Når vi skal møte mennesker fra andre kulturer, prøver vi å skaffe oss kunnskap om "de andre" og deres kultur. Begrepet "fjernkulturelle" er et begrep som nettopp viser hvordan vi kategoriserer andre kulturer ut i fra grad av forskjellighet til vår kultur. Fjernkulturelle innvandrere representerer en kultur som er alt annet en det vi er. Begrepet formidler avstand, og umenneskeliggjør "de andre". "De andre" hører ikke til her, i denne tiden.

I følge Lidén (2005) har enhetsskolen tradisjoner for å skulle samle alle barn i samme skolesamfunn, uavhengig av forskjeller. Spesialskoler ble løsningen for dem som var for forskjellige til å passe inn. Spesialskolepedagogikken er erstattet med prinsippet om tilpasset opplæring. Lidén hevder at barn som er mest forskjellig fra majoriteten ofte kommer nederst på rangstigen. Barns forskjellighet kan bli et ikke-tema i skolen. Hvordan skolen behandler likhet og ulikhet, og hvorvidt de fremmer likheten eller forskjellene, påvirker hvordan elevene ser på hverandre og forskjellene dem i mellom. Bjarnø og Aarsæther (2013) hevder at å utvikle et fellesskap basert på både likheter og ulikhet kan styrke fellesskapet. Elever, og også lærere, lærer seg selv og andre å kjenne på denne måten, og utvikler seg som mennesker ved utvidede perspektiver og konstruktiv motstand fra medmennesker.

3.4.2 Hvordan kategoriseres mennesker

Fuglerud (2001) mener at vi organiserer oss i kategorier av etnisitet, ut i fra selvidentifisering og identifisering av andre. Etnisitet kan være definert ut i fra ytre kulturtrekk og markører, men Fuglerud mener at forestillingen av felles verdier og handlingsmønster er viktigere for denne identifiseringen enn de ytre trekkene er. Også Gullestad (2002) og Loona (1995) hevder som vi har sett, at kategorisering av mennesker i

større grad enn før skjer på bakgrunn av andre trekk en den tradisjonelle inndelingen av raser basert på ytre kjennetegn.

Yael og Riese (2014) tar et litt annet perspektiv og setter fokus på at en tradisjonell rasetenking basert på hudfarge og ansiktstrekk, fortsatt er gjeldene i Norge i dag. Yael og Riese mener det er tabu å snakke om raser i Norge i dag, og at slik kategoriseringen ikke bør sees eller snakkes om. Når noen likevel ytrer noe som kan tyde på en kategorisering av mennesker i raser, blir det lagt merke til. Nettopp dette mener Yael og Riese beviser at slike kategorier finnes. De mener at en ideologi om fargeblindhet, som sier at hudfarge og ansiktstrekk ikke er relevant for sosial samhandling, er en ideologi som gjelder i Norge i dag, og som ikke ville vært nødvendig dersom rasetenking ikke eksisterte. Ideologien om fargeblindhet er bare viktig når rase er en eksisterende kategori. Crenshaw (1997) hevder at fargeblindhet er en ideologi som prøver å skjule makten i kategorien rase og sier at raser ikke betyr noe, mens den samtidig demonstrerer at rase har betydning.

I et reelt fargeblindt samfunn vil alle tjene på ideologien om fargeblindhet, men dersom fargeblindheten ikke er reel som beskrevet over, vil ideologien stå i fare for å dekke over rasetekningen og da hierarkiet som eksisterer mellom rasene (Yael & Riese, 2014). I så tilfelle vil de nederste i hierarkiet tape på en slik fargeblind ideologi.

3.4.3 Kultur er dynamisk

Loona (1995) er en av flere (Hauge, 2007. Engen, 2014. Cummins, 2001) som forklarer at kultur er en dynamisk syntese av relasjoner mellom mennesker. Loona (1995) hevder derfor at diskusjoner som handler om innvandrers møte med det norske samfunnet ikke bør være et spørsmål om hvilken kultur de har med seg, men om kulturrelasjoner de inngår i. Loona argumenterer for at skolen ikke må se etter kulturforskjeller mellom elever, men etter kulturrelasjoner. Gir relasjonene rom for omsorg og mestring? For å finne årsaker til eventuelle lave skoleprestasjoner eller emosjonelle vansker som ikke har organiske forklaringer, bør man ikke lete i barnas kulturelle bakgrunn, men studere de kulturelle forhold barna lever under, som kanskje ikke er optimale.

Loona kritiserer å se andre kulturer som statiske, slik vi også har sett at Hauge (2007) peker på i sin beskrivelse av en problembasert forståelsesmåte av kultur. Flere teoretikere peker på at fordi enkeltindividet og samfunn utvikles, er kulturer i stadig endring etter hvert som vi erfarer og internaliserer nye kunnskaper (Loona, 1995. Hauge, 2007. Fuglerud, 2001). Loona (1995) peker også på at spesielt for mennesker i migrasjon, skjer det store endringer i livssituasjonen deres over kort tid. Kultur og identitet vil derfor være i rask endring, og være

preget av gråsoner og utydelige grenseoverganger, i et mangfoldig møte mellom ulike identiteter og interesser.

Loona stiller spørsmål til hvordan vi skal forholde oss til kulturbegrepet i fremtiden. Trenger vi ordet kultur? Kanskje kulturrelativismen bør gis et nytt innhold og verdens kulturer blir sett på med en universalistisk utgangspunkt. Universalisering av ideer og praksiser. Kultur er ikke et sett med handlinger eller verdier, men et forum for omtolkning og omforhandling. Kultur er dynamisk og noe som stadig revurderes og omskapes.

3.4.4 Forestilt likhet

Gullestad (2002) bruker begrepet *forestilt likhet* som viktig i den sosiale samhandlingen. I dette begrepet ligger forestillingen om at likeverd krever likhet, og at opplevelse av likeverd mellom parter krever at man finner likheter mellom partene. Slik kan forskjeller bli noe negativt som kan føre til konflikt og derfor nedtones.

Gullestad mener man i Norge, i likhet med en del andre europeiske land, omtaler innvandrere som ”gjester” i landet, og etnisk nordmenn som ”vertskap”. Dette fører med seg forventninger til gjestene om å vise respekt og takknemlighet til vertskapet. Gjестene bør tilpasse seg vertskapet, følge vertskapets verdier, og ikke kritisere vertskapet og deres hjem.

Mens innvandrere forstås som gjester, blir de norske forbundet med hjem, slektskap og familie. Fellesskapet i Norge bygges på likhet og enhet, og innvandreres tilhørighet i dette moralske fellesskapet krever enighet og likhet. På en annen måte kan det sies at nordmenn ber innvandrere bli så norske som mulig. Gullestad problematisere hvor norske innvandrere egentlig kan bli når innvandreneres biologiske bakgrunn følger dem i statistikken, uansett hvor norske de blir. Westrheim (2014) påpeker at først etter flere generasjoner i Norge vil den biologiske bakgrunnen til innvandrere ikke lenger være synlig i statistikken.

Gullestad (2002) mener at gjest-vertskap metaforen i Norge gjør at vi vurderer gjestenes verdier og praksiser, men ikke reflekterer over egne verdier, noe som betyr at vi vurderer våre verdier og praksiser som bedre enn gjestenes. Slik stiller vi gjestene utenfor det norske likhetsfellesskapet. Forståelsen om at likeverd krever likhet gjør at kulturelle forskjeller blir umulig i det norske hegemoniet.

3.4.5 Stereotypisering

Gitz-Johansen (2012) forklarer at måten vi ser på fremmede ofte er preget av å enten se på de fremmede som en enhet uten nyanser, eller ved stereotypisering hvor man tillegge

individene egenskaper ut i fra fordommer mot grupper. Enkeltmennesker blir, uavhengig av personmøter, plassert i grupper og forventes å være slik gruppen er.

En flerkulturell skole, slik Hauge (2007) og Bode og Nieto (2010) beskriver den, vil unngå å se mennesker på denne måten. Likevel vet vi at stereotypisering skjer på skolen, og i undervisningen. Mennesker blir kategorisert, og plassert i grupper. Fuglerud (2001) peker på det faktum at staten plasserer mennesker i grupper ut i fra opprinnelse tilbake i flere generasjoner. *Annengenerasjons innvandrere* er en slik kategorisering, og den kan fungere som et hinder for individene i å styrke identitetsfølelsen med omgivelsene.

Fuglerud trekker frem Den fjerde statsmakt, media, som en viderefører, produsent og formidler av stereotyper. Han peker på at samfunnsinstitusjoner og medier spesielt, har makt over hva som defineres som kunnskap. Kombinasjon av utsagn og hvem som får ytre seg fra gitte perspektiv, preger folks forståelse og avgjør hva som presenteres som kunnskap.

Medias måte å presentere stoff om innvandrere på, kan opprettholde eller skape stereotyper. En måte er at media inntar rollen som talerør for vanlige folk i samfunnsdebatten, og angriper systemet og innvandringspolitikken, uten å angripe innvandrerne direkte. Da presenteres meninger om at politikerne er skyld i innvandringen og alt det negative innvandring fører med seg. På de måten "tvinger" de vanlige folk til å bli rasister. At innvandrerne er her, gjør at landet og mannen i gata får mindre råd. En annen metode som kan føre til stereotypisering, er medias omtale av ulike kulturer. De presenterer ofte kulturene som konstante og plukker ut biter fra helheten. Ofte definerer media andre kulturer som alt det majoritetskulturen ikke er.

3.4.6 Behov for anerkjennelse hos andre

Honneth (2006) setter fokus på menneskers behov for anerkjennelse av andre, og mener spørsmål om anerkjennelse er et sentralt spørsmål for mennesker. Mennesket er et sosialt vesen som utvikler seg i samspill med andre mennesker. Andre menneskers innstilling til oss, avgjør hvilke sider vi verdsettes hos oss selv og hvilke sider vi nedvurderer hos oss selv. Anerkjennelse av oss som mennesker fra andre, lærer oss å sette pris på sider av oss selv og utvikle vår identitet. Sosial verdsettelse er at egenskaper og sider ved oss som gruppe eller individ som skiller oss fra andre, blir verdsatt. Man føler seg verdifull når man anerkjennes for noe som skiller oss fra andre.

Anerkjennelse er mer enn toleranse. Ved anerkjennelse viser man en aktiv interesse for det særegne hos individet. Manglende anerkjennelse fører til at man ikke utvikler et

positivt selvbylde og verdsettelse av seg selv. Selv-verdi vil erstattes med skam som en innadvendt reaksjon, eller sinne som en utadvendt reaksjon (Honneth, 2006).

Gitz-Johansen (2012) kritiserer monokulturell strategi, som beskrevet tidligere, for manglende anerkjennelse av enkeltindividet. Han mener deprivasjonsforståelsen og kompensatorisk pedagogikk ikke stimulerer til anerkjennelse av individets særegenhet, og minoritetslevens språklige, kulturelle, etniske og religiøse ulikhet fra majoritetens bakgrunn. Behovet for aktiv anerkjennelse av særegenheten hos individet, krever en annen pedagogikk enn den kompensatoriske pedagogikken deprivasjonsforståelse vil føre til.

3.5 Språklige prosesser i møte med en ny kultur

I en flerkulturell pedagogikk ses elevens språk som en del av elevens sosiale, personlige og kulturelle identitet, og eleven kan bruke sitt språklige repertoar i møte med omverden (Holmen, 2008). Cummins (2001) beskriver språk som et verktøy for kommunikasjon, tanke og læring, og knytter språk til følelser og identitet.

Gitz-Johansen (2012) sier at når språket er så viktig for mennesket er språklig anerkjennelse vesentlig for læring og selvfølelse. En anerkjennende språklig pedagogikk ser på tospråklighet som en varig tilstand, og som en ressurs, i følge Gitz-Johansen. Tospråkligheten må sees som en resurs som barnets læringsprosesser, og barnet må selv oppleve tospråkligheten som en ressurs. Jeg vil derfor i det følgende legge vekt på ulike faktorer ved tospråklighet.

3.5.1 Språk som redskap for læring

Egeberg (2012) forklarer at språk og tanke er sammenvevd, og gjensidig avhengig av hverandre. Dette kalles kognisjon. Språk er et redskap for å oppfatte og reflektere over verden. Det er et tankeredskap som gjør oss i stand til å huske og systematisere det vi erfarer, og derfor en viktig faktor for læring. Språk utvikler kunnskap, og omvendt. Språket er et kommunikasjonsverktøy som formidler og setter dagsorden. Et sosiokulturelt læringssyn, som er et av de ledende læringssynene i skolen i dag, legger stor vekt på sammenhengen mellom samhandling med andre og læring. Egeberg hevder derfor at læring avhenger av et felles språkssystem mellom de lærende.

3.5.2 Språkholdninger knyttet til identitet

Appel & Muysken (1987) mener at holdninger til de ulike språkene er et viktig aspekt ved tospråklighet. Både den tospråkliges holdninger til de to språkene og samfunnets

holdninger til språkene, er avgjørende. Holdninger til en gruppe henger sammen med holdninger til språket som gruppen snakker, som igjen har en sammenheng med holdninger til individer som bruker språket.

Skutknabb-Kangas (1981) forklarer at den tospråkliges holdninger til språket kan knyttets til identitet, og en positiv identifikasjon med de to språkene kan være en del av definisjonen på tospråkligheten. Den tospråklige må i tillegg til å ha kunnskaper i de to språkene, kunne identifisere seg med begge språk, samtidig som andre må kunne identifisere dem med språkene. At den tospråklige kan ha sterkere emosjonell tilknytning til det ene språket og kulturen, er ikke et hinder for å defineres som tospråklig.

Romaine (1995) hevder at barn av innvandrere som har bodd større del av livet sitt i det nye landet, sammenlignet med det foreldrene deres har, ofte kan snakke majoritetsspråket bedre enn foreldrene sine. Dette kan føre til at storsamfunnets holdninger til foreldrenes morsmål smitter over på barna, og i verstefall føre til en negativ holdning til foreldrenes språk hos barna. Det er da viktig at skolen støtter utvikling av morsmålet.

3.5.3 Tospråklighet og læreforutsetninger

Jim Cummin (1981) sin teori om tospråklighet *Common Underlying Proficiency Model*, også kalt CUP modell, forklarer hva som skjer i hjernen ved tospråklighet. Cummins beskriver hvordan tospråklige utadrettet kan to ulike språk, som vises som to ulike ferdigheter, men at disse i hjernen kommer fra samme kilde. Språkene fungerer slik ut i fra samme prosessor i hjernen.

Engen og Kulbrandstad (2004) oppsummerer seks kjennetegn ved Cummin (1981) sin teori. Tankene som fører til språklige uttrykk hos flerspråklige, uavhengig av hvilket språk, stammer fra samme tankekilde. Å kunne flere språk er mulig fordi mennesket kan lagre material, og slik kommunisere på ulike språk. Ulike språk er bare ulike kanaler til den samme prosessoren i hjernen, og informasjonsbearbeiding og kunnskapsdannelse kan derfor skje på flere språk. For å kunne håndtere kognitive utfordringer best mulig må språket være godt utviklet. Det vil si at elever i klasserommet får best faglig læringsutbytte på undervisning på et språk de mestrer. Språkdrukning kan bli en fare for minoritetsspråklige elever dersom det forventes å bare bruke et lite utviklet andrespråk. Når en person ikke er tospråklig og det brukes et språk som ikke er godt nok utviklet, vil kognitive funksjoner bli vanskeligere og faglige skoleprestasjoner lavere enn på et førstespråk.

Cummins (1981) forklarer tospråklighet ved bruk av *toterskelteorien*. Toterskelteorien forteller om kognitive effekter av ulike former for tospråklighet. Graden av språkbeherskelse

påvirker kognitive effekter hos barnet. Cummins skiller mellom tre nivåer av tospråklighet, men sier også at det kan være en utfordring å bestemme barnets nivå, og at skillene ikke er tydelige. På det laveste nivået behersker barnet ingen av de to språkene tilstrekkelig. På mellomnivået behersker barnet et av de to språkene på et aldersadekvat nivå, mens på det tredje nivået behersker barnet begge språkene. Den nedre grensen viser nivået hvor tospråklighet er en ulempe for barnet, mens den øvre grensen viser når tospråklighet blir en fordel. Engen og Kulbrandstad (2004) hevder at toterskelteorien ikke er allment akseptert, men har et godt empirisk grunnlag og har likevel stor påvirkning for hvordan den norske skolen ser på kognisjon og læringsutbytte for tospråklige elever.

Egeberg (2012) hevder at språklæring påvirkes av flere faktorer og kan oppsummeres slik: evne, mulighet, kunnskap og motivasjon. Evne inkluderer fysiske og kognitive evner, mulighet for læring ligger i tilrettelegging for læring, kunnskap omhandler kunnskaper om førstespråket og det nye språket. Motivasjon for læring av et nytt språk vil være knyttet til ønsket identitet.

I en kompensatorisk pedagogisk tenkning, vil det i stor grad fokuseres på majoritetsspråket (Gitz-Johansen, 2012). Tospråklighet er et problem som skal løses eller en tilstand som bør holdes utenfor skolen. Man forsøker å oppnå en språklig likestilling mellom majoriteten og minoriteten, og fokuserer på språkstimulering av minoritetsbarna.

3.5.4 Ulike former for tospråklig opplæring

Engen og Kulbrandstad (2004) forklarer tospråklig opplæring som en opplæring som utvikler og støtter to språk samtidig. Tospråklig opplæring kan også være en betegnelse på all opplæring av minoritetsbarn, uavhengig av grad av støtte for utvikling av tospråklighet. Organisering av tospråklig opplæring kan typologiseres ut i fra målet med opplæringen. Det finnes ulike organisatoriske løsninger på tospråklig opplæring, og de ulike løsningene vil gi ulike resultat.

Noen organisatoriske løsninger og modeller tar sikte på å overføre eleven fra morsmålet til majoritetsspråket, og kan kalles overgangsmodeller. Mens en overgangsmodell kan betegnes som en svak form for tospråklighet, kan bevaringsmodeller betegnes som sterke former for tospråklighet.

En svak form for tospråklighet er å plassere minoritetsbarn i ordinær klasse, med hovedvekt av majoritetsspråklige, og uten særlig hjelp. Denne organiseringen kan resultere i språkdrukning, en overflod av majoritetsspråklig påvirkning som kan gjøre den vanskelig å lære språket og som kan føre til vansker i forhold til identitet og følelser. For å hindre slik

språkdrukning kan det settes inn kompensierende undervisning med støtte på morsmålet. Dette er overgangsmodeller, hvor det gis morsmålsopplæring i en avgrenset periode for å hindre språkdrukning. Graden av frivillighet til en slik organisering av opplæring på majoritetsspråket har betydning for utvikling av tospråklighet. Varigheten på undervisning på eller i morsmålet ved siden av, kan påvirke hvor stor grad av tospråklighet som oppfylles.

I motsetning til språkdrukning kan man i sterke former for tospråklighet snakke om språkbad. Fullstendig språkbad innebærer at all undervisning skjer på fremmedspråket, mens delvis språkbad vil si at noe av undervisningen foregår på førstespråket. Disse modellene kan betegnes som språklig bevaringsprogrammer og utviklende bevaringsprogrammer. Tokulturell opplæring er klasser hvor det er like mange minoritets- og majoritets elever, og der begge språkene er jevnbyrdige undervisningsspråk.

Egeberg (2012) hevder at i den norske skolen skal opplæringen så snart eleven har tilstrekkelig norskkunnskaper, skje i ordinære klasser, eventuelt med noe støtte på førstespråket. Så fort som mulig skal det skje en enspråklig opplæring. En hyppig bruk av morsmålsundervisning i tett samarbeid med ordinær undervisning hva angår innhold og metoder kan kategoriseres som flerspråklig opplæring. De to formene for opplæring har ulike fordeler og ulemper. Flerspråklig opplæring gir i følge forskning det mest effektive læringsutbytte. Argumenter for enspråklig opplæring kan være at elevene skal lære seg norsk fortest mulig, men det kan også være et spørsmål om ressurser og tilgjengelig flerspråklig personale. Dersom manglende norskferdigheter hemmer utbytte av undervisningen i stor grad vil slik enspråklig opplæring være i strid med Opplæringsloven § 2.8 (1998). Hvor vellykket en enspråklig opplæring blir, avhenge av elevens ferdigheter i førstespråket og grunnleggende skoleferdigheter og erfaring, i følge Egeberg (2012).

Dersom elevens førstespråk legges helt bort i undervisningssammenheng kan det føre til at etablerte kunnskaper og erfaringer ikke er aktivisert, noe som kan være et hinder for læring. Dette kan hindre refleksjon over både språket og den kunnskapen som skal læres.

4 Metode

Hensikten med dette prosjektet er å få kunnskap om minoritetsspråklige elevers erfaringer med den norske skolen. Jeg ønsker å finne ut hva fem minoritetsspråklige elever forteller om den norske skolen. Videre vil jeg søke å forstå deres erfaringer ved bruk av teoretiske perspektiver på den kulturelle skolen. Jeg ønsker at elevenes erfaringer skal bidra til kunnskap om hvordan skolen håndterer kulturelt mangfold.

For å få svar på problemstillingen min har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode er en forskningsmetode som ønsker å finne en dyp forståelse for sosiale fenomener (Ryen, 2002). Forskeren forsøker å forstå og tolke objekter i deres naturlige miljø, ut i fra den mening objektene gir dem. Mine informanter i denne studien er minoritetsspråklige elever. Jeg ønsker å forstå og tolke eleven i deres naturlige miljø, skolen, ut i fra meningen elevene gir meg gjennom intervju. Ryen forklarer at kvalitativ forskning foretrekker å samle data av ord og bilder, fremfor tall. Den søker aktørens mening fremfor handling.

Videre har jeg valgt gruppeintervju som metode for innsamling av data. Jeg har gjennomført to gruppeintervjuer med til sammen fem informanter. Det første gruppeintervjuet bestod av to informanter, og blir heretter omtalt som Gruppe 1. Det andre gruppeintervjuet bestod av tre informanter, og blir heretter omtalt som Gruppe 2.

I analysearbeidet har jeg valgt en temasentrert tilnærming. Begrunnelser for metodiske valg beskrives i dette kapitlet.

4.1 Det kvalitative intervjuet

For å forske på et tema ved bruk av kvalitativ metode, finnes det ulike tilnærminger (Ryen, 2002). Det kan blant annet være ulike typer intervju, observasjon, visuelle medier eller analyse av tekst og dokumenter. Intervju er den mest brukte tilnærmingen, men bruk av andre tilnærminger blir stadig mer vanlig. Formålet med kvalitative intervjuer er å få kunnskap om hvordan andre mennesker oppfatter sin livssituasjon. Metoden er særlig egnet til å få informasjon om informantenes følelser, erfaringer og tanker. Andre relevante metoder for innsamling av data kunne vært feltstudier og observasjon. Jeg valgte likevel intervju fordi problemstillingen spør etter hva elevene *forteller*.

