

MASTEROPPGAVE

ST 313L

Dominika Kulik

Hvordan tilpasse opplæring for flerspråklige elever?

En kvalitativ undersøkelse om læringspotensialet i en mottaksklasse

15.02.16

Totalt antall sider: 86

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Summary	4
1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
Figur 1: Hvor kommer de flerspråklige elevene fra?	8
1.1.1 Mitt første møte med Norge	8
1.2 Problemstilling med begrepsavklaringer	10
1.3 Hensikten med arbeidet	11
1.4 Presentasjon av oppgaven	12
2. Teorigrunnlag	12
2.1 Flerspråklige, fremmedspråklige eller minoritetsspråklige elever	13
2.2 Inkludering og integrering.....	13
2.3 Særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.....	14
2.3.1 Særskilt norskopplæring.....	14
2.3.2 Morsmålsopplæring.....	14
2.3.3 Tospråklig fagopplæring:	15
2.4 To ulike tilnærminger til tilpasset opplæring	15
2.4.1 Undervisning i en mottaksklasse.....	16
2.4.2 Undervisning i en ordinær klasse	17
2.5 Tospråklig opplæring og morsmålsopplæring.....	17
2.6 Sosialisering	18
2.6.1 Inter-psykologiske prosesser og intrapsykologiske prosesser.....	19
2.6.2 Ho�ms sosialiseringsmodell	19
2.6.3 Mead og speilingsteorien	20
3. Vitenskapsteori og design	21
3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode.....	21

3.1.1. Fordeler med kvalitativ tilnærming.....	22
3.1.2 Ulemper med kvalitativ tilnærming	22
3.2 Vitenskapelig ståsted og hermeneutikk.....	23
3.2.1 Mitt vitenskapelige ståsted	23
3.2.2 Hermeneutikk	24
3.3 Design.....	25
3.3.1 Eksperimentell forskningsdesign	25
3.3.2 Survey forskning	25
3.3.3 Case-forskning	26
3.3.4 Tversnittundersøkelse.....	26
4. Metodiske valg	27
4.1 Forarbeid og anonymitetshensyn	27
4.2 Valg av metode.....	28
4.3 Intervju	28
4.4 Observasjon.....	29
4.5 Respondent eller informant	30
4.5.1 Informantutvalg og sted for intervjuet	30
4.5.2 Intervjuguide	31
4.5.3 Presentasjon av respondentene.....	31
4.5.4 Min rolle og elevenes aktivitet i intervjuene	33
4.6 Analyse og tolkning av data	34
4.6.1 Sortering/koding av materialet	34
4.6.2 Kategorier.....	34
4.6.3 Presentasjon og analyse av empirimaterialet	34
4.7 Reliabilitet, validitet, generalisering og etikk	35
4.7.1 Relabilitet og validitet	35
4.7.2 Etske betraktninger.....	37
5. Presentasjon og drøfting av empiri.....	38

5.1 Tilpasset opplæring	38
5.2 Mottaksklassen	39
5.3 Mine funn	39
5.3.1 Ankomsten til Norge	40
5.3.2 Møte med den norske skolen.....	42
5.3.3 Språket.....	43
5.3.4 Utfordringer i mottaksklassen	45
5.3.5 Morsmålsundervisning	49
5.3.6 Venner og fritidsaktiviteter	51
5.3.7 Norge eller hjemlandet?	53
5.3.8 Mottaksklasse eller ordinær klasse?.....	54
5.4 Å være lærer i en mottaksklasse.....	56
5.5 Morsmålslærere - er det noe vits da?	57
5.5.1 Tospråklig fagopplæring	60
5.6 Observasjon i en ordinær klasse.....	60
5.6.1 Observasjon i ungdomstrinnet.....	60
5.6.2 Observasjon på barnetrinnet.....	61
6. Konklusjon og avslutning.....	63
6.1 Mottaksklasse mot sin hensikt	63
6.2 Opplevelsen av tilpasset opplæring.....	64
6.2.1 Opplevelsen av tospråklig opplæring.....	65
6.2.2 Opplevelsen av morsmålsopplæring	66
6.3 Den beste opplæringen	67
6.4 Konkluderende bemerkninger	67
Litteraturliste	68
Tabeller og figurer.....	72
Figur 1: Hvor kommer de flerspråklige elevene fra?	72
Vedlegg	73

<i>Vedlegg 1</i>	73
<i>Vedlegg 2</i>	74
<i>Vedlegg 3</i>	76
<i>Vedlegg 4</i>	79

Forord

Å skrive en masteroppgave er en prosess. For meg har det vært en lang prosess som avslutning på mange års studier. Jeg har helt siden studiestart på lærerhøyskolen hatt en plan om å skrive en master om dette temaet. Interessen for temaet «flerspråklige barn» har alltid vært tilstede, denne elevgruppen er hjertebarna mine, mulig fordi jeg kjenner meg så godt igjen i dem selv. Både for at jeg en gang i tiden var et slikt barn selv, men også fordi jeg har jobbet mye med barn og ungdommer fra ulike verdensdeler.

Selv om jeg har hatt en plan om denne masteren lenge, har det vært en prosess, en prosess som jeg ikke kunne starte på før jeg var klar for det.

Jeg har lært mye underveis i denne prosessen, lært mye om meg selv og fått svar på mye av min egen historie. Jeg har blitt kjent med mange herlige respondenter og deres lærere.

Og jeg vil aller først takke de herlige flerspråklige elevene, som jeg har snakket med og de to flotte morsmåslærerne, uten disse hadde det ikke vært noen forskning. Tusen takk.

Denne masteroppgaven hadde jeg aldri klart alene, jeg har hatt mye støtte i mann og barn, som har gitt meg nok alenetid til å sette meg ned å skrive og forske. Med fire barn i hus, har ikke alltid dette vært like lett.

Tross hjelpsom mann og greie barn er det en annen person som har en stor ære for at jeg har fått dette i havn, nemlig min fantastiske veileder May-Britt Waale. Hun har støttet meg i tykt og tynt, motivert meg når jeg har stått fast. Hun har alltid et oppmuntrende ord å komme med, en uvurderlig hjelp i denne prosessen.

Tusen takk.

Melandsjø 15.02.16

Dominika Kulik

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er tilpasset opplæring for de flerspråklige elevene som kommer til Norge. Jeg har tatt utgangspunkt i skolen jeg jobber på, som har 35 % flerspråklige elever. Med problemstillingen: *Hvordan kan undervisninga for flerspråklige elever legges opp på en best mulig måte?»* prøver jeg med denne forskningen å se på hvordan man kan tilpasse undervisning for denne elevgruppen. Jeg velger å se på modellen som min skole bruker, en modell hvor alle flerspråklige elever starter i en mottaksklasse ved ankomst til Norge. Selv om det er i § 2.8 ikke er bestemt at flerspråklige elever skal gå i mottaksklasse, velger ofte skolene rundt omkring i Norge akkurat denne løsningen. Jeg vil i min oppgave se på akkurat dette fenomenet «mottaksklasse». Jeg er ikke sikker på at dette er den rette måten å inkludere de flerspråklige elevene på i norsk skole og i et norsk samfunn.

Undersøkelsen belyser også hvordan elevene konstruerer en felles identitet på tvers av mange ulike kulturer, og hvordan skolen fungerer som sosialiseringsarena for ungdommene.

Jeg har foretatt en kvalitativ undersøkelse med intervju av seks flerspråklige elever. Jeg har intervjuet tre flerspråklige elever som har gått i mottaksklasse og tre flerspråklige elever som kun har gått i ordinær klasse.

Jeg har også foretatt observasjoner både på mellomtrinn og ungdomstrinn for å se hvordan de flerspråklige elevene får tilrettelagt undervisning i en ordinær klasse. For selv de som går i mottaksklasse, har timer i den ordinære klassen i enkelte fag. I tillegg har jeg intervjuet to morsmållærere, som er veldig viktige ressurspersoner for disse elevene.

Gjennom min fortolkning av innsamlet empirisk grunnmateriale viser min undersøkelse at de flerspråklige elevene trives veldig godt på skolen i Norge. Men de elevene som har gått i mottaksklasse, danner seg et eget samfunn i samfunnet. De blir ikke en del av skolesystemet. De ser på mottaksklassen som et eget sted de kan være, og ser helst at de slipper å tilbringe tid sammen med norske medelever.

Når det gjelder sosialiseringprosessen, er disse elevene som har gått lenge i mottaksklasse heller ikke aktive innen norske fritidsaktiviteter og har minimalt samkvem med norske elever.

Derfor vil jeg hevde at en mottaksklasse er mot sin hensikt, i stedet for å starte på norsk skole og bli medlem av et norsk skolesystem, blir disse elevene inkludert i en egen mottaksklasse, men ekskludert fra skolesamfunnet for øvrig.

Summary

A topic of this master's thesis is personalized education for multilingual students arriving to Norway. My studies are based on multilingual students, which make 35% of students' population at the school I work at. This research is aimed to study the following issue: "How to personalize teaching in the best possible way for the benefits of multilingual students?" I apply the model that is widely used at my school. All multilingual students start their learning process at reception groups upon their arrival to Norway. A great number of schools in Norway choose to arrange reception groups for multilingual students, however it is not suggested in § 2.8 that multilingual students are to be placed in reception groups. The focus of my study in this paper is the phenomenon of "reception groups". I doubt that this model of integration of multilingual students into Norwegian school system and society is appropriate.

The survey highlights how students establish common identity across different cultures and the role of the school as a social platform for youngsters.

I have conducted a qualitative survey interviewing six multilingual students, three of which have been placed into reception groups and the rest have been placed into a regular class.

I have observed students both at prep school and at junior high school in order to find out how personalized teaching was conducted in an ordinary class. Those placed in reception groups have a few joined lessons in an ordinary class with their peers. In addition, I interviewed two bilingual teachers, as they are the most valuable asset for these students.

Based on my interpretation of empirical data, I have an impression that multilingual students are integrated quite well in Norwegian schools. However, those students placed into reception groups establish their own society within the larger scope of school's society. They are not part of the school system. Multilingual students perceive reception groups as a common platform, while ordinary classes with their Norwegian peers perceived as a foreign arena for them.

When it comes to socialization process, those multilingual students who were in reception groups for a long time are not active within recreational activities, and their communication with their Norwegian peers is minimal.

Hence, I conclude that reception groups work against their initial purpose, which is being included into Norwegian school system. Instead of that, multilingual students create their own society that excludes them from being a part of school's society.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Motivasjon og valg av tema handler i stor grad om to ting for meg. Det ene er at jeg selv har vært et flerspråklig barn som har kommet til et fremmed land. Samtidig som erfaringen jeg har gjort meg som både norsklærer i mottaksklasse og morsmåslærer.

En mottaksklasse kan være så mangt. På store Oslo-skoler har de mulighet til å ha elever med samme kulturelle bakgrunn og samme nasjonalitet i en og samme klasse. I tillegg har de mye lettere tilgang til morsmåslærere, enn i grisgrendte strøk. I min hjemkommune, der skolen er liten, består en mottaksklasse ofte av elever fra mer enn 10 ulike land. Tall fra SATS, utdanningsetaten i Oslo kommune viser at 40 % av alle elever i grunnskolen i Norge er minoritetsspråklige (Utdanningsetaten, 2014). I 2014 var det altså 44829 elever i Norge som får særskilt norskopplæring.

Majoritetselevne får språk, kultur, normer og norsk bakgrunn inn primært og utvikler dette enda mere på skolen. (Penne & Hertzberg, 2008, s 55-59). Minoritets elever med en annen bakgrunn enn den norske, må lære alt senere og gjennom en sosialiseringssprosess og da aller mest i løpet av en skolehverdag.

Jeg ønsker å finne ut hvordan undervisning for de minoritetsspråklige forholder seg til formålsparagrafen som sier at det gjennom norsk skole skal formidles norsk historie og norsk kulturarv, uten å måtte ta bort tilbudet om tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige elevene.

Både integrering og inkludering har betydning for elevers karakterer på skolen, som igjen henger sammen med faglig og sosial utvikling. Man kan si at barn lærer seg best å fungere i samfunnet gjennom å få delta i skole og utdanning.

I min masteroppgave vil jeg sette fokus på flerspråklige elever som kommer til landet. Min erfaring på område er at jeg har vært kontaktlærer i en mottaksklasse i tre år. Jeg har sett suksesshistorier og jeg har sett utfordringer. Jeg har blitt kjent med mange ulike sider av det å

komme fremmed til et land. Jeg har brukt utallige timer til foreldresamarbeid, oppfølging av fritidsaktiviteter og har jobbet mye for å inkludere barn inn i det norske samfunnet og den norske kulturen. For det å komme ny til et nytt land handler om så mye mer enn å lære seg et nytt språk, og det å gå på skolen. Men språket er nøkkelen, hvor lærer disse barna språket best, i en mottaksklasse eller i en vanlig klasse?

I tillegg til min arbeidserfaring blant disse elevene, har jeg selv en gang kommet til Norge som et flerspråklig barn. Jeg var 8 år da jeg hadde mitt første møte med den norske skolen. Men jeg kom på et tidspunkt hvor mottaksklasse bare var forbeholdt de store byene, og helst Oslo. Jeg gikk aldri i en mottaksklasse.

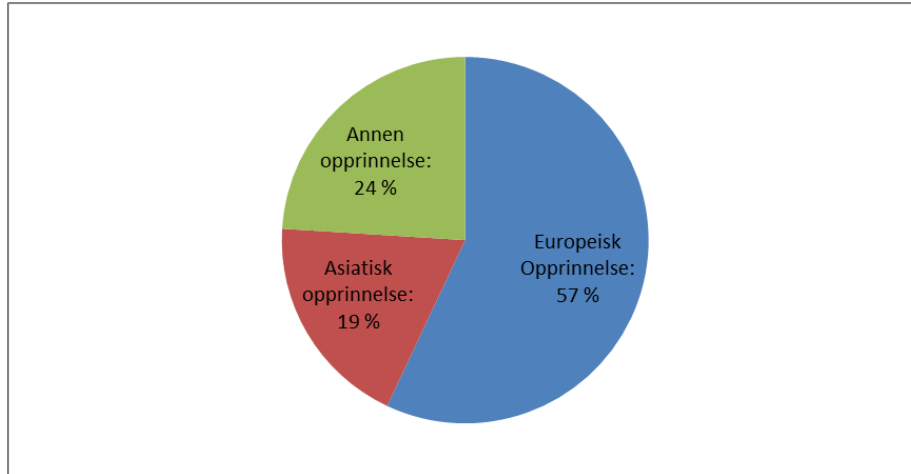
Temaet for denne oppgaven er som sagt flerspråklige elever som kommer til den norske skolen. Det har de siste årene kommet flere og flere flerspråklige elever inn i det norske skolesystemet. Dette er flyktninger, asylsøkere, arbeidsinnvandrere og nordmenn som gifter seg med mennesker fra andre land. I min hjemkommune er det flest av de to siste kategoriene. Arbeidsinnvandrere som kommer til Norge på grunn av jobb og mennesker som finner kjærligheten over landegrensene og gifter seg med nordmenn. Dette gjør at det kommer mange elever fra mange forskjellige land. I mitt tilfelle kommer majoriteten fra Øst Europa og Østen.

Det å integrere elever (som det het den gangen, i motsetning til dagens inkludering) begynte på 1970 tallet i Norge. Det hele startet i Oslo, da skolesjefen der i 1974 uttrykte at intrigring av flerspråklige elever var en utfordring. Behovet for et annet undervisningstilbud for disse elevene var stort. Oslo bystyre vedtok å opprette regionale mottaksklasser 24. mars 1993. Etter dette ble mottaksklassen det første møte for de flerspråklige elevene med norsk skole. Mottaksklasser ble etablert på de største skolene, som hadde mest innvandring. I 1972 ble den første mottaksklassen opprettet i Norge, etter en modell fra Sverige. (Hauge 1984). Mottaksklassen skulle erstatte den særskilte opplæringen som elevene hittil hadde fått i de ordinære klassene.

I 2003 kom det en egen paragraf for barn som kommer til Norge, med et annet morsmål enn norsk eller samisk.

Men på min arbeidsplass kommer disse elevene fra 8-9 forskjellige land og samles i en mottaksklasse. Vi har selvfølgelig ikke tilgang til morsmåslærere fra alle disse forskjellige

landene. Disse elevene blir samlet i en klasse for å lære seg norsk fortrest mulig, slik at de kan delta i en norsk klasse og få all undervisning på norsk. Men er dette det rette å gjøre? Er det her læringsutbytte er størst? Det er det jeg har tenkt å finne ut med denne forskningen.



Figur 1: Hvor kommer de flerspråklige elevene fra?

Dette sektordiagrammet viser fra hvilken verdensdel de flerspråklige elevene på min skole kommer fra.

1.1.1 Mitt første møte med Norge

Jeg vil i denne oppgaven som nevnt innledningsvis også ha med mine egne erfaringer om det å komme ny til et nytt land. Komme som barn, med de gledene og utfordringene en slik erfaring innebærer.

Som 8 åring kom jeg til Norge fra Polen. Husker det var veldig spennende å flytte til et nytt land. Jeg hadde aldri flydd før, og den gangen var det slik at barn fikk gå ombord i flyet først. Det var ikke så mange barn på den flyturen, så jeg husker godt hvor spesielt det var å gå ombord som førstemann og velge sete før alle de andre.

Forskjellen fra hjemlandet mitt til Norge var stor, fra å bo i en by med 500 000 innbyggere til å flytte på ei øy i havgapet med 5000 mennesker var merkelig. Her kjørte alle biler, ingen gikk til butikken og det var 4 km til nærmeste nabo. Men som 8 åringer flest, ble jeg raskt fascinert av alt det nye. En ting jeg husker veldig godt var all snøen på vinteren, vi hadde snø i Polen også, men ikke i slike mengder. Det merkeligste var nok at snøen her var hvit, i

hjemlandet mitt var den grå. Det skulle ta mange år før jeg skjønnte at den også var hvit i Polen, men i hjembyen min var den grå naturlig nok på grunn av all trafikken.

Mitt første møte med norsk skole husker jeg som veldig moro og spennende. Den gangen fantes det ikke noe mottaksklasse, så jeg begynte rett i en 2 klasse med bare norske barn. Det var heller ikke vanlig at det kom utenlandske barn til skolen, så jeg ble en attraksjon fra dag en. Alle ville være sammen med meg og alle ville vise meg ting. Jeg kunne hverken norsk eller engelsk. Så vi snakket ved å peke på ting og «jeg skal vise deg.»

Det var 13 elever i klassen min, i motsetning til 36 i gammelklassen. Jeg husker at jeg tenkte at her var det ikke så strengt, her fikk alle snakke i timene. Lærene var tålmodige og virkelig hørte på barna. I ettertid har mine første lærere fortalt meg at jeg snakket ikke bare norsk, men også trøndersk etter 14 dager. Litt usikker på om det stemmer helt, men det gikk iallfall fort.

