



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: MGL400M Masteroppgave i spesialpedagogikk, grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn (Matematikk)

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Cathrine Lutro Berntsen

Veileder: Lene Vestad

Tittel på masteroppgaven: «*Så det går liksom hånd i hånd det der faglige og sosiale*»: En kvalitativ masteroppgave om læreres arbeid for inkludering og integrering av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet.

Engelsk tittel: “*So it sort of goes hand in hand with the academic and social*”: A qualitative master’s thesis about teachers’ work for inclusion and integration of minority language pupils at the lower secondary level.

Emneord: Minoritetsspråklige elever, ungdomstrinnet, faglig inkludering, sosial inkludering, integrering og akkulturasjon.

Antall ord: 28 140

Antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 03.06.2022

*«Så det går liksom hånd i hånd det der faglige og sosiale»*

En kvalitativ masteroppgave om læreres arbeid for inkludering og integrering av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet.

## Forord

Da var både masteroppgaven og årene ved grunnskolelærerstudiet kommet ved veis ende. Forrige høst ble vi oppmuntret til å velge vår hjertesak i skolen som tema for masteroppgaven, og det var uten tvil at jeg ønsket å skrive om minoritetsspråklige elever. Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har vært lærerik og gitt meg mye kunnskap som jeg vil ta med meg i mitt arbeid i skolen. Prosessen har til tider likevel vært en følelsesmessig berg-og-dalbane. Det har vært mer utfordrende enn det jeg i forkant hadde forestilt meg, og utallige timer på biblioteket med medstudenter er tilbakelagt. De fem årene ved grunnskolelærerstudiet har vært innholdsrike, og jeg er takknemlig for alt jeg har lært og ikke minst alle menneskene jeg har møtt.

Først vil jeg rette en stor takk til forskergruppen og informantene i prosjektet INNMIN som lot meg benytte intervjuene deres i min masteroppgave. Dette har gitt oppgaven verdifullt innhold og det er jeg svært takknemlig for.

Stor takk til min dyktige veileder Lene, for å gjennom hele prosessen ha vist forståelse, kommet med gode forslag og gitt konstruktive tilbakemeldinger. Jeg setter stor pris på at du ved hver veiledning har gått gjennom oppgaven med en grundighet og interesse som har gitt meg motivasjon og vist meg vei videre i prosessen. Dette hadde ikke vært mulig uten deg.

Tusen takk til familie og venner for heiarop og støtte. Særlig takk til min mamma for å ha tatt på seg jobben som korrekturleser. Sist, men ikke minst – takk til min bestevenninne Kine. Jeg er takknemlig for å ha hatt deg ved min side i disse fem årene ved studiet.

Stavanger, 3. juni 2022

Cathrine Lutro Berntsen

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN .....	1
1.1.1 Svakere skoleprestasjoner og frafall .....	2
1.1.2 Sosiale og emosjonelle utfordringer.....	3
1.2 MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER – EN BEGREPSAVKLARING.....	4
1.2.1 Inkludering .....	4
1.2.2 Integrering.....	4
1.3 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	5
<b>2.0 TEORI.....</b>	<b>6</b>
2.1 INKLUDERING .....	6
2.2 INTEGRERING OG INKLUDERING.....	8
2.3 MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS SPRÅKOPPLÆRING OG INKLUDERING .....	9
2.4 INNFØRINGSTILBUD FOR NYANKOMNE ELEVER I SKOLEN.....	12
2.5 AKKULTURASJON SOM FORSTÅELSESRAMME FOR INKLUDERING OG INTEGRERING AV UNGDOMSSKOLEELEVER MED MINORITETSSPRÅKLIG BAKGRUNN.....	14
2.5.1 Faktorer på gruppenivå.....	14
2.5.2 Individuelle faktorer og den psykologiske akkulturasjonsprosessen .....	16
2.6 MIGRASJON SOM RISIKOFAKTOR FOR PSYKOLOGISK OG SOSIOKULTURELL TILPASNING I SKOLEN .....	21
2.7 IDENTITETSUTVIKLING I AKKULTURASJONSPROSESSEN .....	23
2.8 TILHØRIGHET OG INKLUDERING I SKOLEN .....	25
2.8.1 Pedagogisk praksis som fremmer inkludering av minoritetsspråklige elever.....	25
2.8.2 Sosial inkludering og venns­kapsrelasjoner.....	26
<b>3.0 METODE .....</b>	<b>28</b>
3.1 METODISKE TILNÆRMINGER.....	28
3.1.1 Studiens design.....	28
3.1.2 Uvalg av informanter .....	29
3.1.3 Kvalitative forskningsintervju .....	29
3.1.4 Intervjuprosessen.....	30
3.2 ANALYSE.....	30
3.2.1 Trinn en – Lese, bli kjent med og sammenfatte data.....	31