4.2 Gruppeintervju

Gruppeintervju kan ha både fordeler og ulemper, som man bør være oppmerksom på. Jacobsen (2005) sier at et vanlig argument for bruk av gruppeintervju er tryggheten en gruppe

kan gi den enkelte intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2009) løfter frem flere positive effekter ved gruppeintervju. De hevder denne intervjusituasjonene er velegnet til å få frem spontane og følelsesmessige synspunkt i større grad enn kognitive synspunkt, sammenlignet med et individuelt intervju. Gruppesamspillet kan gjøre det lettere å uttrykke en del synspunkter.

En annen positiv faktor ved gruppeintervju kan være at det er flere til stede med samme type erfaring. Halkier (2010) understreker at informantene i en slik situasjon får mulighet til å stille hverandre spørsmål og kommentere hverandre ut i fra en kontekstuell forståelse som forskeren ikke har. Mine informanter har det til felles at de har erfaringer med å møte skolen med en annen språklig og kulturell bakgrunn enn det majoriteten av elevene har. I gruppeintervjuet fikk de mulighet til å sette ord på sine opplevelser, dele sine erfaringer og utveksle synspunkter med medelever som har liknende utgangspunkt som dem selv. I følge Halkier kan en slik intervjusituasjon gi større kompleksitet i responsene fra informantene.

Negative effekter med bruk av gruppeintervju kan være at gruppesamspillet påvirker deltakernes synspunkter på en uheldig måte. Den sosiale samhandlingen og kontrollen i en gruppe, kan påvirke gruppe medlemmene og deres uttalelser under intervjuet. Denne uheldige effekten er trolig mer fremtredende under et gruppeintervju enn i et individuelt intervju. Samtidig vet vi at hver interaksjon mellom mennesker påvirker konstruksjon av personlige beretninger, og da svar, i en intervjusituasjon. Videre kan gruppeintervju ha den svakheten at det blir vanskeligere å stille oppfølgingsspørsmål til den enkelte, som man har lettere for i et individuelt intervju. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at en svakhet ved gruppeintervju kan være reduksjon av intervjuerens kontroll og struktur på forløpet, noe som kan bli en utfordring ved kaotiske notater og transkripsjoner.

Jeg la opp til gruppeintervju med disse begrunnelser og motforestillinger til grunn. Den viktigste årsaken til at jeg valgte denne typen intervju var at informantene skulle oppleve trygghet i å være flere informanter i intervjusituasjonen. Jeg ønsket at informantene skulle utvekslet meninger og erfaringer i trygge omgivelser. Jeg brukte en intervjuguide inndelt i tema og med detaljerte underspørsmål for hvert tema. Jeg ønsket at intervjuet skulle bli en samtale om de ulike temaene, fremfor en stramt oppbygd intervjuform. I intervjusituasjonen tok jeg opp tema, og ofte snakket informantene fritt om temaet. Jeg stilte

oppfølgingsspørsmål til det de fortalte.

Informantene kommenterte hverandres opplevelser og erfaringer, og sammenlignet dem med sine egne. Informantene som ble intervjuet samtidig kjente hverandre i mer eller mindre grad. Stemningen var positiv og jeg opplevde at de under intervjuet både var enige og uenige om ulike ting. Dette kan tyde på at rommet for å være ærlig var stort, selv med flere personer til stede. Jeg opplevde at informantene var preget av et visst alvor over dette viktige oppdraget de hadde sagt ja til, og at de var trygge på sin anonymitet. Dynamikken i gruppeintervjuene og interaksjonene mellom informantene, om mellom meg og informantene, kan ha påvirket erfaringene som kom frem.

Jeg ønsket å være lydhør for hva informantene ønsket å fortelle om. Slik fikk intervjuene den åpne samtaleformen som jeg var ute etter. Gruppeintervjuene ble slik jeg opplevde det, en utveksling av spontane, følelsesladde og ærlige erfaringer. Jeg opplevde at informantene kjente trygghet i å være flere i samme situasjon, og kanskje opplevde de også at stemningen var uhøytidelig og takhøyden for ærlige, spontane svar stor.

Arbeidet med transkripsjon og kategorisering av innsamlet data fra et gruppeintervju blir gjerne et kaotisk arbeid (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg opplevde dette arbeidet som en krevende prosess fordi utviklingen i gruppeintervjuene førte til en sammenblanding i tema og stadig hopping fra et tema til et annet.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene i to grupper. Gruppe 1 bestod av to informanter og varte i 60 minutter. Gruppe 2 bestod av tre informanter og varte i 75 minutter.

4.3 Intervjuguide

Ryen (2002) påpeker at forskere bruker varierende grad av strukturerte intervjuguider for å samle data gjennom intervju. Ustrukturerte intervjuguider gir en uformell samtale i intervjusituasjonen, og er typisk for etnografiske intervjuer. Liten forhåndsstruktur gir mest mulig likeverdig interaksjon mellom forsker og informant. Forskeren er i liten grad låst til sin forforståelse og oppfatter ikke bare det den har planlagt å se. Slik kan man unngå å gå glipp av viktige observasjoner og informantens perspektiver i den aktuelle konteksten.

På den annen siden argumenterer Ryen for stor grad av forhåndsstruktur i en detaljert intervjuguide. Da sikrer man at forskeren får spurt om akkurat det han er interessert i å vite, hverken mer eller mindre. Slik unngår intervjueren i stor grad å stille ledende spørsmål, da disse er nøye formulert og gjennomtenkt på forhånd. Slik sikrer man reliabilitet og validitet.

Sammenlikning av ulike studier kan også være lettere med utgangspunkt i en strukturert guide.

Jeg har valgt å lage en halvstrukturert intervjuguide, som i følge Ryen er vanlig å bruke i denne typen studier. For å belyse problemstillingen, arbeidet jeg frem syv tema for intervjuene. Jeg valgte temaer som synes relevante, ut i fra mitt kunnskapsgrunnlag gjennom erfaring som lærer og gjennom studier i Kulturmøte. Jeg kom frem til følgende tema for intervjuguiden: *Elevens bakgrunn, en vanlig skoledag, den første skoletiden, oppfatninger om skolen, morsmålsundervisning, lekser, og fremtiden.*

Jeg ønsket å vite litt om *informantens bakgrunn*, som skolebakgrunn, språk, familie og antall år i Norge, for å bli litt kjent. Informantene fikk på denne måten starte intervjuet med å svare på generelle og faktabaserte spørsmål, noe som i følge Jacobsen (2005) kan være en god måte å starte et intervju fordi det ofte er enkelt å svare på. Dette vil også kunne skape trygghet for informantene i intervjusituasjonen. Slik kunne jeg gi en presentasjon av informantene ved fremlegging av resultater. Jeg var interessert i informantenes erfaringer om hverdagen på skolen, i deres erfaringen med det faglige og sosiale miljøet. Jeg ville vite litt om skolens oppfølging, tilrettelegging og organisering, og spurte aktuelle spørsmål innenfor temaet *En vanlig skoledag*. Deretter ba jeg informantene huske tilbake til *den første skoletiden* i Norge. Her kom jeg innpå hvordan de opplevde å være ny på en skole i et nytt land. Jeg ville vite mer om informantenes meninger og *oppfatninger om skolen*, med tanke på deres opplevelse av organisering og inkludering. Spørsmål om *morsmålsundervisning* ville kanskje si mer om organiseringen av tospråklige. Temaet *Lekser* kunne kanskje gi utfyllende informasjon om oppfølging hjemme og på skolen. Jeg håpte her å komme inn på hvordan arbeidsbelastningen er for elever som har undervisning på et andrespråk. Til slutt rettet jeg fokus fremover og ville vite noe om informantenes *fremtidsplaner*, blant annet med tanke på videre skolegang. Dette håpte jeg kanskje kunne si noe om erfaring av integrering og opplevelse av motivasjon for utdanning.

I den videre prosessen med masteroppgaven, hvor jeg har opparbeidet meg bredere kompetanse om den flerkulturelle skolen, så jeg etter hvert at ikke alle tema fra intervjuguiden synes like relevant, og fant nye tema som ville være svært interessante å sette fokus på. Spesielt hadde det vært interessant å spørre elevene mer om deres opplevelse av identitetsutvikling i skolen. Jeg skulle gjerne fulgt opp informantenes kategorisering av dem selv som ”utlendinger”, og bedt dem forklare mer om hvordan de selv snakket om andre ”utlendinger”.

Det var utfordrende å komme frem til en passelig grad av forhåndsstruktur, å utforme konkrete, gode spørsmålsformuleringer, og å lage en god rekkefølgen på tema jeg ønsket å ta opp. Rekkefølgen ble laget slik at jeg altså begynte med konkrete spørsmål som kanskje var lettest å svare på, slik at informantene ble trygge og kom i tale. Jeg spurte så om nåtiden, før jeg kom inn på fortiden, da det kan være mer krevende å huske tilbake i tid. Jeg vurderer det som en fordel at informantene føler seg trygg i intervjusituasjonen, da dette vil kunne gi mest mulig korrekt informasjon. Ved å først snakke om nåtid vil en gradvis kunne komme innpå fortiden. Dette gir informanten mer tid til refleksjon og tid til å endre fokusområde fra nåtid til fortid.

Den endelige guiden ble kanskje noe mer strukturert enn først planlagt. Jeg kjente intervjuguiden med tema og spørsmål godt, og visste hvilke tema jeg ønsket at informantene skulle snakke om, før jeg satte i gang med intervju. Selv om jeg hadde en ramme for intervjuet var jeg òg innstilt på å gå utenfor denne rammen, dersom samtalene utviklet seg i en annen retning med verdi for problemstillingen. Jeg anser åpenhet i intervjusituasjoner som viktig både for å være lydhør for områder eller tema som informanten opplevde som viktig, og fordi det i slike situasjoner tilkomme informasjon som er viktig for problemstillingen. Slik håpte jeg å kunne være løsrevet fra dokumentet under intervjuet, slik at intervjuet fikk en samtaleform. På denne måten følte jeg meg godt forberedt og profesjonell i møte med skolene og elevene. Jeg skriver mer om gjennomføringen av selve intervjuet seinere. Intervjuguiden ligger som vedlegg til oppgaven.

4.4 Informantene

Etter valg av problemstilling oppsøkte jeg miljøer og personer som kunne belyse denne. Jeg tok pragmatiske hensyn ved utvelgelse og rekruttering, noe som ofte er vanlig innen ulike former for feltarbeid (Ryen, 2002). Jeg valgte skoler i nærheten og hvor jeg hadde kontaktpersoner som jeg delvis kjente.

4.4.1 Rekruttering av informanter

For å intervju klienter i en institusjon, som elever på en skole, skal man i følge Personvernombudet for forskning (2015) ha en formell godkjenning, gjerne skriftlig fra ledelsen i organisasjonen. Jeg startet rekruttering av skoler ved å ringe skoler og maile flere skoler. Jeg fikk lite respons, og valgte derfor å ta kontakt direkte med lærere på skoler jeg hadde en relasjon til. Lærerne møtte meg med interesse og var fra første stund interessert i å bidra. De satte meg i kontakt med ledelsen og med informanter. Jeg opplevde dette som en

god måte å få kontakt med skolene på, og både lærere og ledelsen på de ulike skolene var positive til prosjektet mitt. Lærerne la de praktiske rammene for intervjuene.

Skolene informerte informantene og foresatte, både muntlig og ved å gi dem et skriv som jeg hadde forfattet. Fordi informantene var tretten og fjorten år måtte foresatte godkjenne ungdommenes deltakelse i studien i henhold til Personvernombudet for forskning (2015) sine regler. Informasjonsskrivet ligger som vedlegg til oppgaven. Informantene fikk min kontaktinformasjon i skrevet, slik at de kunne ta kontakt dersom de lurte på noe. De fikk informasjon om studien og hensikten med den, samt informasjon om personvern, litt om hvordan intervjuet ville foregå, og også noe om hva som ville skje med innsamlet data. I informasjonsskrivet var det også opplyst om at studien var godkjent av NSD. Både foresatte og elever skrev under på samtykke til å delta i studien.

Ulempen med et slikt informasjonsskriv kan være at studien virker formell og terskelen for å si ja til deltakelse kan øke (Ryen, 2002). Avstanden og maktfordeling mellom respondent og intervjuer kan også virke unødvendig stor ved bruk av et formelt byråkratisk skjema. Jeg var usikker på om språket i det formelle skrevet ville være vanskelig å forstå for minoritetsspråklige elever og foreldre. Jeg kunne valgt å skrive et skriv uten faguttrykk og ord som er lite brukt i hverdagen. Jeg kunne også oversatt skrevet til de ulike morsmålene, noe som ville krevd både tid og penger. Jeg valgte å diskutere skrivets form med elevenes kontaktlærerne, som kjenner elevene og deres foresatte. Jeg møtte positive og løsningsorienterte lærere, som alle mente at det beste ville være at de selv snakket med elever og foresatte, og drøftet det med dem. Alle lærerne mente at det skrevet jeg i utgangspunktet ønsket å bruke, ville være fullt forståelig for de aktuelle foresatte. Lærerne gikk selv igjennom skrevet med elevene sine, for å sikre at de forstod hva de valgte å delta på. Jeg fikk tilbakemeldinger om at dette hadde gått veldig fint, da jeg samlet inn samtykkene. Jeg slo meg derfor til ro med det opprinnelige skrevet på norsk. Fordelen med at læreren som tillitsperson gikk gjennom skrevet med elevene og fikk en muntlig tillatelse hos dem før elevene fikk skrevet med hjem, kan være at eleven ble positive til å delta, og deltakelsen ufarliggjort. Dersom eleven hadde et anstrengt forhold til læreren eller skolen, kan dette ha hatt motsatt virkning.

4.4.2 Utvalg av informanter

Jeg valgte informanter fra skoler som jeg hadde en relasjon til. Jeg ønsket skoler fra litt ulike miljø. Jeg valgte en byskole med en viss andel minoritetsspråklige elever, i en kommune hvor mange av disse har gått på en innføringsskole før de ble elever ved nærskolen

sin, og en bygdeskole hvor de minoritetsspråklige elevene ikke utgjør noen stor prosent, og hvor praksis i kommunen er at nyankomne elever begynner direkte i vanlige klasser. Denne variasjonen var ønsket for å få bredde i erfaringer.

Jeg valgte minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet fordi jeg tenkte at denne aldersgruppen kan komme med mer reflekterte og utfyllende synspunkter, i forhold til yngre barn. En studie av yngre barn ville vært vel så interessant, med den vinklingen og perspektivene det kunne ført til. Likevel ønsket jeg elever med mer erfaring og lenger skolebakgrunn. En ulempe med å intervju informanter som har bodd flere år i Norge er at det kan være vanskelig å huske tilbake til den første skoletiden, noe som jeg synes er et interessant tema.

Utover de overnevnte valgene og beskrivelse av hva som ville være aktuelle informanter, ble det opp til den enkelte skole og lærer å plukke ut elever. Målet mitt var ikke å lage et representativt utvalg. Kvalitativ forskningsmetode stiller ikke krav til et representativt utvalg og vil ikke kunne brukes for å trekke generaliserte konklusjoner (Ryen, 2002). Jeg hadde ikke en spesiell formening om kjønn, karaktersnitt, morsmål eller lignende. Jeg tenkte i utgangspunktet at jeg ville intervju både gutter og jenter, men i de aktuelle klassene var det bare jenter som ønsket å bli intervjuet. Jeg var opptatt av å gå i dybden på den enkelte elevs erfaring, og at eleven hadde lyst til å delta var derfor det viktigste for et godt utgangspunkt for videre arbeid med problemstillingen. Slik ble det til at jeg bare intervjuet jenter.

For å belyse problemstillingen min valgte jeg å intervju fem elever på to ulike skoler. Ryen (2002) sier at man bør intervju det antall personer som er hensiktsmessig, og at det ikke finnes et fasitsvar for hvor mange som bør inngå i et utvalg. Forskeren må vurdere underveis hvorvidt man når et metningspunkt, og også unngå å samle inn for mye data slik at man går seg vill i innsamlet materiale. Jeg opplevde at fem elever gav et godt grunnlag til å belyse problemstillingen, men ser at flere informanter kunne gitt enda bedre validitet.

4.5 Gjennomføring av intervjuene

Fordi jeg skulle snakke med informantene om skole, var det praktisk og naturlig å velge elevenes skole som intervjusted. Det er trolig praktisk for informantene og de er på hjemmebane, noe som kan trygge dem i situasjonen. Jeg hadde på forhånd bedt skolen tildele meg et grupperom. Skolen fikk i samarbeid med elever og foresatte bestemme tid for intervjuet. Tidsrammen på de to intervjuene var 60 og 75 minutter.

Gjennomføringen av intervjuene ble en god opplevelse for meg, og jeg tror også at det ble det for elevene. Noe gikk som planlagt, men en del ble endret fra planen. Jeg ble tatt godt i mot av både elever og lærere, jeg ble vist et grupperom, og opplevde at jeg raskt fikk god kjemi med elevene. På den første skolen møtte jeg to jenter som var bestevenninner, Saga og Felicia som begge var fjorten år og gikk i samme klasse. Disse to utgjør Gruppe 1. Intervjuet varte i en time. Læreren hadde satt frem sjokolade og saft, og stemningen var god når jeg kom. Informantene ville gjerne bli intervjuet sammen. Informantene fremstod som åpne, ærlige og lysten på å fortelle om sine ganske så ulike erfaringer med møte med den norske skolen. De opptrådte respektfulle ovenfor hverandre, og ventet på tur. Jeg startet med noen tema og spørsmål fra intervjuguiden, men informantene hadde mye å fortelle, så jeg valgte å ikke avbryte dem for å holde på temarekkefølgen i guiden min, og stilte heller oppfølgende spørsmål om det informantene fortalte. Utvikling i intervjuet førte til et fokus på opplevelsen av å være annerledes, og fokus på rasisme og mobbing. Dette var ikke tema jeg i utgangspunktet hadde satt opp i intervjuguiden. Fordi informantene tydelig opplevde dette som relevante tema for sin erfaring med skolen, var jeg interessert i høre deres erfaring om disse temaene. Informantene spilte på hverandres erfaringer om temaet, og jeg antar at de erfaringene og utspillene som kom frem under gruppeintervjuet, ikke nødvendigvis ville komt frem ved bruk av individuelt intervju, spesielt ikke når jeg heller ikke hadde temaet i intervjuguiden.

Dette intervjuet ble en sterk opplevelse for meg, med følelsesladde elever som ville fortelle Norge om sine erfaringer om det å være minoritetspråklig elev på skolen. Jeg opplevde at informantene hadde stor tillit til at jeg skulle hjelpe dem med det, og dette gav meg motivasjon til å fortsette arbeidet med studien min. To av informantene gav uttrykk for at de ønsket å la seg intervjuer fordi de håper historien deres vil føre til at flere forstår hvordan det er å være ny i Norge. En av dem sa det slik:

Politikerne vet ikke. De kan jo norsk. De bør høre med de det gjelder.

At informantene viste mye følelser når de fortalte sine sterke historier utfordret min rolle som intervjuer. Selv om jeg ikke hadde truffet informantene før, fikk vi en relasjon utover det jeg forventet i en intervjusituasjon med fremmede. Jeg var på forhånd kjent med hvordan betydningen av relasjon og interaksjon mellom forsker og intervjuperson kan prege resultat av data (Thagaard 2013). Jeg ser intervjusituasjonene i dette forskningsprosjektet

som en mellomting mellom disse perspektivene. Den umiddelbare tilliten informantene viste meg kan delvis skyldes en trygg ramme, på et kjent sted med bestevenninnen til stede. I tillegg la jeg vekt på å skape en best mulig atmosfære ved å vise vennlighet, være en god lytter, gi positiv respondering og tilpasse kommunikasjonen til informantene, i henhold til metodeteorien av Thagaard (2013). I ettertid ser jeg at dette fokuset var en stor fordel for meg, fordi jeg møtte åpenhjertige personer, som hadde mye å bidra med av erfaringer. Tidsrammen var som planlagt en time.

På den neste skolen møtte jeg Aiesha, Jania og Ewa, som utgjør Gruppe 2. Disse var alle tretten år. Informantene kjente hverandre ikke så godt, i motsetning til informantene i Gruppe 1. Nå var gruppen litt større og relasjonen mellom gruppedeltakerne en annen. Jeg opplevde at jeg måtte styre samtalen litt mer enn i det første intervjuet. Formen på intervjuet ble også en mer styrende variant fra min side, sammenlignet med forrige gang.

Elevene kom med egne svar, og jeg opplevde det slik at de ikke var veldig opptatt av hva de andre ville synes om svaret deres. Et godt samspill i gruppen, mellom informanter og intervjuer, kan være noe av årsaken til informantenes taleflom. Også gruppeintervju nummer to ble en fin opplevelse, med tre jenter med ulike erfaringer å bidra med. Utfordringene mine i dette intervjuet handlet noe om å få alle informantene i tale, holde en struktur med så mange tilstede og passe på at alle kom til orde. Jeg hadde utgangspunkt i mine forhåndsbestemte tema, samtidig som jeg ønsket å være lydhør for hva informantene var opptatt av, som under intervjuet i Gruppe 1.

Dette intervjuet ble lenger enn det forrige, noe som også var naturlig fordi det var tre informanter. Informantene ble tilbudt en pause underveis, men takket nei, noe jeg i grunn synes var greit for å få bedre flyt i intervjuet.

Min egen rolle som intervjuer kan ha preget dynamikken og utvalget av erfaringer informantene delte. Jeg har ikke tidligere erfaring med å intervjuer. Jeg valgte en halvstrukturert intervjuform, og fordi jeg ikke stilte spørsmålene ordrett slik jeg hadde planlagt dem, risikerte jeg å stille uheldige spørsmål, som til eksempel var ledende eller lukket. Når jeg hørte intervjuene i ettertid opplevde jeg at jeg hadde forbedringspotensial i intervjurollen. Transkriberingene viste bruk av uheldige spørsmålsformuleringer som ikke virket like uheldig på lydopptak. Stemningsleie, pauser, latter med mer gav tilleggsinformasjon som noen gang gav setningene ny mening.

Utfordringer med eventuelle misforståelser og kommunikasjonsproblemer på grunn av språk, prøvde jeg å møte med å være åpen og oppriktig om dette med elevene. Jeg

presiserte at jeg ikke forventet korrekt norsk og prøvde å gjøre situasjonen så ufarlig som mulig. Jeg ba om at elevene sa i fra dersom det var noe de ikke forstod, eller hadde problemer med å uttrykke. Jeg åpnet også for å ta intervjuet, eller deler av det, på engelsk. Ingen av elevene mente de snakket engelsk bedre enn norsk og det ble derfor ikke aktuelt.

4.6 Transkribering av intervjuene

Jeg tok intervjuene opp på lydopptak, for å kunne konsentrere meg helt og fullt om intervjusituasjonen. Jeg fikk god kontakt med informantene, og var fokusert på det de fortalte slik jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål. For at et intervju skal være best mulig egnet til analyse, bør det overføres fra muntlig til skriftlig form. Det kan gjøres på mange måter avhengig av ressurser og bruksområde (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte en ordrett transkriberingsform. Fordi materialet ikke skal brukes i en språklig analyse, men til å analysere informantenes erfaringer og fortellinger, utelot jeg noen detaljer som avgrensning av antall interjeksjoner, overlappende utsagn og pauseangivelser.