Siden jeg var en sosial jente som kom fra en blokktilværelse med masse barn å leke med, ble det litt ensomt å bo ute i ødemarken. Derfor ble jeg raskt med på alle mulige fritidsaktiviteter som fantes i nærmiljøet. Både håndball, fotball, korps og 4 H. Det var der jeg lærte mest, tror jeg, jeg var ute med norske barn hver dag etter skolen. De viste meg alt og lærte meg nye ord hele tiden. Samtidig fikk jeg ingen form for morsmålsundervisning, jeg ønsket det ikke heller. Jeg ville føle meg norsk raskest mulig, være slik som alle de andre. Jeg tror det var da jeg mistet litt av identiteten min, selv om jeg snakket mitt morsmål med min mor, glemte jeg fort mye. Det tok ikke mange år før jeg ble bedre i mitt andrespråk enn i mitt morsmål.

Etter at jeg ble voksen og fikk barn selv har jeg reist nedover til hjemlandet mitt hver sommer. Jeg klarer å gjøre meg forstått, men alle hører at jeg ikke er polsk. Ofte tror mennesker at jeg er norsk, men har lært meg polsk, da får jeg høre at jeg er veldig flink. Når jeg da opplyser dem at jeg er fra Polen, da er det ikke like mye skryt å få.

Min hypotese blir derfor at jeg mener at måten jeg ble inkludert på av de andre elevene i klassen og på ulike fritidsaktiviteter, førte til at jeg behersket det norske språket såpass raskt. Jeg tror det hadde vært annerledes hvis jeg kom i en mottaksklasse med andre barn fra mitt hjemland, da hadde jeg nok heller foretrukket å snakke mitt morsmål og følt meg mere hjemme sammen med dem. Hadde jeg kunnet engelsk, vil det også sannsynligvis tatt lengre tid, det hadde blitt veldig enkelt for lærere og klassekamerater å bruke det som et hjelpespråk for meg.

1.2 Problemstilling med begrepsavklaringer

Min problemstilling er: «*Hvordan kan undervisninga for flerspråklige elever legges opp på en best mulig måte?*»

For å kunne finne svaret på problemstillingen min har jeg valgt noen underproblemstillinger:

- Hvordan blir de flerspråklige elevene sosialisert inn i det norske samfunnet?
- Hvor har de flerspråklige elevene venner? I mottaksklassen eller i den ordinære klassen?
- Hvordan trives elevene i mottaksklassen?
- Hvor foregår den beste språkinnlæringen?

Språket er nøkkelen til å bli inkludert i et samfunn. Forstår du ikke språket som snakkes rundt deg, kan du heller ikke delta eller være en del av en gruppe. Men hvordan lærer barn best? Hva skjer med språkinnlæringen i en mottaksklasse kontra en vanlig norsk klasse? Hva er fordelene og ulempene? De som kan svare meg best på disse spørsmålene er nettopp disse elevene som kommer til Norge fra ulike land i verden. Disse elevene som alle har en ting felles, det å være ny i ett nytt land og det og ikke kunne språket som brukes i dette nye landet. I tillegg så har morsmållærerne en stor rolle i denne prosessen. Hva er deres oppfatning av det norske systemet «mottaksklasse»? Er det den riktige veien å gå?

En enhetlig integreringspolitikk sier at alle skal være inkludert i samfunnet samt at alle skal få bruke ressursene sine. Man skal fremme et flerkulturelt samfunn ved at alle får mulighet til og fortsette å utvikle sin egen identitet og sitt eget språk. Samtidig skal det legges til rette for at alle, uansett bakgrunn og status, skal kunne ta del i det norske storsamfunnet. (Meld. St. 6, 2012-2013).

Skoler skal forberede alle på å leve og virke i et flerkulturelt samfunn, samtidig skal skolen gi personer med en annen kulturell og språklig bakgrunn enn norsk, innsikt i og kunnskap om det norske samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.12).

For å forklare begrepet «sosialisering» har jeg valgt å bruke Bø (2012, s. 23) definisjon. Han skriver at sosialisering beskriver den utviklingsprosessen som fører til at et individ gradvis vokser seg inn i et felleskap og blir en del av dette. Vi kan kalle det en sosialiseringsprosess. Prosessen skjer i et dynamisk samspill med de sosiale og kulturelle omgivelsene hvor imitasjon, identifikasjon og internalisering inngår som sentrale elementer. I dette samspillet inngår også hvordan individet overtar de normer og verdier som gjelder i de grupper og det Storsamfunnet individet har blitt medlem av.

Jeg vil komme tilbake til de ulike begrepene inkludering og integrering i mitt teorikapittel. Jeg vil også si noe om forskjellen på minoritetsspråklige, fremmedspråklige og flerspråklige, og hva er egentlig særskilt norskopplæring? Alt dette kommer jeg tilbake til i mitt teorikapittel.

1.3 Hensikten med arbeidet

Målet med denne forskningen vil være, jf. kapittel 1.1, å finne ut hvor det største læringsutbytte for de flerspråklige elevene befinner seg. Er det i en mottaksklasse eller er det i en vanlig norsk klasse.

Jeg ønsker å finne svar på, hva som er det beste for eleven. Vi lærere jobber til enhver tid for å kunne gi elevene den beste opplæringen. Men er en slik mottaksklasse det beste for elevene? Eller kan det finnes bedre alternativ enn mottaksklassen? Det er dette jeg har forsket på i denne oppgaven.

Med denne forskningen ønsker jeg å undersøke elevenes læringsutbytte i en mottaksklasse, og drøfte dette opp mot hvordan det ville vært i en ordinær norsk klasse. Jeg har først og fremst tenkt på hvordan de flerspråklige elevene lærer det norske språket og blir en del av det norske samfunnet. Denne oppgaven har jeg valgt å avgrense til min egen arbeidsplass. Dette fordi jeg kjenner skolen godt og har kjennskap til mange av elevene og foreldrene, som jeg har brukt som mine respondenter. Jeg synes det er viktig å ha et godt forhold til respondentene, spesielt i denne oppgaven, da språket kan komme til å bli en barriere. Språket kan bli en barriere da ikke alle disse elevene snakker flytende norsk ennå, jeg som kjenner dem forstår ofte hva de

mener, selv om de ikke alltid er så god til å forklare. Dette tror jeg ville ha vært vanskeligere for en totalt utenforstående person som ikke har kjennskap til elevene fra f r.

1.4 Presentasjon av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 1 omhandler innledning, bakgrunn for valg av akkurat dette temaet og problemstilling med ulike underspørsmål og definisjoner på begreper som er sentrale for denne forskningen. I kapittel 2 blir benyttet teori presentert. Her presenteres teori som går direkte på hvordan barn lærer best. I tillegg vil anvende relevante teoretikere og deres perspektiver på individets sosialiseringsprosess og identitetsdannelse.

Mitt vitenskapelige ståsted kommer frem i kapittel 3, samt oppgavens design. I kapittel 4 redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har valgt å bruke i arbeidet med undersøkelsen, i tillegg vil jeg si noe om hvordan jeg har valgt å analysere, kode og presentere empirien. Jeg vil også i det samme kapitlet si noe om oppgavens reliabilitet, validitet og etikk. Kapittel 5 er en presentasjon og drøfting av empiri som avsluttes med en oppsummering og konklusjon i kapittel 6.

2. Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for to ulike ting. Aller først vil jeg definere forskjellen på flerspråklige, fremmedspråklige og minoritetsspråklige. Dette ønsker jeg å gjøre for å forklare hvorfor jeg i denne oppgaven velger å kalle disse elevene for flerspråklige.

Jeg vil også si noe om forskjellen på inkludering og integrering. Inkludering og integrering er to vidt ulike begrep, som ofte blir tatt for å være det samme. Viktig er det også å se på hva opplæringsloven sier om disse elevene, hva har de krav på? Hvor fritt står den enkelte skole til å tolke denne? Når det gjelder teoretikere, vil jeg trekke frem både Vygotsky, Mead og Hoem. De sier alle noe om hvordan barn lærer best og hvor viktig det sosiale samspillet er for å oppnå best læring.

2.1 Flerspråklige, fremmedspråklige eller minoritetsspråklige elever

I min forskning refererer jeg til en spesiell elevgruppe, nemlig de flerspråklige elevene, jeg vil nedenfor gjøre rede for hvorfor jeg velger akkurat den betegnelsen.

Kjært barn har mange navn er et uttrykk som brukes ofte i Norge. Elever med utenlandsk bakgrunn i den norske skolen kalles også ved forskjellige navn. Hva er egentlig forskjellen på «flerspråklige elever», «fremmedspråklige elever» og «minoritetsspråklige elever»?

«Flerspråklig elev» er pr definisjon et barn som kan produsere meningsfylte ytringer på mer enn et språk. Altså barn som snakker og forstår minst to språk. Et «fremmedspråklig barn» er et barn som snakker et språk som er fremmed for oss i Norge. Mens et barn som er «minoritetsspråklig», benyttes om barn som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Engen & Kulbrandstad 2004. s, 15). Barn som kommer til Norge fra et annet land er både fremmedspråklig og minoritetsspråklige og så snart det har begynt å lære seg norsk er de flerspråklige. Begrepene fremmedspråklige og minoritetsspråklige er begrep som er på vei ut av norsk skole. Dette er begrep som ble brukt mye når det startet å komme innvandrere til Norge. Den gang var innvandrere noe fremmed, litt skummelt, noen som kom fra en minoritet. I dag vet vi at disse barna er en ressurs, de kan flere enn et språk, mange kan faktisk 3-4 forskjellige språk og vi kaller dem flerspråklige barn. Et ord som er mye mere positivt ladet enn fremmedspråklige, det er grunnen til at jeg i forskningen min velger å kalle denne elevgruppen flerspråklige elever.

2.2 Inkludering og integrering

«Inkludering» går ut på å fjerne barrierer for deltakelse og å skape like muligheter på alle samfunnsområder for alle individer og grupper. Det er et bredere begrep enn integrering, og det er derfor mulig å være integrert uten å være inkludert. Man er integrert uten å være inkludert dersom man behersker norsk, men ikke er med på det som skjer mellom elever, som f.eks. fritidsaktiviteter og andre sosiale lag. (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2007). I «integrering» har man ofte bare fokusert på at integrering er ensbetydende med at innvandrere fortst mulig skal gli inn i det norske samfunnet, lære norsk, forstå hvordan nordmenn tenker, og hvordan det norske samfunnet fungerer – kort sagt: bli ”gode nordmenn”. Det er viktig å

lære norsk og bli kjent med det norske samfunnet, men hvis dette blir hovedpoenget, fører det neppe til en formålstjenlig integrering. Vi må legge stor vekt på gjensidig mellommenneskelig forståelse som innfallsvinkel til en god integrering. Vi må fremme tiltak som kan gjøre at mennesker føler seg inkludert. (Engen & Kulbrandstad 2004. s, 271).

2.3 Særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring

Flerspråklige elever som har til hensikt å være i Norge minst 3 måneder har krav på undervisning, etter § 2-8. Jeg vil definere tre viktige begrep som er nevnt i § 2-8 (vedlegg 1) i opplæringsloven: «Særskilt norskopplæring,» «morsmålsopplæring» og «tospråklig fagopplæring».

2.3.1 Særskilt norskopplæring

Når det snakkes om « særskilt norskopplæring» menes det forsterket tilpasset opplæring i og på norsk. Skoleeier/skole velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller i form av særskilt tilpassing av den ordinære læreplanen i norsk. Opplæringen i grunnleggende norsk må sees i sammenheng med opplæring i øvrige fag, og det må legges til rette for gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring. (Engen & Kulbrandstad 2004. s, 89).

2.3.2 Morsmålsopplæring

Opplæringen som heter «morsmålsopplæring» er rett og slett opplæring i elevens morsmål. Hovedformålet er utvikling av gode lese og skriveferdigheter, et godt utviklet ordforråd og begrepsforståelse slik at eleven får et språk å bruke i kognitive prosesser, læring og utvikling. Samtidig vil opplæring på morsmål kunne bidra til økt interkulturell forståelse, språklig selvtillit, trygghet og en tospråklig identitet hos eleven. (Engen & Kulbrandstad 2004. s, 225).

2.3.3 Tospråklig fagopplæring:

Denne opplæringen er opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål. Hovedmålet er å gjøre lærestoffet tilgjengelig på elevens morsmål og på norsk inntil eleven kan følge ordinær undervisning. Tospråklig fagopplæring kan gjennomføres i alle fag. Tospråklig fagopplæring forutsetter et nært samarbeid mellom de ulike lærerne som er involvert i undervisningen for eleven. Elever som har rett til særskilt språkopplæring skal følge denne inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen. I tillegg tilbys morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (eller begge) når det sees som nødvendig. Det er en forutsetning at den særskilte språkopplæringen er et tiltak som avsluttes når eleven har tilstrekkelig ferdigheter i norsk. (Engen & Kulbrandstad 2004. s, 242).

2.4 To ulike tilnæringer til tilpasset opplæring

Det finnes mange muligheter for hvordan en skole velger å organisere opplæringen for de flerspråklige elevene. Hvordan man velger å organisere opplæringen kan inkludere eller ekskludere. Et viktig redskap er morsmål, når det gjelder skolebasert læring, språklig utvikling og positiv selvoppfatning (Ørzek, 2006, s.80).

Det viktigste for å få til et godt grunnlag for vekst og utvikling er personlig trivsel og motivasjon. Det å tilhøre et felleskap, være akseptert og likt. Være en del av et sosialt miljø, ha venner, og å få lov til å være seg selv.

Trivsel henger også sammen med det å oppleve mestring, alle har behov for å føle at de kan prestere. Å ha identitet og selvrespekt, føle at man trengs til noe, eller betyr noe er avgjørende om en elev trives på skolen eller ikke. Det psykososiale miljøet har veldig mye å si for elevens læring, en elev som mistrives vil ikke lære like godt.

Tilpasset opplæring er en rettighet alle elever i den norske skolen har. Som lærer har vi ansvaret for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Tilpasset opplæring handler om å gi elevene best mulig utbytte av opplæringen, og det kan innebære

både organisering av opplæring, valg av arbeidsform og metode, det å variere arbeidsoppgaver.

På min skole er det to ulike måter å tilpasse undervisning på for flerspråklige elever. Man kan enten gå i en mottaksklasse eller man kan følge undervisning i en vanlig norsk klasse.

2.4.1 Undervisning i en mottaksklasse

Undervisningen i en mottaksklasse foregår slik at elevene fra ulike land går i en mottaksklasse med egen norsklærer. De går i denne klassen til de behersker norsk såpass at de kan tilegne seg undervisning i en ordinær klasse. De blir testet etter Læreplan i *grunnleggende norsk for språklige minoriteter* som kom i 2007 inn i Kunnskapsløftet, en plan som er helt forskjellig fra den ordinære lærerplanen i norsk. Denne planen er aldersuavhengig og en nivåbasert læreplan.

Denne lærerplanen er delt i 4 forskjellige hovedområder, hvert hovedområde har sine kompetansemål:

- Lytte og tale
- Lese og skrive
- Språklæring
- Språk og kultur

Lytte og tale

Hovedområde i *lytte og tale* handler om å forstå det norske språket muntlig, lære begrep å det å kunne gjøre seg forstått på norsk. Det handler om å lytte og gjenkjenne norske ord og begrep og kunne bruke dem i ulike sammenhenger.

Lese og skrive

Hovedområde i *lese og skrive* handler om at eleven skal kunne kommunisere skriftlig på norsk. Lære begrep og øke ordforråd i ulike fag. Kunne skrive tekster i ulike sjangre, og å kunne bruke varierte lese og skrivestrategier.

Språklæring

Hovedområde *språklæring* handler om hvordan eleven lærer et nytt språk. Kunne sammenligne norsk og sitt eget morsmål. Lære om språkets system og oppbygning. Eleven skal utvikle språkkompetanse.

Språk og kultur

Hovedområdet *språk og kultur* handler om språkets betydning i kulturen vår. Forskjellige måter å bruke språket på men også variasjon i det norske språket. Eleven skal også ha kjennskap til språk- og tekstkultur i et historisk, flerkulturelt og internasjonalt perspektiv.

Jeg er ikke sikker på at mottaksklassen er den rette plassen å nå kompetansemålene innenfor hvert hovedområde. Når det kommer elever fra et annet land, så blir de kartlagt, får enkeltvedtak og havner i en mottaksklasse. Og det er det denne oppgaven skal handle om. Er en slik mottaksklasse det rette for disse elevene?

2.4.2 Undervisning i en ordinær klasse

Undervisning i en ordinær klasse går ut på at de flerspråklige elevene går direkte inn i en norsk ordinær klasse når de starter på skolen. De er med på alle timer, men får ofte tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. De er med klassen på alle sosiale gjøremål og utflukter fra dag en og blir en del av klasse miljøet. De følger fremdeles samme lærerplanen som de ville gjort i en mottaksklasse men de følger klassens fag og tema for å nå de 4 forskjellige hovedområdene; lytte og *tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur*.

2.5 Tospråklig opplæring og morsmålsopplæring

Martincic (2009, s 95) mener begrunnelsen for tospråklig opplæring er at de flerspråklige elevene som ikke snakker norsk, får mulighet til å lære skolefag på morsmålet mens de får opplæring i norsk samtidig. Det vil si at de fortsetter å lære ved å forstå det nye de lærer ut fra

det de kan fra før, på sitt morsmål. En rekke undersøkelser viser at det tar 4-7 år å lære et språk godt nok til å bruke det for å tilegne seg ny kunnskap, og de elevene som har fått tospråklig opplæring over flere år er de som gjør det best på skolen.

Når de flerspråklige elevene får morsmålsopplæring på skolen, lærer de at samfunnet verdsetter deres språk. Hvis morsmålet ikke blir trukket inn i skolen, vil de føle at deres språk har lav verdi. Dette kan igjen gå utover deres selvtillit, og opplevd egenverdi. Språk er en stor del av vår identitet og det gjelder også de flerspråkliges identitet. Det er derfor veldig viktig at de flerspråklige elevene anerkjenner dette språket og motiveres til å brukes sitt morsmål, samtidig som det nye språket læres.

Opplæring i grunnleggende norsk som er målrettet er viktig både for eleven og for samfunnet. En god skole er avgjørende for en god oppvekst og for et solidarisk, demokratisk og produktivt samfunn.

2.6 Sosialisering

Hva er målet med en mottaksklasse? Siden alle barn under 16 år i Norge kommer inn under opplæringsloven gjelder dette også for barn fra andre land. Når et barn har et planlagt opphold i landet over 3 måneder, trer plikten om grunnskoleutdanning inn. En mottaksklasse er ikke pålagt skolene rundt om i Norges land, det som er pålagt er å følge opplæringsloven § 2-8. Hvis jeg velger å se på sosiokulturell teori er det interaksjon som er en brobygger mellom mennesker, det sosiale miljøet og de fysiske omgivelsene rundt mennesket. Forståelse dukker opp når det blir gjensidig samspill mellom mennesket og miljø. Mennesket påvirker aktivt sine omgivelser og omvendt. (Pettersson og Postholm 2004. s, 89). Når det gjelder interaksjonen i skolen skjer denne på mange arenaer, mellom elever, og lærere, mellom planer og skolen, mellom økonomi og politikk. Det er mange ulike samspillprosesser som skjer på og utenfor klasserommet, som påvirker mennesket både direkte og indirekte.