3.2.2	<i>Trinn to – Lage koder (Demontere data)</i> .....	31
3.2.3	<i>Trinn tre – Lage kategorier (Remontere data)</i> .....	32
3.2.4	<i>Trinn fire – Analysere</i> .....	33
3.2.5	<i>Trinn fem – Trekke slutninger</i> .....	33
3.3	<b>KVALITETSVURDERINGER</b> .....	34
3.3.1	<i>Studiens validitet</i> .....	34
3.3.2	<i>Reliabilitet</i> .....	36
3.3.3	<i>Etiske vurderinger</i> .....	36
<b>4.0</b>	<b>RESULTATER OG PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>38</b>
4.1	<b>LÆRERNES TILTAK FOR FAGLIG INKLUDERING</b> .....	38
4.1.1	<i>Tilpasning i ordinær undervisning</i> .....	38
4.1.2	<i>Særskilt språkopplæring</i> .....	39
4.1.3	<i>Elevenes bakgrunn som ressurs i undervisningen</i> .....	41
4.2	<b>LÆRERNES TILTAK FOR SOSIAL INKLUDERING</b> .....	42
4.3	<b>UTFORDRINGER I DET FAGLIGE INKLUDERINGSARBEIDET</b> .....	44
4.3.1	<i>Ikke tilfredsstillende tilrettelegging</i> .....	44
4.3.2	<i>Begrepslæring</i> .....	45
4.4	<b>UTFORDRINGER I DET SOSIALE INKLUDERINGSARBEIDET</b> .....	45
4.4.1	<i>Relasjoner til etnisk norske medelever</i> .....	45
4.4.2	<i>Relasjoner til andre med lignende bakgrunn</i> .....	47
4.5	<b>LÆRERNES OPPLEVELSE AV ELEVENES SOSIALE OG EMOSJONELLE UTFORDRINGER</b> .....	48
4.5.1	<i>Høyt skolefravær</i> .....	48
4.5.2	<i>Svake skoleprestasjoner</i> .....	48
4.5.3	<i>Psykiske utfordringer</i> .....	49
4.6	<b>LÆRERNES OPPLEVELSE AV FORBEDRINGSPOTENSIALET I INKLUDERINGSARBEIDET</b> .....	50
4.6.1	<i>Flere ressurser</i> .....	50
4.6.2	<i>Bedre språkopplæring i innføringstilbudet</i> .....	52
<b>5.0</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>53</b>
5.1	<b>LÆRERNES TILTAK FOR INKLUDERING AV MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER</b> .....	53
5.1.1	<i>Tiltak for faglig inkludering</i> .....	53
5.1.2	<i>Tiltak for sosial inkludering</i> .....	56
5.2	<b>LÆRERNES OPPLEVELSE AV UTFORDRINGER I INKLUDERINGSARBEIDET MED NYANKOMNE MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER PÅ UNGDOMSTRINNET</b> .....	58

5.2.1	<i>Utfordringer i den faglige inkluderingen</i>	58
5.2.2	<i>Utfordringer i den sosiale inkluderingen</i>	60
5.2.3	<i>Lærernes opplevelse av minoritetsspråklige ungdommers sosiale og emosjonelle utfordringer</i>	64
5.3	LÆRERNES OPPLEVELSER AV FORBEDRINGSPOTENSIALER	66
5.3.1	<i>Innføringstilbudets betydning for de minoritetsspråklige elevenes språkutvikling</i>	66
5.3.2	<i>Skolens ressurser for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet</i>	68
5.4	AVGRENSNINGER AV STUDIEN OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	69
<b>6.0</b>	<b>AVSLUTNING</b>	<b>71</b>
<b>7.0</b>	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>73</b>
<b>VEDLEGG 1</b>	<b>– INTERVJUGUIDE</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 2</b>	<b>– INFORMASJONSSKRIV INNMIN</b>	<b>85</b>
<b>VEDLEGG 3</b>	<b>– MELDESKJEMA NSD</b>	<b>88</b>