Å velge ut relevante sitater og å trekke ut meningsinnhold fra dem, er en del av analysearbeidet og min tolkning av informantenes erfaringer. At forskerens personlige tolkning er så fremtredende, er i følge Kvale og Brinkmann (2009) typisk for kvalitativ forskning og en mulig svakhet som det er viktig å være klar over. For å få frem meningsinnholdet til informantene med størst mulig validitet ble det viktig å ta med en del sitater. Dette for å sikre at informantenes stemme ble hørt i tilstrekkelig grad, og for å minne leseren på at han leser om virkelige menneskers erfaringer. At jeg i søken etter mening er tett på elevenes uttalelser, sikrer validitet. Bruk av sitater krevde en ordrett transkriberingsform. Kvale & Brinkmann (2009) peker på at en ordrett transkriberingsform også sikrer kvaliteten for analysearbeidet.

Selv om intervjuet foregikk på informantenes andrespråk, bortsett fra for en av informantene hvor norsk kanskje er førstespråk, bød ikke dette på utfordringer i forhold til å forstå innholdet i transkriberingene. Likevel er det viktig å huske at bruk av andrespråket kan ha hindret dem i presisjon og nyansering. Under transkriberingsarbeidet skrev jeg uttalelsen til informantene ordrett, men gjorde dialekt om til bokmål der hvor jeg var meget sikker på hva elevene mente å si. Jeg valgte bokmål som skriftform når jeg transkriberte, litt tilfeldig, men ser i ettertid at elevenes dialekt kanskje ligger nærmere det nynorske skriftspråket. Et eksempel på omformulering fra dialekt til nynorsk kan være:

Forde eg skjønne ka di sa.

Setningen ble transkribert slik:

Fordi jeg skjønnte hva de sa.

4.7 Analysetilnærming

Jeg har valgt en temasentrert tilnærming for å analysere problemstillingen. Temasentrert tilnærming til analyse vil si å finne meningsinnhold i intervjuene, kode dem og knytte begreper til innholdet, og deretter å ut i fra begrepene finne temaområder som kan kategorisere meningsinnholdet. Jeg gikk grundig gjennom datamaterialet for å finne meningsinnhold, og fant utsnitt av data som var særlig relevante for problemstillingen. Jeg skrev noen aktuelle begrep for hvert utsnitt av meningsinnhold. Begrepene ble så brukt til å kategorisere datamaterialet i tema. I følge Thagaard (2013) er dette en vanlig måte å analysere kvalitative data på. Ved å kategorisere dataene på denne måten blir teksten mer oversiktlig og det blir lettere å finne frem til tema for de ulike kategoriene. Det er viktig at kategoriene ikke er konstante i analysearbeidet, og at de kan endres etter hvert som min forståelse gjør det.

Thagaard peker på at en temasentrert tilnærming har fått kritikk for å løsrive data fra sin sammenheng, og slik ikke ivareta et helhetlig perspektiv. Kategorisering av materiale vil gjøres ut i fra den enkelte forskers forståelse, og kan derfor begrense perspektivet på datamaterialet. De ulike kategoriene blir til ut i fra min forståelse av meningsinnholdet, men også min forforståelse.

Til eksempel på fremgangsmåten i analysearbeidet bruker jeg et utsnitt av transkripsjoner fra intervju med Gruppe 1, hvor Felicia og jeg har en ordveksling:

Felicia: *I 8. klasse. Jeg vet de mobbet meg. Men jeg vet ikke hva de sa. De ler av meg, og bak ryggen. Men i 9. klasse kunne jeg mer norsk. Så jeg skjønnte hva de sa. Også var det en gutt som het. Jeg skal ikke si hva han heter. Som sa polakker og slikt. Så sa han at polakker uansett kan bare rydde og slike ting.*

Maren: *Hvordan er det nå da?*

Felicia: *De sluttet når jeg skjønnte det. Så sa jeg tilbake. Vet ikke hvordan jeg skal si det.*

Maren: *Nei.*

Felicia: *Det var en gang, da de mobbet meg. Og jeg sa hold kjeft eller noe slikt. Eller vet ikke, om det var vennene mine som sa de skulle holde kjeft. Da skjønte de at jeg ikke var aleine. Så mobbet de ikke lenger.*

Maren: *Når de så at du hadde fått andre venner?*

Felicia: *Ja. Og fordi jeg skjønte hva de sa.*

Jeg tolket følgende meningsinnhold ut i fra utdraget. Felicia følte seg mobbet 8. klasse. Hun skjønte ikke hva som ble sagt om henne, men hun følte at andre lo av henne bak ryggen hennes. I 9. klasse kunne hun mer norsk og forstod hva som ble sagt. Hun fikk høre at hun var polakk i en negativ kontekst, blant annet uttrykte en gutt at polakker bare kan rydde. Felicia er opptatt av å ikke fortelle hvem som har sagt dette. Når Felicia i 9. klasse følte hun kunne bedre norsk og forstod hva som ble sagt om henne svarte hun på mobbingen og/eller vennene hennes stod opp for henne. At hun ikke var aleine lenger og fordi hun kunne forsvare seg når hun skjønte hva mobberne sa, gjorde at mobbingen tok slutt.

Meningsinnholdet i dette utdraget fra transkripsjonene, kodet jeg med begrepene og ordene: Tospråklighet, frustrasjon over å ikke kunne majoritetsspråket, mobbing, generalisering, fordommer, unngå å sladre, opplevelse av assimilering som løsning, viktigheten av ferdigheter på minoritetsspråket, venner. Jeg kunne nok valgt andre ord og begreper, men slik tolket jeg meningsinnholdet ut i fra mine forutsetninger og kunnskapsgrunnlag. Ved bruk av denne metoden kodet jeg meningsinnholdet i begge gruppeintervjuene. Jeg la vekt på å kode det informantene var opptatt av, da deres erfaring er det viktigste for min problemstilling. Kodene ble samlet i hovedtema.

Ved å bruke beskrevet metode kom jeg i mitt analysearbeid frem til syv tema som jeg kategoriserte erfaringene i: *Å være i en to- flerspråklig situasjon, Om å gå inn og ut av klassen, Innhold i gruppeundervisning, Om å dele erfaringer i klasserommet, Mobbing og rasisme, Om å få venner og Om å bli intervjuet.* Koder og begreper som førte til temaet *Å være i en flerspråklig situasjon* var blant andre: *Tospråklighet, kommunikative ferdigheter, ulike språk, tankespråk, om å snakke høyt og bruk av språk.* Disse erfaringene kom tydeligst frem i starten av intervjuene da jeg spurte informantene om deres bakgrunn, som var et tema i intervjuguiden, men også underveis i intervjuet i måten informantene snakket om seg selv på. *Om å gå inn og ut av klassen* ble et tema ut i fra følgende begrep: *vil være i klassen og lærer best norsk i klassen. Gruppeundervisning* består av erfaringer som jeg kodet med disse

kode: *Gruppeundervisning, morsmålsundervisning, tilpasset opplæring og vil være i klassen. Om å dele erfaringer* var erfaringer kodet med *bruk av erfaringer i skoler*.

Mobbing og rasisme var tema som det ble snakket om gjennom hele intervjuet i begge intervjuene. Meningsinnholdet fra transkripsjonene ble blant annet kodet med begrepene *mobbing, rasisme, ensom. Om å få venner* var erfaringer kodet slik: *venner, naboer*. Det siste temaet, *Om å bli intervjuet*, sier seg selv ble kodet med nettopp dette.

4.8 Forskerens rolle

Som beskrevet i kapittel 5.5 *Gjennomføring av intervjuer*, har jeg vært bevisst forskerens rolle i intervjusituasjonen, og at interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson kan påvirke resultatet. Thagaard (2013) peker på at dersom det utvikles tillit mellom de to kan det føre til intervjupersonene er mer åpne og ærlige, enn de ville vært uten en slik tillit. Informantene vil ofte assosiere intervjueren med en kategori de kjenner fra før. Jeg opplevde at elevene assosierte meg med lærerne sine. Dette kan være fordi jeg intervjuet dem på skolene deres og fordi jeg tok kontakt med elevene gjennom lærerne deres. Slik opplevde kanskje informantene at jeg og lærerne hadde en relasjon og kontakt. Dette kan ha virket forstyrrende på intervjusituasjonen, og elevenes forhold til lærerne kan ha hatt noe betydning. For å unngå dette kunne jeg valgt å kontakte elevene direkte. Likevel opplevde jeg det at kontakten gikk gjennom lærer som tryggende for elevene, heller enn ødeleggende. I tillegg var jeg bevisst på å fortelle elevene at jeg og prosjektet mitt ikke hadde noe med skolen eller læreren å gjøre.

Krav til den som intervjuer er i følge Thagaard (2013), at hun har kunnskaper om tema, er flink på sosiale relasjoner og at hun kan intervjuguiden godt. Jeg brukte derfor en del tid på å lese meg opp og å trene meg på intervjusituasjonen før jeg intervjuet.

Forskeren, eller den som intervjuer, planlegger og leder intervjuet (ibid.). Dette gir automatisk en asymmetrisk relasjon og fordeling av makt. Informantene mine var åpne og ærlige med meg om sin livssituasjon, mens jeg selv ikke delte tilsvarende opplysninger. Jeg hadde nytte av deres erfaringer til mitt forskningsprosjekt, mens informantene ikke trengte intervjuet på samme måte. Likevel fikk jeg inntrykk av at informantene opplevde at vi jobber mot samme mål. Vi ønsket alle å bidra til utvikling av samfunnsnyttig kunnskap og forståelse om minoritetsspråklige elever, slik at forutsetningen for å gjøre skolesituasjonen bedre er best mulig. Et slikt felles mål kan nyansere det asymmetriske i relasjonen. Min bakgrunn som lærere for samme aldersgruppe som informantene, kan også nyansere forholdet noe. Jeg legger til grunn at min yrkesgruppe er trent på kommunikasjon med ungdommer og har

erfaring i å skape fortrolighet i samtale med elever. For å skape en god atmosfære var jeg lyttende, vennlig, åpen og forståelsesfull i møte med elevene. Jeg var tydelig interessert i hva de fortalte og fremmet dem som eksperter på område. At jeg viste at jeg hadde kunnskap om minoritetsspråklige i skolen, kan også ha gjort at informantene fikk tillit til meg. Jeg prøvde også å stille oppfølgingsspørsmål til det elevene var mest interessert i å fortelle om, for å vise min interesse. At jeg hadde erfaring med minoritetsspråklige elever kan også ha vært med å minske avstanden mellom oss. At jeg og informantene var av samme kjønn, samt min unge alder, kan også ha vært positiv for den uformelle kontakten (ibid.). Min opplevelse av at kontakten var god, kan underbygges ved at både jeg og informantene var opptatt av, og engasjert i, temaene som ble diskutert under intervjuet.

At informantene svarer det de tror forskeren vil høre kan være en utfordring. Fordi jeg med min oppgave setter fokus på minoritetsspråklige sin erfaring med den norske skolen, kan det oppfattes som at jeg problematiserer det å være minoritetsspråklig i Norge. Jeg ønsket ikke at elevene skulle oppfatte det slik, og prøvde å stille nøytrale spørsmål, med fokus på at jeg ønsker kunnskap om temaet.

4.9 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til pålitelighet i forskningen (ibid.). For å sikre reliabilitet har jeg redegjort for hvordan dataene ble samlet inn, transkribert, analysert og drøftet. Jeg forklarer hvilket kunnskapsgrunnlag og erfaring jeg hadde før jeg startet med forskningen, og derfor utgjorde min forforståelse i utarbeidelse av intervjuguide. Jeg har brukt metoder som i følge Thagaard er anerkjente innen fagfeltet. Jeg prøver å være tydelig på hva som er min opplevelse og hva som er direkte utsagn fra informanter og teoretikere.

Validitet handler om gyldigheten av tolkninger i forskningsprosjektet (ibid.) Det stilles spørsmål til om resultatet presenterer virkeligheten. Det er vanlig å skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt årsakssammenhenger støttes innenfor studien. Ekstern validitet knyttes til om resultatet kan brukes i andre sammenhenger. Jeg mener at min problemstilling kan være aktuell i en større debatt om den flerkulturelle skolen. Likevel er det ikke et omfattende datamateriale som gir grunnlag for å belyse problemstillingen, og flere informanter kunne gitt enda større grunnlag til bruk i andre sammenhenger. For å styrke validiteten er det viktig å synliggjøre grunnlaget for tolkninger som er gjort. Dette prøver jeg å ha fokus på i oppgaven. Å kommenterer relasjon mellom forsker og informanter og mellom informanter, er viktig. Å være kritisk til analyseprosessen underveis kan også øke validiteten. Forskeren selv kan stille seg kritiske spørsmål, men å la

andre ta del i prosessen kan være nyttig for validitetens skyld. Å være flere om en forskning kan i følge Thagaard gi validitet til forskingsarbeidet, men jeg har i denne studien vært alene om forskningen.

En faktor som kan være uheldig for validiteten i min studie, er intervjuene foregikk på informantenes andrespråk for fire av fem informanter.

4.10 Ethiske vurderinger

Jeg startet tolkning- og analysearbeidet allerede under intervjuet. Ved tolkning av data møter jeg som forsker etiske dilemma ovenfor informantene (ibid.). Det de forteller blir tolket og satt i sammenhenger ut i fra mine valgte og underbevisste perspektiver. I direkte kontakt med informantene og i fremstillingen er det viktig at jeg tar hensyn til informantenes integritet, og fokuserer på at det jeg presenterer ikke på noen måte kan skade informantene. Å ha den enkelte informant i tankene mens jeg utformer resultatet er viktig.

Hvor nærgående og sensitive spørsmål jeg stiller blir en del av en etisk vurdering. Fordi jeg fikk god kontakt med informantene og de fremstod som åpne, vurderte jeg det slik at jeg kunne tillate meg å stille svært sensitive spørsmål. Informantene tok også selv opp tema som tydelig var følelsesladde for dem. Thagaard peker på at det er viktig at jeg som intervjuer ikke utnytter en god kontakt og tillit, ved å spørre om ting informantene vil angre på etterpå. Jeg vurderte disse etiske grensene underveis, men opplevde at det ble feil å stoppe informantene i fortellingen sin, da de var svært engasjert i det som var vanskelig. To av informantene begynte å gråte underveis i intervjuene. Jeg spurte dem om de trengte en pause, eller om det var noe jeg kunne gjøre for dem. Informantene støttet hverandre i situasjonene, og jeg prøvde å vise dem omsorg underveis ved å vise at jeg lyttet til deres erfaringer, og ved å bekrefte opplevelsene deres. Jeg presiserte at de hadde mulighet til å trekke seg hele veien, og at de kunne ta kontakt dersom det var noe de ville tilføye eller sløyfe i ettertid.

Thaagard (2013) peker på et etiske dilemma rundt temabasert tilknytning. Temabasert analyse kan føre til at informantene ikke kjenner igjen sin forståelse av situasjonen på den måten forskeren har kategorisert materialet i ettertid. Fordelen med denne måten å presentere data på er at det kan bidra til å sikre informantene full anonymitet. Jeg har valgt å likevel skiller informantene fra hverandre og presiserer hvem som har sagt hva. Det har jeg gjort fordi det noen ganger kan være relevant å se elevens utsagn i sammenheng med hverandre. Det kan være vanskelig for leseren å huske alt hva de ulike informantene har sagt tidligere, men meningen er at det skal være mulig å gå tilbake i teksten, dersom det er behov for det for forstå de ulike erfaringene best mulig. For å likevel sikre anonymitet har jeg gitt alle

informantene og steder nye navn. Jeg vurderte hvorvidt jeg skulle oppgi elevens morsmål, eller ikke. Hvilket morsmål elevene har, er i denne studien ikke spesielt relevant. Likevel har jeg tatt med denne opplysningen fordi det kan være noe relevant for å forstå informantenes erfaringer med rasisme. Å oppgi denne opplysningen kan også gjøre det lettere for å leseren å skille informantene fra hverandre.

For at barn under 15 år skal delta i et forskingsprosjekt må foresatte gi et informert samtykke, i følge Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (2015). Både foresatte og informanter gav skriftlig samtykke til deltakelse. Slik forsikret jeg meg om at deltakerne av studien visste hva de sa ja til, og at de også var informert om rettighetene sine som anonyme, samt muligheten til når som helt å trekke seg ut fra studien. Da noen av temaene og spørsmålene for intervjuet kan virke svært personlig for enkelte, mente jeg det var spesielt viktig at foresatte var informert og gitt mulighet til å hjelpe ungdommene med å ta et kvalifisert valg for om de ønsket å delta.

5 Analyse av transkripsjoner

5.1 Presentasjon av informantene

Jeg har intervjuet fem jenter på to ulike skoler, i to nabokommuner. Den ene kommunene er en bykommune, mens den andre kommunen er en mindre kommune. De to kommunene praktiserer ulike opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever. Bykommunen har et tilbud om skolestart på innføringsskole, før eleven begynner på sin nærskole etter en tid. Den andre kommunen praktiserer skolestart direkte i ordinær undervisning på nærskolen. Forskjellen i organisering vil kanskje gi en bredde av erfaringer.

5.1.1 Gruppe 1

Gruppeintervju nummer 1 var et intervju med to informanter. Disse utgjør Gruppe 1. Gruppen består av to bestevenninner, la oss kalle dem Saga og Felicia. Saga og Felicia gikk på hver sin barneskole, men går nå på samme ungdomsskolen, i samme klasse. Den lokale ungdomsskolen er en middels stor ungdomsskole, med cirka 300-400 elever.

Saga er 14 år og kommer fra Island. Hun flyttet til Norge da hun var 10 år, og har bodd her i fire år. Før hun kom til Norge gikk hun på skole på Island. I dag bor hun i en liten bygd i en liten kommune. Da hun kom til Norge for første gang begynte hun på den lille grendeskolen i bygda.

Felicia er en jente på 14 år som kommer fra Polen. For tre og et halvt år siden flyttet

hun fra Polen til Norge. Hun gikk den første tiden på en liten barneskole, før hun begynte på ungdomsskolen. På ungdomsskolen traff hun Saga, som i dag er hennes beste venninne.

5.1.2 Gruppe 2

Gruppeintervju nummer to var et intervju med tre informanter, som utgjør Gruppe 2. Informantene er i studien gitt navnene Aiesha, Jania og Ewa. De går i dag på samme ungdomsskole, i hver sine klasser. Også denne ungdomsskolen er en middels stor ungdomsskole, med cirka 300-400 elever.

Aiesha er en 13 år gammel jente som gikk fire år på skole i fødelandet før hun flyttet til Norge i fjerde klasse. Hun startet skolegangen i Norge med et halvt år på mottaksskole, før hun begynte på den lokale barneskolen i et større tettsted. På grunn av flytting skiftet hun skole en gang til. Aiesha har bodd litt over fem år i Norge.

Jania er en 13 år gammel jente fra Polen. Hun har bodd i Norge i to og et halvt år. Det første halvåret i Norge gikk hun på innføringsskole, før hun begynte på den lokale ungdomsskolen, som er en middels stor ungdomsskole. Jania og Aiesha gikk på mottaksskolen til ulik tid.

Ewa er 13 år og kom til Norge fra Polen da hun gikk i første klasse, hun har altså bodd i Norge i ni år. Ewa begynte rett på den lokale barneskolen i bygda, og har siden den gang gått på tre ulike skoler i Norge på grunn av flytting.

For å gjøre det lettere for leseren å skille de fem informantene fra hverandre, setter jeg den viktigste bakgrunnsinformasjonen inn i en tabell.

Gruppe	Informant	Alder	Morsmålsbakgrunn*	År i norsk skole	Skoler i Norge
1	Saga	14	Islandsk	4	Barneskole Ungdomsskole
	Felicia	14	Polsk	3,5	Barneskole Ungdomsskole
2	Aiesha	13	Arabisk	5	Mottaksskole ½ år 2 Barneskoler Ungdomsskole
	Jania	13	Polsk	2,5	Mottaksskole ½ år Ungdomsskole
	Ewa	13	Polsk og norsk	9	2 barneskoler 2 ungdomskoler

*Slik informantene selv beskriver den.

5.2 Dynamikk i intervjuene

5.2.1 Gruppe 1

Dynamikken i intervju av Gruppe 1, et intervju med to bestevenninner, utviklet seg fra kontante svar, ja og nei, i begynnelsen, til lengre svar. Informantene tok etter hvert mer initiativ til å snakke og fremstod stadig mer engasjert. De spilte også på hverandre, lyttet til hverandre og kommenterte de andres opplevelser. Det var tydelig at informantene var trygge på hverandre. Det skjedde flere ganger at de sammenlignet hverandres erfaringer, både like og ulike erfaringer. Informantene bekreftet hverandres erfaringer ved å kommentere dem, gi uttrykk for forståelse og sammenligne med egne erfaringer. Jeg opplevde at dette samspillet trygget elevene. Selv bekreftet jeg erfaringene deres ved å vise at jeg lyttet og var engasjert. Likevel opplevde jeg at deres bekreftelse ovenfor hverandre var viktigere, for å skape en trygg atmosfære. De henvendte seg mye til hverandre når de snakket. Fordi informantene følte seg så trygge på hverandre, slik både de selv uttalte det og slik jeg opplevde det, var det rom for å fortelle om vanskelige erfaringer. Kanskje hadde ikke dette vært like enkelt og naturlig uten hverandre tilstede. Elevene virker trygge på hverandre fra starten, og deres lengre svar og initiativ ut i intervjuet, tydet på at de følte seg tryggere i intervjusituasjonen etter hvert.

Stemningen utviklet seg gjennom intervjuet. Jeg opplevde at stemningen i rommet endret seg fra en litt nervøs stemning, til en lettere stemning. Etter cirka en kvarter ut i intervjuet lo begge informantene flere ganger, og hadde et stemningsleie som for meg tydet på engasjement. Felicia gråt en periode midt i intervjuet når hun snakket om erfaring med mobbing. Saga støttet og trøstet henne. Dette kan ha påvirket Felicia til å bli trygg og å tørre å snakke mer om temaet, noe som kanskje ikke hadde skjedd i et individuelt intervju. Begge informantene snakket omtrent like mye.

5.2.2 Gruppe 2

Dynamikken i Gruppe 2 var ulik dynamikken i Gruppe 1. Kanskje fordi det var tre informanter, i stedet for to, og kanskje fordi relasjonen mellom informantene var en annen enn i forrige gruppe. Ewa og Aiesha kjente hverandre, mens Jania ikke kjente de andre så godt. Ingen av disse gikk i samme klasse.

Informantene snakket ikke like mye. Ewa snakket mest, svarte utfyllende og tok mest initiativ. Aiesha svarte også utfyllende, men tok ikke initiativ på samme måte som Ewa. Jania snakket minst, og jeg opplevde at hun bare snakket når jeg eller noen av de andre

informantene henvendte seg til henne. Jania hadde kortest botid i Norge og uttrykte at hun var usikker på norsken sin, og hun kjente ikke de to andre så godt. Dette kan være noe av årsaken til at hun ikke snakket så mye.