I den sosiokulturelle teorien spiller språket en svært viktig rolle i interaksjon mellom mennesker. I en mottaksklasse er det ikke bare norskopplæring som er essensielt, men også det å bli kjent med den norske kulturen og det norske samfunnet. Det er da jeg må stille spørsmål. Er en mottaksklasse den rette arenaen for å tilegne seg denne kunnskapen? Er en

klasse med elever fra ulike nasjonaliteter en riktig måte å lære seg å bli et medlem av det norske samfunnet? Når et individ skal inn i en sosialiseringssprosess inngår det i en vekselvirkende interaksjon med sine omgivelser. Individet formes bevisst og ubevisst inn i denne kulturen og blir medlem av den. Den får de samme verdiene og normene som andre i dens omgivelser. (Aasen 2003. s, 79).

For å bli en del av det norske samfunnet og den norske kulturen er språk nøkkelen. Språk er den viktigste kulturkomponenten. (Aasen 2003. s, 80). Språket blir til med samhandling med andre og de sosiale prosessene bidrar til at barnet mestrer språket. Slik kan individet styrke sitt grunnlag for læring. I de sosiale sammenhengene er det veldig viktig at individet har språklig interaksjon med andre som mestrer det nye språket. Det er da jeg lurer på om det er riktig å putte elever fra mange forskjellige land i en klasse, med liten kontakt med norske barn og det norske språket, foruten med læreren. Er dette den beste måten å inkludere de flerspråklige elevene på?

2.6.1 Inter-psykologiske prosesser og intrapsykologiske prosesser

Selv om Vygotsky (1978) er en gammel teoretiker, vil jeg velge å bruke noe av hans teorier i denne forskningen. Han snakker om «interpsykologiske prosesser» og «intrapsykologiske prosesser.» De «interpsykologiske» prosessene skjer mellom mennesker og de «intrapsykologiske» skjer inni mennesker. Han mener at det som skjer mellom mennesker danner grunnlaget som skjer inni mennesker, og dette blir et sosialt redskap. For å utvikle ordforråd og begrep er det sosiale samspillet veldig viktig. Elevens læring må skje gjennom interpsykologiske prosesser i sosial samhandling med norskspråklige elever og lærere i inkluderende og støttende miljøer. (Ørsek 2008. s, 171).

2.6.2 Hoëms sosialiseringmodell

Hoëm (1978) har også laget en sosialiseringsteori, i følge han foregår sosialisering når et individ vokser seg inn i et sosialt system.

Et sosialt system vil være et sett av relasjoner i gjensidig definerte forhold til hverandre. At et individ vokser seg inn i et slik sosialt system, kalles sosialisering. I denne prosessen overføres verdier og normer, ferdigheter utvikles, og erkjennelse av egen verdi etableres. Sosialisering er en forutsetning for videreføring av de fenomener og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold. Kultur er en folkegruppes samleledetekunnskaper, atferds- og verdinormer, og danner sosialiseringens innhold som blir gitt videre fra en generasjon til den

neste. Både sosialiseringens innhold, måten det formidles på, og aktørenes roller i denne prosessen varierer fra samfunn til samfunn. (Hoëm, 1978, s.13).

I Hoëm sin bok *Sosialisering*(1978) skriver han mye om sosialiseringssystem.

Sosialiseringssystemet er i følge Hoëm et todelt system, et formelt og et uformelt. Det formelle settet består av skolen, elever, lærere, foreldre på sidelinjen. Her finnes vi opplæringslova, skolens retningslinjer, lærerplan og andre reglement (Hoëm 1978, s 60).

Mens det uformelle settet består også av elever, lærer, foreldre kommunale myndigheter og interessegrupper. Men her vil omfanget og innholdet være mere diffust og tilfeldig. (Hoëm 1978, s 61).

På hvilken måte vi mennesker ser på oss selv er alfa omega for hva slags selvfølelse vi har, dette er igjen avgjørende for hvordan vi oppfører oss rundt og sammen med andre mennesker. For å klare å utvikle oss som mennesker er vi avhengig av å være i et fellesskap med andre. Slik blir vi sosialisert inn i en gruppe og får mulighet til å utvikle oss gjennom både internalisering og språk. (Berger & Luckman 2011, s 67).

2.6.3 Mead og speilingsteorien

En kjent teoretiker ved navn Mead(2005) skriver om selvets utvikling og synes på seg selv. Vi utvikler vår selvbevissthet ved at vi konstant gjenspeiler oss i andre individ. Vi ser hvordan andre individ ser på oss, oppfører seg mot oss, hvilke holdninger de viser og vi tilpasser oss selv, utfra hvordan de ser oss. «Selvbevisstheten konstrueres ved at vi avtager eller kan merke den annens attitude over for oss selv» (Mead 2005, s 198).

Den andre utviklingssonen forklarer Mead om hvordan selvet utvikler seg når det tilhører en gruppe.

Disse sosiale eller gruppebaserte attituder bliver en del av individets direkte opplevelsesfelt og inkluderes som komponenter i han selvstruktur eller selvkonstitusjon på samme m de, som der sker forattituder der stammer fra bestemte andre individer; og individet f r andel i de gruppebaserte attituder eller er i stand til at indoptage dem via en proces, hvor igennem han først organiserer, dernæst tilligegeneraliserer bestemte andre individers attituder og dermed tilegner sig deres sammenhængende socialerelevans og implikasjoner» (Mead 2005, 186).

Det han mener er at v rt personlige samspill med et fellesskap utvikles når man tilhører ei gruppe. Man tilegner seg egenskapene til gruppeindividene. Man er helt avhengig av fellesskap for å utvikle seg selv og sitt eget selvbilde.

Vi speiler oss i hverandre. Det er det som skjer i en mottaksklasse også. De flerspr kkelige elevene speiler seg i hverandre og blir tilhørende i gruppa «mottaksklasse» og blir på et vis en egen gruppe ved siden av de norske elvene.

3. Vitenskapsteori og design

Målet med vitenskapsforskning er å være kunnskapsutviklende og presentere nye faglige perspektiv. Man må både ha etablert kunnskap men samtidig være på søken etter nye måter å forstå ting på. Det er viktig å beskrive situasjonen som den er i dag, så presist som mulig og samtidig bruke nye funn og vurderinger for å oppnå nye erkjennelser. (Befring 2007. s, 16).

3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode

En kvalitativ studie fører til mere nærhet mellom den som observeres og forskeren. Denne nærheten sammen med den fleksibiliteten som følger av at datainnsamlings situasjonen er ikke så fast strukturert på forhånd og kan dermed gi forskeren tilgang til kunnskap av dypere natur enn overflatekunnskapen som ofte kvantstivemetoder gir. Ved datainnsamlingsmetoder som deltagende observasjon og ustrukturert intervju blir forskjellen selv et svært viktig instrument i datainnsamlingen. Forskeren kan utnytte seg selv og sin fagkunnskap også i selve datainnsamlings situasjonen. Mens kvalitative analyser har sin styrke n r det gjelder helhetlig vurdering av enkeltkasus, kan det være mindre egnet til å sammenligne ulike kasus. (Kleven 2007. s, 22).

Og det er det jeg ønsker å gjøre i analysen min, vurdere enkelteleven og ikke gruppen som helhet. En kvalitativ metode er en åpen metode der den som stiller spørsmålene legger så lite føringer som mulig på den informasjonen som samles inn. Etter at informasjonen er samlet inn blir den strukturert og samlet i ulike kategorier. Slik får forskeren informasjon som er veldig relevant for den som er blitt spurt eller observert.

Hvis man bruker kvantitativ forskning må det struktureres i ulike kategorier før man samler inn informasjonen. I en kvantitativ tilnærming har man allerede oversiktlige variabler og verdier som skal tallfestes. Det er da lagt føringer på hva den som blir spurt, svarer på. Denne typen er en mer lukket tilnærming. Mens den kvalitative metoden handler om ord, handler den kvantitative metoden om tall. (Kleven 2007. s, 24).

3.1.1. Fordeler med kvalitativ tilnærming

Det blir lagt få begrensinger på svarene som kommer i et intervju i denne metoden. Metoden vektlegger detaljer, nyanser og det unike ved hver person som blir spurt. Forskeren har i liten grad bestemt på forhånd hva man leter etter, det er de som blir spurt som velger ut hvilken informasjon de vil gi ut. Den som blir spurt har ikke noen svaralternativ, og kan svare ut fra sine egne tolkninger og meninger. Det som kommer fram gjennom en slik metode er sannheten til den som spørres, deres virkelighet, gjerne nyanser utfra deres synspunkter.

Det oppstår en nærhet mellom forskeren og den som blir spurt, og forskeren kommer mere under huden på personen. Den kvalitative metoden er i tillegg fleksibel, for selv om forskeren i utgangspunktet har en problemstilling, kan den ofte forandres underveis. Data som kommer inn blir analysert etter hvert og kan føre til endring i den videre datainnsamlingen (Jacobsen 2005. s, 129).

3.1.2 Ulemper med kvalitativ tilnærming

Den kvalitative metoden er ofte ressurskrevende, intervjuer og observasjoner tar ofte lang tid. Det tar tid å komme under huden til et annet menneske. Ofte har vi begrensede ressurser og må nøye oss med få respondenter. Siden det ofte er få respondenter i et slikt forskningsarbeid

blir det ofte problemer til representativiteten til de vi spør. Kan de være representative for andre enn bare seg selv? Derfor vil kvalitative tilnæringer ofte ha vansker med den eksterne gyldigheten.

En annen ulempe er at forskeren får veldig mye informasjon, meninger og tolkningen fra respondenten i et slikt intervju, informasjon er ofte kompleks. Dette fører til at det kan være vanskelig å strukturere slike svar, og lett å overse nyanser. Kanskje klarer ikke forskeren å være helt åpen for alle nyanser og detaljer. Det kan også forekomme at forskeren kommer for nære respondenten, at de tilbringer såpass mye tid sammen i intervju eller observasjon at forskeren blir «en del av gjengen» Dette fører til at forskeren mister evnen til kritisk refleksjon. Kvalitativ metode egner seg best å velge når forskeren er interessert å finne ut hva som ligger i et begrep eller fenomen. Og det er det jeg ønsker å finne ut med min forskning. Hva ligger i begrepet «mottaksklasse» for de som bruker det mest. Det er derfor jeg har valgt en kvalitativ metode i forskningen min (Jacobsen 2005. s, 130).

3.2 Vitenskapelig ståsted og hermeneutikk

Vitenskapsteori skiller mellom to hovedretninger. De to retningene er hermeneutikk og positivisme. Mens hermeneutikken kommer fra et humanistisk syn kommer positivismen fra naturvitenskapen. (Befring 2007. s, 220). Hermeneutikk går ut på å forstå, mene noe og reflektere, mens positivismen handler det om å finne en absolutt og positiv kunnskap.

I min oppgave vil det handle om den hermeneutiske tenkemåten. (Befring 2007. s, 220). Målet mitt er ikke å finne et absolutt svar, som i positivismen. Jeg vil ikke finne et fasitsvar. Målet mitt er å finne svar på hvordan de flerspråklige elevene har det i denne situasjonen jeg beskriver, finne ut hva de mener, prøve å forstå. Det er også det som er grunnen til at jeg har valgt å skrive denne oppgaven. Det å reflektere over dette fenomenet «mottaksklasse». En refleksjon for å finne ut om dette er den rette måten å inkludere flerspråklige elever på. Til å reflektere over dette trenger jeg hjelp av aktørene som er deltagende i dette systemet, nemlig systemet mottaksklasse.

3.2.1 Mitt vitenskapelige ståsted

For å samle inn data om mine respondenter, utførte jeg intervju og observasjon, dette for å kunne sette meg inn i deres erfaringer og opplevelser. Både intervju og observasjon innebærer at jeg, forskeren må fortolke det jeg ser og hører ut fra min egen virkelighet Fuglseth (2013, s. 262). Denne typen tolkning kalles hermeneutikk som betyr «læren om tolkning. Denne type tolkning vil prege min drøfting av empirien som jeg har samlet inn. (Dalen 2011, s. 17).

Derfor vil jeg si at oppgaven min har sitt ståsted i samfunnsvitenskapen og jeg vil foreta en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet.

3.2.2 Hermeneutikk

Min metode for datainnsamling vil ikke gi et objektivt syn på min problemstilling « Er mottaksklasse til det beste for eleven». Det blir tolket av meg. En grunntanke i hermeneutikken er at vi forstår noe ut fra våre tolkninger og vår virkelighet. (Gilje & Grimen, 2013, s. 144).

Det jeg får høre på intervjuene blir tolket av meg og farget av min forståelse. Svarene informantene mine gir meg vil også bli basert på deres egen virkelighet og ikke «den sanne virkelighet» (Thagaard, 2013, s. 125).

For å forklare hvordan jeg skal tolke mitt data materiale vil jeg vise til den hermeneutiske sirkel. En hermeneutisk sirkel er ikke tolking av statistikk, men en fortolkning som stadig er i bevegelse mellom det man skal tolke og vår egen forståelse. (Johannesen, Tufte & Christoffersen 2010, 364-365).

Jeg hadde en forståelse hva jeg skulle forske på ved oppstarten av denne oppgaven, men etter å ha jobbet med oppgaven og lest teori laget det seg en ny forståelse, basert på den jeg hadde fra før. Intervjuene tolket jeg ut fra både min gamle og min nye forståelse. Når jeg skal tolke empirien vil jeg tolke den ut fra helheten i mitt arbeid med oppgaven, som både består av min tolkning og tolking av svare jeg får av mine informanter.

Det vi også må være oppmerksom på er at informasjonen som vi har fått fra intervjupersonene

vil også være basert på deres tolkning av temaet i oppgaven vår: “Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv” (Grimen & Gilje, 2013, s. 145), hvor de sosiale aktørene i vårt tilfelle er informantene.

3.3 Design

Viktige kriterier for forskningsdesign er tid, gjennomføring og analyse. (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010, s. 73). Mitt prosjekt er en tverrsnittsundersøkelse, som betyr at jeg har studert et fenomen i en avgrenset periode. Fenomenet mitt er altså mottaksklasse.

Colin Robbins (Fuglseth & Skogen 2006. s, 17) hevder at design dreier seg om å utvikle et forskningsprosjekt med hjelp av et forskningsspørsmål. Han mener det er viktig å vurdere fokus, strategi og taktikk i forskningen. Robbins mener det finnes tre empiriske forskningstilnærminger; «eksperimentelle design», «survey design» og «case studie design».

3.3.1 Eksperimentell forskningsdesign

Denne typen design kan variere avhengig av hva vi ønsker å oppnå med vår forskning. Og hva vi selv kan kontrollere ut fra de aktuelle feilkildene. Når eksperimentell forskningsdesign legges til et feltstudie, vil man tilstrebe å studere ulike påvirkninger gjennomført i et naturlig miljø. Dette kan f.eks. være å granske effekten av et spesielt tiltak eller en spesiell læringsmetode slik den fungerer i virkeligheten. (Fuglseth & Skogen 2006. s, 29). Det er denne type design jeg vil benytte meg av i forskningen min. Jeg vil nemlig granske effekten av hva «mottaksklasse» har på de flerspråklige elvene.

3.3.2 Survey forskning

Dette begrepet kommer fra det engelske ordet «survey» som betyr oversikt eller overblikk. Dette er en kvantitativ forskningsmetode hvor datainnsamlingen går ut på å bruke strukturerte spørreskjemaer. Som oftest plukkes det ut et tverrsnitt av populasjonen på et bestemt

tidspunkt. Ofte brukes det for å måle effekten av noe, f.eks. en type medisin. (Fuglseth & Skogen 2006. s, 41).

3.3.3 Case-forskning

Den siste typen design i følge Collins er en type forskning hvor man kan studere fenomener slik de forekommer i den virkelige verden, ikke under kontrollerte betingelser. Her bør kvalitative og kvantitative data kombineres (Fuglseth & Skogen 2006. s, 52).

3.3.4 Tversnittundersøkelse

Grunnet begrensinger når det gjelder tid og ressurser har jeg valgt å foreta en tversnittundersøkelse. En tversnittundersøkelse vil si at jeg vil bruke data fra en avgrenset periode og som gir meg et øyeblikksbilde av det fenomenet jeg undersøker (Johannessen et al. 2010, s. 74).

I min oppgave ønsker jeg å få frem opplevelsene og erfaringene til respondentene mine. Intervjuene og observasjonene er gjennomført i løpet av en periode på 4 uker. Denne tilnærmingen vil gi meg kunnskap om denne gruppen elever og fenomenet jeg studerer akkurat her og nå.

4. Metodiske valg

En aksjonsforskning er i følge John Elliot en forskning der målet er å forberede praksis. Aksjonsforskning er med andre ord et innovasjonsverktøy som brukes for å utvikle noe. Det er viktig at den/de det forskes på involveres i denne prosessen. For min del vil det være helt naturlig å inkludere både de flerspråklige elevene, foreldrene, lærerne fra mottaksklassen og morsmåslærerne. Alle disse gruppene med respondenter er aktører som er sterkt deltagende i mottaksklassen som jeg skal forske på. (Fuglseth & Skogen 2006. s, 84).

4.1 Forarbeid og anonymitetshensyn

Forarbeidet av min datainnsamling gikk ut på å formulere en god problemstilling. Å lage en problemstilling var ikke lett, den måtte modnes og tenkes grundig gjennom. Å få til en god problemstilling gjør at arbeidet blir mere fokusert. Når jeg visste hva jeg skulle søke etter ble alle trinnene i forskningsprosessen rettet mot det som skulle belyses og satt i fokus. (Dalen 2011, s. 25).

Når det gjelder anonymitetshensyn ble forskningsprosjektet mitt sendt i inn til NSD, det ble godkjent. Jeg lot også både, rektor, kontaktlærer i de aktuelle klassene og morsmåslærer få lese gjennom samtykkeskjemaet mitt.

Istedenfor å gi samtykkeskjemaet til lærere som skulle dele det ut til de aktuelle elevene, valgte jeg selv å gi dette til de flerspråklige elevene. Dette valgte jeg å gjøre slik for å kunne få muligheten til å få en liten prat med dem samtidig, ikke alle behersker norsk like godt og jeg ville forklare dem personlig hva forskningen min gikk ut på. Siden jeg kjenner dem og vet de er trygge på meg, var det fint å ufarliggjøre dette for dem,

4.2 Valg av metode

Jeg valgte meg to metoder for å samle inn data. Intervju (vedlegg 2) og observasjon. Hva disse metodene i min forskning dreide seg om beskriver jeg nedenfor her. Grunnen til at jeg valgte akkurat disse metodene, er at det er disse metodene som vil gi meg de mest anvendelige svarene i mitt kvalitative studie.