## Sammendrag

Hensikten med denne studien var å besvare problemstillingen «Hvordan kan lærere tilrettelegge for inkludering og integrering av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet?». For å få et helhetlig bilde av dette inkluderingsarbeidet og integreringsprosessen, ble det utformet tre forskningsspørsmål som omhandlet: (1) hvilke tiltak lærere gjennomfører for å tilrettelegge for inkludering av minoritetsspråklige elever og hvordan disse oppleves å fungere, (2) hva lærere opplever som utfordrende i inkluderingsarbeidet og (3) hva lærere opplever at kan forbedres i inkluderingsarbeidet.

Et akkulturasjonsrammeverk ble benyttet for å forstå de ulike faktorene som påvirker minoritetsspråklige elevers inkludering i skolen. Studien hadde et kvalitativt design, og det ble benyttet semistrukturerte intervjuer for å samle inn data. Informantene bestod av seks lærere som arbeidet i ordinær klasse på ungdomstrinnet, og en lærer som arbeidet i et innføringstilbud med arbeidsoppgave å bistå lærere og elever i overgangen til ordinær undervisning. Funnene som ble gjort i studien antydte at bruk av de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn i undervisningen var et positivt tiltak i inkluderingsarbeidet. Det ble også gjort funn som antydte at den sosiale inkluderingen må forstås som et samspill av flere påvirkende faktorer, men at det kunne ha en positiv virkning med flere minoritetsspråklige elever i samme skoleklasse. Imidlertid ble det gjort funn av at de minoritetsspråklige elevenes manglende norskkunnskaper opplevdes som den største utfordringen i inkluderingsarbeidet, og at språkopplæringen derfor burde styrkes. Funnene antydte også at det er behov for flere ressurser med kompetanse om minoritetsspråklige elever i skolen, som kan hjelpe lærerne med tilrettelegging i den ordinære undervisningen.

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for studien

En skole som inkluderer mangfoldet fremmes i regjeringens satsing «Kompetanse for mangfold» (Bjordal, 2017, s. 236). Her påpekes det i stor grad at Norge må utdanne lærere som er i stand til å gi minoritetsspråklige elever muligheter for deltagelse i skolen på lik linje med etnisk norske elever. Satsingen påpeker også at det er tydelig at det eksisterer et behov for mer kompetanse på dette området, da med utgangspunkt i at man finner svakere skoleprestasjoner og større frafall i skolen blant minoritetsspråklige elever (Bjordal, 2017, s. 236). Satsingen var et femårig kompetanseløft Utdanningsdirektoratet igangsatte i 2013 og hadde som målsetting at ansatte i barnehage og skole skulle få den kompetansen de behøvde for å støtte barn, elever og voksne med minoritetsspråklig bakgrunn (Lødding et al., 2016, s. 7). Til tross for det gjennomførte tiltaket, viser det seg at ansatte i skolen opplever at det er lite konkretisert hvordan arbeidet skal gjennomføres i praksis, og at det derfor i stor grad er opp til den enkelte skole og lærer hvordan det arbeides med disse utfordringene (Mathisen, 2020, s. 126).

I forkant av prosjektet gjorde Østberg-utvalget en offentlig utredning av kompetansebehovet kalt «NOU 2010: 7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet». Her pekes det på tre sentrale faktorer i opplæringen av minoritetsspråklige elever. De tre hovedfaktorene er tidlig innsats, langvarig andrespråksopplæring og flerspråklighet som verdi (Lødding et al., 2018, s. 20). I samme utredning henviser også Østberg-utvalget til at minoritetsspråklige elever er overrepresentert blant elevene som mottar spesialundervisning. Det hevdes at de spesialpedagogiske behovene i flere tilfeller kan være skolepåførte, som et resultat av manglende tilrettelagt undervisning, utredning og tiltak som ikke nødvendigvis er rettet mot de faktiske utfordringene eleven har (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 23). Dette tyder på at mange lærere er usikre på hvordan de skal tilrettelegge slik at minoritetsspråklige elever inkluderes faglig i skolen. I overkant av 819 000 innvandrere er bosatt i Norge, noe som utgjør rundt 15 prosent av befolkningen (Steinkellner, 2022). I utgangen av 2021 var det rett i underkant av 40 000 elever i grunnskolen som mottok særskilt norskopplæring, og litt over 10 000 som mottok enten, eller både, morsmåls- og tospråklig opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2021). Tidligere har minoritetsspråklige elever utgjort en av de raskest voksende elevgruppene i norsk skole (NOU 2011:14, s. 172).