Aiesha og Ewa fremstod som tryggest i gruppen, gjennom måten de tok initiativ på og svarte engasjert. Jania uttrykte at hun likte å bli intervjuet og jeg opplevde også at hun var trygg i situasjonen, fordi hun uttrykte en avslappet kroppsholdning og smilte mye under intervjuet.

Gruppesammensetningen og dynamikken i gruppeintervjuet kan ha påvirket hvor mye de ulike informantene pratet. Ewa som snakket mest, var den som oftest styrte hvilke tema det ble snakket om, når ikke jeg presenterte mine tema. De to andre snakket ofte om egne erfaringen ut i fra tema Ewa bragte på bane. Jeg opplevde at alle tre informantene kom til ordet, men at jeg som ordstyrer hadde en viktig rolle for at det skulle skje.

5.3 Å være i en to- flerspråklig situasjon

5.3.1 Språkpraksis hjemme og på skolen

Informantene forteller at de bruker tre til fire språk daglig. Valg av språk avhenger av situasjon og hvem de snakker med.

Informantene forteller at de snakker flere språk hjemme. De snakker morsmålet sitt, men også enda to eller tre språk. Noen av informantene forteller at de snakker morsmål med foreldre, men at de snakker en blanding av flere språk med søsken.

Saga forteller at hun snakker islandsk med foreldre og engelsk med broen. Hun forteller at broren er tryggere i engelsk enn islandsk. Jeg spør henne om hvilke språk hun og broren snakker hjemme.

Saga: *Jeg tenker ikke så mye over det. Fordi han [broren] synes det er vanskelig å snakke islandsk. Og da snakker vi bare engelsk. Men han snakker engelsk med de på skolen og [...] Han kan norsk, men han synes det er bedre å snakke engelsk.*

Selv lærte Saga seg engelsk fra fireårsalderen, og for henne som for broren er dette et viktig språk for henne. Hun sier at hun ikke tenker så mye over hvilket språk hun snakker når.

Aiesha snakker arabisk med foreldre, og en blanding av arabisk og norsk med søsken. Hun forteller at hun forstår mer skriftlig norsk enn foreldrene. For eksempel måtte hun

oversette informasjonsskrivet som ble utdelt i forkant at intervjuet, for foreldrene. Hun forteller også at uttalen hennes er mer lik den norske dialekten der de bor, enn foreldrenes uttale.

Aiesha: *Eller jeg kan på en måte [dialekten] bedre. De [foreldrene] snakker mer kebabnorsk.*

Jania og Felicia snakker også i hovedsak morsmålet sitt hjemme, men prøver også å snakke norsk hjemme fordi de ønsker at dem selv og familien skal bli bedre i norsk. Felicia forklarer at boren hennes ikke vil snakke norsk med henne fordi uttalen ikke er god nok.

Felicia: *Jeg har prøvd å snakke norsk med han [broren] men han vil jeg skal snakke polsk, fordi jeg har den dialekten.*

Ewa har bodd i Norge i ni år og hele familien hennes snakker en blanding av polsk, norsk og engelsk hjemme.

På skolen snakker informantene i hovedsak norsk. Undervisningen foregår på norsk, og ingen av informantene bruker i dag morsmålet i undervisningssammenheng. Likevel forteller tre av informantene, Felicia, Saga og Jania, at de tenker på morsmålet og må oversette fra morsmål i hodet når de skal bruke norsk. Med medelever snakker informantene stort sett norsk. Ewa og Aiesha forteller at de noen ganger snakker polsk med hverandre i friminutter på skolen. I tillegg til å snakke norsk bruker informantene engelsk i engelsktimene, og et valgfritt språk i valgfagstimene. På denne måten møter informantene minst tre språk daglig, og lever i en flerspråklig tilværelse.

5.3.2 Oppfatninger om hva som er morsmålet

Fire av fem informanter har klare oppfatninger om hva som er morsmålet deres, og begrunner det litt ulikt.

Saga er tydelig på at morsmålet hennes er islandsk, og hun stiller ikke spørsmålstegn ved det. Hun snakker islandsk med foreldre og sier at hun tenker på islandsk. Det samme gjelder for Jania og Felicia, de er ikke i tvil om at deres morsmål er polsk. De tre informantene forteller at de oversetter ord inni seg fra polsk til norsk, når de snakker norsk. Samtidig forteller Felicia at hun har begynt å glemme noen polske ord av og til, og når hun

snakker med polske personer som ikke kan norsk må hun av og til supplere med engelske ord.

Felicia: *Jeg glemmer av og til noen ord, og må si de på engelsk.*

Aiesha forteller at morsmålet hennes er arabisk, fordi det er dette språket hun kan best, det er dette språket foreldrene snakker og det er dette språket hun lærte først. Samtidig beskriver hun at hun er svært trygg på det norske språket. Når Aiesha er med personer som snakker norsk, tenker hun på norsk, og når hun er med polske personer tenker hun på polsk.

For en av informantene, Ewa, er det litt vanskelig å si hva som er morsmålet. Når jeg spør henne første gang om hva som er morsmålet hennes, svarer hun automatisk polsk. Når hun har sagt det blir hun litt usikker. Hun viser med det at hun er usikker på hva som legges i morsmåls begrepet. Polsk var det språket hun lærte som barn, og det språket hun snakket frem til hun var seks år. For Ewa er det i motsetning til de fire andre, vanskelig å vite hvilket språk hun kan best. Hun sier at hun snakker både polsk og norsk, og er usikker på hvilket språk hun er flinkest i. I dag snakker Ewa norsk med venner og på skolen. Med familien snakker hun en blanding av norsk, polsk og engelsk. Ewa sier at hun skriver og leser bedre på norsk, enn hun gjør på polsk. Hun har ikke gått på skole i Polen, da hun kom til Norge ved skolestart som seksåring. Skal hun skrive på polsk bruker hun gjerne Google translate ved å skrive inn setninger på norsk, for å få dem oversatt til polsk. Norsk er altså Ewa sitt førstespråk når det gjelder skriftlig språk. Jeg spør Ewa om hvilket språk hun tenker på.

Ewa: *Det er liksom, det kommer an på om jeg snakker med en polsk person eller en norsk. Nå jeg snakker med dere, da tenker jeg norsk. Men når jeg snakker med mamma... Hun snakker polsk.*

5.3.3 Om å lære norsk

Informantene har ulike erfaringer med hvordan det har vært, og er å lære seg norsk. De har gått på skoler med ulik organisering av norskopplæring. Tre av informantene, Ewa, Felicia og Saga, begynte direkte på nærskolen sin, i ordinær klasse da de kom til Norge. Aiesha og Jania derimot, gikk først et halvt år på mottaksskole for å lære norsk. Felles for alle fem er at den måten de best lærte seg norsk på var gjennom norske venner, og ikke gjennom opplæringen på skolen.

Jania: *Det er jo egentlig det du lærer mest av, venner.*

Aiesha og Jania forteller at de fikk lite språklig og faglig utbytte på mottaksskolen. De to informantene mener at de lærte mindre norsk her, enn når de snakket norsk med venner i nabolaget og etter hvert på nærskolen. Begge to forteller at de egentlig skulle gått lenger på mottaksskolen, men at de lærte norsk så fort at de voksne mente de var klar for å begynne på nærskolen. På mottaksskolen snakket elevene mange forskjellige språk. Lærerne snakket norsk, men det var også flerspråklig personale på skolen. Navnet på mottaksskolen blir i sitatene her erstattet med NN skole.

Aiesha: *For første uken jeg kom til Norge begynte jeg å snakke med naboene mine. Kjenner de fortsatt. Det var sånn jeg lærte norsk, ikke på NN skole.*

Jania: *Jeg lærte ikke så mye på NN skole. Fordi første uken vi kom til Norge, så hadde jeg to naboer. De går i niende nå. Jeg kjenner de fortsatt. Å de er liksom bestevenner. Å de begynte å snakke på engelsk. Så begynte de å lære meg mer norsk. Det var egentlig mest det jeg lærte det [norsk] av. Så det var ikke på NN skole.*

Jania og Aiesha forteller at når de begynte på nærskolen etter et halvt år på mottaksskole, fikk de tilbudet om grunnleggende norskundervisning på grupperom. Aiesha ønsket ikke dette fordi hun mente hun lærte mer norsk i klasserommet, hvor hun var sammen med andre norske elever. Jania derimot, synes denne gruppeundervisningen var nyttig. Hun var glad for tilbudet om grunnleggende norsk på gruppe, fordi hun følte, og føler fortsatt, at det hjelper henne til å lære både fag og norsk.

Felicia, Saga og Ewa begynte dirkete i ordinære klasser, og var de eneste i sine klasser som ikke kunne norsk da de begynte på skolen i Norge. Felicia forteller at hun ville være mest mulig inne i klassen, selv om hun fikk tilbud om å gå ut av klassen i perioder sammen med andre polske på skolen. Dette fordi hun mente hun lærte mer norsk når undervisningen foregikk på norsk, og når de rundt henne snakket norsk.

Felicia: *Fordi jeg kommer til å bare snakke med de [polske medelever] og ikke lære norsk. Jeg ville jo lære norsk.*

Felicia gikk på norskkurs to ganger i uken i skoletiden, det første året på ungdomsskolen. Norskkurset var i lokalet for voksenopplæringen i kommunen, et lite stykke unna skolen. Felicia mener hun ble bedre i grammatikk på kurset, men at hun ellers lærer best av å snakke med venner.

Ewa var seks år når hun begynte å lære seg norsk, så hun husker ikke så mye av det. Hun husker at hun lærte norsk på et grupperom med en polsk lærer.

Alle informantene forteller at det var vanskelig å lære seg norsk når de kom til Norge, og at det var frustrerende å ikke forstå hva som ble sagt i begynnelsen. De forteller om stor lettelse den dagen de følte at de kunne norsk. To av informantene sier noe om når det var de følte at de kunne det norske språket. I dag synes alle fem at de nyttiggjør seg av det norske språket i stor grad, men de tre som har vært i Norge i mindre enn fire år synes fortsatt undervisningen kan være en utfordring med tanke på språket.

Aiesha forteller om hvor lang tid det har tatt henne å lære seg norsk:

Aiesha: *Tre år [...] Eller egentlig de første seks månedene. Jeg lærte veldig fort.*

Jania forteller at hun etter to år på nærskolen, etter to og et halvt år i Norge, følte at hun forstod hva som skjedde og ble sagt i klasserommet.

5.3.4 Om å fungere på andrespråket på skolen

Informantene forteller at den første tiden på skole i Norge var vanskelig og frustrerende, fordi alt foregikk på et fremmed språk i klasserommet. Samtidig forteller flere av informantene at de ønsket å være mest mulig inne i klasserommet, noe jeg kommer tilbake til i denne analysen.

Jania beskriver hvordan hun opplevde det å sitte i klasserommet, uten å forstå hva som ble sagt:

På begynnelsen, så var det veldig vanskelig. Fordi jeg ikke skjønnte det helt.

To av informantene opplevde at norskkunnskapene deres ikke var gode nok til at de turte å snakke høyt i klasserommet.

Saga forteller at hun har synes det er flaut å snakke norsk i timene, helt inntil nylig, da det en dag ikke vart flaut lenger. Hun sier at hun snakker norsk slik at hun kan ha en vanlig samtale og får utbytte av undervisningen, men uttrykker at hun er usikker på sin egen uttale. Hun har gått på skole i Norge i fire år. Fordi det var flaut, tok hun som regel ikke opp hånden i timen når hun lurte på noe, eller når det var noe hun ikke forstod. Felicia gruet seg også for å snakke norsk i timen, fordi hun ikke syns uttalelsen hennes var god nok. Dette endret seg nylig, etter at hun hadde vært i Norge i 3,5 år. Da følte hun seg trygg nok på sine egne norskkunnskaper til å ta opp hånden i timen.

Å samarbeide med medelever gjennom gruppearbeid, er en arbeidsform Saga og Felicia sier at de liker. Saga sier at hun bare liker å jobbe på gruppearbeid når hun får være med å bestemme hvem hun skal jobbe med.

Saga forteller at hun noen ganger har opplevd at lærerne ser rart på henne når hun prøver å snakke norsk og ikke får det helt til. Den første tiden i Norge ble hun ble ofte lei seg når voksne og andre ikke forstod hva hun sa.

Hun forteller at i begynnelsen når språket hindret henne i å forstå hva læreren sa, hva oppgaven gikk ut på eller hva hun skulle gjøre, pleide hun bare å sitte i ro ved pulten sin og tegne. Hun opplevde at læreren bare snakket mye og fort, og forventet at hun skulle skjønne det. Det gjorde hun ofte ikke. Saga følte læreren glemte henne.

Saga: *Du blei bare glemt egentlig. Inni [klasserommet]. Han [læreren]stod å snakket. Du satt der og de sa bare alt veldig fort. Så skulle du skjønne det.*

Jeg spør henne om hva læreren burde ha gjort, eller hva som kunne ha hjulpet henne i starten når hun ikke forstod.

Saga: *Spurt om en kunne norsk [...]Hatt en lærer slik som andre ungdommer som trengte hjelp.*

Saga og Felicia forteller at lærerne hjelper dem å lære norsk, og noen ganger retter på dem hvis de sier feil. Her er et utdrag fra samtalen:

Felicia: *Men retter de på meg hele tiden, gidder jeg ikke.*

Saga: *Det irriterer av og til. Noen ganger er det morsomt. Jeg skulle si at jeg var syk. Hva heter det når andre får et virus og blir syk.*

Maren: *Blir smittet?*

Saga: *Ja, så skulle jeg si at jeg smittet. Så sa jeg sniffet.*

Maren: *Lo de av deg da?*

Saga: *Ja. Så skrev jeg på melding at jeg sniffet folk.*

Maren: *Uff.*

Saga: *Det var morsomt.*

Saga forteller at hun synes det var morsomt, men er opptatt av at medelever ikke skal få høre om feilen.

Jania forteller at læreren prøvde å hjelpe henne. Her ser vi at hennes erfaring er noe annen enn Saga sin erfaring, som følte læreren glemte henne. Jania beskriver hva hun gjorde når hun ikke forstod hva som skjedde i undervisningen:

Jania: *De [lærerne] forklarte meg mye. De prøvde å gjøre det. Av og til skjønte jeg ikke, så prøvde å oversette med ordboken.*

Jania forteller at hun får hjelp av foreldrene hjemme når hun ikke forstår hva læren sier, eller forstår hva som står i den norske læreboken.

Jania: *Får bare mamma og pappa til å lære meg på polsk .Vi må bare jobbe litt mer. [...] Læreren forklarte meg mye, de prøvde. Hvis jeg ikke skjønte, satt jeg hjemme med mamma med ordboken. Ble mye ekstra jobb og lekser på grunn av det.*

Jania forteller at hun brukte lang tid på leksene fordi hun måtte bruke ordbok. Hun har likevel alltid hatt samme lekser som resten av klassen.

Alle informantene forteller at det var vanskelig å begynne på skole i Norge, fordi de ikke skjønte så mye av det som foregikk i klassen, på grunn av språket. Informantene forteller at de snakker norsk på skolen, og stort sett følger vanlig undervisning. Noen av informantene har grunnleggende norsk på gruppe og noen av dem har morsmålsundervisning.

I klasserommet opplevde Felicia og Saga undervisning utelukket på et fremmed språk.

De uttrykker at de kjente på frustrasjon i starten. Hos Felicia var den enspråklige opplæringen mer frivillig enn hos Saga. Felicia hadde fått tilbud om å noen ganger å være på grupperom sammen med en norsk lærere og andre polske elever, men valgte det bort. Hun hadde også noe morsmålsundervisning i starten. Saga hadde ikke fått dette tilbudet. Informantene forteller hvordan de ofte ble passive når de ikke skjønnte hva som ble sagt eller skrevet, eller når de ikke klarte å uttrykke seg muntlig eller skriftlig på norsk.

Saga og Felicia forteller at når de trenger hjelp i klasserommet i dag, spør de først hverandre, fordi de er bestevenner, deretter andre medelever, før de til slutt spør læreren. Er det da noe de ikke forstår hopper de til slutt over oppgaven.

Felicia og Saga sier at det mest nyttige verktøyet de har for å forstå norsk er *Google translate*. De bruker det mye på fritiden og når de gjør lekser, men de får ikke lov å bruke det i timen. Det er fordi det ikke er nok PC til alle i klasserommet og det ikke er lov å bruke mobil. Felicia forteller at det ikke er lov til å bruke mobil, fordi lærerne er redde for at elevene skal bli forstyrret av sosiale medier. Informantene mener at å få lov til å bruke mobilen til Google translate kunne vært til stor hjelp, og at lærerne bare må stole på dem.

Felicia: *Hvis vi bare kunne tatt opp mobilen og gjort det.*

Jania sier at det var fokus på skriving og regning på mottaksskolen og at hun lærte lite fag der. Hun forteller at hun derfor var lat med skolearbeidet på mottaksskolen. Da hun begynte på nærskolen var det høyere nivå og karakterer, så da ble hun ikke lat lenger.

Jania: *Det var veldig lett på NN skole. Der var det egentlig lavt nivå. Så da jeg kom her, var det høyere nivå. Så da var det karakterer. På NN skole lærte vi ord og matematikk. Her kom det naturfag, historie og samfunnsfag. Matematikk.*

5.4 Om å gå inn og ut av klassen

Informantene har alle opplevd å bli tatt ut av klassen, for å ha undervisning alene eller i en liten gruppe. De har hatt grunnleggende norsk og alle bortsett fra islandske Saga, har hatt morsmålsundervisning.

Noen av informantene forteller om hvordan de opplever det å bli tatt ut av klassen. Tre av informantene sier direkte at de ikke liker å bli tatt ut av klassen.

Aiesha er en av dem som sier at hun ikke liker å være ute av klassen, verken for grunnleggende norsk eller for morsmålsundervisning. Hun hadde morsmålsundervisning en periode. Denne foregikk på grupperom i skoletiden, og hun måtte ut av ordinær undervisning for å være med på det. Aiesha valgte ofte å ikke gå på morsmålsundervisningen fordi hun ikke liker å være ute av klassen.

Felicia fikk i begynnelsen tilbud om å ofte å være ute av ordinær undervisning på gruppe, sammen med tre polske jenter på andre alderstrinn og en norskspråklig lærer. Det tilbudet valgte Felicia bort fordi det ble til at hun bare snakket polsk med dem, og derfor ikke lærte norsk.

Felicia: *I grupper. Men jeg pleier ikke å være med på det. Jeg liker ikke å være ute av klassen. Å så har de av og til matte spill. Å det liker ikke jeg. Jeg vil heller være inne i klassen.*

Felicia var opptatt av å lære norsk fortst mulig, og det mener hun at hun gjør best i klassen med norskspråklig medelever, ikke på gruppe. I tillegg likte hun ikke å gå ut av klassen.

Saga forteller at også hun i begynnelsen noen ganger var på en liten gruppe med en norskspråklig lærer, og minoritetsspråklige elever fra andre trinn. Hun opplevde at hun lærte mindre norsk enn hun kunne hatt muligheter til, fordi hun fikk beskjed om å vente på de andre. Hun fikk ikke jobbe videre med boken sin. Hun sier at hun aldri har fått spørsmål om hun vil ha morsmålsundervisning. Hun tror det er fordi folk fra Norden ikke har rett på det.

Jania på sin side synes det er greit å være på gruppe noen ganger, fordi hun lærer norsk her.

Ewa som kom til Norge som seksåring, forteller at hun var mye at av klasserommet sånn som hun husker det. Hun gir forteller at hun nå kan flytende norsk og at hun derfor ikke trenger å stresse med å være på gruppe lenger.

Ewa: *Men jeg hadde og morsmålslærling. Så jeg var nesten aldri i timene. Det var bare noen timer i uken, at jeg var i klasserommet.[...]Jeg syntes det var ganske greit. Jeg kan jo flytende norsk nå. Jeg tror ikke du hører på meg at jeg er fra et annet land. Men syns det var ganske greit. For nå kan jeg jo flytende norsk og det er nå jeg liksom slipper å gå ut av klasserommet og stresse med*

alt det der. Jeg kan være vanlig i timen og forstå alt hva de snakker om. Jeg syntes det var ganske greit egentlig.

5.5 Innhold i gruppeundervisningen

Informantene forteller om litt ulikt innhold i gruppeundervisningen og i morsmålsopplæringen. Tre informanter forteller at de lærte om de samme temaene som resten av klassen. For eksempel forteller Jania at hun en periode hadde grunnleggende norsk sammen med en norskspråklig lærer, og polske elever på samme klassetrinn. På grupperommet gikk de gjennom noen tema som det ble undervist om i klassen, slik at Jania og de andre elevene skulle forstå det bedre. Også i morsmålsundervisningen lærte hun om de samme tema som klassen hadde om, bare at hun lærte det på polsk.

Jania: Vi hadde for eksempel tema om USA sin historie, så prøvde hun å forklare meg om det.

Også Aisha og Felicia har erfaring med gruppeundervisning hvor det gjennomgås samme tema som i klasserommet.

Felicia forteller samtidig at i hennes morsmålsundervisning, som hun hadde det første året i Norge, var fokuset var på polsk grammatikk og historie.

Felicia: Når jeg gikk i 5. klasse var det en dame der som ville lære polsk. Litt grammatikk og historie. Var å snakke polsk. For å ikke å glemme å slikt.

Hun forteller at hun deltok på undervisninger for at hun ikke skulle glemme hvordan hun snakket polsk. Hun har ikke morsmålsundervisning lenger, og vil heller ikke ha det, fordi hun ikke vil ut av klassen.

Ewa forteller at hun fra femte klasse av, etter fem år i Norge, fortsatt var ute på gruppe med en polsk lærer. Hun forteller om organisering og innholdet på undervisningen utenfor klasserommet:

Ewa: Man går ut på gangen. Eller ikke gangen. Men går inn på et klasserom. Da gikk jeg ut av timene og var på sånn. Da lærte vi akkurat det samme. Bare på våres språk, på polsk. Så hadde vi pluss, sånne ekstra timer i norsk om grunnleggende og slikt. Vi lærte farger og hvilken side bilen skal kjøre på.

Sant. Høyre. For å lære oss alt det grunnleggende og slikt. Men i hovedsak så lærte vi det samme som klassen. Bare på våres språk, så vi kunne skjønne mer.

5.6 Om å dele erfaringer i klasserommet

Informantene forteller om ulike erfaringer og opplevelser med det å bidra i klasserommet med kunnskap om land, kultur eller religion som majoriteten ikke kjenner til. To av informantene, Saga og Felicia, forteller at det er mye de kan som de andre i klassen ikke kan, fordi de er fra et annet land. Informantene er engasjerte når de snakker om denne kunnskapen.