F r jeg startet med intervju og observasjon m tte jeg få godkjent søknaden min som jeg har sendt inn til Personvernombudet for forskning (Vedlegg 4). Og selvfølgelig lagde jeg et skriv til foresatte med informasjon om hva jeg holdt på med, f r jeg skulle intervju eller observere deres barn. (Vedlegg 3)

4.3 Intervju

 pent individuelt intervju er et intervju hvor forskeren og respondenten prater sammen i en vanlig dialog. Data som kommer inn er ord, fortellinger og setninger. Dette kan foregå ansikt til ansikt, over telefon eller over internett. Forskeren noterer eller tar opp samtalen på lydbånd. Det blir ikke lagt noe bånd på respondenten i et slikt åpent intervju. Det blir opp til forskeren å analysere stoffet etterpå. Et åpent intervju skal brukes når det er få respondenter som skal intervjues, når forskeren er interessert i hva hver enkelt respondent sier og når forskeren er interessert i hvordan respondenten fortolker et fenomen. (Fuglseth & Skogen 2006. s, 122).

Thagaard (2013, s. 95) beskriver det kvalitative intervjuet som et intervju som det er veldig godt grunnlag for å få innsikt i personens erfaringer, tanker og følelser. Gjennom intervju ønsket jeg å få innsikt i elevens opplevelse av fenomenet mottaksklasse.

Jeg ville intervju mine respondenter med et åpent intervju, da jeg trodde de ville fortelle meg mye mere fra hjerte med et slikt intervju. De ville legge vekt på det som var viktigst for dem og det var også litt av målet mitt med forskningsarbeidet. Å klare å finne ut om deres tanker, følelser og meninger om fenomenet «mottaksklasse»

4.4 Observasjon

Observasjon brukes når forskeren ønsker å finne ut hva respondenten gjør i ulike situasjoner. Poenget med en observasjon er å registrere hva respondenten faktisk gjør, ikke hva han sier han gjør. Og i tillegg er det viktig å registrere adferden til respondenten i en kontekst.

Det finnes flere typer observasjon, det finnes både «åpen» eller «skjult» observasjon. Når respondenten vet at han blir observert er det en åpen observasjon, når han ikke vet det snakker vi om en skjult observasjon, mange mener at skjult observasjon gir oss bedre reliabilitet. Det er da respondenter oppfører seg slik de er i virkeligheten.

En annen type observasjon er «deltagende» og «ikke deltagende» observasjon. En «deltagende observasjon» går ut på at forskeren er med i situasjonen på lik linje som alle andre. F. eks en lærer som underviser, samtidig som han observerer. En «ikke deltagende observasjon» er når forskeren står på avstand og observerer respondenten sin, uten å gripe inn eller være deltagende i situasjonen. Det er fullt mulig å foreta en åpen observasjon som er ikke deltagende. (Fuglseth & Skogen 2006. s, 90). I mitt forskningsarbeid foretok jeg en åpen observasjon der respondenten visste at han ble observert. Selv om dette kunne ført til litt kunstig adferd tror jeg en elev raskt vil glemme at jeg var der, spesielt når jeg utførte min observasjon som en ikke deltagende observatør. Jeg observerte mine respondenter i en ordinær klasse, hvordan de samhandlet med medelever og hvordan de tolket informasjonen og beskjedene de fikk fra læreren.

Når jeg foretok observasjonen i mottaksklassen måtte jeg foreta en deltagende observasjon, siden det var jeg som var læreren der. Den hadde jeg skjult. Jeg trodde det ville bli utfordrende å observere mens jeg selv underviste, jeg tenkte det ble lettere at observasjonen ble skjult, slik at respondentene trodde det var en helt vanlig time.

4.5 Respondent eller informant

De som intervjues eller observeres kan kalles to ulike ting, respondent eller informant. Jeg har i denne oppgaven valgt å kalle de jeg skal intervjuer eller observerer «respondenter» og ikke «informanter» Forskjellen på en respondent og en informant er at en respondent har selv opplevd det forskerne ønsker å undersøke, mens en informant har god kunnskap om det vi skal undersøke, men ikke har opplevd det selv. Mine respondenter var enten flerspråklige elever som har gått i mottaksklasse eller i en vanlig klasse, begge utvalgene har kjennskap til det å være ny i Norge. I tillegg blir mine respondenter morsmåslærere som har vært med i mottaksklassen som lærere.

4.5.1 Informantutvalg og sted for intervjuet

Mitt utvalg til denne forskningen består av tre ulike grupper respondenter.

- Tre flerspråklige elever som har gått i mottaksklasse.
- Tre flerspråklige elever som kun har gått i ordinær klasse
- To morsmåslærere som har lang erfaring med jobbing i og utenfor en mottaksklasse.

Det var mange elever å velge mellom på min skole, jeg har basert mitt utvalg på å få mest mulig bredde og et utvalg for å få det typiske. Mine respondenter ble plukket ut etter opprinnelsesland. De landene og språkgruppene som det er flest av på skolen v r. Dette vil være elever fra Polen, Litauen og Thailand. Mens morsmåslærere var fra Polen og Russland. Grunnen til at jeg har plukket ut akkurat disse to morsmåslærerne er at de har hatt lang erfaring med dette arbeidet og v rt med både som ekstra ressurs i mottaksklasse og ordinær klasse.

Mine intervju foregikk på skolen i et koselig grupperom vi har. Dette er et rom som elevene liker seg godt i, et rom hvor det faktisk er mulig på få sitte i fred og ro, hvis rommet er bestilt på forhånd vel å merke. Jeg brukte lydopptaker under mine intervju.. Når jeg har intervjuet elever tidligere, har jeg brukt mye energi og fokus på å skrive ned det de sa, at jeg ikke har fått vært i situasjonen. Jeg brukte litt tid på å forklare respondentene mine hvorfor jeg gjorde

dette, og prøvde å ufarliggjøre det. Dette var et nytt verktøy disse elevene ikke har kjennskap til fra tidligere, det er nytt for dem (Postholm 2010. s, 105).

4.5.2 Intervjuguide

Hele poenget med intervjuene var å få høre de flerspråklige elevenes erfaring og meninger om det å være ny i Norge. Om hva de mente om opplæringen de hadde fått, både de som hadde gått i mottaksklasse og de som hadde gått i bare en ordinær klasse. Derfor var det hensiktsmessig for meg å ha en intervjuguide med punkter jeg ønsket å komme inn på i løpet av intervjuet. (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78).

I min intervjuguide valgte jeg å lage åpne spørsmål, som jeg ønsket å spørre respondenten om. Disse spørsmålene fungerte for meg som en rettesnor i intervjuene, men ettersom en elev ville utdype et annet interessant tema var det rom for det også.

4.5.3 Presentasjon av respondentene

Edward går i 9 klasse, han har bodd i Norge i 3 år. Han har aldri gått i mottaksklasse, han kom til Norge med foreldrene sine og har ingen søsken. Foreldrene hans kom til Norge som arbeidsinnvandrere og bosatte seg på en veldig avsidesliggende plass. Edward og hans familie kom fra Øst-Europa. Edward begynte på en liten fådelt skole. Han var eldst på skolen, med kun noen få elever som var i nærheten av hans alder. Mangel på jevnaldrende venner gjorde at Edward etter et halvt år skiftet skole, og begynte på en stor skole med 23 elever i sin klasse. Siden Edward allerede kunne enn endel norsk, gikk han aldri i en mottaksklasse. Men det fantes en morsmåls lærer som var fra Edwards hjemland. Edward blomstret etter ankomst til den nye skolen, fant seg raskt venner og begynte på ulike fritidsaktiviteter. Spesielt var han interessert i fotball. En sport han aldri hadde prøvd tidligere, men som han nå etter å ha vært i Norge i 3 år er blitt veldig god i. Edward kunne ikke noe engelsk ved ankomst til Norge, så han var nødt til å lære seg to helt nye språk, både norsk og engelsk. I dag snakker Edward flytende trøndersk, har bare en liten sjarmerende accent fra sitt morsmål. Han er blitt så god i muntlig trøndersk, at han ofte ikke vet hvordan ordene skal skrives på bokmål.

Rian går i 8 klasse, han kom til Norge for tre år siden, sammen med foreldre, en tvillingbror og en eldre bror. Rian begynte direkte inn i mottaksklassen, sammen med sine søsken. Rian kommer også fra Øst-Europa. Det som var annerledes med Rian, i motsetning til de fleste andre flerspråklige elvene som har kommet til skolen, er at han hadde gått på et norskkurs i hjemlandet sitt, før han kom til Norge. Foreldrene hans er arbeidsinnvandrere. Rian var i mottaksklassen bare noen få måneder, siden tester viste at han behersket norsk på et høyere nivå enn de andre i mottaksklassen. Rian er en veldig ressurssterk gutt, som tydelig var interessert i å lære. Og han lærte raskt. Etter hans ankomst til Norge begynte han raskt på norske fritidsaktiviteter og fikk masse kontakt med norske barn gjennom dette. Snakker flytende norsk i dag. Og har gjort det en god stund.

Sarah går i 7 klasse og har bodd i Norge tre år, hun har gått i mottaksklasse i et og et halvt år. Kom til Norge med sin mor, da mor giftet seg med en norsk stefar. Kommer fra Østen og har ingen søsken. Sarah er ei rolig og forsiktig jente, snakket litt engelsk når hun begynte på skolen. Sarah fant seg raskt venner i mottaksklassen, da det var flere jevnaldrende jenter der da hun kom. Har veldig liten eller ingen kontakt med jevnaldrende barn hverken på skolen eller hjemme. Hun deltar heller ikke på noen fritidsaktiviteter. Hun deltar aktivt i miljøet fra sitt hjemland, sammen med sin mor. De treffes ofte og tilbringer kvelder sammen med andre fra samme hjemland, men dette er for det meste bare voksne kvinner, og ingen på Sarahs alder. Sarah snakker ikke så godt norsk ennå, det er godt mulig for oss som kjenner henne å forstå hva hun sier, men hun har et lite ordforråd. Hun velger ofte å snakke engelsk, både med lærere og medelever.

Kayla går i 8 klasse og har bodd i Norge tre år, hun har aldri gått i mottaksklasse, kom til Norge med mor og stefar fra Øst -Europa, hun har ingen søsken. Kayla ei utadvendt jente som det er lett å komme i kontakt med. Hun hadde ingen engelskferdigheter da hun kom til Norge. Kayla begynte i en vanlig norsk klasse med en gang hun kom til Norge. En klasse med 18 elever. Hun startet raskt med ulike fritidsaktiviteter, sammen med de andre i klassen. Fikk raskt venner, som hun også besøkte på kveldstid. Siden hun ikke hadde noe engelskferdigheter ved ankomst, måtte hun prøve å lære seg norsk raskt. Snakker flytende norsk i dag og skriver også godt på norsk.

Dodi går i 10 klasse og har bodd i Norge i 6 år, hun har aldri gått i mottaksklasse, kom til Norge med mor og fikk norsk stefar i Norge. Fikk også etterhvert to halvsøsken i her. Kommer fra Øst-Europa. Kunne ikke noe engelsk da hun kom til landet, begynte også rett i norsk klasse og hadde ikke noe kontakt med noen fra hjemlandet, da det ikke var mange fra hennes hjemland her ute den gangen. Var med på mange ulike fritidsaktiviteter raskt etter ankomst til Norge, og hadde mange venner. Kunne ikke noe engelsk da hun kom hit. *Dodi* snakket norsk flytende etter et halvt år i Norge, hun snakker også godt på dialekt at det ikke er mulig å høre på henne at hun kommer fra et annet land.

Fran går i 6 klasse, har bodd i Norge i tre år, og gått ett år i mottaksklasse, kom til Norge med mor og fikk norsk stefar, kommer fra Østen. Hadde ikke noe engelskkunnskap, da hun kom til Norge. *Fran* fant raskt tonen med de andre jentene i mottaksklassen, men er kun sammen med disse på skolen, søker ikke til norske jenter. På fritiden er også *Fran* medlem av et stort voksenmiljø fra hennes hjemland. Hun er ikke med på noen fritidsaktiviteter. *Fran* snakker veldig gebrokkent på norsk, hun blander ofte norsk med engelsk og har fremdeles vansker med å gjøre seg forstått for lærere og medelever. Bruker mye peking og kroppsspråk.

Mine respondenter vil i min forskning få fiktive navn og siden skolen ikke er så stor, for å klare å bevare anonymiteten har jeg valgt å skrive hvilken verdensdel de kommer fra i stedet for land. Alle respondentene har på et tidspunkt kommet til Norge med kun sitt morsmål. De fleste har begge foreldre fra sitt hjemland med seg til Norge. Noen har en norsk stefar.

4.5.4 Min rolle og elevenes aktivitet i intervjuene

Da jeg gikk og hentet respondentene mine var opplevelsene av dem svært ulike. Noen virket nervøse, mens andre syntes det var kult å slippe timen. Noen hadde hørt at jeg hadde kjøpt inn kjeks, og viste tydelig glede over dette.

Etter at intervjuet hadde startet og jeg fortalte dem hva jeg ville snakke om, slappet de fleste av. Enkelte viste stor interesse og glede ved å fortelle om sin første opplevelse av Norge. Jeg brukte båndopptaker for å ta opp samtalen, slik at jeg slapp å skrive. Dette synes elevene var helt greit. Vi brukte spørsmålene mine fra intervjuguiden som et utgangspunkt, men elevene

snakket ofte utover de spørsmålene. Kom med egne betraktninger og meninger. Alt dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5. Min rolle i disse intervjuene, var først og fremst å ta meg tid til å lytte. Elevene satt pris på at jeg lot dem snakke ut, uten stress eller kav. Noen få ganger peilet jeg dem inn på tema igjen, men det var veldig interessant å høre på hva de hadde å si.

4.6 Analyse og tolkning av data

I arbeidet med dataen fra intervjuene valgte jeg å transkribere opptakene kort tid etter jeg hadde gjennomført intervjuene. Transkriberingen gikk ut på at jeg hørte på opptakene og noterte direkte ned det elevene sa. Så måtte jeg sortere dette, kode og analysere for å kunne hente ut viktig informasjon fra intervjuene.

4.6.1 Sortering/koding av materialet

Da jeg var ferdig med transkriberingen, fokuserte jeg mest på de spørsmålene hvor elevene hadde svart mest utfyllende. I tillegg sorterte jeg svarene fra elevene, slik at de som hadde mest betydning for problemstillingen ble med. Jeg sorterte disse svarene i ulike grupper, med egne overskrifter. Dette var første skritt i analyseprosessen min, for å klare å finne meningsinnholdet i datamaterialet. "Prosesen med å kode data innebærer at vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten" (Thagaard, 2013, s. 158). Etter at jeg hadde kodet materialet, fikk jeg i alt 8 overskrifter, Thagaard kaller det begreper.

4.6.2 Kategorier

Når jeg hadde kodet datamaterialet, delte jeg det inn i ulike kategorier: "Kategoriene representerer både temaer som har direkte referanse til problemstillingen, og temaer vi har utviklet i løpet av analysen" (Thagaard, 2013, s. 160).

4.6.3 Presentasjon og analyse av empirimaterialet

Når man presenterer empiri i en slik forskningsoppgave, kan man gjøre det på flere ulike måter. I min oppgave valgte jeg å presentere mitt datamateriale kategorisk drøftet opp mot mitt teorigrunnlag. For å klare å velge ut relevant innhold har jeg på forhånd vært nødt til å kategorisere innholdet ut i fra det jeg mener er viktig for drøfting av problemstillingen min. Jeg kategoriserte altså innholdet i forskjellige tema som var relevant for problemstillingen i oppgaven, etterhvert i analyseprosessen så jeg at det ble mest riktig å drøfte og presentere empiriene fra nettopp disse temaene, da mange av de elevene jeg intervjuet snakket om samme temaene.

I følge Thagaard (2013, s. 183) er dette temasentrert analyse. Temasentrert analyse egner seg best der alle respondentene svarer på samme spørsmål., og det var jo nettopp det som ble gjort i mine intervju. Da blir resultatet av analysen preget av hva jeg som forsker tolker som informantenes hovedpoenger under intervjuet, Thagaard (2013, s. 183)

4.7 Reliabilitet, validitet, generalisering og etikk

I dette kapitlet vil jeg skrive litt om hvordan vi kan vite at undersøkelsene er utført korrekt, måler man virkelig det man ønsker å måle? Legger man til sin mening i analysen? Eller klarer man å se kun respondenten? Hvor objektiv klarer man å være? (Thuren 2009. s, 41).

Thagaard (2013, s. 201-205) definerer reliabilitet som vurdering av forskningens pålitelighet, og validitet som vurderingen av grunnlaget for tolkningene. Dette kan gjøres ved at man stiller spørsmål om de tolkningene man har kommet fram til, er gyldige i forhold til virkeligheten vi studerer. En undersøkelses overførbarhet dreier seg om å ha gode beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige på andre områder enn kun på det som undersøkes (Johannessen et al. 2010, s. 231).

4.7.1 Reliabilitet og validitet

I en kvalitativ forskning er reliabilitet og validitet vanskelig. Møte mellom forsker og respondent er en unik tidsbestemt situasjon og den er ikke pålitelig, slik reliabiliteten egentlig

skal være. Normalt når en forskning er reliabel kan resultatene av forskningen gjentas og produseres, men i ei kvalitativ forskning belyser informanten et unikt tilfelle, ikke de generelle tilfellene. Validitet handler om metoden forskeren bruker for å undersøke, den gjør at han får svar på det han spør om. Forskerens teori spiller en stor rolle her, hvordan tolker forskeren svarene han får? Tolker han dem bare opp mot de teoriene han har tenkt å bruke? Hvor god er forskeren til å lese respondenten sin? Er utsagnene til respondenten sanne eller falske? Forskeren kan ha forventinger til respondenten, han kan overtolke eller glemme noe vesentlig. (Postholm 2010. s 169).

Reliabilitet og validitet, som betyr i og for seg egentlig pålitelighet og troverdighet, brukes i kvalitative undersøkelser for å finne ut hvor pålitelig måten dataen man har samlet inn på er. Hvis en datainnsamling skal være pålitelig må alle leddene i prosessen være nøyaktig. Dette er ofte vanskelig i en kvalitativ undersøkelse som jeg har, da det er samtalen som styrer datainnsamlingen og jeg bruker meg selv som forskningsinstrument i intervju situasjonen (Johannessen et al., s. 229). I denne situasjonen kan selve kommunikasjonsprosessen være en feilkilde (Dalland 2012, s. 120). Da er det viktig at intervjuere sørger for at spørsmål blir riktig oppfattet og at jeg sørger for at vi har svaret til informanten riktig.

”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen et. al. 2010, s. 230). Da jeg bruker en gjennomarbeidet intervjuguide med avgrenset område og spørsmål, som jeg aktivt brukte under intervjuene, har jeg hele tiden hatt fokus på problemstillingen. Dette tror jeg styrker relevansen til mine data, og gjør dataene mer troverdig og pålitelig.

Overførbarhet betyr enkelt forklart om det du har funnet ut med forskningen din kan brukes generelt om andre lignende sammenhenger. (Fangen 2004. s, 213). Det beste er om en enkel undersøkelse kan bidra til mer generell forståelse av et fenomen. I mitt tilfelle vil dette fenomenet være en mottaksklasse. Vil det jeg finner ut være noe vi kan lære av og bruke senere år? Jeg må etter at jeg har samlet inn data fra mine respondenter analysere og sammenligne likheter og forskjeller jeg har fått fra respondentene mine. Er det noe som generelt går igjen blant alle mine respondenter? Kan dette være det generelle inntrykket mine respondenter har av «mottaksklasse». Dette blir spennende å finne ut når jeg skal transskribere mine funn.