### 1.1.1 Svakere skoleprestasjoner og frafall

En NOVA-rapport fra 2003 viser at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt oppnår noe svakere skoleprestasjoner enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2003, s. 39). Til tross for satsinger, ser det ikke ut til at dette har endret seg, og i en nyere NOVA-rapport fra 2018 presenteres det funn som viser at dersom man ser på minoritetsspråklige elever som en gruppe, går disse elevene i gjennomsnitt ut med lavere karakterer fra ungdomsskolen enn sine etnisk norske medelever (Bakken & Hyggen, 2018, s. 19). Dette er særlig gjeldende for de elevene som selv har migrert til Norge (NOU 2011:14, s. 170). Med andre ord er det mye som tyder på at dette karaktergapet fremdeles eksisterer i den norske skolen. Dette til tross for at flere minoritetsspråklige elever viser mer motivasjon for skolearbeidet og høyere innsats enn etnisk norske elever (NOU 2011:14, s. 170). I «NOU 2011:14 Bedre integrering» presenteres sosial bakgrunn, utfordringer knyttet til språk, samt monokulturelle holdninger og praksiser som årsaker til disse resultatforskjellene (NOU 2011:14, s. 171). Det er imidlertid ikke bare i Norge at minoritetsspråklige elever viser svakere skoleprestasjoner enn de majoritetsspråklige elevene. Et slikt prestasjonsgap og frafall av minoritetsspråklige elever er funnet i de fleste OECD-land. PISA-undersøkelsen fra 2009 viste at minoritetsspråklige elever presterte på et svakere nivå av leseferdigheter i 23 land, et svakere nivå av matematisk kompetanse i 24 land og svakere naturfagskompetanse i 25 land, av totalt 28 OECD-land (Makarova & Birman, 2015, s. 306). Trivsel og læring har sammenheng og gjensidig påvirkning på hverandre. Elevers trivsel kan både være et resultat av hvordan de mestrer det faglige på skolen, og samtidig være en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap (Bakken & Hyggen, 2018, s. 51). Ungdata-undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever som kommer til Norge i ungdomsårene, og dermed de elevene som denne studien omhandler, har lavere trivsel og tilhørighet i skolen enn sine jevnaldrende som er oppvokst eller har bodd i Norge over lengre tid (Bakken & Hyggen, 2018, s. 54).

I «NOU 2011:14 Bedre integrering» påpekes at det er en slags todeling blant minoritetsspråklige elever i skolen. Enten faller de fra i videregående i større grad enn sine etnisk norske medelever, eller så fullfører de høyere utdanning i større grad enn sine etnisk norske medelever (NOU 2011:14, s. 170). Norsk forskning viser at de mest sentrale årsakene til frafall i videregående skole har sammenheng med skoleprestasjoner i grunnskolen, foreldrenes utdanning, kjønn og minoritetsspråklig bakgrunn (Wollscheid, 2010, s. 19). Frafall i videregående kan også ses i sammenheng med skolefravær, og det sosiale aspektet ved skolen har påvirkning på både frafall og fravær (Havik, 2018, s. 40). Høyt skolefravær har

både kortsiktige og langsiktige konsekvenser. På kort sikt kan et slik fravær føre til svakere skoleprestasjoner, og på lang sikt føre til mer seriøse og negative konsekvenser for skoleprestasjoner, skolefravall, nedsatt sosial fungering, ansettelsesutfordringer og psykiske vansker (Havik et al., 2015, s. 317).

### 1.1.2 Sosiale og emosjonelle utfordringer

Resultater fra «Ung i Norge» fra 2002 viser at minoritetsspråklige elever i større grad er utsatt for mobbing enn etnisk norske elever (Bakken, 2003, s. 88). Samtidig finner en studie av Fandrem et al. fra 2009 at minoritetsspråklige ungdommer oftere mobber sine medelever sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene. De finner også en forskjell i de underliggende mekanismene for mobbingen blant minoritetsspråklige og etnisk norske gutter på ungdomstrinnet. Mobbing blant etnisk norske gutter har sammenheng med maktrelatert proaktiv aggresjon, mens det for minoritetsspråklige gutter har sammenheng med tilhørighetsrelatert proaktiv aggresjon (Fandrem et al., 2009, s. 915). Dette kan igjen tyde på at minoritetsspråklige ungdommer ikke føler tilstrekkelig tilhørighet i den norske skolen, og at det dermed er et behov for at skolen aktivt inkluderer disse elevene.