Felicia: *Jeg kan mye om historie. Jeg bor med en som elsker polen.*

Informantene forteller at de har blitt spurt om å fortelle om noe i klassen fordi de er fra et annet land. Ingen av de to liker å få dette spørsmålet fra lærer.

Saga: *Jeg kan lære de noe. Men jeg gidder ikke å lære, fordi jeg ikke syns det er gøy. [...] Men da gidder ikke folk å høre.*

Saga sier at hun ikke liker å snakke om Island eller noe der i fra i klassen, fordi de andre ikke liker å høre om det. Læreren spør av og til om hun kan fortelle om noe, dersom de for eksempel har om Island, men Saga liker ikke å bli spurt. Hun liker ikke å få spørsmål om å fortelle om noe.

Saga: *Bare fordi kommer fra et annet land*

Felicia forteller at hun på grunn av oppveksten i Polen kan mye som de norske elevene ikke kan. Læreren hennes sa at klassen skulle ha om et tema som hun trodde Felicia kunne mye om, på bakgrunn av hennes nasjonale og religiøse bakgrunn. Det stemte, og Felicia ble bedt om å forberede seg til å fortelle om det til klassen neste dag. Det gjorde hun. Hun opplevde at de andre elevene fulgte godt med, hun fikk applaus og det var en god opplevelse for henne.

Felicia: *Når jeg sier, så ser alle på meg. Fordi hun spurte meg. Hun spurte om jeg*

*kunne si noe om det. Så sa jeg ja. Å første gang jeg sa noe så fulgte alle med [...].
Det var veldig kjekt. Når hun sa at jeg kunne få applaus og sånn.*

Likevel sier Felicia at hun ikke vil at læreren skal spørre henne igjen, neste gang.

5.7 Mobbing og rasisme

Alle informantene hevder de har erfaring med rasisme i Norge, og fire av fem har erfaring med å bli mobbet.

Under det første gruppeintervjuet, med Gruppe 1, dreide temaet seg raskt over til mobbing. Felicia tok først initiativ til å snakke om temaet. Hun forteller at hun ble mobbet i 8. klasse.

Felicia: *Jeg vet de mobbet meg. Men jeg vet ikke hva de sa. De ler av meg, og bak ryggen. Men i 9. klasse kunne jeg mer norsk. Så jeg skjønnte hva de sa. Også var det en gutt som het. Jeg skal ikke si hva han heter. Som sa polakker og slikt. Så sa han at polakker uansett kan bare rydde og slike ting.*

Hun skjønnte ikke hva som ble sagt om henne, men hun følte altså at andre lo av henne bak ryggen hennes. I 9. klasse kunne hun mer norsk og forstod hva som ble sagt. Hun fikk høre at hun var polakk i en negativ kontekst, blant annet uttrykte en gutt at polakker bare kan rydde. Når Felicia i 9. klasse følte hun kunne bedre norsk og forstod hva som ble sagt om henne, svarte hun på mobbingen og vennene hennes stod opp for henne. Hun forteller om det hun beskriver som vendepunktet for at mobbingen tok slutt. En dag stod en jente i klassen opp for henne mot mobberne. Da skjønnte de som sa stygge ting at Felicia ikke var aleine lenger, og at hun fikk med seg mer av hva som ble sagt.

Felicia: *De sluttet når jeg skjønnte det. Så sa jeg tilbake. [...] Det var en gang, da de mobbet meg. Og jeg sa hold kjeft eller noe slikt. Eller vet ikke, om det var vennene mine som sa de skulle holde kjeft. Da skjønnte de at jeg ikke var aleine. Så mobbet de ikke lenger [...] Og fordi jeg skjønne hva de sa,*

At Felicia ikke var aleine lenger, og fordi hun kunne forsvare seg når hun skjønnte hva mobberne sa, gjorde altså at mobbingen tok slutt.

Saga forteller også at hun har blitt mobbet. Noen norske medelever viste at de ikke ville ha henne i Norge ved å be henne flere ganger om å reisen tilbake til Island. De sa at hun ikke skulle være i Norge fordi hun snakket og så rar ut.

Saga: *De fortalte at jeg skulle tilbake til Island. Men de sa de ikke ville ha meg der [...]
Du skal ikke være her. Du snakket og ser rar ut.*

Saga forteller at hennes strategi ovenfor mobberne var å prøve å si igjen, eller å bare gå fra situasjonen.

Saga: *Vi prøvde å si noe til folket. Bare gå vekk eller.*

Felicia forteller at hun pleide å begynne å gråte når noen mobbet henne. Hun gråter når hun forteller om dette.

Felicia: *Jeg begynte å grine. No fikk jeg lyst å grine igjen. Det er ikke gøy å snakke om det.*

Av og til når Felicia satt aleine ute i friminuttene kom det noen medelever å spurte om det gikk fint. De kom ikke mens mobbingen foregikk, bare når hun satt alene etterpå.

Felicia: *Så kom det noen jenter å spurte om det gikk fint [...] Når en var aleine.*

Felicia forteller om en episode som skjedde nylig før intervjuet. En av guttene som mobbet henne før, sa at hun var snill. Hun tror han har glemt at han en gang mobbet henne.

Felicia: *Vet du hva som er morsomt. Det var en gutt som. Han husker sikkert ikke det. Han mobbet meg. Å så var det i går sant. Så sa han å du er så snill [...]. Han sa jeg var snill, så mobbet han meg før. Han kjente meg ikke da.*

Felicia gir uttrykk for at hun synes det er litt rart at han mobbet henne før han kjente henne, når han tydeligvis synes hun var snill nå når han har blitt kjent med henne. Han og de andre som mobbet, mobbet henne når det eneste de visste om henne var at hun var fra Polen. Saga

bekrefter den samme erfaringen, hvordan mobberne ikke kjente henne og sa negative ting om henne bare ut i fra at de visste hun ikke var norsk, men at hun var islandsk. Både Saga og Felicia har tanker om hvorfor medelever kunne si slemme ting om dem, selv om de ikke kjente dem.

Felicia gråter mens hun sier:

Norge er for nordmenn.

Hun tror ikke det blir bedre for nye polakker som kommer til Norge.

Felicia: *Jeg tror ikke det blir... Jeg tror ikke det blir lettere for de som kommer [...] Det har noe med foreldrene å gjøre, fordi de har sagt noe slemme om utledninger, og da har ungene det i hodet sitt, så når de møter en utlendig så sier de det samme.*

De to bestevenninne har en forståelse av hvorfor de ble mobbet, på bakgrunn av de var utlendinger. Felicia forteller om en polsk gutt som også mobbet henne, og de to jentene forstår ikke hvorfor han som var polsk selv mobbet henne.

Felicia: *Han var ikke så snill. Vi var fra samme land. Så det er perfekt. Så jeg vet ikke hvorfor.*

Felicia sier at det å lære seg norsk stoppet mobbingen.

Alt ble bedre da jeg lærte meg norsk.

Når jeg spør Saga om hun trives på skolen i dag, svarer hun:

Det går fint, når vi kan norsk.

Også i gruppe 2, ble temaet mobbing tatt opp, uten at jeg brakte det på bane. Ewa forteller om mobbing over flere år på ulike skoler. Jania forteller om mobbing på mottaksskolen, men har

ikke opplevd det på nærskolen. Aiesha på sin side har ikke erfaring med å bli mobbet, men har kjent rasisme på kroppen.

Ewa forteller at hun som seksåring og ny i Norge ikke kjente noen hun skulle gå på skole med. Det Ewa husker best fra skolestarten og oppveksten i Norge er mobbing og rasisme, som hun sier har preget livet hennes. Hun og familien flyttet til et lite sted, og medelevene i klassen hun skulle begynne i var tett knyttet sammen. Det var få andre utlendinger på skolen. Hun forteller at hun opplevde de som bodde i bygda og medelevene som rasistiske. Hun ble holdt utenfor fra første stund og ble mobbet frem til hun begynte på 5. trinn. Hun hadde ingen venner og var aldri med de andre elevene de første årene i Norge, slik hun husker det.

Ewa: *Det var jo i barndommen, så det er jo veldig dumt å tenke på. Fordi jeg hadde aldri besøk, å jeg var aldri med venner. Å når jeg spurte dem om vi kunne være i lag en dag eller noen slikt, så sa de nei, jeg har avtalt å være med hun liksom. Ja, så gikk jeg bort å spurte hun om hun skulle være med hun i dag, å da sa hun nei. Sant. Så de løy for meg. Og jeg slet veldig med å få venner. Og det gikk veldig inn på meg da. For jeg var jo liten selvfølgelig.*

Ewa forteller at mobbingen fortsatte når hun flyttet og begynte på ny skole.

Ewa: *Og det var på en måte det samme der og, lærerne var litt sånn de og. At det var de norske og de som var mest populære på den skolen, som skulle få gjøre det og det. Det som var gøyest og det. Og der ble jeg sittende igjen. [...] På de to årene jeg bodde der, fikk jeg aldri besøk av noen. Og på bursdagen min, hadde jeg invitert sånn 30 stykker. Hele klassen tror jeg det var. Det var bare sånn syv stykker som møtte opp. Kanskje.*

Ewa forteller at mobbingen ble bedre etter noen år, men følelsen av å være utenfor forsvant først når hun og familien flyttet, og hun begynte på ny skole på ungdomsskolen. Da ble alt bedre. Hun forklarer at her var det mange andre fra utlandet, og elevene på denne skolen var mer vandt til utlendinger. Ewa mener at det var derfor de tok de henne bedre i mot, på denne

skolen. Det var en fin opplevelse for henne. Å lære seg norsk har vært viktig for informantene.

Ewa: *Da ble det mye bedre. Det er så mange fra utlandet i NN bygd og. Så de tok oss litt sånn i mot og. Det var gøy. [...] Fordi i NN bygd [gamle skolen] var det ikke en fra utlandet. Jo, det var selvfølgelig på andre trinn. Men ikke på mitt trinn. Fordi det var bare fra første til syvende klasse, var det ingen. Men jeg har blitt god venn med dem i ettertid, fordi nå kan jeg flytende norsk og.*

Hun er opptatt av hvor mange utlendinger det var på de ulike skolene.

Jania har ikke opplevd mobbing på lokalskolen, men forteller om mobbing på mottaksskolen. Hun sier at hun, storebroren, lillesøsteren og en venninne ble mobbet fordi de var polske. De ble mobbet av medelever fra flere ulike land.

Jania: *Mange var rasistiske, vi ble mobbet fordi vi var polske. Det var mange som kranglet. Polske ble mobbet [...] Det var greit at de mobbet meg, men ikke søsknene mine. Så hver gang de gjorde det så kom det inn i krangling*

Jania: *Jeg syntes ikke det var kjekt heller. Det er ofte slik at mange polske de er rasistiske. Vi ble mobbet fordi vi var polske.*

Dette utsagnet kan tyde på at Jania mener mange polske er rasistiske, og at hun og andre polske ble mobbet fordi medelever mente polske var rasistiske.

Aiesha har ikke blitt mobbet på noen av skolene hun har gått på. Hun forteller likevel at det var mye uro og konflikter på mottaksskolen, som gjorde at hun mistriivdes.

Aiesha: *Fordi det var så rare folk. Alle var jo fra forskjellige land, også var det ofte sånne som kranglet der hele tiden, og jeg syns ikke lærerne var så flinke og sånn.*

Jania sier seg enig med Aiesha:

Jania: *Ja. Det var mange som kranglet. De sloss og slikt. Ja.*

Hun forteller at hun husker mye konflikter, og begrunner det med at alle snakket forskjellige språk.

Aisha forteller om erfaring med rasisme fra naboer og andre utenfor skolen.

Aiesha: *Jeg har en nabo som sier veldig rasistiske ting til hele familien.*

Jania, Aiesha og Ewa forteller at det er lite mobbing på den skolen de går på sammen nå. Det hender, men når lærerne får vite det tar de tak i det med en gang slik at det stopper. Alle de fem informantene forteller om erfaringer med lærere som bryr seg og vil hjelpe.

Jeg spør om det er mobbing på skolen de går på.

Ewa: *Ja. Men av og til. Men de [lærerne] tar veldig fort tak i det.*

5.7.1 Nordmenn og media sine holdninger

Noen av informantene forteller noe om hvorfor de tror noen nordmenn uttrykker rasisme ovenfor utlendinger. Ewa og Aiesha sier de kan forstå at de norske kan oppleve at det er vanskelig når det kommer utlendinger.

Ewa: *Det var jo vanskelig å snakke. Skjønner at de norske blir lei av å snakke med noen som ikke kan norsk så godt.*

Ewa mener at spesielt eldre mennesker kan være rasistiske. Hun forteller om episoder hvor eldre mennesker har uttrykt rasisme mot henne, og hevde at de eldre enten er rasistiske, eller ikke.

Ewa: *Fordi noen eldre personer, enten liker de innvandrere eller ikke. De er veldig få som står midt i. [...] De burde ta de fra utlandet litt mer i mot, ikke tenke rasistisk med en gang. Alle, voksne og barn. Noen eldre er slik at enten liker de innvandrere eller ikke.*

Aiesha hevder det er rasisme i Norge.

Aiesha: *Det er jo det*

Hun forteller om to episode hvor hun mener at hun og familien ble utsatt for rasisme. En gang kom en dame inn i huset deres, uten å banke på.

Aiesha: *Så begynte hun å si sånn sykt masse stygt til mamma og de. Og sa kan ikke dere bare pelle dere tilbake [til hjemlandet]. Og var veldig mye frekt. Så ringte hun (moren) politiet. Men de gjorde jo ingenting.*

Aiesha forteller en annen episode hvor hun og lillesøsteren satt på gaten, og en dame kom bort til dem med hunden sin for å skremme lillesøsteren.

Aiesha: *Så kom hun nærmere lillesøsteren min med hunden, fordi hun vet lillesøsteren min er redd for hunder. Så ble søsteren min redd, og hun bare "å dere er utlendinger". Å hun bare "jævla pakkis", til meg. Ja, jeg bare "ikke bland deg du". Så bannet jeg til hun. Så ble hun alt for sur. Så kom hun ned igjen og viste fingeren. Mamma filmet det. Så viste mamma det til politiet, men de bare "ja hun var bare sikkert godt full eller noe". De gjorde ingenting på en måte.*

Aiesha sier at hun kan forstå at nordmenn reagerer på at det kommer folk fra andre land og bor her.

Aiesha: *Jeg skjønner at det kanskje er litt rart for nordmenn, at folk fra andre land bare kommer og bor her. Det er kanskje litt rart for dem.*

Ewa svarer Aiesha. Hun reflekterer over hvorfor mennesker kommer for å bo i Norge. Hun sier også at hun har hørt på nyheter at noen kommer for å utnytte landet. Ewa forteller at hun ofte får høre slike påstander.

Ewa: *Men Norge er et bra land, så det er kanskje derfor det er så mange som kommer. Jeg syntes at det er noen folk som kommer for å utnytte landet. Og det har jo blitt vist på nyheter. Det er noen som kommer for å utnytte landet. Og det er noen som kommer for å arbeide, og det er noen som kommer for å*

bo. Ja, jeg har fått spørsmål mange ganger. Ja, du er jo fra Polen. Og jævla polakk og alt det der. Det blir slengt hver eneste dag. De blir slengt her [på skolen] og av og til. Og då sier de sånn, ja jævla innvandrere. Men at familien min kommer bare for å jobbe her og slikt. Og jeg har forklart de at jeg har bodd her hele livet. Og at jeg har flyttet her, for å bo her.

5.8 Om å få venner

Fire av fem informanter har erfart at det er vanskelig å få seg venner i Norge. Å lære seg det norske språket synes å spille en viktig rolle for noen av informantene. Ewa, Jania, Saga og Felicia begrunner det i stor grad med at de behersker norsk.

Ewa: *Ja, det [å kunne norsk] hjalp meg å få venner.*

Jania forteller at hun den første tiden på nærskolen følte seg ensom. Lærerne på skolen prøvde å hjelpe henne med å få venner, noe hun synes var bra.

Jania: *Jeg tror hun prøvde å hjelpe meg til å få venner.*

Hun forteller at lærerne generelt bryr seg mer, enn det de gjorde i det landet hun bodde i før hun kom til Norge.

Jania: *Lærerne snakker mer med deg.*

Jania forteller om den dagen hun fikk venner:

En gang satt jeg alene ute. Så kom det tre jenter. De spurte [meg] om å være med de. Da blei jeg kjent med de. Så ble jeg kjent med andre.

Saga og Felicia er mye sammen med hverandre, og har også flere norske venner. Saga forteller at hun tar buss sammen med naboene for å komme til skolen. Det første hun gjør når hun kommer på skolen er å finne vennene sine.

Aisha og Jania sier at de ikke hadde så mange venner på mottaksskolen. Jania forteller at hun hadde en venn som hun kjente fra før, fordi foreldrene var venner.

Aisha forteller at hun fikk venner i nabolaget da hun gikk på mottaksskolen, og at hun synes det var vanskelig at hun ikke skulle gå på skole med dem.

Aiesha: *De spurte med meg hele tiden om når jeg skulle begynne på vanlig skole. Så var jeg ofte med dem, eller på besøk og slikt.*

Hun forteller hvordan det var å ikke forstå hva de nye vennene sa i begynnelsen:

Aiesha: *Jeg følte de baksnakket meg, men de gjorde jo ikke det. Fordi jeg var jo venn med dem. Men det var på en måte skummelt.*

Aiesha sier hun likte seg på nærskolen med en gang, og fikk fort venner. Hun forteller om hvorfor hun raskt fikk venner:

Aiesha: *Var den eneste i klassen som var utlendig. Men jeg er jo veldig sosial og smiler.*

Hun forteller at hun gikk bort til folk, og tenkte at de var snille. Smilte og gav dem et snilt blick. Ewa sier at hun godt kan forstå at Aiesha sitt smil smitter over på andre, og man liker henne.

Ewa: *Snille blick er viktig*

5.9 Om å bli intervjuet

Informantene gav uttrykk for at de synes det var en god opplevelse å bli intervjuet. Aiesha sier hun håper at noen viktige personer kommer til å lese oppgaven min. Felicia har ikke tro på at rasisme noen gang vil forsvinne.

Ewa uttrykker seg slik:

Ewa: *Digg å få snakket om det egentlig. (...) De (som bestemmer) vet jo egentlig ikke hva de snakker om. Det er jo ikke de som har opplevd det. De kan norsk. Så. De burde høre med de som opplever det. (...) Jeg synes det var bra vi fikk fortelle om det (...) Håper noen leser det.*

5.10 Oppsummering

Informantene forteller at de bruker flere språk hver dag. På skolen snakker de i hovedsak norsk. Fire av fem informanter har klare oppfatninger av hva som er deres morsmål, og begrunner det med hvilket språk de kan best og hvilket språk de tenker på. Den femte informanten har bodd i Norge i ni år og er usikker på hvilket språk hun kan best. En av informantene forteller at hun har begynt å glemme noen ord på morsmålet.

Informantene forteller at de lærer best norsk ved å være med norske venner. Læringseffekten av opplæring på grupperom er det ulike erfaringer om. To av informantene sier de har lært noe på denne måten, mens tre av informantene mener de lærer best norsk og i klasserommet med andre norske elever.

Alle informantene forteller at det var vanskelig å lære seg norsk. En av informantenes forteller at hun følte hun kunne norsk etter seks måneder i Norge mens en annen forteller at det tok henne 2, 5 år før hun forstod hva som skjedde i klasserommet.

To av informantene forteller at det har tatt dem flere år å bli trygge nok til å snakke høyt i timene. Elevene forteller at det om hvordan de stadig blir tryggere i klasserommet, og tør å be om hjelp og å snakke høyt i timene. En av informantene synes det var flaut å snakke høyt. De to informantene forteller at læreren noen ganger retter på dem når de snakker, og at de synes dette kan være irriterende.

Erfaringer med ekstra arbeidsbelastning fordi man skal lære fag i tillegg til språk blir beskrevet av en av informantene.

Av nyttige hjelpemidler for å takle undervisning på et fremmedspråk nevnes Google translate av flere informanter.

Informantene deler ulike erfaringer med organisering av skolehverdagen. To av informantene har gått på mottaksskole et halvt år. De sier de trives bedre på nærskolen, og begrunner dette med lite sosialt, faglig og språklig utbytte på mottaksskolen. De forteller at det var konflikter på innføringsskolen. En av informantene sier hun ikke lærte så mye norsk der, mens en annen sier hun var lat da fordi nivået var lavt. En informant har erfaring med mye gruppeundervisning sammen med morsmålslærer. En informant forteller at hun aldri har brukt morsmålet i skolesammenheng.

Informantene var opptatt av temaet mobbing og rasisme. Jeg hadde ikke på forhånd tenkt at dette skulle være hovedfokus eller et eget temaområde for intervjuet. Likevel viste det seg at informantene stadig kom inn på dette temaet når vi snakket om andre ting. Jeg tolker dette som at det er en viktig del av elevenes erfaringer med skolen og det norske

samfunnet, og at dette er noe elevene ønsker skal endre seg. Informantene forteller alle om rasisme, og fire av dem har blitt mobbet i den norske skolen. De forteller om alt fra ett til fem år med mobbing. Alle opplever de mangel på norsk språkbeherskelse som årsak til mobbingen. De forteller at mobbingen tok slutt i takt med at de lærte seg mer norsk. En av informantene sier hun ble tatt best i mot på en skole hvor det var flere utlendinger. For henne måtte det et skolebytte til før mobbingen tok slutt.

Informantene gav uttrykk for at de synes det var greit å bli intervjuet, og at de håpte de som bestemmer i landet kan lytte til deres erfaringer.

Avslutningsvis vil jeg opplyse leseren om at alle informantene sier at de trives på skolen i dag.

6 Drøfting

Jeg har nå analysert transkripsjoner av to gruppeintervju om minoritetspråklige elevers erfaringer med den norske skolen. Videre vil jeg drøfte disse erfaringene, for å forsøke å forstå dem. Jeg drøfter analysen av transkripsjonene med et teoretisk fokus om den flerkulturelle skolen, og drøfter dem også opp mot tidligere forskning og kommenterer dem noe i et historisk perspektiv. Ikke alt av teori og forskning som er presentert i studien blir tatt opp igjen i drøftingen, men er med for å gi en bakgrunnsforståelse som jeg mener er viktig for å forstå informantenes erfaringer.

Analysen gir oss et elevperspektiv på hvordan det er å gå på skole i Norge når du har vokst opp i et annet land, og snakker et annet språk. Erfaringene kan gi oss et perspektiv på kulturmøter i skolen. De kan si noe om hvordan det flerkulturelle blir erfart håndtert i skolen, fra elevers perspektiv.

Informantenes erfaringer kan si oss noe om skolens flerkulturelle innhold, og hvordan skolen forholder seg til et flerkulturelt mangfold. Informantenes erfaringen gir grunnlag for å diskutere tilstedeværelsen av noen av Bode og Nieto (2010) sine syv faktorer for flerkulturell opplæring på de aktuelle skolene. På den måten prøver jeg å si noe om hvordan skolens praksis gir uttrykk for en flerkulturell eller motsatt kompensatorisk pedagogikk, fra elevers perspektiv. Jeg vil ikke prøve å avgjøre skolens pedagogikk, da gruppeintervjuene ikke gir grunnlag for en slik analyse, men jeg prøver å drøfte elevenes erfaringer opp mot de ulike pedagogiske retningene som er gjort rede for i teoridelen av denne oppgaven.