En forskning kan ikke bare gå ut på ren innsamling av opplysninger, men disse opplysningene skal også systematiseres og analyseres (Johannessen et al. (2010, s. 231). denne fortolkningen danner grunnlaget for overførbarhet, det er derfor viktig at jeg som forsker argumenterer for at den forståelsen jeg gjør meg kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s.210).

4.7.2 Etske betraktninger

Alle empiriske undersøkelser, uansett hvilke metoder vi bruker, kan hende er det vi selv som skaper de resultatene vi ønsker og utelukke sannheten. For å lage en empiri må forskeren bryte inn i et miljø, i mitt tilfelle må jeg bryte inn i et miljø, som allerede finnes i «mottaksklassen». Dette gjør at jeg som forsker forstyrrer det normale miljøet eller den naturlige situasjonen. Derfor er det så viktig å kunne ulike metoder, før man går i gang med datainnsamlingen, slik at svarene man får, klarer man å transkribere og analysere på en best mulig måte.

Det viktigste med empirien er at den må være gyldig, relevant, pålitelig og troverdig. (Jacobsen 2005. s, 376). I min empiri vil jeg undersøke noe som etter min mening er veldig relevant i dagens skolesamfunn. Vi blir flere og flere mennesker fra ulike land i Norge. Og det å finne ut om vi foretar oss denne opplæringen av flerspråklige elever, på en best mulig måte, anser jeg som høyt relevant. Når det gjelder pålitelighet og troverdighet, mener jeg selv at jeg har en stor sjanse til å lykkes med mine respondenter. Jeg har undervist disse elevene selv og kjenner både dem og familiene godt. Forskjellen på å kjenne de flerspråklige elevene og de norske elevene godt, er stor. Du blir kjent med familiene og elevene på en helt annen måte, når du ofte er den eneste kontaktpersonen de har med det norske samfunnet. Derfor tror jeg mine respondenter vil klare å fortelle meg hvordan de opplever fenomenet» mottaksklasse». Jeg vil bruke tolk, der hvor språkbarrieren er for stor hos respondentene.

Som forsker som forsker på mennesker og da spesielt på barn og ungdommer er det mye man må ta hensyn til. I et slikt intervju eller observasjon er det virkeligheten som skal representeres (Ryen 2012,s. 228). Jeg som forsker sitter med mye makt, det er derfor veldig viktig at jeg ikke misbruker dataen og tolker dataen i den retningen jeg ønsker.

Forskningsmaterialet må ikke endres på en slik måte at informantene ikke kjenner igjen sine utsagn eller væremåte, da dette kan få alvorlige konsekvenser. Vi må heller å forsøke å se på vaner eller handlingsmønstre som eventuelt kan tolkes på en ny måte (Johannessen et al. 2010, s. 90). Holdningen til hva som er etisk forsvarlig i feltarbeidet, varierer fra virkelighetsbilde til virkelighetsbilde, oppfattes som positivt fordi det vil skjerpe vår oppmerksomhet (Ryen 2012, s. 228).

5. Presentasjon og drøfting av empiri

Jeg vil i dette kapitlet presentere og drøfte det som kom frem i intervjuene og i observasjonene mine av de flerspråklige elevene.

Jeg har intervjuet seks respondenter, som alle har det til felles at de har kommet til Norge fra et annet land. Jeg skriver her samtale og ikke intervju, da samtale er mere beskrivende enn intervju. Jeg hadde seks hyggelige og opplysende samtaler med disse elevene. For det er tross alt de som sitter med selvopplevd erfaring på problemstillingen min *Hvordan kan undervisninga for flerspråklige elever legges opp på en best mulig måte?*» Jeg vil også etter hvert i dette kapitlet se på hva de ulike teoriene sier om det som de flerspråklige elevene forteller. Under mine samtaler med to morsmåslærere blir flere ting avdekket som kanskje få er klar over. Ting som gjør hverdagen veldig mye lettere for de som er så heldig å ha en morsmåslærer. Min observasjon av de flerspråklige elevene i en ordinær klasse? Hva fant jeg ut her?

5.1 Tilpasset opplæring

I opplæringslova fra 1988 står det at opplæringa skal tilpasses den enkeltes elev evner og forutsetninger. Dette er en del av skolens formelle retningslinjer og står i skolens formålsparagraf.

Alle elever har altså krav på tilpassa opplæring, et begrep som er sentralt i alle skolens lover og forskrifter i dag. Men å gjennomføre ei tilpassa opplæring for alle og enhver av elevene på en skole er utfordrende. Ikke en elev er lik, alle har sine ulikheter, når det kommer til opplæringen. Det finnes sannsynligvis ikke en skole i dette landet i dag, som kan klappe seg på brystet og si at det er 100 % fornøyd med den tilpassa opplæringa alle elevene får på skolen. Men alle prøver så godt de kan. Forskjellen på de norske elevene og de flerspråklige elevene er at ikke bare skal skolen tilpasse opplæringa på det generelle plan, men det må også tas hensyn til språk, bakgrunn og kultur som de flerspråklige elevene har med seg fra hjemlandet sitt.

I paragraf 2.8 står det ingen ting om at skolen skal tilpasse opplæringen til de flerspråklige elevene i en mottaksklasse. Det er opp til hver enkelt skole og finne en løsning slik at den tilpassa opplæringen blir ivaretatt. Men ofte er det lett for en skole og se på de flerspråklige elevene som en homogen gruppe, som settes i en egen klasse for å lære norsk. De er jo tross alt like, de kan jo ikke norsk. Og dette er vel også det eneste fellestrekket disse elevene har. De er ny i et nytt land.

5.2 Mottaksklassen

Hva er egentlig en mottaksklasse og hvordan fungerer den? En mottaksklasse er en klasse der elever fra ulike land samles for å få norskopplæring, opplæring i samfunnsfag og i norsk kulturarv. På min skole varierer størrelsen på denne klassen fra 1 til 25 elever. Dette er et flytende tall, da det alltid kommer noen og går noen i en mottaksklasse. For øyeblikket er det 13 elever i mottaksklassen ved min skole. De er fra 5-10 trinn og fra 8 ulike land. Hvordan tilpasser man undervisningen for en så spredt aldersgruppe? Underviser man på samme måte en 5 klassing og en 10 klassing? Hvilket samspill finner sted i en klasse der det er veldig urolig med hensyn til et elevtall som varierer hele tiden. Jeg skal prøve å finne svar på alle disse spørsmålene når jeg gjør rede for hva jeg observerte i en mottaksklasse.

5.3 Mine funn

Når jeg her presenterer det jeg fant ut under samtalene med de flerspråklige elevene, velger jeg ut de viktigste funnene jeg har gjort. De funnene som er relevant for problemstillingen min. Elevene kom ofte også inn på andre emner, som jeg velger å se bort fra her. Jeg har delt

denne datainnsamlingen i 8 hovedkategorier. Disse kategoriene er:

- Ankomsten til Norge
- Møte med den norske skolen
- Språket
- Utfordringer i mottaksklassen
- Morsmålsundervisning
- Venner og fritidsaktiviteter
- Norge eller hjemlandet?
- Mottaksklasse eller ordinær klasse

5.3.1 Ankomsten til Norge

Edward forteller at han kom til Norge i 5 klasse. Han startet først på en veldig liten skole i hjembygda. Han synes det var fint i Norge, men veldig kjedelig da det ikke bodde andre barn i nrområdet hans. Først etter å ha bodd i Norge i et halvt år flyttet han til sin nåværende skole. Han gikk aldri i en mottaksklasse, på noen av skolene. På den første skolen var han bare hjemme på kveldene og hadde bare kontakt med venner av familien fra hjemlandet.

Jeg snakket bare norsk på skolen, så jeg var ikke flink. Da jeg kom til den nye skolen, fikk jeg morsmålslærer. Hun fikk meg med på fotball og det var når jeg kom til den nye fikk jeg venner. Jeg kunne ikke engelsk så det var litt vanskelig å snakke i starten, men da tøyset jeg, ble litt klovn og det gikk bra.(Edward, Øst-Europa)

Alle elevene følte at de ble godt mottatt i Norge, men de fleste kom fra store byer og det var uvant å bo på en liten plass.

Det var veldig rart i starten at vi måtte ha bil for å komme oss på butikken. Det var rart syntes jeg. Der jeg kommer fra kunne vi ta buss. Men her i Norge gikk buss bare en gang om dagen. Vi måtte sitte på med en nabo til butikken. Vi hadde veldig snill nabo. En gang, bare litt etter at jeg kom til Norge, da det var mye snø, kom naboen vår og ga meg ski, helt gratis. Hun hadde gamle etter sønnen sin, han er stor nå. Det

var rart, i mitt hjemland, ingen bare gir bort ting. (Kayla, Øst-Europa)

Mange snakker om den kalde vinteren i Norge, merkelig synes jeg, for i de siste 5 årene har vi virkelig hatt milde vintre. Men for disse elevene, spesielt de fra Asia var det selvsagt bitende kaldt her. De hadde ingen kjennskap til hverken ullundertøy, eller boblebukser og jakker. Votter og luer var ukjente klesplagg for dem.

Jeg husker det var kaldt, veldig kaldt, vi måtte på butikken og kjøpe ny jakke med en gang. Det var bare høst, men det var kaldt. Jeg husker når jeg så snø første gang, det var veldig rart. Det var rart at alle ville leke med den og rutsje. Det ville ikke jeg, snø var vått og ekkelt, jeg ville bare være inne. Men nå liker jeg best å gå på ski, jeg synes det er så artig. Venter bare på snø hele vinteren, men det er ikke så mye snø her jeg bor, det liker jeg ikke. (Fran, Østen)

Kayla forteller om sin ankomst til Norge som det beste som noen gang har hendt henne. Hun snakker også om prisnivået her i Norge sammenlignet med hjemlandet. Selv om alt var mye billigere i hjemlandet var de mye mere fattige der enn her, forteller hun. Det slår meg hvor mye hun forstår om økonomi, kanskje litt ulikt norske barn, som er vant til å få det meste de har bruk for. Det ser ut for meg som om flere av disse elevene er mere reflektert på spørsmålene rundt livet, enn mange av sine jevnaldrende norske medelever.

Her i Norge er alt annerledes, her er alle like mye verd, alle barn kan være med på det de vil, selv om de ikke er gode. I hjemlandet mitt så fikk f.eks. bare de beste være med på fotballaget, og jeg var ikke det, så jeg fikk ikke være med. Her spiller jeg fotball og håndball, og jeg er ikke så god, men får være med likevel. Menneskene i Norge er helt annerledes, de bryr seg om hverandre, lærere bryr seg om elevene, ikke bare om lønnen sin. En gang ringte en lærer til meg når jeg hadde vært syk tre dager, for å høre hvordan jeg hadde det. Det kunne aldri skjedd i hjemlandet mitt. Det er så fint her, så mye kjærlighet. (Kayla, Øst-Europa)

5.3.2 Møte med den norske skolen

Å komme til en ny plass og en ny skole kan være både skummelt og spennende på en gang. For disse elevene er det ekstra spennende, da det er en skole i et helt nytt land med et ukjent språk. Selv om alle disse elevene jeg snakket med hadde gått på skole i hjemlandet, er det store forskjeller på utdanningssystem rundt om i verden.

Alle mine seks respondenter forteller at skolen i Norge er mye bedre enn i hjemlandet. Selv om de er både fra Østen og Øst-Europa og vant til veldig ulike skolesystem, ser det ut som de er enige om at den norske skolen er best. De beskriver at her blir eleven mere sett, bedre behandlet og at læreren bryr seg om hver enkelt elev. Det høres ut som skolene i hjemlandet deres var strengere, både når det gjelder disiplin og karakterpress.

Jeg huske at jeg kom i 6 klasse og var veldig redd for karakterer. I mitt hjemland er det 1 til 10, 10 er best, jeg brukte å ha sånn 6, 7 og 8. Hvis du fikk under 5 var du dum. Og da behandlet også lærerne deg som at du var dum. Men her var det ingen karakterer, jeg fikk bare R eller V og lærere brukte ikke sånn tjukk rød penn. Og så fikk jeg ofte smilefjes fra læreren min. Det hadde aldri gått an i mitt hjemland. (Rian, Øst-Europa)

Vi kom også innom «tur» i mine intervju. Dette var et norsk fenomen som ingen av de flerspråklige elevene jeg snakket med var kjent med. Spesielt var det med ski og skøyteturer men også vanlige turer. Til å begynne med trodde mange av disse elevene at dette var fridager, siden det ikke var noen ordinære fag på turene, de møtte ikke opp på skolen. Antok at det var en fridag, rett og slett.

Tur synes jeg er veldig rart, jeg skjønnte ikke hvorfor vi skal gå i skogen for å spise matpakken vår. Vi kunne jo spise den på skolen. Jeg forstår mere nå hva tur er, men synes ikke det er artig, det er bedre med skole. Jeg lærer ikke noe på tur. Alle kan gå i skogen. (Edward, Øst-Europa)

Mange beskriver også matsituasjonen i Norge som spesiell. På skolen vår er det slik at det er kantine fra 4 klasse. Kantine med brødmat, salatbar og varmmat en gang i uken. Dette var merkelig for de fleste, merkelig på ulike vis. De fra Øst-Europa var vant til varm mat hver dag og i tillegg en kiosk der man kunne kjøpe skolebrød og brus. Den ene jenta fra Østen hadde aldri spist brød, hun var vant til noe som ligner lefser eller flatbrød. Da var det ikke lett å få i seg brødsriver.

Det var rart i kantina at det ikke var varmmat hver dag, og når det var varmmat så var det bare en type. I mitt hjemland var de 4 ulike typer varmmat hver dag. (Dodi, Øst-Europa)

Jeg husker når læreren fra mottaksklassen visste meg brødskive og smurte på smør og leverpostei til meg. Jeg smakte og kastet nesten opp. Vi hadde leverpostei hjemme også, men brød var ikke godt, det ble sånn deig i munnen. Jeg forsto ikke hvordan de norske barna kunne spise det. Jeg liker knekkebrød bedre, sånne tynne knekkebrød. (Sarah, Østen)

Jeg husker når jeg smakte brunost første gangen, det var det beste jeg hadde smakt. Når jeg nå drar på ferie til mitt hjemland, har jeg alltid med meg brunost. Jeg må spise det hver dag. (Kayla, Øst-Europa)

5.3.3 Språket

Den største utfordringen respondentene mine beskriver er selvsagt språket. Et helt nytt språk, som de aldri hadde hørt før. Bortsett fra Rian, for han hadde vært på norskkurs i hjemlandet og kunne noen grunnleggende ord og uttrykk på norsk.

Det var litt kult i mottakslasen på starten, når vi lærte farger og sånn for jeg kunne de fra før. Da hjalp jeg de andre. Ble nesten litt lærer. Det var kult. (Rian, Øst-Europa)

For de elevene fra Østen som aldri hadde sett latinske bokstaver, ble det skriftlige språket svært vanskelig. Det ble brukt veldig mye bilder og kroppsspråk i starten. Men for å klare å bli deltagende i et samfunn er selvfølgelig språket den viktigste nøkkelen. Mine respondenter var alle ivrige og veldig interesserte i å lære seg det nye språket. Selv om det selvfølgelig var individuelle forskjeller på hvor raskt språkinnlæringen gikk. Spesielt bokstavene æ, ø og å skapte frustrasjoner blant de flerspråklige elevene. Det ble mye tunggymnastikk med og uten speil for å få til de riktige lydene.

Jeg husker læreren vår i mottaksklassen skulle lære oss å si ø, og da sa han at kua sier «møøø», men det forstod jeg ikke. For i mitt hjemland sier kua «muuuu». Det var gøy og mye fliring da. (Kayla, Øst-Europa)

For å klare å lære et språk best må man bruke det mye. Her var det en stor forskjell på de elevene som har gått i mottaksklasse og de som ikke hadde gjort det. Selv om de i mottaksklassen lærte ord og begrep kontinuerlig, var de fleste sjelden sammen med norskspråklige elever. De snakket bare med hverandre og læreren i mottaksklassen. I friminutt snakket de enten på morsmål eller på engelsk. Resultatet var at de tre av mine respondenter som har gått i mottaksklasse har et betydelig dårligere både ordforråd og begrepsforståelse enn de som begynte rett i ordinær klasse. Selv om alle mine seks respondenter har vært like lenge i Norge.

I den sosiokulturelle teorien spiller språket en svært viktig rolle i interaksjon mellom mennesker. Det er interaksjon som er en brobygger mellom mennesker, det sosiale miljøet og de fysiske omgivelsene rundt mennesket. Forståelse dukker opp når det blir gjensidig samspill mellom mennesket og miljø. Mennesket påvirker aktivt sine omgivelser og omvendt. (Pettersson og Postholm 2004. s, 89). Når det gjelder interaksjonen i skolen skjer denne på mange arenaer, mellom elever, og lærere, mellom planer og skolen, mellom økonomi og politikk. Det er mange ulike samspillprosesser som skjer på og utenfor klasserommet, som påvirker mennesket både direkte og indirekte.

De flerspråklige elevene som startet i mottaksklasse hadde kun interaksjon med hverandre i mottaksklassen og med læreren der, de ble ikke påvirket av miljøet ellers på skolen, da de dannet seg et eget samfunn i mottaksklassen.

Når et individ skal inn i en sosialiseringssprosess inngår det i en vekselvirkende interaksjon med sine omgivelser. Individet formes bevisst og ubevisst inn i denne kulturen og blir medlem av den. Den får de samme verdiene og normene som andre i dens omgivelser. (Aasen 2003. s, 79). Her fikk elevene i mottaksklassen de samme verdiene og normene felles i mottaksassen. Og læreren i den klassen la til rette for å lære dem norske normer og verdier, men likevel var de sjelden blant norske elever og fikk sett dem i levende livet. Dette gjelder også språket, de ble ikke fornet at de norske elevene, men kun av hverandre. Det er derfor jeg tror de flerspråklige elevene som har gått i mottaksklasse har et dårligere ordforråd, samt svakere begrepsforståelse enn de som begynte rett i en ordinær klasse.

De flerspråklige elevene som begynner rett i en ordinær norsk klasse ble fra dag en på skolen i interaksjon med de norske elevene. De var med på brobyggingen mellom mennesker, det sosiale miljøet og de fysiske omgivelsene rundt mennesket. Forståelsen deres dukket opp lettere når det ble gjensidig samspill mellom mennesket og miljøet i klassen. Siden mennesket påvirker aktivt sine omgivelser og omvendt.

De som startet rett i ordinær klasse var i et samfunn mesteparten av skoledagen, hvor det ble snakket bare norsk. I tillegg var også disse elevene flinkere til å delta på ulike fritidsaktiviteter, slik at de også hørte det norske språket etter skoletid. Felles for de alle var at de snakket stort sett morsmål hjemme. Noen hadde norsk stefar, men likevel opplever jeg at de enten snakket morsmål med mor eller mor og stefar snakket engelsk sammen. Noe som førte til veldig lite praktisering av det norske språket på hjemmebane.