Folkehelseinstituttets rapport «Psykisk helse i Norge» fra 2018 viser til at det blant norske 10. klassinger var en høyere forekomst av psykiske og emosjonelle helseplager blant minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige elever (Reneflot et al., 2018, s.72). En studie av Murberg og Bru (2009) blant elever i videregående, finner imidlertid at elever som opplever støtte fra læreren rapporterer om færre depressive symptomer (Murberg & Bru, 2009, s. 367). De finner også at støtte og veiledning fra lærere kan redusere den negative effekten stressende livshendelser kan ha på depressive symptomer blant de elevene som eksponeres for stressende omstendigheter i livet utenfor skolen (Murberg & Bru, 2009, s. 368). Til tross for at denne studien ikke så spesifikt på elever med minoritetsspråklig bakgrunn, kan dette tyde på at lærerens arbeid i skolen kan bidra til å redusere de psykiske helseplagene som flere minoritetsspråklige elever opplever. Inkludering er blant annet knyttet til elevenes opplevelse av tilhørighet og mestring i skolens læringsfellesskap. I tillegg til å ha gjensidig påvirkning på hverandre, har både tilhørighet og mestring vist seg å ha sammenheng med psykisk helse (Uthus, 2017, s. 159-160). Dermed kan det se ut til at lærerens inkluderingsarbeid kan påvirke elevenes psykiske helse.

## 1.2 Minoritetsspråklige elever – en begrepsavklaring

Utdanningsdirektoratet definerer minoritetsspråklige elever som barn, unge og voksne med et annet morsmål enn norsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet, 2016). I denne studien vil begrepet minoritetsspråklige elever benyttes mer spesifikt om nyankomne elever på ungdomstrinnet. Dette er elever som har hatt kort botid i Norge og som innen de to siste årene har vært overført fra særskilt språkopplæringstilbud til ordinær klasse. De minoritetsspråklige elevene som lærerne i denne studien intervjues om, kan derfor også betegnes som migranter. Migranter er et paraplybegrep som omhandler mennesker som av ulike grunner har bosatt seg i et annet land enn hjemlandet. Det inkluderer blant annet flyktninger, asylsøkere og arbeidsinnvandrere (Odden, 2018, s. 22).

### 1.2.1 Inkludering

I Meld. St. 18 understrekes det at inkludering som skolepolitisk mål handler om at alle elever, uavhengig av sosial bakgrunn og med varierende etnisk, religiøs og språklig tilhørighet, skal møtes i en fellesskole av høy kvalitet og med høye forventninger til læring for alle elever (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8). Inkludering skal bidra til både likeverdig og tilpasset opplæring for alle elever (NOU 2009: 18, s. 15). Fordi informantene i oppgaven består av lærere, er det lærerens erfaringer i arbeid med inkludering av minoritetsspråklige elever, og deres mulighet for faglig og sosial inkludering, som vil stå i fokus. Det er altså ikke elevenes subjektive opplevelse av å være inkludert. Inkludering i oppgavens problemstilling handler derfor om å finne frem til hvordan lærere arbeider for at minoritetsspråklige elever opplever tilfredsstillende faglig utbytte og sosial stimulans med jevnaldrende. Funnene som presenteres er derfor ment å være generelle for inkluderingsarbeid med denne elevgruppen, men som prinsippet om inkludering understreker, kan det kreves individuelle tilpasninger til den enkelte elev.