6.1 Liten verdsettelse av tospråklig kompetanse

Tospråklig kompetanse må verdsettes i en flerkulturell pedagogikk (Hauge, 2007. Gitz-Johansen, 2012). Språk er en viktig del av identiteten til et menneske, og annerkjennelse av morsmål er en del av denne typen pedagogikk. I dette kapitlet skal vi se at elevene fra deres eget perspektiv, har hatt en i hovedsak enspråklig opplæring, med stort fokus på overgang til minoritetsspråket. Dette kan tyde på liten verdsettelse av elevenes tospråklige kompetanse i skolen, og vi kan derfor trekke linjer til en kompensatorisk pedagogikk (Gitz-Johansen, 2012).

6.1.1 Hovedsakelig enspråklig opplæring

Informantene forteller at de i liten grad bruker morsmålet på skolen, og morsmålet har bare blitt brukt i ene- eller gruppeundervisning, noe som er typisk for en kompensatorisk pedagogikk (ibid.). Dette med mulig unntak for to av informantene som gikk et halvt år hver på mottaksskole. Disse erfaringene bli omtalt under egen overskrift i dette kapitlet.

En av informantene, Saga, har ikke brukt morsmålet i undervisning i den norske skolen i det hele tatt. Hun forteller at ingen på skolen kan hennes språk. Hun har derfor hatt en rein enspråklig undervisning fra starten av. Dette er langt fra flerkulturell pedagogikk, slik Gitz-Johansen (2012) beskriver den. Å ha utelukket opplæring på et fremmed språk er den svakeste formen for tospråklig opplæring, følge Engen og Kulbrandstad (2004). Opplæringen kan nok ikke kalles tospråklig i det hele tatt, da bare et språk blir brukt i undervisningen. Saga har fått tilbud om gruppeundervisning med en norskspråklig lærer, men av de alternativene har hun ofte valgt å være i klassen. Hun beskriver symptomer på den enspråklige opplæringen i form av frustrasjon over å ikke forstå hva som blir sagt. En slik enspråklig opplæring, kaller Engen og Kulbrandstad (2004) for en overgangsmodell. De sammenligner modellen med assimilering, språklig og kulturelt. Å ta vare på egen kulturell identitet i denne opplæringen, er i følge Engen og Kulbrandstad, vanskelig. Opplæringsloven § 2.8 kan tolkes å være brutt i Saga sitt tilfelle, da hennes norskkunnskaper, lik null i starten, i den enspråklige opplæringen trolig har hemmet hennes utbytte av undervisningen, noe loven sier at den ikke skal. Hvorvidt Saga har klart å ta vare på sin identitet eller ikke, ville være interessant å snakke mer med henne om. Noe kan man antyde ut i fra hennes ønske om å bli mer som de norske, fordi hun da opplever mindre mobbing og rasisme, som vi skal se på seinere.

Graden av frivillighet til en slik enspråklig opplæring har noe å si for utvikling av tospråklighet, i følge Engen og Kulbrandstad (2004). Saga har ikke fått tilbud om å bruke

morsmålet i undervisningen, men de andre har fått tilbud om dette i form av gruppeundervisning. Flere av informantene sier at de har valgt bort gruppeundervisningen, fordi de vil være i klasserommet. Selv om de beskriver frustrasjon over å sitte i klasserommet og ikke forstå hva som skjer, vil flere av informantene heller dette enn å gå ut av klassen. Informantene begrunner dette med at de ønsker å lære norsk så fort som mulig og da trenger de ikke morsmålet. Vi ser her at elevene til en viss grad har valgt denne enspråklige opplæringen selv, men de har bruk av morsmålet har måtte skje på grupperom, en faktor som kan være viktig for valget de har tatt. Informantene sier noe om at de har lyst til å være som de norske elevene, og det å skulle gå ut av undervisning kan ha opplevdes stigmatiserende for dem, slik Fondevik (2012) fant i sin forskning. Flere informanter sier at de ikke liker å være ute av klassen. Jania og Ewa sier at de synes de har fått utbytte av gruppeundervisningen, og har ikke valgt den vekk. Hvorvidt Ewa har opplevd at hun hadde et valg som seksåring, kan vi stille spørsmålsteget ved.

Flere av informantene uttrykker frustrasjon over å sitte i klasserommet og ikke forstå hva som skjer. Dette kan tyde på at de har blitt utsatt for språkdrukning, slik Engen og Kulbrandstad (2004) beskriver begrepet. Gruppeundervisningen på morsmål og på norsk kan ha kompensert for språkdrukningen, men likevel har informantene altså vært frustrerte.

Egeberg (2012) advarer for faren med å legge førstespråket helt til side i undervisningssammenheng, og begrunner det med at etablerte kunnskaper og erfaringer kanskje ikke aktiveres, slik vi vet fører til best mulig læringsutbytte. Forkunnskapene er da knyttet til et annet språk, og refleksjon over fagstoffet kan bli en utfordring på et nytt språk. Informantene sier ikke noe om bruk av tidligere erfaringer i undervisningen, men når morsmålet ikke blir brukt, kan man anta at dette har vært vanskelig. Egeberg hevder at en flerspråklig opplæring kan bidra til at forforståelsen aktiveres. Hvis jeg forstår informantene riktig ser de ikke fordeler med å være tospråklig i klasserommet, og man kan da spørre seg om de får aktivert forforståelse og erfaringer som de har gjort seg gjennom morsmålet.

Slik informantene beskriver skolehverdagen, består den tidlige språkopplæringen deres, og den tilpassede opplæringen som de har krav på, av gruppeundervisning. At tilpasningene minoritetsspråklige elever får ofte begrenser seg til gruppeundervisning, fant også Fondevik (2012) i sin forskning på tilpasset opplæring for elevgruppen.

Egeberg oppsummeres språklæring å avhenge av faktorene evne, mulighet, kunnskap, og motivasjon (Egeberg 2012:62-64). Alle informantene mine, bortsett fra Ewa som husker mindre fra den første tiden i Norge og som derfor ikke har sagt noe om dette, tolker jeg som

svært motiverte for språklæringen. Dette har altså trolig stor betydning for læringen. Av den grunn kan organisatoriske utfordringer og mangler i språkopplæringen ha blitt kompensert av svært motiverte elever.

6.1.1.1 Tidlig språkopplæring på mottaksskole

Det to informanter som har gått på mottaksskole et halvt år hver, er mulige unntak for å bare få tilbud om bruk av morsmålet på grupperom. Aiesha og Jania gikk sitt første halvår i Norge på mottaksskole, til ulik tid.

Målet med bruk av mottaksskole er at elevene skal få nok norskkunnskaper og faglige kunnskaper til lettere å følge ordinær undervisning på skolen. Dette skal på sikt øke læringsutbytte og bedre integrering (Hauge, 2008).

Informantene beskriver et miljø med flere to- og flerspråklige personale på mottaksskolen. På mottaksskoler bygges kompetanse på denne typen elever, og interkulturell og didaktisk kompetanse på flerspråklige elever kan være avgjørende for et godt læringsmiljø (Bjarnø, Nergård & Aarsæther, 2013). Vi vet ikke hvor mye informantenes morsmål ble brukt her, men et flerspråklig personalet er i tråd med flerkulturell pedagogikk, slik blant andre Hauge (2007) beskriver pedagogikken. Selv om det var flerspråklig personalet på skolen gir informantene uttrykk for at målet med opplæringen var å lære norsk så fort som mulig, slik at de kunne begynne på nærskolen. Et slikt mål for opplæringen kjenner vi igjen i en kompensatorisk pedagogikk (Gitz-Johansen, 2012). Varigheten på den mulige to- eller flerspråklige opplæring på mottaksskolen, har vært kort da elevene bare gikk der et halvt år, og dette har noe å si for grad av tospråklig opplæring i følge Engen og Kulbrandstad (2004). Etter at disse to elevene kom på nærskolen sin, har de som de andre elevene i hovedsak hatt en enspråklig opplæring, med noe ene- og gruppeundervisning sammen med morsmåls lærer.

Flerspråklig opplæring har mange fordeler, og Egeberg (2012) hevder at dette ofte gir bedre læringsutbytte enn enspråklig opplæring. Morsmålsopplæring i tett samarbeid med ordinær undervisningssituasjon kan også kategoriseres som flerspråklig. Hvorvidt opplæringen på mottaksskolen nærmet seg flerspråklig opplæring eller ikke er ikke her kjent, men det er grunn til å tro at samling av minoritetsspråklig elever gir en større andel flerspråklig personalet og tett samarbeid med morsmåls lærere. Aiesha og Jania sitt første halvår i den norske skolen, kan derfor sies å ha vært flerspråklig opplæring.

Målet med denne organiseringen er å lære norsk (Hauge, 2008). Likevel mener de to informantene at de lærte mer norsk av å være sammen med norske venner, og ikke på mottaksskolen. Ingen av de to informantene sier at de trivdes her, og begrunner det med

konflikter og at de ikke lærte norsk. Jania sier at hun synes det faglige nivået var for lavt, noe jeg kommer tilbake til. Aiesha sier noe om at hun heller ville gå på på skolen hvor nabovennene gikk.

6.1.1.2 Foreldre som bidrag til tospråklig opplæring

Selv om læreren forklarte Jania mye, var det ofte hun ikke forstod likevel. Da brukte hun moren hjemme som en ressurs. De satt sammen med ordbok og prøvde å finne ut av det. Moren lærte henne også om de tema de hadde hatt på skolen, men på polsk. Dette var hardt arbeid og førte til at det ble brukt mye tid på lekser. At minoritetsspråklige har foreldre som engasjerer seg i skolearbeidet og kan være en språklig og faglig ressurs for eleven, kan bidra til en mest mulig flerspråklig opplæring, med sine fordeler i følge Laugerud, Askeland og Aamotsbakken (2014). Også Gitz-Johansen (2012) peker på foreldre som en viktig ressurs som skolen bør dra nytte av, jamfør en multikulturalistisk strategi. Vi ser hvordan Jania sine foreldrene kan ha bidratt til en større grad av tospråklig opplæring. Jania sier ikke noe om hvorvidt skolen var involvert i dette. Fordi hun bruker tid på dette hjemme, kan vi tenke oss at Jania har en sterk motivasjon for språklæring som allerede nevnt, er en viktig faktor og suksesskriterier for å lære et nytt språk (Egeberg, 2012).

6.1.2 Lite fokus på utvikling av tospråklig kompetanse

Ferdighetene i de ulike språkene avgjør hvor stor grad av tospråklighet språkbrukeren oppnår, noe som i følge Cummins (1981) toterskelteori er avgjørende for at tospråkligheten skal bli en fordel og ikke en ulempe. Informantene oppfatter seg selv som tospråklige og flerspråklige i ulik grad. Da de ikke bruker morsmålet på skolen, utover noe morsmålsundervisning, kan vi tenke oss at ferdigheter på morsmålet ikke utvikles. En av informantene forteller til og med at hun har begynt å glemme en del ord på morsmålet sitt. Slik ser vi hvordan skolens praksis kan ha hindret dem i å oppnå funksjonell tospråklighet.

Ewa har bodd i Norge i ni år og er usikker på hvilket av to språk som er hennes førstespråk, og mener hun er like flink i de to språkene muntlig. Ewa var ung da hun kom til Norge, og har bare lært å skrive på norsk. Selv om Ewa brukte polsk sammen med en polsk lærer på grupperom de første årene i Norge, har hun ikke fått utvikle sine ferdigheter på polsk etter dette i skolen. Når hun ikke bruker polsk i opplæringen, kan det tenkes at hun ikke får utvikle muntlige og her spesielt skriftlige ferdigheter på polsk. Dersom språkferdighetene hennes på polsk ikke når et høyt nok nivå, kan det føre til at hun ikke når øverste nivå i Cummins (1981) toterskelteori, og at tospråkligheten hennes slik blir en fordel for henne.

Hun beskriver ikke tospråkligheten sin som en fordel i skolehverdagen selv, og sier at hun bare bruker norsk på skolen.

To av informantene forteller hvordan de tenker på morsmålet og oversetter til norsk. Dette kan bety at tospråklighet slik Cummins (1981) beskriver det, ikke er utviklet. Ved tospråklighet har man så gode ferdigheter på begge språk, at alt stammer fra samme prosessor i hjernen. Faglæring på begge språk vil da trolig gi samme læringsutbytte fordi man ikke trenger å bruke krefter på oversettelse.

6.1.3 Fokus på overgang til majoritetsspråket

Informantenes erfaringer kan tyde på at skolen har et sterkt fokus på elevenes overgang til norskspråket, og lite fokus på bevaring av tospråklighet. I M87 var utvikling av funksjonell tospråklighet et mål (Kirke- og utdanningsdepartementet 1987). Ved innføring av L97 ble mål om funksjonell tospråklighet fjernet (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1997). Informantenes erfaringer bekrefter Engen (2014) sin bekymring for at verdien av tospråklighet har blitt svekket, og at tospråklig kompetanse ikke verdsettes gjennom praksis i dagens skole. Engen er bekymret for at målet med opplæringen blir å overføre elevene til majoritetsspråket så fort som mulig, og informantene bekrefter denne opplevelsen, slik jeg tolker erfaringene deres.

Informantene har selv et stort fokus på overgang til majoritetsspråket. De sier ved flere anledninger at det har vært viktig for dem å lære norsk, og noen av dem beskriver at morsmålsundervisningen ble overflødig etter hvert som de ble flinkere i norsk. En slikt sterkt fokus på overgang til majoritetsspråket, kan tolkes å ligne på assimilering (Engen og Kulbrandstad, 2004). Informantenes sterke fokus på overgang til majoritetsspråket, kan si oss noe om at hvordan de selv verdsetter tospråkligheten. Informantenes ønske om å snakke mest mulig norsk. Noen av informantene beskriver at de har valgt bort gruppeundervisning på morsmål nettopp fordi de vil lære norsk, og dette kan være et direkte eller indirekte resultat av skolens her påståtte lite verdsettelse av tospråklighet gjennom praksis.

Hvorfor informantene hadde så stort fokus på overgang til majoritetsspråket er et interessant spørsmål. Skolens pedagogikk og praksis kan ha betydning. Det kan også lovverk og læreplan ha. Samfunnet og medelevers holdninger kan påvirke et slikt fokus. Informantenes egne holdninger kan også bety noe for hvordan tospråkligheten verdsettes. Informantene sier noe om at de ble mer akseptert av medelever når de kunne norsk, og en ønsket aksept hos majoriteten kan være en årsak. Årsakene henger sammen. Hvor årsaken til informantenes fokus på overgang til majoritetsspråket ligger gir ikke datamaterialet mitt

grunnlag for å svare på, men slik jeg tolker informantene vil jeg tro årsaken er en blanding av disse faktorene.

6.1.4 Tospråklighet som et problem heller enn ressurs

Informantene beskriver ikke sin kulturelle og språklige bakgrunn som en ressurs for dem på skolen. Tvert i mot kan analysen av erfaringene tyde på at både informantene og skolen har et sterkt fokus på overgang til norsk språk. Dette fokuset kan tyde på at tospråkligheten sees som et problem, og kompenserende tiltak blir å sette fokus på å lære norsk fortet mulig, slik en kompensatorisk pedagogikk vil gjøre (Gitz-Johansen, 2012. Hauge, 2007). Når informantene i tillegg legger bort morsmålet i skoletiden, og har i stor grad gjort det siden skolestart i Norge, kan vi se tendenser fra en assimilerende strategi (Engen og Kulbrandstad, 2004).

Fire av fem informanter gir uttrykk for at livet på skolen ble bedre når de lærte seg norsk, og at mobbing, utestenging og rasisme forsvant i takt med innlæring av det norske språket. Om det er samfunnet, politikk og styringsdokumenter, skolen og lærerne, medelever eller informantene selv som er årsaken til dette store fokuset på minoritetsspråk og majoritetskultur, er vanskelig å si. Informantene gir uttrykk for at tospråkligheten deres mens den ennå var svak, fordi ferdighetene på norsk var svake, gav dem sosiale utfordringer, frem til ferdighetene ble bedre på norsk. Da sluttet tospråkligheten å være et sosialt problem, men den blir likevel ikke omtalt som en ressurs.

Vi ser i analysen at ingen av informantene snakker om fordeler ved å kunne flere språk i skolehverdagen, selv om teorien sier at det å være tospråklig byr på mange fordeler. Viser til Kulbrandstad og Engen (2004) sin beskrivelser av forskningsresultater som kan tyde på at tospråklighet gir positiv virkning på kognitive prosesser. Ferdigheter på begge språk må likevel ha et visst nivå før tospråklighet blir en fordel, jamfør Cummin (1981) og totaktsteorien som ble aktualisert tidligere i denne analysen. Jeg tenker at kunnskap om hvordan tospråklighet på sikt kan være en fordel, kanskje kunne vært nyttig og motiverende for informantene å få vite noe om.

Faglig fordel av tospråklighet er ikke et tema for informantene, og jeg satt helle ikke fokus på dette under intervjuene. Noen av informantene beskriver heller en ekstra arbeidsbelastning med opplæring på andrespråket, fordi de skal lære både språk og fag. En av informantene beskriver hvordan hun bruker lang tid med leksearbeid fordi hun må bruke ordbok. At det å lære et nytt språk og fag er vanskelig er i tråd med forskning Engen og Kulbrandstad (2004) har gjort. De viser hvordan faglig læringsutbytte blir svekket hos

minoritetsspråklige elever fordi de skal lære et nytt språk samtidig som fag. Informantene i studien sier ikke noe om faglig nivå, men arbeidsbelastningen noen av dem beskriver er aktuell her. Engen og Kulbrandstad (2004) hevder også at nivået på undervisningen ofte senkes fordi man skal ta hensyn til dette. Jania beskriver nettopp dette om undervisningen på mottaksskolen. Da hun opplevde nivået som lavt, gjorde hun en mindre innsats enn hun gjorde når nivået økte på nærskolen. Dette fenomenet beskriver Egeberg (2012) kan skje i spesialundervisning. Han hevder at når man samler elever med spesielle behov i en gruppe, og tidligere på såkalte spesialskolene, er det en fare for at nivået tilpasses og senkes i så stor grad at elevene får mindre relevante utfordringer enn i en ordinær gruppe. Også Saga beskriver dette, når hun forteller at hun ble holdt tilbake fra å jobbe videre i boken sin i gruppeundervisningen, og derfor heller ville inn igjen i klassen.

Selv om jeg her har vist at tospråkligheten kan tolkes å sees på som et problem i skolehverdagen, synes informantene å være stolte over at de kan mange språk, og forventer dette som en fordel i arbeidslivet. Et slikt positivt syn på språklig mangfold er i tråd med mål fra den generelle delen av LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). At informantene har denne forventningen kan si oss at skolen ikke nødvendigvis nedvurderer to- og flerspråklig kompetanse, men at den i disse tilfellene i praksis ikke legger til rette for utvikling og fokus på tospråklig kompetanse i skolehverdagen, og slik indirekte ikke vedsetter kompetansen.

6.1.5 Utrygt læringsmiljø

For vellykket språkopplæring i enspråklig opplæring er man avhengig av et læringsmiljø som er trygt og åpent for alle elevene. Respekt for hverandre og trening i å uttrykke seg, slik at samarbeid og dialog blir en del av hverdagen vil øke læringsutbytte (Egeberg, 2012). Felicia og Saga forteller at det gikk to, og to og et halvt år, før de turte å ta hånden opp i timen og si noe foran hele klassen. Dette begrunner en av dem med var fordi hun følte at hun ikke var flink nok i norsk. Dette er interessant og kan peke på at klassemiljøet ikke stimulerte til et godt og trygt læringsmiljø for henne.

Alle informantene sier at de følte seg trygge nok på lærerne til å spørre om hjelp, men at de ofte velger å ta i bruk andre strategier først. Både Felicia, Saga og Jania sier at de spør medelever heller og før lærer. Felicia og Saga i Gruppe 1 sier at om de da fortsatt ikke forstår hopper de over oppgaven. Saga sier at hun i starten ofte valgte å sitte stille å tegne når hun ikke forstod. Dette bekrefter at læringsutbytte hennes i den enspråklige opplæringen neppe var optimal, slik jeg har antydnet, og at hun har hatt for lite støtte i opplæringen.

Erfaringer med mobbing og rasisme vil også gi et utrygt læringsmiljø. Dette drøftes videre i kapittel 6.4.

6.2 Flerkulturell opplæring for alle?

For at opplæring skal være flerkulturell, skal den i følge Bode og Nieto (2010) gjelde alle elever til en hver tid. Informantene forteller at de er de eneste minoritetsspråklige i klassene sine. Flerkulturell utdanning er i henhold til Bode og Nieto sin definisjon viktig, uavhengig av hvor homogen er gruppe vil være. Flerkulturell pedagogikk er viktig for alle elever fordi de er verdensborgere i en global verden. Flerkulturell opplæring skal altså være viktig for informantene, men også for alle de andre elevene i de respektive klassene, for at opplæringen skal være flerkulturell slik Bode og Nieto (2010) beskriver den.

Hvordan opplæringen til informantene forholder seg til flerkulturell pedagogikk gir ikke gruppeintervjuene i denne studien god nok innsikt i. To av informantene sier likevel noe om hvordan det ved noen anledning har blitt satt fokus på deres kunnskap og kultur fra fødelandet. To informanter, Saga og Felicia, forteller om episoder hvor de har blitt bedt om å fortelle om noe til resten av klassen, bare fordi som en av dem uttrykte, hun kommer fra et annet land. Denne måten å forholde seg til mangfold av kulturer i klasserommet på, kan kanskje skape avstand og fremmedgjøring av kulturer som er skilt fra majoriteten (Gitz-Johansen, 2012). Informantene sier også noe om at de ikke vil at læreren skal be dem om noe lignende igjen, selv om Felicia forteller om en god opplevelse av å dele kunnskap om fødelandet og religionen sin med klassen. Saga på si side opplevde en gang at de andre i klassen ikke var interessert i å høre om Island. Etter det har ikke Saga likt å dele kunnskapene sine fra fødelandet.

Når lærere ber elever med annen kulturell bakgrunn om dele noe med klassen fordi de er fra et annet land, kan være med på å skape en skille mellom kulturene. Minoritets eleven blir fremstilt som annerledes fordi hun er fra et annet land. Slike innslag av fremmede kulturer i klasserommet, er ikke i tråd med Bode og Nieto (2010) og Hauge (2007) sine beskrivelse av en flerkulturell opplæring. Flerkulturell opplæring skal gjelde hele tiden, og ikke bare tidvis, som informantenes erfaringer kanskje kan tyde på skjer. Flerkulturelt fokus skal gjennomsyre hele opplæringen, og gjelde alle elevene. Når elever blir bedt om å dele noe fordi de er fra et annet land, kan det tenkes at elevene og kulturen deres blir sett på som statisk og derfor stereotypiseres. Denne kulturforståelsen vil ikke gjelde i en fullverdig flerkulturell opplæring, og gir uttrykk for en monokulturalistisk strategi i møte med mennesker med ulik bakgrunn enn seg selv (Bode & Nieto, 2010).