Man skulle tro at de som hadde et greit engelsk vokabular ville klare seg bedre i Norge, men jeg tror faktisk det er omvendt. For kommer du til Norge og kan engelsk så snakker de norske elevene automatisk engelsk til deg. Men kommer du uten noe form for engelskspråklig bakgrunn må det snakkes norsk til deg. Sånn var det f.eks. med meg når jeg kom til Norge. Jeg kunne ikke engelsk i det hele tatt, så jeg hadde ikke et hjelpespråk å lene meg på. Jeg måtte lære meg norsk for i det hele tatt kommunisere med mine norske medelever.

5.3.4 utfordringer i mottaksklassen

Tre av mine respondenter har gått i mottaksklasse, og tre har aldri gått i mottaksklasse. De som har gått i mottaksklasse har erfaring fra både den klassen og fra den ordinære klassen. Men det jeg ikke visste var at de som bare har gått i ordinær klasse hele tiden, også har meninger og synspunkter om mottaksklassen. Dette syntes jeg var veldig spennende.

Rian forteller at han følte seg veldig spesiell når han gikk i mottaksklasse, som om han ikke var med i den ordentlige klassen, selv om han deltok i klassen sin i estetiske fag fra begynnelsen.

Jeg likte ikke å gå i mottaksklasse, for det var en «spesial» klasse for utlendinger, jeg ville bli norsk fort. Når jeg kom inn i min egen klasse var jeg en slags outsider, det var nesten så ingen brydde seg om meg av norske elever, for jeg gikk jo egentlig ikke i klassen deres. (Rian, Øst-Europa)

Alle som har gått i mottaksklassen beskriver klassen som en annerledes klasse, en klasse med andre regler og forventninger. Rian forteller at det ikke var sånn skikkelig skole der, vi spilte spill, gikk i butikker og laget mat. Lite vet han at alt dette var gjennomtenkt fra lærernes side i mottaksklassen. Dette var gjøremål som inngikk i språkinnlæringen.

I Hoëm sin bok *Sosialisering* (1978) skriver han mye om sosialiseringssystem.

Sosialiseringssystemet er i følge Hoëm et todelt system, et formelt og et uformelt. Det formelle settet består av skolen, elever, lærere, foreldre på sidelinjen. Her finnes vi opplæringslova, skolens retningslinjer, lærerplan og andre reglement (Hoëm 1978, s 60).

Mens det uformelle settet består også av elever, lærer, foreldre kommunale myndigheter og interessegrupper. Men her vil omfanget og innholdet være mere diffust og tilfeldig. (Hoëm 1978, s 61).

Dette med sosialisering synes jeg var den største utfordringen i en mottaksklasse, riktig nok ble de flerspråklige elevene sosialisert formelt inn i mottaksklassen og med lærerne i mottaksklassen. Men de manglet sosialiseringen ellers med andre elever som ikke gikk i

mottaksklasse. Noe på grunn av at de ikke var aktive på fritidsaktiviteter med andre elever men også fordi de var så godt sosialisert i mottaksklassen.

For å klare å utvikle oss som mennesker er vi avhengig av å være i et felleskap med andre. Slik blir vi sosialisert inn i en gruppe og får mulighet til å utvikle oss gjennom både interaksjon og språk. (Berger & Luckman 2011, s 67).

Men gruppetilhørigheten var der i mottaksklassen, elevene der var medlem av et felleskap og utviklet seg, men mye saktere enn de ville gjort hvis de hadde denne gruppetilhørigheten til også norske elever.

Jeg synes mottaksklassen var kjempefin, der fikk jeg venner. Vi var alle sammen likedan der, vi kunne ikke norsk, så da kunne vi snakke feil sammen. I den vanlige klassen torde jeg ikke si noe for da kunne jeg snakke feil, og kanskje alle ville le av meg. (Fran, Østen)

Jeg liker best mine venner fra andre land, jeg har ingen norske venner. Jeg trenger ikke det. Jeg har jo venner. Men læreren min sier at vi må snakke mere norsk sammen og ikke bare engelsk. Det tror jeg han har rett i, men det er så mye lettere på engelsk. (Sarah, Østen)

Jeg var veldig interessert i å finne ut om hva som var forskjellig i en mottaksklasse og i en ordinær norsk klasse. Svarene forbauset meg må jeg si. Det ser ut om mottaksklassen ikke ble sett på som «skikkelig skole» av de flerspråklige elevene. Der var det mest lek, tegning og kos. Som lærer i mottaksklassen vet jeg at en mottaksklasse har en helt annen progresjon enn en vanlig ordinær klasse. I tillegg er det mye færre elever i mottaksklassen. Forholdet mellom lærer og elev blir også mye mere nært i en mottaksklasse. Mottaksklasselæreren er med disse elevene på alt, viser dem alt. Også mye telefonkontakt med morsmåslærere som oftest holder kontakten med hjemmet den første tiden.

Her vil jeg skrive noen sitat elevene kom med om forskjellen på mottaksklasse og ordinær klasse.

I mottaklassen snakket læreren bokmål, det var ikke så vanskelig. Med da jeg kom i den vanlige klassen snakket plutselig læreren trøndersk. Jeg husker han sa «veitj» jeg visste ikke at det betydde jente. Jeg har jo lært jente. Trøndersk var veldig vanskelig i starten, det går litt bedre nå. Men jeg liker bokmål best. (Sarah, Østen)

Jeg har aldri gått i mottaksklasse, og det synes jeg er bra. For de som er der er ikke en av oss liksom. De er heller ikke med oss i friminutt, selv om de har friminutt samtidig som oss. De er liksom sin egen gjeng på skolen. Skjønner du? (Edward. Øst- Europa)

Jeg likte godt mottaksklasse, det var artig å være der. Men det var veldig vanskelig med to timeplaner, en fra mottaksklassen og en fra vanlig klasse. Jeg gikk ofte til feil klasse, for jeg glemte å se på timeplan. (Fran, Østen)

Jeg har aldri gått i en sånn spesiell klasse og det tror jeg er bra, for jeg tror jeg lærte norsk fortere med å være sammen med norske elver. Hvis det hadde vært noen med samme morsmål der, hadde jeg sikkert vært sammen med dem og ikke trengte å finne norske venner. Da kanskje jeg hadde blitt bedre i mitt morsmål men ikke i norsk. (Dodi, Øst- Europa)

Jeg husker min første gym time med klassen, jeg var god i gym, men jeg kjente ingen av de andre, ingen ville være med meg, jeg måtte være sammen med en annen jente fra mottaksklassen. Jeg var nesten som en outsider. Det var også rart å gå ut og inn i timene, noen i mottaksklassen noen i vanlig klasse. Jeg var veldig glad når jeg begynte i klassen min hele tiden. Da fikk jeg også være med i friminutt, jeg mistet ikke så mye. Jeg fikk venner og etter hvert begynte jeg å besøke norske venner. Min morsmålslærer snakket med mine foreldre slik at jeg kunne begynne på fotball. De ble overrasket og redd for hvor dyrt det var. I hjemlandet mitt kunne jeg ikke være med, for vi var tre barn og det kostet mye

penger hver måned. Det var for at treneren skulle ha lønn. I Norge kostet det nesten ingenting, også fikk vi søskenrabatt. (Rian, Øst-Europa)

Selv om mottakelsens mål er at likesinnede elever skal være samlet i en klasse og få opplæring i hovedsak i norsk, er det ikke så enkelt som det kan se ut som. Mottaksklassen på skolen vår ble et «samfunn i samfunnet». Det ble en kultur på at flerspråklige elevene hørte til i mottaksklassen og ikke i en ordinære klassen. De var riktignok i klassen sin i to fag de hadde valgt men likevel var «hjemmet» deres i mottaksklassen.

Dette førte til at de ikke var deltagende på ulike ting som skjedde på skolen, de hadde klassen sin, sine egne venner i mottaksklassen og sine gjøremål. Etter hvert ble de også sett på som en egen «gjeng» av de andre elevene på skolen. Selv om de var i klassen av og til, hørte de liksom til i mottaksklassen, de var bare på besøk i klassen sin. Dette var jo så absolutt ikke intensjonen med en mottaksklasse. Men dette var den første trygge basen for de flerspråklige elevene, der de følte seg hjemme. Etter endt opphold i mottaksklassen var det for mange av disse elevene både skummelt og utfordrende å begynne i sin vanlige klasse. Fra å være veldig aktive i mottaksklassen ble de nå stille grå mus i den ordinære klassen og prøvde å gjøre seg usynlige.

I tillegg hørte jo elevene i mottaksklassen til i alt fra 5 til 10 klasse. Hver elev hadde sin unike timeplan, og var i den ordinære klassen i ulike timer. For noen var det ikke bare lett å se på sin egen spesialtilpassede timeplan hver time, for å se hvor de skulle gå til enhver tid. Ikke sjelden hørte vi lærerne i mottaksklassen spørsmål som; «skal jeg være klassen min nå?» «Hvor skal jeg nå?» I tillegg ble det veldig urolig i mottaksklassen når det aldri var likt elevtall inne i timene. Som lærer måtte man virkelig holde tunga rett i munnen for å huske hvem om hadde gått gjennom hva, av det faglige stoffet i mottaksklassen.

5.3.5 Morsmålsundervisning

Disse seks respondentene mine var heldige, da de alle har hatt morsmålslærer på skolen vår, dog i ulik omfang, men likevel. Det finnes også elever på skolen som ikke har vært like heldige, da vi som bor på en liten plass i Norge, ikke har mulighet til å få tak i morsmålslærere på alle de språkene, vi skulle ønske vi kunne. Jeg spurte elevene litt om

hvordan de opplevde det med morsmåslærer om det var noe positivt og her var svarene helt entydige. Her var det stor enighet mellom de som har gått i mottaksklasse og de som bare har gått i ordinær klasse. Alle hadde hatt stor bruk for morsmåslæreren sin og fått et nært forhold til henne, kanskje for nært. Jeg komme litt tilbake til det i kapittel 5.5.

Jeg var veldig nervøs første skoledag, jeg hadde ikke sovet noe natten før, var så redd for ikke å forstå noe. Men da jeg kom på skolen møtte jeg en dane som snakket morsmålet mitt og da ble jeg veldig glad. Hun var sammen med meg hele første dagen, og fortalte meg alt. (Kayla, Øst-Europa)

Jeg synes det er veldig fint med min morsmåslærer. Vi jobber med samme tema som i klassen, men på mitt språk. Også når jeg kommer i klassen vet jeg allerede mye om det og kan rekke opp hånden. Det liker jeg. (Fran, Østen)

I starten ringte jeg til min morsmåslærer hele tiden for å spørre om lekser eller hvis vi skulle på tur, når jeg fikk lappe. Jeg kunne ikke ringe min lærer for jeg kunne ikke norsk så godt. (Edward, Øst-Europa)

Under samtalen om morsmålsundervisning er mine respondenter veldig fornøyde med sine morsmåslærere. Selv om de fleste morsmåltimene ser ut til å bli brukt mere til tospråklig fagopplæring, enn morsmålsopplæring. Det ser ut som disse elevene har et veldig nært forhold til sine morsmåslærere. Det er de, de henvender seg til når de har utfordringer med språket, når det er noe de ikke vet hva er eller når de er med i konflikter med medelever. Ikke sjelden har jeg møtt disse elevene på lærerrommet på leting etter morsmåslæreren sin. Det er en trygghet i disse damene med felles morsmål som seg selv, en trygghet de ikke føler med kontaktlæreren grunnet språkbarrieren. Disse morsmåslærerne gjør en unik jobb, det er jo slik at deres elever er fordelt på ulike klassetrinn, noe som gjør at disse lærerne må forholde seg til mange kontaktlærere og mange ulike planer. Det er veldig viktig at kontaktlærere er i forkant med opplysninger og informasjon til morsmåslærerne. Ikke alle kontaktlærere ofrer like mye tid på dette samarbeidet, men de fleste forstår etter hvert at det blir på et vis hjelp til selvhjelp. Dess bedre de flerspråklige elevene er forberedt når de kommer inn i klassen, dess mindre arbeid blir det på dem selv. De flerspråklige elevene får da muligheten til å delta på

undervisning og faglige diskusjoner i klassen. Noe om igjen styrker deres egen selvfølelse og selvtillit.

Morsmållærerne har også et tett samarbeid med hjemmet og har til enhver tid full kontroll på informasjonsflyten mellom skole og hjem. De bruker også mye tid på telefonsamtaler om norsk kultur og norske tradisjoner som finnes i skolen. Dette kan være f.eks.; turer, matpakkeordning, kantine, juletradisjoner, og lignende ting. For foreldrene utgjør det en stor forskjell på å lese en lapp på norsk, som de oversetter med Google translate (som ofte kan oversette de merkeligste ting) enn å få en forklaring på sitt eget språk, på hva deres barn skal være med på og hvorfor. Ikke minst hva som kreves av utstyr.

5.3.6 Venner og fritidsaktiviteter

Det som er forskjellig med venner i mottaksklassen og venner i den vanlige klassen er at i mottaksklassen var vi venner fordi vi kom fra samme land, vi hadde ikke samme interesser, sånn som vennene mine i klassen nå. (Rian, Øst-Europa)

I klassen er det så mange at jeg selv og de kan velge hvem som vil være venn med hvem, men i mottaksklassen ble det automatisk sånn at de fra samme land ble venner, selv om de egentlig ikke var det. Lærere trodde også at de som var fra samme land var venner. Da måtte vi alltid jobbe sammen. (Rian, Øst-Europa)

Det var veldig interessant å snakke med mine respondenter om venner og fritidsaktiviteter, der var det en klar forskjell på de som begynte sin skolegang i mottaksklassen og de som begynte rett i ordinær klasse. De som aldri har gått i mottaksklassen, ble raskt introdusert for aktiviteter som medelever i klassen var med på. Alle begynte på fotball, håndball eller noe annet, ganske raskt etter ankomsten til Norge. Dette førte til at også hadde noe å snakke om med sine medelever i friminuttene på skolen. De var en del av et miljø, også utenfor skolen, da ble de også mer inkludert på skolen.

For de elevene som startet i en mottaksklasse var selvfølgelig også mulighetene like store for å være med på de samme aktivitetene, men her ble det ikke sånn. Morsmållærerne snakket

med både foreldre og elever om de ulike tilbudene som fantes, men elevene hadde ikke noe forhold til de andre på fotballaget, f.eks.

Noen gikk på en trening men de var ikke en del av de andre, de kjente ikke resten. De hadde ikke noe forhold til sine jevnaldrende norske medelever. Og det fantes ikke noe organisert idrett for de elevene som hadde vært medlem av sitt eget samfunn i mottaksklassen. De møtte hverandre på fritiden hjemme hos hverandre av og til og gjorde ting sammen. Dette gjorde dem selvfølgelig enda mere sammensveisete og enda fjernere fra de norske elevene. Når disse flerspråklige elevene var sammen i friminutt eller på fritiden snakket de stort sett engelsk. Dette gjorde selvfølgelig ikke til at de lærte norsk raskere. Hjemme ble det snakket på morsmål og på skolen på engelsk. Til og med de som ikke kunne engelsk, snakket heller det enn norsk.

Vygotsky snakker om «interpsykologiske prosesser» og «intrappsykologiske prosesser.» De «interpsykologiske» prosessene skjer mellom mennesker og de «intrappsykologiske» skjer inni mennesker. Han mener at det som skjer mellom mennesker danner grunnlaget som skjer inni mennesker, og dette blir et sosialt redskap. For å utvikle ordforråd og begrep er det sosiale samspillet veldig viktig. Elevens læring må skje gjennom interpsykologiske prosesser i sosial samhandling med norskspråklige elever og lærere i inkluderende og støttende miljøer. (Ørzek 2008. s, 171).

De elevene som har startet i mottaksklassen ved ankomst til Norge hadde interpsykologiske prosessene inn i mottaksklassen, der skjedde det mye fint og varmt samspill mellom elevene, på tvers av språk og kultur. De intrapsykologiske prosessene skjedde opp mot mottaksklassen. Disse elevene hadde ikke nok selvtillit blant de norske elevene, ikke godt nok selvbilde til å være med på ulike norske fritidsaktiviteter. Da var de straks utenfor komfortsonen sin, og det ble utrygt for dem. De flerspråklige elevenes interpsykologiske prosesser skjedde aldri i sosial samhandling med norskspråklige elevene. Derfor var det ikke rart de ikke følte seg inkludert på fritidsaktivitetene.

Mens de flerspråklige elevene som starter rett i en ordinær klasse opplevde læringen skjedde gjennom interpsykologiske prosesser i sosial samhandling med norskspråklige elever og

lærere i inkluderende og støttende miljøer, noe som førte til at det ikke var noe utrygt for dem å være med på ulike fritidsaktiviteter.

Vi snakker mest engelsk når vi er sammen, for vi kan ikke norsk så godt og alle kan litt engelsk. Og hvis noen ikke kan så lærer vi dem det. (Fran, Østen)

Lærerne maser på oss hele tiden at vi må snakke norsk, men det er bedre å snakke feil engelsk, enn feil norsk. For norske barn snakker også feil engelsk. (Sarah, Østen)

5.3.7 Norge eller hjemlandet?

På spørsmål om hvor mine respondenter ville ha bodd hvis de kunne ha bestemt selv, var svarene igjen entydige. Alle ville ha valgt Norge. Selv om de savnet besteforeldre, familie og venner, forteller de om et helt annet type liv her enn i hjemmelaget.

Jeg kunne aldri ha levd uten brunosten, nå etter at jeg har smakt den. (Kayla, Øst-Europa)

Den største forskjellen er at det var mye strengere i hjemlandet mitt, men ikke bedre. Lærere der bare lærer bort det de skal og så ferdig. Her bryr lærere seg om barna, hvis du ikke forstår så hjelper de deg ekstra, sånn er det med fotballtrener også, han viser deg hvis du ikke forstår, går ikke bare videre liksom. Bli ikke sint. (Edward, Øst-Europa)

Mennesker i Norge er liksom like mye verd her. Alle hilser på alle. Selv om du er direktør eller jobber på Rema. Alle bryr seg om hverandre. I hjemlandet mitt brydde folk bare seg om seg selv og sine egne ting. (Kayla, Øst-Europa)

Jeg elsker Norge, men savner min bestemor og maten. Norsk mat er ikke så godt. Men jeg vil bo i Norge for alltid, før så ville jeg bare hjem, men så begynte jeg å like snø og da vil jeg være her. (Sarah, Østen)

I Norge har vi mye mere penger, jeg har fått ny sykkel og nye klær. I hjemlandet mitt måtte jeg arve alt fra mitt søskenbarn. Det likte jeg ikke. (Edward, Øst-Europa)

5.3.8 Mottaksklasse eller ordinær klasse?

Jeg hadde på forhånd av mine intervju med de flerspråklige elevene mine en egen mening om hva jeg som lærer mente om mottaksklasse. Etter flere års erfaring med jobben som lærer i en slik klasse, samt det faktum at jeg faktisk har vært en flerspråklig elev selv har jeg dannet meg noen synspunkter.