### 1.2.2 Integrering

I norsk innvandringspolitikk er integrering og inkludering tett sammenvevd. Norsk integreringspolitikk har som overordnet mål at nyankomne innvandrere raskt skal ta del i yrkes- og samfunnslivet, og at dette skal skje blant annet gjennom norskopplæring og kvalifisering. Dette krever særlig tilpasning og tilrettelegging de første årene (NOU 2011:14, s. 27). Inkluderingspolitikken handler om at alle skal ha like muligheter og plikter til å bidra og delta i fellesskapet, og at samfunnet bør organiseres på en slik måte at dette er mulig (NOU 2011:14, s. 27). Med andre ord viser integreringspolitikken til innvandreres tilpasning på kort

sikt, og inkluderingspolitikken til tilpasning på lang sikt. Begrepet integrering i oppgavens problemstilling viser dermed til hvordan skolen bør tilrettelegge for at de nyankomne elevene lærer seg norsk og utvikler kompetanse som gjør de i stand til å ta aktivt del i samfunnslivet, og på sikt i yrkeslivet. Som det er understreket, krever dette tilpasning og tilrettelegging de første årene, også i skolen.

### 1.3 Studiens formål og problemstilling

Som følge av de viktige oppgavene skolen, og da også lærerne, står ovenfor i inkluderingen av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet, er formålet med oppgaven å undersøke hvordan lærere opplever arbeid med inkludering av minoritetsspråklige elever, samt hvilke utfordringer og forbedringspotensialer de opplever at finnes i dette inkluderingsarbeidet. Dette kan gi verdifull kunnskap om hva som oppleves å være godt inkluderingsarbeid, og om hvordan utfordringer i dette arbeidet kan håndteres for å tilrettelegge for en skolehverdag der elever med minoritetsspråklig bakgrunn opplever å være inkludert.

Denne oppgaven har derfor følgende problemstilling: *Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet tilrettelegge for inkludering og integrering av minoritetsspråklige elever?*

Ut fra denne problemstillingen er følgende tre forskningsspørsmål formulert:

1. Hvilke tiltak gjennomfører lærere for å tilrettelegge for inkludering av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet, og hvordan opplever lærerne at disse tiltakene fungerer i inkluderingsarbeidet?
2. Hva opplever lærere er utfordrende i arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige ungdomsskoleelever?
3. Hva mener lærere på ungdomstrinnet at kan forbedres i inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklige elever, slik at de inkluderes i tilfredsstillende grad?

## 2.0 Teori

Dette kapittelet åpner med en forklaring på begrepene inkludering og integrering. Deretter relateres disse til betydningen av språk i læring og utvikling, samt språkopplæringen i skolen. Begrepene inkludering og integrering fremstilles samspillende, og er igjen satt i sammenheng med et akkulturasjonsteoretisk rammeverk som benyttes som en forståelse av ulike mekanismer som er sentrale for inkludering og integrering av elever med minoritetsspråklig bakgrunn i ungdomsskolen. Forskning om migrasjon som risikofaktor i skolen, samt ulike utfordringer som kan prege ungdomsårene, benyttes til å supplere teorien som presenteres.

### 2.1 Inkludering

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 om et inkluderende læringsmiljø som prinsipp for skolens praksis, heter det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» og at «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mangfold i skolen refererer til det at alle elevene er forskjellige fra hverandre på ulike vis (Munthe, 2011, s. 11). At mangfold skal anerkjennes som en ressurs, innebærer at i skolen skal disse forskjellighetene anses som noe positivt og berikende, og legge grunnlaget for skolens verdier og praksis (Lund, 2017, s. 35).

Inkludering er et vidt begrep uten en entydig definisjon. Man kan likevel si at inkludering i skolen handler om å tilpasse seg elevmangfoldet. Alle elevene i skolen skal få oppleve anerkjennelse og trivsel, og motta undervisning som er tilpasset deres forutsetninger (Lund, 2017, s. 18). Opplæringsloven § 1-3 lyder som følgende:

*«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.»* (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Man kan peke på tre ulike aspekter ved tilpasset opplæring. For det første skal undervisningen ta utgangspunkt i elevens egne erfaringer og kompetanse, noe som forutsetter at læreren observerer, kartlegger og prater med eleven. Det andre aspektet omhandler at elevene får støtte i læringen gjennom respons og tilrettelegging. Det siste omhandler et inkluderende og trygt læringsfellesskap (Hauge & Svartaas, 2017, s. 98). Slik ser man at tilpasset opplæring er en del av skolens inkluderingsarbeid.