Lidén (2005) problematiserer at majoritetens kultur blir sett på som den riktige i skolesammenheng, og hun mener at på denne måten blir kunnskaper og erfaringen tillagt ulik verdi. Kanskje kan en slik måte å forstå kulturer på, som eksempelet fra Sagas erfaring, gi ulik verdi til majoritet- og minoritetskulturer i klasserommet. Dersom minoritetsspråklige elever opplever ulike kulturer av ulik verdi, kan det tenkes å prege de minoritetsspråklige elevene til ikke å ta i bruk etablerte erfaring i undervisningssammenheng sammen med andre elever.

6.3 Sosial rettferdighet

Flerkulturell opplæring krever sosial rettferdighet (Bode & Nieto, 2010). Alle elever skal ha samme muligheter til å realiserer seg selv, påvirke og bidra. Det vil si at elevene skal ha samme muligheter til å hevde seg både sosialt og faglig i gruppen av elever.

Informantene i studien sier noe om hvordan de har hatt problemer med å hevde seg sosialt den første tiden, Ewa over flere år. Bakgrunnen deres og manglende språkferdigheter var årsaken til mobbing, i følge fire av informantene. Dette temaet kommer jeg nærmere tilbake til i neste kapittel.

Vi vet ikke så mye om informantene faglige nivå. To av informantenes erfaringer med å vegre seg for å snakke høyt i timene, kan likevel si oss noe om at de ikke har vært utsatt for sosial rettferdighet i klasserommet, når det gjelder å utvikle seg faglig. Fordi de ikke snakket det norske språket, følte de ikke seg trygg nok til å snakke høyt i klasserommet før etter flere år. Slik kan de sies å ha hatt en ulempe i undervisningen på grunn av bakgrunnen deres. At språkferdigheter skal hindre elever på den måten, er urettferdig. Underbygning hos minoritetsspråklige elever som skyldes skolens organisering og praksis, er ikke sosialt rettferdig, og skal ikke skje i følge Opplæringsloven (1998). Statistisk sentralbyrå (2011) viser til at norske innvandrere klarer seg godt utdanningsmessig, sammenlignet med andre OECD land, og at bakgrunn har mindre å si for skoleprestasjoner. Samtidig vet vi at minoritetsspråklige i Norge samlet sett gjør det dårlige på skolen enn majoriteten (Kunnskapsdepartementet, 2011). Både Engen og Kulbrandstad (2004) og Bachmann og Haug (2006) viser til forskning fra hele verden som sier at minoritetsspråklige blir underyttere i skolen. Den beskjedne informasjonene vi har om noen av informantene når det gjelder sosial rettferdighet faglig sett, kan altså synes å gå noe i retning av tidligere forskning.

Underbygning faglig blant minoritetsspråklige elever kan altså skyldes sosial urettferdighet (Bode & Nieto, 2010). Engen og Kulbrandstad (2004) hevder underbygningen kan ha mange årsaker og peker på kognitiv forvirring, emosjonelle vansker, manglende

motivasjon, sosioøkonomiske forhold, verdikonflikt med hjemmet, for lite eller for stor vekt på majoritetsspråket i undervisningen som mulige årsaker. Samtidig beskriver de hvordan skolens organisering tilpasses elevens forutsetninger i språk og kultur kan redusere underbygningen skolen. Hva de respektive skolene til informantene i denne studien har gjort for å redusere underbygningen vet jeg ikke, men jeg har nå vist at mulig manglende sosial rettferdighet kan tyde på det ikke har vært praktisert flerkulturell pedagogikk i disse klasserommene.

6.4 Rasisme

En flerkulturell opplæring er i følge Bode og Nieto (2010) en antirasistisk opplæring. Miljøet er ikke bare fritt for rasisme, det er også et tema som tas opp til diskusjon og som det snakkes om. Informantene i denne studien beskriver alle hvordan de har opplevd rasisme i Norge, og fire av dem beskriver rasisme på skolen. De samme fire sier også at de har blitt mobbet, med rasistiske motiv slik de ser det.

Rasisme har tradisjonelt sett vært å tillegge mennesker ulik verdi, ved å definere mennesker ut i fra ytre trekk som hudfarge og ansiktstrekk, og kategoriserer dem i grupper ut i fra disse trekkene (Gullestad, 2002). Gullestad (2002) og Loona (1995) hevder at dagens rasisme ofte handler om kategorisering av mennesker basert på kultur og område. Informantene i denne studien beskriver rasisme som bunner i ulike fordommer. Jeg prøver her å vise hva rasistene informantene har fortalt om, kategoriser dem ut i fra.

Flere av informantene forteller at nasjonaliteten deres har blitt brukt som er skjellsord mot dem. Som vi har sett i analysen kommer informantene med eksempler på dette. Ordene ”polakk”, ”jævla pakkis”, ”jævla innvandrere” og ”jævla polakk” blir brukt i en nedsette kontekst. Jania forteller at:

Vi ble mobbet fordi vi var polske

Bare landbakgrunnen skulle altså være nok til å bli mobbet, i følge Jania.

En av informantene beskriver at noen sa hun ”snakket og ser rar ut”. Slik ser vi at utseende for en av informantene har blitt brukt for å krenke henne. Her ser vi også at språket blir brukt mot informanten. Ytringen noen har ytret til henne viser at personen kategoriserer henne ut i fra morsmålsbakgrunn, og tillegger henne lavere verdi og derfor kan krenkes.

Rasistiske utsagn gjengitt av informantene kan tyde på at rasistene har definert dem som mindre vært på bakgrunn av fordommer om egenskaper tillagt en hel nasjon. For

eksempel uttrykker Ewa at folk har stilt seg tvilende på hvorfor hun og familien er i Norge, og at hun har blitt mistenkt for å være i Norge for å utnytte landet, ved at familien jobber her. Felicia forteller om en gutt som sa at:

Polakker uansett bare kan rydde og slike ting.

Noen av informantene kommer også med eksempler på at medelever og medmennesker ser på dem som annerledes, og som om de ikke hører til i fellesskapet i Norge fordi de kommer fra et annet land. Eksempler på dette fra analysen er følgende. Felicia forteller at hun opplever at noen medelever mener at:

Norge er for nordmenn.

Saga forteller:

*De fortalte at jeg skulle tilbake til Island. Men de sa de ikke ville ha meg der [...]Du skal
Ikke være her.*

Ewa mener mange eldre enten liker innvandrere, eller ikke liker dem. Altså forholder seg til alle som ikke kommer fra Norge som en gruppe, som de ikke liker.

Felicia forteller også om at noen har trakassert henne og familien på bakgrunn av at de ikke hører til i Norge. En gang sa noen til henne:

Kan ikke dere bare pelle dere tilbake.

Hun forteller om en episode hvor en dame plaget lillesøsteren hennes fordi hun ikke var norsk. Damen sa:

Å dere er utlendinger.

Vi ser her hvordan gjest-vertskap teorien til Gullestad (2002) erfares i praksis.

Ingen av informantene opplever mobbing i dag, men negative kommentarer basert på etnisk opprinnelse hører de. Ewa som har bodd i Norge i ni år, sier hun hørere det nesten hver

dag, og de andre sier at de hørere det bare av og til. Informantene forteller om rasisme og etnisk diskriminering fra majoritetsspråklige, minoritetsspråklige, foreldre til klassekamerater, media og naboer.

Aiesha forteller at hun ikke likte tiden på mottaksskolen. Hun har en annen opplevelse av læringsutbytte og integrering enn hva formålet med organiseringen er. Sosialt beskriver hun hvordan alle de ulike kulturene og språkene førte til konflikter blant elevene. Hun fikk raskt norske venner i det nye nabolaget, og ønsket å begynne på skole sammen med dem.

Jania trivdes heller ikke på skolen det første halvåret i Norge. Da gikk hun på syvende trinn på mottaksskole, sammen med søsken. Hun forteller om konflikter og rasisme. Måten disse informantene forteller om medelever på mottaksskolen på, tyder på at de problematiserer sammenblandingen av flere kulturer på et sted, og jeg tolker dem slik at de antyder et lite kaos som følge av at alle var forskjellige. Aiesha sier det slik:

Fordi det var så rare folk. Alle var jo fra forskjellige land, også var det ofte sånne som kranglet der hele tiden.

Vi ser her at Aiesha kobler ”rar” til mennesker fra ulike kulturer.

6.4.1 Hvordan mobbingen tok slutt

Mobbingen som informantene har opplevd i skolen skjedde altså på bakgrunn av fordommer og rasisme, slik informantene beskriver det. Mobbingen avtok, slik jeg forstår informantene, i takt med at informantene ble kjent med medelever og at de lærte seg norsk. Jeg bruker begrepet mobbing i denne teksten, fremfor rasisme, om den negative adferden informantene opplevde fra noen medelever, fordi informantene brukte dette begrepet. Begrepet mobbing blir også brukt for å vise at informantene snakker om rasisme og trakassering over tid. Informantenes forklaring på at mobbingen avtok er svært interessant.

Informantene er opptatt av å være som de norske på skolen, og slik jeg oppfatter det avtok mobbingen i takt med at informantene ble mer lik majoriteten, ble kjent med kulturen og snakket språket. At lave språkferdigheter virker marginaliserende både i arbeidsliv og skole er kjent (Kunnskapsdepartementet 2011), og vist i kapittelet om sosial rettferdighet. Informantene erfarer at det ble mindre problemer faglig og sosialt så lenge man snakket norsk. Det ble lettere å hevde seg blant medelever. Det sterke fokuset på overgang til norskspråket er problematisert tidligere i analysen. Fokuset på å bli som de norske kan tyde på at en form for assimilering oppfattes som løsningen for informantene (Fuglerud, 2001).

Samtidig bør man her være varsom med å legge for mye i nettopp dette ønske om å lære seg norsk, som jo er et naturlig ønske da det letter faglig arbeid og sosial samhandling med majoriteten som utgjør en svært stor andel av elevene på skolen. Likevel får informantenes erfaring meg til å undre på hvor de gode ordene fra lovverket om mangfold som ressurs ble av? Hva er det skolen gjør eller ikke gjør som fører til at informantene opplever et så tydelig skille i trivsel mellom tiden før og etter de kunne norsk. Informantene er ganske presise i sin beskrivelsen av når dette skille skjedde, og Felicia henviser til en spesiell episode som markerer at hun var flink nok i norsk til at mobbingen avtok. Hun skjønnte hva som ble sagt når en gutt mobbet henne, og kunne forsvare seg. Etter det stoppet mobbingen.

6.4.2 Forklaringer på mobbingen

Rasisme og mobbingen fra medelever og andre, var slik jeg tolker informantene basert på fordommer og generalisering av en gruppe mennesker. Hvor fordommene i form av negative holdninger til utlendinger kommer fra, har tre av informantene klare meningen om. Felicia og Saga som ble intervjuet sammen, mener fordommene hos medelever adopteres fra foreldrene.

Det har noe med foreldrene å gjøre, fordi de har sagt noe slemt om utledninger, og da har ungene det i hodet sitt, så når de møter en utlendig så sier de det samme.

Ewa mener media har mye å si for hvordan majoriteten ser på henne og andre som har flyttet til Norge. Hun beskriver samfunnets generalisering av etniske grupper, og gir nyhetene mye av skylden. Hun beskriver det hun opplever som en rasistisk holdning i media, og generalisering av polakker i en negativ kontekst som hun ikke liker. Polakker er her for å utnytte nordmenn og å ta penger fra dem ved å arbeide for så å reise hjem til Polen med pengene. Ewa får støtte fra forskere (Fuglerud, 2001. Gullestad, 2002) i medias rolle i å skape og viderefremme stereotyper.

Ewa og Aiesha tar nordmenns perspektiv og sier de til en viss grad kan forstå at utlendinger er slitsomme, det er slitsomt å snakke med noen som ikke kan norsk og det er ikke noe kjekt å bli utnyttet av noen utlendinger. Slik ser vi at informantene tar majoriteten i forsvar og forsvarer og unnskylder hvorfor de må være rasistiske, så mye de må tåle fra utlendinger. Denne fremstillingen av innvandrere debatten ser vi igjen i media. Media angriper ikke innvandrere direkte, men systemet og innvandringspolitikken (Fuglerud, 2001). Dette

kan føre til at rasisme spres ubevisst, og som informantene påpeker, de skjønner godt at nordmenn blir rasistiske.

6.4.3 Om å kategorisere seg selv og andre

Informantene kaller seg selv for utlendinger, og majoriteten for nordmenn eller ”de norske”. Gjennom intervjuene bruker de denne inndelingen i ”vi” og ”dem”. Vi ser her hvordan informantene definerer seg selv ut i fra etniske kategorier og kultur (Fuglerud, 2001). Som vi har sett over definerer også ande dem ut i fra etnisk opprinnelse og språk, og noen har også definert dem som en gruppe med mindre verdi på bakgrunn av tilhørighet, nasjonalitet, språk og fordommer, som har resultert i mobbing og rasisme.

Mitt forskningsprosjekt setter fokus på en gruppe elever sin erfaring. Måten jeg kategoriserer elever i kategorien ”minoritetsspråklige” på er, som all bruk av slike kategorier i forskning og i litteratur, med på å kategorisere mennesker i kategorier ut i fra språk og etnisk opprinnelse. Det problematiserer Yael og Riese (2014) ved å stiller spørsmålstegn med hvorvidt Norge er fargeblindt som vi kanskje liker å tro, når dette gjøres, og de problematiserer på denne måten ideologien om fargeblindhet. At informantene bruker en sånn tydelig inndeling i ”vi” og ”dem” i intervjusituasjonene, kan ha noe å gjøre med at de blir intervjuet på bakgrunn av at de er minoritetsspråklige, og at temaene som blir tatt opp ofte handler om hvordan det er å være en minoritet. At jeg allerede har satt dem i denne kategorien, og skilt dem fra majoriteten ved å be dem dele erfaringer om nettopp dette temaet, kan ha ført til at de definerer seg på denne måten i intervjuene.

Opplæringsloven (1998) og LK06 plasserer også elever i grupper ut i fra etniske kategorier og kulturer (Kunnskapsdepartementet, 2006). Minoritetsspråklige blir omtalt som en egen gruppe som er annerledes enn majoriteten, og gruppen blir ilagt samme type andre behov enn majoriteten har. Den generelle delen av læreplanen omtaler kulturer, og ordet ”kollisjoner” blir brukt som en mulig konsekvens av at ulike kulturer møtes. En slik forståelse av kultur kan være et tegn på en statisk kulturoppfatning. Denne kategoriseringen av minoritetsspråklige som en egen gruppe skilt fra majoriteten, kan tenkes å påvirke skolene og da informantene til å tenke i slike kategorier.

6.4.4 Diskriminering på systemnivå

Forskning på elever i skolen viser diskriminering skjer på systemnivå, fra skolens side og mellom elever (Kunnskapsdepartementet, 2011). Informantene i denne studien beskriver en tidlig språkopplæring som jeg tidligere har beskrevet som mangelfull, og til dels ikke

tilstrekkelig. Dette kan tyde på systematisk diskriminering av elever på bakgrunn av etnisitet og språk, i form av mangelfull opplæring. I motsett til noe forskning (Seeberg, 2011) som peker på at lærere ofte unngår å gripe inn når elever utsettes for rasisme og diskriminering, forteller mine informanter om snille lærere, som bryr seg og tar tak i mobbingen.

Informantene forteller om lærere som bryr seg, likevel snakker de om mobbing over tid, og fremdeles den dag i dag, etter flere år i Norge, opplever de etnisk diskriminering blant annet på skolen. Det er skremmende og viser kanskje at antirasisme- og antimobbearbeidet ikke er godt nok. Kanskje sier det noe om at rasistiske ytringer ikke tas på alvor som nettopp rasisme, jamfør Yael og Riese (2014) sin teori om fargeblindhet i Norge.

6.5 Identitetsutvikling knyttet til språk og kultur

Informantene går alle på skoler der de er, eller i perioder har vært, de eneste innvanderne i klassen. Majoritetskulturen blir i et slikt miljø svært dominerende, og det kan i følge Bjarnø (2013) være utfordrende for minoriteten å ta vare på egen kultur samtidig som ny kultur og språk skal læres.

At minoritetens kunnskaper og erfaringer som majoriteten ikke har er i mindretall, kan føre til at den blir sett på som mindre riktig i skolesammenheng, og derfor får mindre verdi enn majoritetens felles kultur og kunnskap (Lidén, 2005). Informantene har ikke uttrykt at de opplever sin kultur og sitt språk som mindre verdt, men at deler av majoriteten, medelever, uttrykker dette i form av rasistiske ytringer. Dette i større grad før, enn nå som de har blitt flinkere i norsk. Vi ser her hvordan informantene har et stort fokus på overgang til majoritetsspråket, noe som i følge Engen og Kulbrandstad (2004) kan svekke identiteten deres.

Informantene forteller om hvor viktig det var for dem å lære norsk fortst mulig, og hvor avgjørende språklige ferdigheter på majoritetsspråket har vært for integreringen og trivsel. De sier alle at de følte seg mer akseptert og opplevde mindre rasisme i takt med at de lærte seg bedre norsk og slik ble mer lik de norske. Slik opplevde fire av informantene, Jania, Ewa, Saga og Felicia at samfunnet rundt dem ikke utrykte positive holdninger ovenfor morsmålet deres og deres kulturelle bakgrunn, noe som kan svekke deres egne holdninger til morsmålet (Romaine, 1995). Ewa beskriver hvordan hun fikk nye venner i tidligere mobbere da mobberne så henne med nye øyne, etter at hun hadde lært seg norsk. Vi kan kanskje forstå henne, og noen av de andre som hadde sterke ønsker om å lære norsk fort, på den måten at de ønsker at det norske språket skal bli en del av deres identitet. Informantene beskriver

mobbing og rasisme fordi de var annerledes enn majoriteten, og en av informantene beskriver hvordan morsmålet hennes ble brukt mot henne, da hun fikk beskjed om at hun snakket rart.

Anerkjennelse er viktig for mennesket, og mennesker vil søke anerkjennelse fra andre, i følge Honneth (2006). En manglende anerkjennelse av elevers morsmål vil være typisk for en monoteistisk strategi for å møte kulturelt mangfold på, og som vil føre til en kompensatorisk pedagogikk (Gitz-Johansen, 2012). Anerkjennelse av morsmål er viktig for identitetsutvikling. Jeg tolker informantene dit hen at det var viktig for dem å få anerkjennelse hos majoriteten.

Informantene har opplevd rasisme knyttet til identiteten deres. Noen informanter forteller om at når medelever som tidligere kategoriserte dem i grupper som det ble ytret fordommer og negative holdninger mot, så at informantene kunne norsk, ble informantene identifisert med språket og mobbing avtok. Her ser vi at noen informanter kanskje peker på viktigheten av å identifiseres med det norske språket.

Alle informantene beskriver altså et ønske om å snakke godt norsk og bli mer som de norske. De knytter språkkunnskaper til ønsket identitet, som flere teoretikere også gjør (Cummin, 1981. Hauge, 2007. Gitz-Johansen, 2012). Informantene beskriver det norske språket som en del av deres identitet, i varierende grad. Slik jeg tolker analysene er det de to informantene som har bodd lengst i Norge, Ewa og Aiesha, som identifiserer seg mest med det norske språket. Ewa mener at andre ikke kan høre på henne at hun er fra et annet land, og Aiesha forteller at hun lærte seg norsk veldig fort. Begge sier de tenker på norsk når de snakker norsk. For Ewa er også norsk et av to førstespråk for henne. Informantene er opptatt av hvordan medelever, majoriteten, gikk fra å identifisere dem bare med morsmålet og deres opprinnelige kultur, til å identifisere dem også med norskspråket etter hvert som de fikk mer ferdigheter i det nye språket. Hvordan den tospråklige identifiserer seg selv med de ulike språkene og kulturene sine, og hvordan majoriteten identifiserer dem med de ulike språkene, er en del av det å være tospråklig i følge Skutnabb og Kangas (1981). Vi ser her hvordan informantene bekrefter Skutnabb og Kangas teori med sine erfaringer.

6.6 Tilpasset opplæring

6.6.1 Når er tilpasset opplæring tilstrekkelig?

Minoritetsspråklige elever har rett på språkopplæring frem til de kan nytte seg av vanlig undervisning med tilpasset opplæring. Hvordan språkopplæring skal foregå og hvor lenge den skal vare, før tilpasset opplæring er tilstrekkelig er ikke definert (Opplæringsloven,

1998). Loven gir skolene og kommunene stor frihet i måten å organisere språkopplæring og tilpasset undervisning på, av den hensikt å gi elevene størst mulig læringsutbytte tilpasset lokale forhold (Opplæringsloven § 2-8).

Selv om fire av fem informanter har bodd i Norge i under seks år, henholdsvis i to og et halvt, tre og et halvt, fire og fem år, forventes de i dag, og har i lang tid forventes, å takle undervisning på norsk uten særlig grad av ekstra hjelp, utenom vanlig tilpasset undervisning. Informantene har store krav til seg selv når det gjelder å takle undervisningen på norsk. Noen av informantene sier noe om når de følte de kunne norsk, og Aiesha sier at hun kunne norsk etter seks måneder. Språkvitere har anslått at først etter 4-7 år med undervisning på et nytt språk, vil minoritetsspråklige kunne nytte seg av undervisning i samme grad som majoritetsspråklige (Hyltenstam, Brox, Engen & Hvenekilde, 1996. Tomas & Collier, 2001). Først da vil de kunne nyttiggjøre seg av det nye språket som tanke- og læringsverktøy. At informantene ble forventete å nyttiggjøre seg av undervisning fra starten, tyder på stor avstand mellom teori og praksis.

Etter en periode med særskilt språkopplæring skal minoritetsspråklige elever følge ordinær undervisning med vanlig tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998). Historisk har vi sett hvordan dette har ført til, og fører til, at minoritetsspråklig elever blir overført til ordinær undervisning før norskkunnskapene er gode nok (Engen, 2014). Flere informanter beskriver at det var vanskelig for dem å sitte i klassen uten å forstå, og dette kan bety at informantene ble overført før de var gode nok i norsk, jamfør Saga som ikke kunne noe norsk før hun begynte i ordinær undervisning.

Cummins teori sier det motsatte, at elever har best læringsutbytte på et språk de mestrer, og beskriver det i sin teori om tospråklighet og i CUP modellen (Cummins, 1981).

Tre av mine informanter, Jania, Saga og Felicia bekrefter at dette skjer gjennom deres erfaringer. Felicia beskriver likevel at dette var et ønske fra hennes side. Hvor grenser for når vanlig tilpasset opplæring er tilstrekkelig er individuelt, kommer an på øyet som ser, og vil avhenge av kompetanse hos det pedagogiske personalet.