Min opplevelse av mottaksklasse fra lærersiden var at denne klassen førte til at de flerspråklige elevene ble mere ekskludert enn inkludert i det norske skolesamfunnet og faktisk som en konsekvens av dette også ekskludert fra det norske storsamfunnet. Dette mener jeg fordi disse elevene som blir satt i en mottaksklasse, blir ganske båsatt. Her skal de være, de er nye og skal lære norsk. Det skal foregå her. Med minimal kontakt med jevnaaldrede norske elever. Selv om de flerspråklige elevene på vår skole fikk velge seg to praktisk estetiske fag som de fulgte den ordinære klassen sin i, hadde de de aller fleste timene sine i mottaksklassen. Mottaksklassen ble faktisk et lite eget samfunn i skolesamfunnet. Andre elever på skolen betraktet også elevene i mottaksklassen som en egen klasse, som på et vis ikke hadde samme tilhørighet på skolen som de andre.

Dette gjaldt også dessverre lærerne på skolen. De fleste lærerne syntes det var vanskelig og utfordrende med de flerspråklige elevene, de visste ikke hva og hvordan de skulle tilpasse undervisning til dem i ordinærklassen. De var sjeleglad for at læreren i mottaksklassen tok ansvar for disse elevene. Det ble litt sånn «vi» og «dem». Både når det gjaldt elevene og

lærerne på skolen. Etterhvert ble dette satt på dagsorden av ledelsen og det ble kjørt både fagdager og kursing om flerspråklige elever. Og mye har bedret seg nå.

En kjent teoretiker ved navn Mead (2005) skriver om selvets utvikling og synes på seg selv. Vi utvikler vår selvbevissthet ved at vi konstant gjenspeiler oss i andre individ. Vi ser hvordan andre individ ser på oss, oppfører seg mot oss, hvilke holdninger de viser og vi tilpasser oss selv utfra hvordan de ser oss. «Selvbevisstheten konstrueres ved at vi avtager eller kan merke den annens attitude over for oss selv» (Mead 2005, s 198).

Meads speilteori er en sentral teori når det gjelder mottaksklassen tror jeg. I mottaksklassen gjenspeilet de flerspråklige elevene seg i hverandre. De tilpassa seg veldig gruppen som utgjorde mottaksklassen. De hadde lite kontakt med gjenspeiling i norske elever. De fikk konstruert en selvbevissthet, men en selvbevissthet som bare var innenfor mottaksklassens dører.

Mens de elevene som starter inn i en ordinær klasse lærte seg veldig raskt klassens norske normer og verdier. De gjenspeilet seg i de norske elevene. De så hvordan andre individ så på dem, oppførte seg mot dem, hvilke holdninger de viste og tilpasset seg selv utfra hvordan de så på dem.

Vi speiler oss i hverandre. Det er det som skjer i en mottaksklasse også. De flerspråklige elevene speiler seg i hverandre og blir tilhørende i gruppa «mottaksklasse» og blir på et vis en egen gruppe ved siden av de norske elevene.

For de flerspråklige elevene som har vært i mottaksklasse var også dette et rotet system. For å inkludere dem litt i ordinær klasse ble de sendt på klassens utflukter og div andre ting som vi i mottaksklassen mente var fine og sosiale sammenkomster. Men med tanke på at de kjente klassen sin svært lite, ble ikke disse utfluktene bare positive for alle. Det er ikke bare å være med på leirskole i en uke med en gjeng norske elever, som du nesten ikke kjenner. Det kan føles både utrygt og skremmende.

De av respondentene mine som har gått i mottaksklasse uttalte at de trivdes godt i klassen, kunne gått der mye lengre. De trivdes for godt vil jeg si. De trivdes så godt med hverandre at de ikke hadde behov for å møte seg med elever fra sin ordinære klasse. Hvorfor skulle de det? De hadde sitt trygge lille samfunn i mottaksklassen. Et samfunn i samfunnet.

Jeg likte mottaksklassen kjempegodt. Det var der jeg fikk venner. Jeg savner mottaksklassen. (Sarah, Østen)

Mottaksklassen var ikke sånn skikkelig skole, der lekte vi og spilte pill. Vi laget mat og koste oss. (Rian, Øst-Europa)

Jeg var glad når jeg kunne begynne i vanlig klassen min, for jeg ville ikke bare være sammen med utlendinger bare. Jeg ville bli norsk og være sammen med de norske barna. (Rian, Øst-Europa)

Grunnet Meads speilingsteori tror jeg at det er viktig at elevene ikke går i en mottaksklasse, de spiller seg i en egen lukket gruppe og lærer ikke så mye om norsk ungdomskultur, og norsk verdier og normer.

5.4 Å være lærer i en mottaksklasse

Å være lærer i en mottaksklasse er mye mer utfordrende enn jeg først trodde, dette var helt nytt for alle da vi startet opp med det. Her vil jeg fortelle om hvordan det var å være lærer i en mottaksklasse. Vi var to lærere som hadde ansvaret. Vi hadde elever fra 8 land, på det meste hadde vi 18 elever samtidig. Det mest utfordrende var lærebøkene, vi bestilte flere forskjellige verk og måtte prøve oss frem. En 5 klassing kunne ikke alltid ha sammen bok som en 10 klassing, selv om begge skulle lære seg grunnleggende norsk.

Tavleundervisning var heller ikke så lett med så stort alderssprang, noen hadde aldri sett slike bokstaver som vi opterte med. Så det ble mye individuell undervisning. Etterhvert som vi ble

flinkere, begynte vi å tenke på at disse elevene skulle være maks to år i mottaksklassen, vi måtte tenke på å inkludere dem i den klassen de skulle gå i etter hvert. Ofte ble det de estetiske fagene. Men dessverre er det sjelden kontaktlærere som har slike fag, spesielt på ungdomstrinnet. Og det er ikke bare, bare å sende ei jente på 13 år i gym og svømmeundervisningen, der hun nesten ikke kjente noen andre. Der var mange prøvinger og feilinger.

Til slutt landet vi på at alle nyankommen flerspråklige elever skulle få velge seg to fag og starte med disse fagene med en gang de begynte på skolen, starte med dem inne i sin norske ordinære klasse. De kunne velge mellom gym, svømming, mat og helse, kunst og håndverk og musikk. I tillegg ble de som hadde kompetanse til det, med i engelskundervisningen fra starten.

Dette nye systemet fungerte bra, men det førte til veldig mye uro i mottaksklassen. Det var aldri samme elevantall i mottaksklassen. Det kunne variere alt fra 1 elev til 18 elever. Vi måtte ha oversikt over alle timeplanene fra 5-10 klasse, alle klasser slik at vi laget oss et system på veggen når hvem skulle hva. Ofte måtte vi følge enkelte elever til timene, det var ikke så lett for alle å forholde seg til to timeplaner og to klasser. En annen ting som vi raskt så var at det oppstod et raskt samhold i mottaksklassen, på tvers av alder og nasjonalitet. Dette var vel og bra og mange nye vennskapsbånd ble etablert, men det som skjedde var at disse elevene også holdt sammen i friminutt og ofte etter skoletid. Det førte til at de sjelden tilbragte tid med norske elever, de var en liten «flerspråklig gjeng» som holdt sammen. Og naturlig nok gikk det veldig ofte i engelsk i denne gjengen.

5.5 Morsmåslærere - er det noe vits da?

Jeg har snakket med to ulike morsmåslærere som har jobbet med de flerspråklige elevene både i mottaksklasse, i ordinær klasse og alene i morsmålsundervisning. Samtalene mine med disse to morsmåslærerne var det mest interessante av alt med denne oppgaveskrivingen, synes jeg. Det var helt fantastisk å høre hvilken kunnskap og viten disse to lærerne har om

hvordan og hva som kan hjelpe de flerspråklige elevene.

Å være morsmåslærer i en mottaksklasse er også ganske utfordrende da det er bare noen av elevene som forstår språket ditt, forteller de. Der har vi vært med bare helt i starten med de elevene som har samme morsmål som oss. Men vi er alltid med i oppstartsamtaler, det er vel det viktigste, å trygge foreldrene på at deres barn blir tatt vare på i et fremmed land, forteller de to. Veldig ofte uttrykker foreldre stor begeistring når de får se at det finnes en lærer med samme nasjonalitet på skolen, som barna deres.

Vi blir også kontaktet når foreldrene trenger hjelp til andre private tolketjenester, de får et veldig nært forhold til oss. Vi er tett på hele familien og de ser ofte på oss som et nært familiemedlem som blir invitert på bursdager og lignende.

Ofte ringer foreldrene oss angående ting som ikke angår skolen, de vil vi skal være med dem på Nav eller i banken. Det kan være vanskelig å si nei, men jeg har blitt flinkere nå. (Georgia, Østen)

Det hender også at foreldre tar kontakt med oss morsmåslærere for å skrive barna sine inn på skolen, øya vi bor på er ikke stor, så alle kjenner alle. Spesielt kjenner alle alle når det gjelder mennesker fra de ulike landene. (Aida, Øst-Europa)

På en slik oppstartsamtale er det veldig bra at vi er med, for utover de formelle tingene som kontaktlærer og rektor tar seg av, er det mange ting vi som kjenner begge landene, kan fortelle om. Dette kan være alt fra matpakkeordningen eller svømming i alle årstider. I Øst Europa er f.eks. mødre helt forbauset over at barna har svømming på vinteren og går ut med bløtt hår etterpå. Dette er småting, men de betyr så mye i hverdagen, hver dag ser vi at foreldre skriver meldinger til avkommene sine, at de ikke kan delta i svømming, for de kan bli syke. Det med å gå på tur i norsk skole er heller ikke vanlig i andre land, turklær og turutstyr er tema vi snakker mye om. Vi har vært med foreldre på innkjøp av diverse ting barna trenger, som foreldre ikke er vant til fra hjemlandet.

Vi blir et bindeledd mellom foreldrene og skolen, det skal veldig mye til før en utenlandsk forelder ringer den norske kontaktlæreren og spør om ting på engelsk. Da er det mye lettere å sende oss en SMS på sitt morsmål. Til tider kan det bli veldig mye telefonkontakt for oss morsmålslærere. F.eks. før leirskoler, eller andre viktige begivenheter.

Det vi har brukt mest tid på å snakke med disse foreldrene om, er at norsk skole ofte engasjert i barnas fritidsaktiviteter også, slik er det ofte ikke i hjemlandene. Her spiller de fleste guttene fotball og de fleste jentene håndball. De snakker om det på skolen, lærere spør hvordan det gikk på kampen de skriver om det i norsken. Det er en del av hverdagen til de etnisk norske barna.

Vi bruker mye tid til å forklare foreldre hvor viktig det er for barna deres å være med på ulike aktiviteter, hva det har å si for deres sosiale liv. Får vi i gang noen, kommer det snart flere etter. Hvis det allerede er to litauiske gutter på fotballaget er det lettere å sende gutten sin dit, for den tredje familien også. Vi ser at de fleste foreldre fra Øst - Europa har blitt flinke til å la barna delta på ulike aktiviteter, selv om det innebærer mye kjøring.

Mens de fra Østen har en vei å gå ennå, det ser ut for oss som de fra Østen har sine egne sammenkomster i felleskap, der de møtes på kveldene og i helgene, voksne og barn. De får en god samhørighet, men de blir ikke mere inkludert i det norske samfunnet av den grunn.

Til å begynne med forstår ikke foreldrene hvorfor vi maser sånn om at deres barn skal være med på fotball eller annen sport. Men når de først starter og det går en stund, skjønner de de faktisk at det gjør noe med deres barn. De kommer til oss og forteller at barnet deres er både bitt flinkere i norsk og lettere å være rundt, etter at de begynte på fritidsaktiviteter. (Aida, Øst- Europa)

En mor fortalte meg en gang at hennes datter aldri hadde hatt med venninner fra skolen tidligere. Men så begynte hun å være med på håndballtrening og fikk masse venner. De begynte også å komme hjem til henne på ettermiddagstid. (Aida, Øst- Europa)

5.5.1 Tospråklig fagopplæring

Tospråklig fagopplæring er det vi som oftest bruker timene våre til. Det har tatt litt tid for oss å finne ut hva som gagnar de flerspråklige elevene best, men tospråklig fagopplæring er definitivt det. Vi jobber ofte i forkant av et tema klassen, skal de ha om, f.eks. vikinger. Da jobber vi med vikingenes historie på morsmålet, samtidig som vi jobber med de norske ordene. Dette gjør at de flerspråklige elevene er mye mere forberedt i timene med klassen. I matematikk går vi gjennom stoffet på morsmål der elevene henger igjen eller ikke forstår hva det handler om. Vi jobber også sammen i forkant av prøver og presentasjoner sammen, både på norsk og morsmål.

Neon ganger er vi med inne i klassen som «assistenter» for de flerspråklige elevene, men det er ikke spesielt populært hos de flerspråklige elevene. De vil ikke at de andre elevene skal se at de trenger ekstra hjelp, derfor jobber vi som oftest på tomannshånd eller i en liten gruppe for oss selv. Det hender også at elever som har et annet morsmål er med oss på ei slik gruppe. Dette er elever som ikke har morsmålslærer, men likevel trenger faglig oppfølging.

5.6 Observasjon i en ordinær klasse

Jeg har vært og observert 5 timer i en 9 klasse og 5 timer i en 7 klasse. I begge disse klassene finnes det flerspråklige elever. De fagene jeg valgte ut var samfunnsfag, naturfag og norsk. Dette fordi jeg vet dette oftest er disse fagene de flerspråklige elevene har størst utfordringer i.

5.6.1 Observasjon i ungdomstrinnet

Mitt inntrykk av denne klassen er faktisk veldig bra. Læreren startet hver time med å presentere faget, målet for timen og forteller hva de skulle jobbe med, tema og arbeidsform. Og skriver alt dette på tavla, så det blir visuelt for elevene. Alle elevene har egen datamaskin i denne klassen som de bruker når læreren tillater det. De flerspråklige elevene har egen avtale om å bruke denne så mye de vil, riktignok til å oversette vanskelige ord og begrep. Denne

muligheten så jeg enkelte av de flerspråklige elevene benyttet seg av, ikke alle men de mest vitebegjærlige. De googlet ord og uttrykk som de ikke forstod og noterte iherdig i skriveboka.

Når elevene hadde fått en oppgave fra læreren så jeg at assistenten som var i klassen, sjekket med de flerspråklige elevene om de forstod oppgaven. Assistenten var der egentlig på grunn av en norsk elev, men han hadde uten tvil de flerspråklige elevene i bakhode også. Dette synes jeg var kjempebra. Når det ble jobbet med samarbeidsoppgaver så jeg at læreren satt sterke norske elever sammen med de flerspråklige elevene. Disse norske elevene var til stor hjelp for de flerspråklige, de forklarte og slo over til engelsk ved behov. I faget norsk oppdaget jeg noe spennende, noe de kalte for MIX. Etterpå fikk jeg høre at de hadde samme ordningen i engelsk og matematikk også. Mix ordningen gikk ut på at de to 9 klassene som til sammen var 61 elever var tredelt, 9 a og 9b som vanlig og en mixklasse. Mixklassen bestod av elever fra begge klassene, som selv følte de hadde behov for ekstra oppfølging i det aktuelle faget. Dette var grupper som hele tiden ble skiftet om på. Hvis temaet en uke var f. eks verbbøyning, kunne de som følte de hadde vansker med akkurat det emnet gå på mix.

Det faglige nivået var lavere i mixklassen, der utførte de ikke like mange og, ikke like utfordrende oppgaver som i de andre klassene. Men de fulgte alltid samme tema som klassen og årsplanen tilsa at de skulle. I matematikk kunne f.eks. de som ikke forstod geometri gå på mix i akkurat det kapitlet i boka. For de flerspråklige elevene så jeg at dette fungerte veldig bra, de som var svake i noen av disse mixfagene fikk ekstra hjelp og veiledning der. Ene eleven jeg spurte fortalte meg at mix var kjempebra for der forklarte læreren på en lettere måte og det var ikke bare som en mottaksklasse, det var også mange norske elever der. Han gikk alltid på mix i matte og norsk, men ikke i engelsk for det kunne han veldig godt. Ellers så hadde ikke læreren et eget opplegg for de flerspråklige elevene i timene, men de fleste hadde på forhånd jobbet med morsmåls læreren sin om temaet, så de hadde litt knagger å henge ting på. For de som ikke hadde noe morsmåls lærer var både assistenten og medelevene gode hjelpere å ha. Det forbauset meg generelt hvor hjelpsomme de norske elevene var i denne klassen. Kanskje hadde det noe med modenhet og alder å gjøre for slik var det ikke i 7 klasse.

5.6.2 Observasjon på barnetrinnet

Etter min observasjon på ungdomstrinnet, var jeg strålende fornøyd og syntes mine «hjertebarn» de flerspråklige elevene var godt i varetatt. Derfor ble jeg ganske forbauset da jeg så hvordan det ble jobbet i 7 klasse. Her sa ikke læreren så mye om hva de skulle gjøre i timen, han gikk bare raskt gjennom et emne på tavla og elevene fikk beskjed om å jobbe. Jeg kunne helt tydelig se at de fleste av de flerspråklige elevene ikke skjønnte stort. Her var det også en assistent til stede, som prøvde å hjelpe disse i gang men lyktes ikke helt med dette. Når det var gruppearbeid ble jeg enda mere forbauset, i denne klassen fikk elevene velge grupper selv, så da plasserte alle de flerspråklige elevene seg i samme gruppe, selv om de snakket fire ulike språk.

Det sier seg selv at det ble ganske vanskelig å jobbe for denne gruppen. Ingen av disse hadde helt forstått hva de skulle gjøre. Men de var blant venner og likesinnede. Dette førte til at læreren så si måtte stå ved denne gruppen og hjelpe dem hele timen. Og selv om han gjorde det, er jeg usikker på hva de fikk ut av denne timen. Noen av disse elevene hadde også her jobbet med morsmålslærer i dette emnet på forhånd og visste mye, men det var for lite til å dra lasset for hele gruppa som ikke helt kommuniserte sammen heller, grunnet språkbarriere og fire ulike språk.

Når læreren hadde tavleundervisning, noe som for meg så ut som en forelesing, så jeg at flere av de flerspråklige elevene ikke fulgte med. Jeg spurte ei jente om hun forstod hva læreren snakket om, men hun ristet på hodet. Da må du rekke opp hånda og spørre sa jeg. Jeg vil ikke spørre mens alle hører det, svarte jenta. I denne klassen synes jeg ikke at elevene var så inkludert som på ungdomstrinnet. Kanskje skyldes det at her var det fire bestevenner fra fire ulike land, som hang sammen hele tiden. Kanskje hadde de ikke interesse av å slippe de norske elevene inn, det så ut som de hadde sterke bånd. Bånd som de hadde knyttet i mottaksklassen.

6. Konklusjon og avslutning

I dette siste og avsluttende kapitlet vil jeg skrive min konklusjon etter denne forskningen. Jeg vil prøve å besvare problemstillingen min som var; *Hvordan kan undervisninga for flerspråklige elever legges opp på en best mulig måte?»* Jeg vil påpeke at dette er min konklusjon. Den bygger på hva jeg sitter igjen med av erfaringer og tanker etter å ha jobbet med denne masteroppgaven. Samtidig finnes det ingen fasitsvar på en slik type problemstilling, tror jeg. Men jeg er overbevist om at min konklusjon er riktig i denne sammenhengen. Alt springer ut i fra om vi ønsker å integrere eller inkludere flerspråklige elevene i norsk skole og i et norsk samfunn for øvrig. For det er nemlig fullt mulig å være integrert og samtidig ikke være inkludert i et samfunn.