Det er foreslått et skille mellom snevre og brede definisjoner av inkludering (Morken, 2017, s. 69). De snevre definisjonene vektlegger inkludering av bestemte elevgrupper, og setter derfor individer i ulike «bokser» eller kategorier. Dette kan være elever med spesielle behov for tilrettelegging, og som tidligere har opplevd å bli ekskludert. De brede definisjonene har mangfoldet i skolen som fokus, og vektlegger at skolen skal møte alle elever på en tilpasset måte. På denne måten bryter de brede definisjonene med idéen om at noen elever har mangler, og utvider dermed forståelsen for hva som oppfattes som normalt (Morken, 2017, s. 69). UNESCOs Salamanca-erklæring fra 1994 gjenspeiler hvordan forståelsen av begrepet inkludering har utviklet seg med tiden. Erklæringen hadde hovedfokus på spesialundervisning, men ble også et utgangspunkt for inkludering i skolen på internasjonal basis (Nilsen, 2017, s. 16). Den understreket at det er skolen som skal tilpasse seg og inkludere elevene, og ikke elevene som skal tilpasse seg slik at de er i stand til å inkluderes (Johnsen, 2019, s. 124). Siden erklæringen ble signert, kan det sies å ha skjedd et skifte. Arbeidet innad i UNESCO og FN har utviklet seg fra økt vektlegging av barn med særskilte behovs rett til en inkluderende opplæring sammen med andre jevnaldrende, til økt vektlegging av behovet for et politisk skifte i idéen om en inkluderende opplæring som skal gi bedre læringsmuligheter for alle elever (Meijer & Watkins, 2019, s. 707). En videreføring av tenkningen i Salamanca-erklæringen vektlegger at det ikke bare er elevenes evner og forutsetninger som må rettes oppmerksomhet mot, men behovet for endring av ulike faktorer i læringsmiljøet slik at det muliggjør deltakelse og læring for alle elever i skolen (Nilsen, 2017, s. 17). Dermed kan det også sies å ha skjedd et skifte fra en snever forståelse av inkludering til en bredere forståelse.

Man kan forstå inkludering i skolen gjennom tre ulike aspekter – faglig, sosial og psykisk inkludering. Sistnevnte sørger for at elevens subjektive opplevelse av å være inkludert og en del av fellesskapet tas høyde for (Nordahl & Overland, 2015, s. 16). Man kan også si at det finnes tre ulike typer fellesskap i skolen som anses å være en del av inkluderingsbegrepet – formelle voksenstyrte læringsfellesskap, voksen-elev-fellesskap og elev-elev-fellesskap. Med formelle voksenstyrte læringsfellesskap menes for eksempel undervisningen i skolen, mens de to andre formene for fellesskap i større grad omhandler relasjonen mellom eleven, læreren og medelever (Nordahl & Overland, 2015, s. 17).

Den faglige inkluderingen kan forstås som at eleven får mulighet til aktiv deltagelse i et faglig fellesskap (Nordahl, 2015) og et tilfredsstillende læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2015, s. 16). I lys av de ulike fellesskapene i skolen, vil faglig inkludering kunne gjenkjennes på ulike måter. I formelle voksenstyrte læringsfellesskap handler det om at eleven får et reelt faglig læringsutbytte. I voksen-elev-fellesskap omhandler det elevmedvirkning i undervisning og læring. I det siste fellesskapet, mellom elevene, menes det at elevene mottar undervisning og lærer sammen med sine medelever (Nordahl & Overland, 2015, s. 19).

Sosial inkludering omhandler elevens behov for å føle samhørighet, nærhet, vennskap og aktiv deltakelse sammen med jevnaldrende. I de ulike fellesskapene gjenkjennes dette av elevens sosiale ferdigheter og deltagelse i fellesskap, at eleven blir sett og hørt av læreren og elevens relasjoner til sine medelever og deltagelse i sosiale aktiviteter (Nordahl, 2015).

Psykisk inkludering omhandler i hvor stor grad eleven selv opplever at den inkluderes i skolens ulike fellesskap (Nordahl, 2015). Dette gjenkjennes av at eleven opplever mestring i skolefagene, at relasjonen til læreren er positiv og støttende, og at eleven har venner og trives sosialt (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). En slik inndeling av begrepene inkludering og fellesskap i skolen understreker alle aspektene ved inkludering i skolen, og hvor mange ulike fellesskap man skal inkluderes i, samt hvordan det er skolens oppgave å tilpasse seg mangfoldet av elever og ikke omvendt (Nordahl & Overland, 2015, s. 19).