Saga har en formening om hva som ville være den mest optimale opplæringsmodellen, det hadde vært en hjelpelærer i klassen som snakket engelsk med henne. Slik hadde hun fått være i klassen som hun ønsket, uten å oppleve det Engen og Kulbrandstad (2004) beskriver som språkdrukning.

6.6.2 Tilpasset opplæring i klassen

For å sikre sosial rettferdighet og like muligheter for alle (Opplæringsloven, 1998), skal elever i følge LK06 behandles ulikt gjennom tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tilpasset opplæring skal gjøre at alle elever skal kunne utnytte ressursene sine på best mulig måte i en felles skole.

For at tilpasset undervisning i ordinær gruppe skal være nok for minoritetsspråklige elever stiller det krav til kompetanse hos læreren (Bjarnø, Nergård & Aarsæther, 2013). Jania forteller at læreren måtte forklare henne mye i begynnelsen. Hun opplevde at de prøvde å få henne til å forstå. Læreren kom ofte bort til henne etter gjennomgang av stoff og før elevene skulle begynne på oppgaver. Dette er didaktiske metoder Egeberg (2012) nevner spesielt. Felicia forteller at hun ble sittende mye alene og at læreren glemte å hjelpe henne. Disse to ulike oppfatninger av læreren som støtte for læring kan bunne i flere ting. Jeg antar at de fleste lærere ønsker å hjelpe elever, og også Felicia beskriver lærerne som snille. Det kan derfor legges til grunn andre årsaker enn glemsel når læreren kom for sjeldent bort til henne, slik hun opplevde det. Kanskje handlet det hele om et ressurs-problem eller om for lite kompetanse.

6.6.3 Gruppeundervisning

Hvordan den tilpassede undervisningen har vært for informantene sier analysen lite om. Den sier noe om tilpasset opplæring i form av ene- og gruppeundervisning. Felicia, Ewa og Saga hadde alle sin språkopplæring dirkete på nærskolen, primært i ordinær gruppe, med ulike former støtte ved gruppeundervisning. Fondevik (2012) har i sin forskning funnet at dette ofte er den formen for tilpasset opplæring minoritetsspråklige får.

Egeberg (2012) mener at fokus i gruppeundervisning som støtte for ordinær undervisning bør være på å gjør eleven i stand til å mestre den ordinære undervisningen, ved å jobbe med det som skal gjennomgås i klassen. Jania forteller om nettopp denne typen undervisning på gruppen, og i morsmålsundervisningen, med fokus på tema som klassen har, noe hun opplevde læringsrikt.

Aiesha, som Jania, begynte i ordinær klasse etter halvåret på mottaksskolen. Hun hadde også grunnleggende norsk i gruppe noen timer i uken, men i motsetning til Jania synes hun ikke noe om det. Forskjellen fra Jania sin grunnleggende norsk på gruppe, var at ingen av de andre gruppemedlemmene snakket morsmålet hennes. Aiesha ville være minst mulig på gruppe fordi hun ville være sammen med resten av klassen. Dette er en vanlig reaksjon blant

elever med spesielle behov, og teorien beskriver en fare for stigmatisering med å ta elever ut fra ordinær undervisning (Egeberg, 2012).

Felicia begynte sin skolegang i Norge på en liten barneskole. Hun var i klassen sammen med de andre, som alle snakket norsk flytende. Hennes tilbud om støtte i den tidlige språkopplæringen var å ha grunnleggende norsk på gruppe, noen timer i uken sammen med tre andre polske jenter fra andre trinn. I tillegg hadde hun morsmålundervisning det første året i Norge. Felicia valgte bort grunnleggende norsk i gruppe fordi hun ville unngå å bruke skoletiden på å snakke polsk med de polske på gruppen, da hun mener hun lærer mer norsk i ordinær gruppe. Hun forteller også, som Aiesha, at hun ikke liker å gå ut i fra klassen, noe som kan ha opplevdes som et stigma for henne (Engen & Kulbrandstad, 2004). Morsmålsopplæringen var ikke slik som Jania og Aiesha beskriver den, med fokus på tema klassen hadde om. I hennes morsmålsundervisning lærte hun polsk grammatikk og historie. Vi ser her hvordan det skapes et skille mellom de to kulturene og språkene, som teorien beskriver kan være uheldig for utnytting av hele sitt potensial (Lidén, 2005). Denne formen for morsmålsundervisning har ikke fokus på å forberede eleven til ordinær undervisning, slik støtte til ordinær undervisning bør (Egeberg, 2012).

Felicia begynte på norskkurs to timer i uken da hun kom på ungdomsskolen. Dette foregikk på voksenopplæringen, et lite stykke unna skolen, og var skolens organisering av *grunnleggende norsk for minoritetsspråklige*. Her forteller Felicia at fokuset var på å lære seg norsk, og spesielt grammatikk. Hun lærte mye grammatikk, men opplevde at det var mer nyttig å snakke med de norske vennene for å lære språket. Hun gikk der derfor bare et år. Her hadde hun grunnleggende norsk, og ingen på gruppen, verken lærer eller medelever snakket morsmålet hennes. Hun følte at nivået på denne gruppen holdt henne igjen, og hun ville derfor raskt inn igjen til klassen. Vi ser her igjen utfordringen med nivået på spesialgrupper, og hvordan disse ikke byr på samme utfordringer som i ordinær klasse (Egeberg, 2012).

Ewa begynte på nærskolen sin i første klasse og fulgte vanlig undervisning kombinert med gruppeundervisning med en polsk lærer i fire år. På gruppen lærte hun det samme som klassen, men på polsk. Her ser vi en sterk form for tospråklig opplæring langt i fra Saga sin svake form for tospråklig opplæring. Varigheten og hyppigheten, som vi ikke vet nøyaktig, på støtteundervisning på førstespråket tyder på det (Engen, Kulbrandstad 2004:201-204). Fordi undervisningen på første og andre språket har vært så oppdelt, i ordinær klasse og ved eneundervisning på polsk, vil jeg ikke trekke gå så langt som å kalle opplæringen for et språkbud.

6.7 Misforhold mellom intensjoner og praksis

Opplæringsloven (1998) og styredokumenter fastsetter at flerspråklighet og mangfold skal verdsettes i samfunnet og i skolen. Intensjonen er at enkeltmenneske slik best får brukt alle sine ressurser, noe som kommer fellesskapet til gode. Kunnskapsløftet beskriver også at elevene skal få et bevisst forhold til mangfoldet som preger norsk språk og kultur, og internasjonal samhandling (Utdanningsdirektoratet 2006).

Vi har her sett hvordan informantene sitter med en noen annen opplevelse av verdsettelse av flerspråklighet og mangfold i skolen, enn hva Opplæringsloven (1998) sier om intensjoner. Hvorfor informanten oppleve det slik, slik jeg tolker dem, kan ha mange årsaker. Dette kan tolkes som et misforhold mellom intensjoner i lovverk og erfaring for dem det gjelder.

7 Avslutning

Lovverket slår fast at enkeltmenneskets kompetanse skal verdsettes, at mangfold er en ressurs og at skolen skal gi like muligheter for alle elever. Denne studien gir et elevperspektiv på den flerkulturelle skolen.

Fem elever har delt sterke erfaringer om sine møter med den norske skolen. De forteller om erfaringer med undervisning på et fremmed språk, og om sosiale utfordringer i form av rasisme og mobbing. Elevene kategoriserer seg selv som utlendinger, og markere et skille mellom seg selv om majoriteten. Elevene forteller hvor viktig det har vært for dem å lære norsk. Den beste måten å lære norsk på, er å snakke det med norsk venner, forteller de. Elevene har erfaring med ulike opplæringsmodeller, og ulik grad av tospråklig opplæring.

Studien har forsøkt å forstå elevenes erfaringer ved bruk av teori om den flerkulturelle skolen, og et historisk perspektiv på tospråklig opplæring. Vi kan forstå elevenes erfaringer som eksempler på avstand mellom intensjoner i lovverk og praksis. Elevene har hatt en i hovedsak enspråklig opplæring, uten fokus på utvikling eller bevaring av tospråklighet. Elevene har kanskje ikke opplevd sosial rettferdighet i opplæringen, verken faglig eller sosialt. Den flerkulturelle pedagogikken synes ikke å ha gjennomsyret elevenes undervisning, og heller ikke vært like viktig for alle elevene i klassen, slik reel flerkulturell opplæring skal. Elevenes morsmål synes ikke å ha blitt anerkjent hos majoriteten, og noen av elevene kan tolkes å være opptatt av at andre identifiserer dem med det norske språket. Den tilpassede opplæringen kan se ut som har vært begrenset til gruppeundervisning, en undervisningsform noen av informantene ikke liker. Elevene forventer at tospråkligheten deres kanskje blir en

fordel for dem i arbeidslivet, og ser slik det norske samfunnet i en globalisert verden, i tråd med mål fra LK06.

For at skolen skal gi et likeverdig tilbud til alle elever i dagens samfunn, mener jeg at skolen må satse på kompetanse i flerkulturell pedagogikk. En flerkulturell skole tror jeg vil skape toleranse og forståelse mellom mennesker, og en slik skole vil bare bli viktigere i tiden fremover.

Jeg håper og tror at informantene opplevde å bli tatt på alvor i intervjusituasjonen, og at deres erfaringen kan tilføre et elevperspektiv på opplæring av minoritetsspråklige elever. Videre ville det være interessant å intervjuet flere informanter og gå i dybden på flere tema. Særlig tenker jeg at det ville være interessant å vite mer om elevers identitetsutvikling i en flerkulturell skole.

8 Referanser

- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London and Baltimore, MD: Edward Arnold.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet 21. Januar 2015 fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf?epslanguage=no
- Baker, C. (2002). *Foundations of Bilingual Educations and Bilingualism* (3.utg.). Multilingual Matters.
- Baker, C., & Hornberger, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, UK: Multilinguals Matters.
- Bjarnø, V., Nergård, M. E., & Aarsæther, F. (2013). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Gyldendal akademiske forlag.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Akademiske forlag.
- Bode, P., & Nieto, S. (2010). Multicultural Education and school Refom. I: S. Nieto (Red.), *Second Edition Language, Culture, and Teaching – Critical Perspectives*. Routledge.
- Crenshaw, K.W. (1997). Color-blind Dreams and racial nightmares:Reconfiguring racism in the post-Civil-Rights Era. I: T. Morrison & C.B. Lacour (Red.), *Birth of a nationhood*. New York: Pantheon Books.
- Cummins, J. (1981). *Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment*. Applied Linguistics.
- Cummins, J. (2001). Tosprogede børns modersmål – Hva er viktig i deres uddannelse? I: *Sprogforum*, nr.19, Vol.7, s 16-21.

Danbolt, A. M. V., Engen, T.O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Speitz, H., Straume, I., & Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring*. (Telemarkforskning-Notodden forskningsrapport 01/2010). Telemarkforskning-Notodden.

Daugstad, G. (2007, 17. desember). Fakta om innvandrere og deres etterkommere, 2007 Gode tider - også for innvandrere? Hentet 10. Januar 2015 fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/gode-tider-ogsaa-for-innvandrere>

Diskrimineringsloven. (2013). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion og livssyn (diskrimineringsloven)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-06-03-33>

Engen, T. O., & Lars, A. K. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engen, T. O., & Lars, A. K. (2000). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Gyldendal norsk forlag.

Engen, T.O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I: K. Westerheim & A. Tolo (Red.). *Kompetanse for mangfold – Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Dam Akademiske forlag.

Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

FN sambandet. (1989). *Barnekonvensjonen*. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>

- Fondevik, B. G. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA - norsk som andrespråk Årgang 28, 2-2012*. Novus forlag.
- Fuglerud, Ø. (2001). *Migrasjonsforståelse. Flytteprosesser, rasisme, og globalisering*. Universitetsforlaget.
- Germundsson, O. E. (2000). *Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo Tano Aschehoug.
- Gilliam, L. (2009): *De umulige børn og det ordentlige menneske: Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blant etniske minoritetsbørn*. Århus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006a). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006b). Kompensatorisk eller interkulturell pedagogikk – skal vi reparere børnenes ”fejl” eller kvalificere deres forskelle? I: C, Horst (Red.): *Interkulturell pedagogikk: Flere sprog – problem eller ressource?* Kroghs forlag A/S.
- Gitz-Johansen, T. (2012). Monokulturalisme, multikulturalisme og anerkendelse. I: A. Froberg (Red.). *DSA- vejledning – dansk som andetsprog og den interkulturelle skole i praksis*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45-63. doi: 10.1111/1467-9655.00098
- Gyldendal forlag. (2014). Svend Brinkmann. Hentet 29. Juni 2014 fra <http://www.gyldendal.no/Forfattere/Brinkmann-Svend>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademiske forlag.

Harlap, Y., & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. I: K. Westrheim & A. Tolo. *Kompetanse for mangfold – Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Hauge, A. M. (2007): *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Hauge, A. M. (2008). Organisering av opplæringen for språklige minoriteter. I: E. Selj & E. Ryen (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen.

Haugli, H. (2014). *Hva er en flerkulturell skole?* Hentet 01.05.15 fra <http://nafo.hioa.no/hva-er-en-flerkulturell-skole/>

Holmen, A. (2008). Sprog som nøglen til uddannelse og læring. *Dansk Pedaogisk Tidsskrift*, nr. 1.

Honneth, A. (2006). *Kampen om Anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Hyltenstam, K., Brox, O., Engen, T. O., & Hvenekilde, A. (1996). *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Universitetsforlaget

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Høyskoleforlaget.

Kirke- og utdanningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0#0>

Kirke- og utdanningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskole*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/7daa603c8ec0902f1b1b060a1c1a2c8f#0>

Kongsberg kommune, Kongsberg Kommunale Eiendom K.F. & Utdanningsforbundet Kongsberg (2011). *Fremtidens skole i Kongsberg*. Hentet 09. september 2014 fra

<http://www.kongsberg.kommune.no/Documents/Skolestruktur/Rapport%20fra%20seminar%20-%20Fremtidens%20skole%20på%20Kongsberg.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Bedre integrering - mål, strategier og tiltak*. (NOU 2011:14). Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-14.html?id=647388>

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 11. oktober 2014 fra

http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010:7). Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademiske forlag.

Laugerud, S., Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring – tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Universitetsforlaget.

Lewin, Nina. (2007). Intervjuet av CULCOM, UIOs nettsider 20.09.2007. Hentet 1. mai 2015 fra <http://www.culcom.uio.no/nyheter/2007/lewin.html>

Lidén, H. (2005) *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Unipax.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Loona, S. (1995). Kultur og identitet i det flerkulturelle samfunn. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* 32(8), 682-692.

Nordkvelle, Y. T. (2006). Skolens internasjonalisering – mellom ”utbytting” og ”soidaritet”.
I: B. Brock-Utne & L. Bøyese (Red.). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør*
(s. 99- 109). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Personvernombudet for forskning. (2015). *Meldeplikt - Vanlige spørsmål*. Hentet fra
http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=6

Phil, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2.utg). Oslo:
Universitetsforlaget.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Second Edition. Blackwell.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Fagbokforlaget.

Skutknabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråklighet*. Liber Läromedel.

Seeberg, M. L. (2011). *Forskning om etnisk diskriminering av barn og unge*. (NOVA-rapport
nr. 8, 2011). Hentet fra http://www.nova.no/asset/4573/1/4573_1.pdf

Statistisk sentralbyrå. (2002). *Innvandring og innvandrere 2002. Utdanning*. Hentet fra
<http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa50/kap3.pdf>

Store norske leksikon. (2012). *Thomas Hylland Eriksen*. Hentet 5. mai 2014 fra
http://snl.no/Thomas_Hylland_Eriksen

Thomas, W. P., & Collier, V. (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*.
National Clearinghouse for Bilingual Education, The George Washington University,
Center for the Study of Language and Education.

Undervisningsministeriet. (2007). *Dette virker på vores skole – Erfaringen fra skoler med
mange tosprogede elever* (Afrapportering på delprosjekt 1).

Universitetet i Agder. (2014). *Anne Ryen*. Lastet ned 29. Juni 2014 fra

<http://www.uia.no/kk/profil/anner>

Universitetsforlaget. (2012). *An-Magritt Hauge*. Hentet 5. mai 2014 fra

http://www.universitetsforlaget.no/Bli-forfatter/Vaare-forfattere/An-Magritt_Hauge

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Begrepsdefinisjoner*. Hentet 1.mai 2014 fra

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Minoritetsspraklige---nyttige-begreper/Nyttige-begreper/>

Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2010): *Marginalisation processes in inclusive education in Norway - a longitudinal study of classroom participation. Disability and Society*, 25 (6), 701- 714. Hentet fra

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2010.505744>

Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I: K, Westrheim & A. Tolo (Red.). *Kompetanse for mangfold – Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Westrheim, K., & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold – Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Oplanske bokforlag.

9 Vedlegg

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

Maren Lampe
Telthussmauet 4
5003 Bergen
Tlf: 95 83 91 73
Mail: lampe_88@hotmail.com

Bergen, 24.01.2014

Til foresatte ved skole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Minoritetsspråklige grunnskoleelevers erfaring med den norske skolen”

..... skole er valgt for gjennomføring av en studie for mastergraden i Kulturmøte ved Høgskulen i Volda. Formålet med studien er å få kunnskap om minoritetsspråklige elevers erfaring med den norske skolen. Slik kunnskap kan gi grunnlag for å forstå skolesituasjonen bedre, og dermed gi mulighet til å gjøre skolen enda bedre for disse elevene.

Ditt barn forespørres om å delta fordi han eller hun er aktuell for å belyse problemstillingen.

Problemstillingen lyder som følger: *«Hva forteller minoritetsspråklige elever om sin erfaring med den norske skolen? Og hvordan kan vi forstå disse erfaringene i lys av skolens innhold og rammer?»*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien innebærer et intervju på om lag 30-40 minutter rett etter skoletid, eventuelt i SFO-tiden. Intervjuet foregår på et grupperom på elevens skole. Spørsmålene vil handle om elevens erfaring med å gå på skole i Norge. Elevens beskrivelse av skolehverdagen er viktig.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd.

Hva skjer med informasjonen om barnet?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptaket vil kun være tilgjengelig for undertegnede og veileder ved Høgskolen i Volda. Alt materiale som blir samlet inn blir gjort anonymt og barnet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes sommeren 2015. Lydopptaket vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger om eleven bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Maren Lampe.

Telefon: 95 83 91 73.

Mailadresse: lampe_88@hotmail.com

Veileder for prosjektet er høgskolelektor Randi Myklebust

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

- Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn,
_____, bli intervjuet i forbindelse med prosjektet, dersom barnet selv
ønsker.

(Signert av foresatte for, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

INTERVJU

Utvalg: 6 elever i grunnskolen, som har kommet til Norge i løpet av de siste årene.

Tidsramme: Ca. 30 min per elev.

INTERVJUGUIDE

Innledning: Jeg er interessert i å få kunnskap om hvordan du har det på skolen sammen med venner og i undervisningen. Jeg ønsker å få vite hva du tenker om skoledagen din – om hva du synes er bra med skolen og hva som ikke er så bra. Dine tanker om skolen kan være viktig for at vi skal kunne lage en bedre skole for elever som snakker et annet språk enn norsk når de begynner på skolen.

A Elevens bakgrunn

Først er jeg interessert i å få vite litt om deg. Kan du fortelle litt om deg selv?

- Hvor bor du og hvem bor du sammen med?
- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Hvor bodde du før du kom til Norge?
- Hvor er du født?
- Hvilke språk snakker du?
- Hvilke skoler har du gått på (Hvor har du gått på skole)?

B Skoledagen – en vanlig dag

Kan du fortelle meg om en vanlig dag på skolen din?

- Hvem går du sammen med (reiser sammen med) på skoleveien?
- Hva gjør dere om morgenen når dere kommer på skolen?
- Hva pleier du å gjøre i løpet av en skoledag/Hva holder du vanligvis på med gjennom en skoledag?
- Hva liker du best å holde på med i klasserommet? (Eks: fag/aktiviteter som skriving, tegning, lesing, regning, gym) Hvorfor?
- Hva liker du ikke å holde på med i klasserommet? Hvorfor?
- Hva synes du om å samarbeide med klassekameratene dine? Lett/vanskelig/liker/liker ikke
- Hva gjør du når du trenger hjelp?
- Forstår du alt som blir sagt i klassen?
- Om nei – hva gjør du da?

C Første skoletiden

Kan du forteller meg om da du begynte på skolen i Norge?

- Kan du huske noe om den første dagen på skolen i Norge?
- Hadde du møtt noen på skolen før? Lærer, elever?
- Den første tiden du gikk på skolen, hvordan var skoledagen din da?
 - o Hvordan var det å være i klassen da?
 - o Gjorde du de samme aktivitetene som de andre i klassen?
 - o Hvilke lærere fikk du da?
 - o Hvordan var det for deg da du ikke kunne norsk så godt?
 - o Hva gjorde du i begynnelsen når du ikke forsto hva som ble sagt eller hva du skulle gjøre?
 - o Husker du noen aktiviteter dere gjorde?
 - o Kan du huske noe av det første du lærte?
- Er det noe som har forandret seg og blitt annerledes siden du begynte på skolen og til nå?
- Hvordan kunne noe vært gjort til det bedre?

D Elevens oppfatninger om skolen

Jeg lurer på hvordan du har det på skolen, om du trives eller ikke, kan du si noe om dette?

- Hvordan synes du det er å gå på skolen i Norge?
 - o Hva er bra ved skolen?
 - o Hva er ikke bra?
 - o Hvilke (hvilket) fag liker du best? Hvorfor?
 - o Hvilke (hvilket) fag liker du dårlig? Hvorfor?
 - o Hva synes du om klassen din?
 - o Du har sikkert flere/mange lærere – er det noen lærere du liker bedre enn andre? Hvem, hvorfor?
 - o Er det noen lærere du ikke liker? Hvem, hvorfor?
 - o Har du venner her? Er du med noen av disse på fritiden?
 - o Hva skal til for at du lærer noe på skolen?
 - o Hender det at du kan lære de andre noe? Hva?
 - o Hva er du flink til på skolen?

E Morstålsundervisning

Kan du fortelle meg om de timene du har morstålslærer?

- Har du morstålslærer? Gruppe eller alene?
- Hva pleier du å gjøre sammen med morstålslæreren? Hvilke aktiviteter gjør du?
- Lærer du om de samme temaene hos morstålslæreren som inne i klassen? Eller lærer du om andre ting?
- Hvordan synes du det er å ha morstålsundervisning? Bra/ikke bra/passe bra?

F Lekser

Hvordan er det med lekser på skolen din?

- Mye eller lite?
- Hva synes du om leksene? Vanskelig eller lett?
- Får du hjelp til leksene? Hvem? Hva gjør de? Hjelper læreren deg?

G Fremtiden

No tenkte jeg at vi skulle snakke litt om fremtiden. Hva tenker du om fremtiden?

- Hvor lenge tenker du at du skal gå på skole?
- Har du lyst å ta noen utdanning?
- Har du noen drømmer for fremtiden?
- Hva vil du gjøre når du blir voksen?