6.1 Mottaklasse mot sin hensikt

Alle barn og ungdommer lærer på ulike vis og skulle helst ha hatt en egen tilrettelagt opplæring, etter sine egne lærerforutsetninger. Men dette er ikke mulig, slik som skolen er lagt opp i Norge i dag. Med utgangspunkt i en mottaksklasse, som jeg har brukt i forskningen min har jeg funnet ut at den beste opplæringen ikke finner sted i en slik klasse. Tvert om.

Å sette elever inn i en klasse med bare flerspråklige elever, for å gi dem et innføringskurs i norsk og samfunnsfag, er en feil måte å tilrettelegge opplæringa på, mener jeg. Ut i fra mine intervju og observasjoner i denne forskningen, vil jeg påstå at en mottaksklasse virker mot sin hensikt.

De flerspråklige elevene skaper seg en felles identitet sammen med de andre flerspråklige elevene. De har så visst både norsk og samfunnsfag undervisning i mottaksklassen, men de får undervisningen fra en lærer. De blir undervist, de får ikke se og oppleve det norske språket, norsk dialekt, norsk språkkultur. De får ikke se hvordan norske normer og verdier i samfunnet fungerer, de får bare høre hvordan det skal være. Det er stor forskjell på å få noe fortalt og få være med å oppleve det selv.

I min forskning vil jeg konkludere med at de flerspråklige elevene danner seg et eget samfunn i mottaksklassen, et samfunn i samfunnet. De er integrert i det norske samfunnet, de kan med andre ord norsk, men er ikke med på samspillet mellom norske elever, de har ingen arenaer å bruke språket på. De er ikke med på felles aktiviteter med norske elever eller med på sosiale lag.

Definisjon på inkludering går ut på å fjerne barrierer for deltagelse og å skape like muligheter på alle samfunnsområder, altså alle individer og grupper. Med en mottaksklasse vil jeg ut fra min undersøkelse hevde barrierene faktisk blir større og deltagelsen mindre, derfor tror jeg mottaksklasse er mot sin hensikt.

6.1.1 Begrepet «Flerspråklige elever»

Jeg har i hele denne masteroppgaven konsekvent kalt de elevene som har et annet morsmål enn norsk valgt å skrive «flerspråklige elever». Dette er en helt bevisst handling fra min side, disse elevene har i løpet av årene hatt mange ulike kallenavn. Alt fra utlendinger, minoritetsspråklige, innvandrere, fremmedspråklige. Alle disse nevnte kallenavnene på en gruppe individ som kommer til Norge og har en annen nasjonalitet, er veldig negativt ladet synes jeg.

Å være minoritetsspråklig eller innvandrerelev, høres ikke ut som det å være en ressurs for skolen og samfunnet for øvrig. Men det er faktisk det disse flerspråklige elevene er, de er flerspråklige, de kan flere språk, de er en resurs. Mange vil si at begrep ikke er det viktigste i debatten om inkludering, likevel vil jeg påpeke at den er nettopp det det er. Vi som jobber på norske skoler i dag må forandre vår tankegang om disse elevene, istedenfor å se på dem som en byrde, må vi snart begynne å forstå hvilken fantastisk ressurs vi har i de flerspråklige elevene.

6.2 Opplevelsen av tilpasset opplæring

Når det gjelder å tilpasse opplæringen i mottaksklassen, så var selvfølgelig det mye lettere å få gjort, enn i en ordinær norsk klasse med 30 elever. I mottaksklassen er det både tid og rom for og både reflektere og repetere nytt lærestoff. Det er få i klassen og alle får tilpasset sin

egen arbeidsplan/lekseplan til sitt eget nivå.

Å tilpasse opplæringen i en ordinær klasse, er straks mye verre. De lærerne om er bevisste sin rolle, som er at de også er lærere for flerspråklige elevene, som ofte har mindre utviklet begrepsapparat enn sine norske medelever, er veldig flinke til å tilpasse opplæringen. Ofte skal det ikke mye til, for å tilpasse for de flerspråklige elevene. Og selv om alle lærere ikke er like flinke ennå, til å ta hensyn til de flerspråklige elevene, blir dette satt mere og mere på dagsorden i Norge nå, blant annet på grunn av alle asylsøkerne som kommer til landet for øyeblikket.

Jeg har mange ganger tenkt og kanskje kjøre en 45 minutts undervisningsøkt på mitt morsmål, for de norsk lærere. Hadde vært veldig gøy å la dem kjenne på følelsen av å sitte en skoletime og ikke forstå et fnugg av det som blir sagt, for dem på et helt fremmed språk. Kanskje å kjøre en time til med samme opplegg, men nå med litt tilpasninger for å la dem se forskjellen på en økt med og uten tilpasninger for de flerspråklige elevene.

Uansett så tror jeg at selv om ikke alle timer inne i den ordinære klassen, er like godt tilrettelagt for de flerspråklige elevene, så er det bedre å være i den ordinære klassen.

Litt av undervisningen får de med seg, litt forstår de av bilder, kroppsspråk og kanskje hjelp av ulike oversettelsesprogrammer.

6.2.1 Opplevelsen av tospråklig opplæring

Denne opplæringen er opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål. Hovedmålet er å gjøre lærestoffet tilgjengelig på elevens morsmål og på norsk inntil eleven kan følge ordinær undervisning. Denne formen for opplæring har jeg stor tro på og det bekrefter også de flerspråklige elevene og morsmållærerne under intervju med meg.

Det å kunne gå gjennom stoffet og være forberedt når du kommer inn i klassen, tror jeg er alfa omega. Dette gjør noe med både selvtilliten og selvfølelsen hos den flerspråklige eleven. Å kunne være deltagende i et gruppearbeid eller faglige diskusjon i klassen, gjør jo at elevene får mere tilhørighet og fellesskap med resten av klassen. Det får de flerspråklige elevene til og både føle seg og faktisk være mere inkludert i sin ordinære klasse. Det begrenser seg

selvfølgelig selv, hvor mange fag morsmåslæreren rekker å gå grundig gjennom før emnet blir tatt opp i klassen, men noen er alltid bedre enn ingen. Dette krever mye av morsmåslæreren og et tett samarbeid mellom faglærer og morsmåslærer. Men til sjuende og sist, tror jeg dette er litt «hjelp til selvhjelp». Det blir lettere for faglæreren å ha undervisning i klassen når flere elever er forberedt og kan være deltagende i timene.

6.2.2 Opplevelsen av morsmålsopplæring

Opplæringen som heter morsmålsopplæring er egentlig opplæring i elevens morsmål. Mitt inntrykk er at de flerspråklige elevene ikke bruker disse timene akkurat slik. Morsmålet blir ivaretatt, ja, men til å lære norsk og til tospråklig fagopplæring. Mye av tiden i starten brukes også til å forstå lover og regler i den norske skolen. Disse timene er uvurderlige mener jeg, en veldig stor hjelp for nyankomne flerspråklige elever. Dessverre finnes det ikke morsmåslærere i alle språk, spesielt ikke på distriktskolene. Men så fremt det finnes, bør alle flerspråklige elever ha en sånn ressursperson, som morsmåslærerne faktisk er.

En annen ting er at for yngre flerspråklige elever som lærer begrep om temaet f.eks.: vikingtid, er det veldig kjekt å få inn disse begrepene på sitt morsmål også. Er barna små ved ankomst til Norge, har de som oftest et mangelfullt begrepsapparat også på sitt eget morsmål. Da er det ingenting om er bedre enn å lære nye ord parallelt, på norsk og morsmål, kanskje engelsk også for enkelte.

For de eldste elevene som kommer til landet og har et rikt begrepsapparat kan det være til stor hjelp å lære seg ord og uttrykk på norsk. En 10 klassing om f.eks. som kan geometri fra hjemlandet, trenger bare å få begrepene oversatt til sitt morsmål for å klare å løse oppgavene.

Så ja morsmålsopplæring er veldig viktig for alle som har et annet morsmål.

6.3 Den beste opplæringen

Jeg vil konkludere min forskning som hadde problemstillingen: «*Hvordan kan undervisninga for flerspråklige elever legges opp på en best mulig måte?*» med at mottaksklasse virker mot sin hensikt for flerspråklig elever. De blir mere ekskludert fra det norske skolesamfunnet enn inkludert. Jeg mener alle flerspråklige elever skal starte i en ordinær klasse og heller få timer med morsmållærere både som tospråklig fagopplæring og morsmåloppøring. Og den måten får de gruppetilhørighet til klassen sin med en gang. Og blir en del av klassen med en gang. Som Hoëm (1978) sier foregår sosialisering når et individ vokser seg inn i et system. Og det er nettopp gjennom sosialiseringen den største språkinnlæringen og inkluderingen skjer.

6.4 Konkluderende bemerkninger

Gjennom å analysere, tolke og drøfte empirien min har jeg fått inntrykk av at de flerspråklige elevene trives veldig godt i Norge. De liker seg i mottaksklasse, og synes det er skummelt å begynne i en ny klasse, i den ordinære klassen etter ei stund. Dette mener jeg skyldes at de da allerede har etablert en trygghet og tilhørighet i mottaksklassen. Den tryggheten og tilhørigheten vil finne sted på samme vis i en ordinær klasse, hvis de starter der. I tillegg vil det også bli lettere for de flerspråklige elevene å bli dratt med på ulike fritidsaktiviteter som de norske elevene er med på og snakker om i løpet av skolehverdagen.

For det er faktisk gjennom sosialisering med andre mennesker, det største læringsutbytte skjer.

Litteraturliste

Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Vallset: Opplandske bokforlag.

(Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2007)

Befring, Edvard. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget: Valdres.

Berger, P. & Luckmann, T. (2011). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving for studenter* (5. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engen, T.O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Fangen, K. (2004). *Deltagende Observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Fuglseth, K. (2012) *Vitenskapsteori og hermeneutikk*. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (red)

Fuglseth, K & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J. W Cappelens Forlag AS.

Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: en innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hauge, A. M. (1984). *Barn i grenseland. Spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hauge, A-M (2004) *Organisering av tospråklig opplæring* i Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I.(red.) (2004) *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråkslæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoëm, A. (2010). *Sosialisering – Kunnskap – Identitet*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

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

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Kleven, T. A. (2007). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og størredeltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Martincic, J (2009) *Tospråklig opplæring i grunnskolen* i Hvistendahl, R. (red.) i *Flerspråklighet i skolen*.(s.95-104) Oslo: Universitetsforlaget

Mead, G., H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forlag

Meld. St. nr. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-6-20122013/4.html?id=705981>

Opplæringslova (1998b) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: § 2-8. Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Opplæringsloven   1-3.(17.07.1998) Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>

Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersson, T. & Postholm, M. B. (2004). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B.(2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget: Oslo

Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Ryen, A. (2012) *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Oslo: Cappelen.

SSB, tabell om grunnskoleelever, målform og tilrettelegging for elever med andre morsmål (01.10.14)
Hentet fra <http://www.ssb.no/213394/grunnskoleelevar-malform-og-tilrettelegging-for-elevar-medandre-morsmal-etter-fylke.1.oktober-2014-sa-161>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.)
Bergen: Fagbokforlaget.

Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

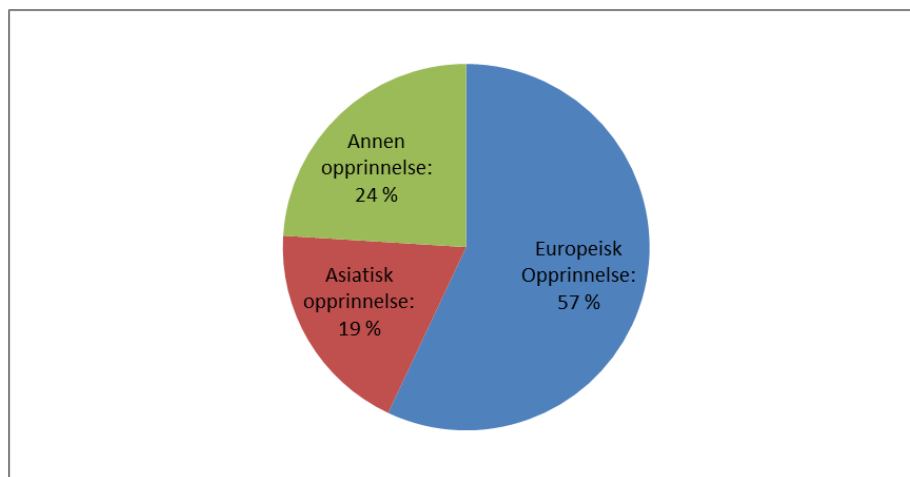
Utdanningsetaten, Oslo kommune (2014) *Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen i Oslo skoleåret 2013-2014*. Hentet fra
[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten % 20\(UD E\)/Internett % 20\(UDE\)/Tall % 20og% 20fakta/Minoritetspr%C3%A5klige% 20elever% 202013-2014\(1\).pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/Tall%20og%20fakta/Minoritetspr%C3%A5klige%20elever%202013-2014(1).pdf)

Ørzek, K. m.fl. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Damm AS:
Valdres.

Ørzek, K.Z. (2006). *Tospråklig opplæring. Utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*.
Vallset: Opplandske Bokforlag.

Tabeller og figurer

Figur 1: Hvor kommer de flerspråklige elevene fra?



Vedlegg

Vedlegg 1

« § 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

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

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å vareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette». (https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledning: Jeg ønsker å forstå hvordan du har det på skolen her i Norge og hva du mener om opplæringen du får. Jeg vil vite hvordan du opplever å lære i en mottaksklasse og i en ordinær klasse. Her er det ingen svar som er feil. Det er dine opplevelser og meninger som er viktige for meg. Din stemme er viktig for å kunne hjelpe andre i samme situasjon. Takk for at du er her og vil hjelpe meg til å forstå.

1. Deltakerens bakgrunn

Kan du først fortelle litt om deg selv? Hvor gammel er du? Når kom du til Norge? Hvordan var det å komme til Norge?

Hva slags erfaringer har du med skole?

Har du erfaringer med skole fra hjemlandet? Hvor lenge har du gått på skole i Norge?

2. Møte med norsk skole

Du har begynt på skole i et nytt land med et nytt språk. Kan du si noe om hvordan det var å begynne på skolen?

Husker du første skoledag? Hva tenkte du? Hvordan hadde du det?

Hvordan var det å møte lærerne? De andre elevene? Eksempler?

Hvordan går det nå? Eksempler? Hvordan har du det i klassen? Eksempler?

Er det noe forskjell på å være i mottaksklasse og vanlig klasse?

Er det noe som er vanskelig i norsk skole?

Hvordan var det å gå i to klasser samtidig?

Er det stor forskjell på skolen din fra hjemlandet til skolen i Norge? Hva? Hvorfor?

3. Venner og fritid

Har du venner fra begge klassene?

Hvem er du sammen med på fritiden?

Er du med på noen fritidsaktiviteter?

4. Morsmålsundervisning

Har du morsmålsundervisning?

Hvis ja, hva synes du om det?

Hva hjelper din morsmåslærer deg med?

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Er mottaksklasse til det beste for eleven?»

Jeg er masterstudent i "Tilpasset opplæring" ved Universitetet i Nordland og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg har jobbet som norsklærer i mottaksklasse siden 2011 med flerspråklige elever som skal lære seg norsk. Jeg vil med dette forskningsprosjektet intervju flerspråklige elever som har gått i mottaksklasse, ved ankomst til norsk skole. Jeg vil i tillegg intervju elever som ikke har gått i en slik mottaksklasse. Hensikten med denne forskningen er å finne ut om dette er den rette måten å ta i mot flerspråklige elever på eller om det er det mulig å videreutvikle et bedre system for å ta i mot disse elevene.

For å finne ut dette vil jeg intervju 8-10 elever. Intervjuene vil foregå individuelt og i gruppe og vil ta ca. 45 - 60 minutter. Det vil bli brukt tolk der det er nødvendig og vil foregå på skolen i skoletiden eller etter andre avtaler med dere. Intervjuene har ingen sammenheng med undervisningen eller skolen for øvrig.

Mitt utvalg av elever jeg har tenkt å intervju er elever som kom til skolen i tidsrommet 2010-2013, jeg vil intervju elever som kommer fra de land som er mest representative på skolen vår.

I intervjuene med de flerspråklige elevene vil spørsmålene dreie seg om deres oppfatning av læringssituasjonen i en mottaksklasse, deres førsteinntrykk av norsk skole og deres syn på samhandling med de norske elevene og lærerne. Det vil bli stilt spørsmål om bruken av morsmålsundervisning, samt deres deltagelse på ulike fritidsaktiviteter. Disse intervjuene med de flerspråklige elevene blir tatt opp som lydopptak, slik at jeg etter endt intervju kan analysere de.

I tillegg til intervju vil jeg observere en del flerspråklige elever i den ordinære klassen. Observasjonene vil gå ut på å se hvor mye og hvilken tilrettelegging denne elevgruppen får i en stor klasse.

Foresatte kan på forespørsel få se på intervjuguiden, hvis de ønsker nærmere innsyn på spørsmålene som blir stilt.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som har innsyn i intervjuer og observasjoner er underlagt taushetsplikt. Alle data vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt så langt som mulig. Navn på enkeltpersoner som intervjues vil ikke bli publisert. Enkeltpersoner vil likevel kunne gjenkjennes i masteroppgaven, da det vil fremgå hvilken språkgruppe som intervjues.

Det er kun jeg og min veileder, ved universitetet i Bodø som får innsyn i datainnsamlingen. Etter endt bearbeidelse av datainnsamling, vil alle lydopptak og notater bli slettet. Prosjektet skal etter planen avsluttes november 2015

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

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Veileder for oppgaven er May-Britt Waale ved Universitetet i Bodø. Kontaktopplysninger: e-postadr.: May-Britt.Waale@uin.no

Hvis du kan tenke deg å delta på intervju, kan du fylle ut skjemaet "Samtykkeerklæring» og levere til meg så snart som mulig.

Dersom du har spørsmål om noe, kan du ta kontakt på mobil: 48 25 05 81 eller sende en e-post til dominik.kulik@hitra.kommune.no

Jeg håper du vil ta deg tid til å delta.

Med vennlig hilsen

Dominika Kulik

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



May-Britt Waale
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Vår dato: 05.05.2015

Vår ref: 42530 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42530	<i>Læring i en mottaksklasse. Er mottaksklasse til det beste for eleven?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	May-Britt Waale
Student	Dominika Kulik

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

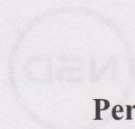
Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Dominika Kulik dominik.kulik@hitra.kommune.no

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuit.no



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42530

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Personvernombudet minner om at forskningsetiske retningslinjer vil gjelde selv om prosjektet ikke omfattes av meldeplikten (se spesielt del B, pkt. 12). Lenke: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.