Henderson og Milstein (2003) finner tre sentrale beskyttende faktorer som også relateres til begrepet inkludering. Disse omhandler utvikling av omsorgsfulle relasjoner med voksne og jevnaldrende, høye og tydelige forventninger til akademiske prestasjoner og atferd i klasserommet, og mulighet for meningsfull deltagelse for læring (Nergaard et al., 2020, s. 205-206). Inkluderings mange dimensjoner i skolen er ment for å bidra til elevenes følelse av tilhørighet, bygge et støttende fellesskap basert på respekt for alle elevene, skape et trygt miljø hvor mangfoldet respekteres og fremmes, møte elevenes faglige og emosjonelle behov og bidra til de overordnede målene i samfunnet om sosialt samhold og integrering (Rutkowski et al., 2014, s. 272).

## 2.2 Integrering og inkludering

I innvandringspolitisk sammenheng kan integrering defineres som å innlemme migranter i samfunnet uten at de skal miste sin egen integritet (Morken & Karlsen, 2019 s. 549). Med andre ord har integrering som mål at et individ eller en mindre gruppe skal bli en del av en

større helhet, uten å måtte si fra seg sin særegenhet ved sitt språk eller kultur (Lund, 2017, s. 15). Hilt (2020) påpeker at det likevel ikke er helt uproblematisk å anse integrering på denne måten. I det man omtaler integrering som innlemming av en gruppe mennesker, nærmere bestemt innvandrere, skaper man også et skille mellom norske og innvandrere, og forutsetter dermed nærmest et utenforskap (Hilt, 2020, s. 57). Man omtaler blant annet ulike faktorer som indikatorer på integrering, noe som gjør at man anser integrering som noe målbart. Slike indikatorer sammenligner den minoritetsspråklige delen av befolkningen med majoritetsbefolkningen (Hilt, 2020, s. 92). Integreringsprosessen bør være en gjensidig tilpasningsprosess mellom innvandrere, majoritetsbefolkningen og samfunnsinstitusjonene (Hilt, 2020, s. 60). Skolen kan på mange måter sies å være den viktigste integreringsarenaen for barn og unge med innvandrerbakgrunn, fordi det for mange er den første sosiale og kulturelle institusjonen de møter utenfor hjemmet. For mange av disse elevene vil deres deltagelse i skolen kunne speile hvordan de tilpasser seg den nye tilværelsen i et nytt land (Chiu et al., 2012, s. 1409).

I skolepolitisk sammenheng kan integrering forstås som at alle elever skal få tilbud om opplæring ved sin nærscole. Inkludering handler derimot i større grad om innholdet i selve opplæringstilbudet, og hvordan det skal tilpasses etter elevene. At eleven er integrert i skolen medfører dermed ikke automatisk at eleven er inkludert (Lund, 2017, s. 18). Organiseringen av opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen har tidligere blitt foreslått å sette integrering og inkludering opp mot hverandre (Mathisen, 2020, s. 127). Dette utdypes mer inngående i delkapittel 2.4.

### 2.3 Minoritetsspråklige elevers språkopplæring og inkludering

Utdanningsdirektoratet definerer minoritetsspråklige elever som barn, unge og voksne med et annet morsmål enn norsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet, 2016). De minoritetsspråklige ungdomsskoleelevene som denne studien diskuterer, har det som kan kalles en sekvensiell eller suksessiv form for flerspråklighet. Det innebærer at de tilegner seg et språk, morsmålet, før det andre, som i dette tilfellet er norsk som et andrespråk (Morken & Karlsen, 2019, s. 556). Disse elevene har først blitt eksponert for norsk som et andrespråk i skolen, og flere av dem først i ungdomsskolealder. Utviklingen av andrespråket avhenger både av mengden eksponering, samt alderen for når eksponeringen for andrespråket starter (Morken & Karlsen, 2019, s. 560). Andre faktorer som motivasjon, kognitive ferdigheter og personlighet kan også påvirke utviklingen, og utadvendte elever vil enklere kunne lære seg det nye språket enn



innadvendte elever (Kristoffersen, 2021, s. 275). Det er vanlig å skille mellom hverdagspråk og akademisk språk, når man omtaler andrespråksferdigheter. Et godt hverdagspråk tar vanligvis mellom to og tre år for et barn å utvikle, mens det akademiske språket ofte tar mellom fem og åtte år å utvikle (Morken & Karlsen, 2019, s. 559). Fordi ungdomstrinnet kun strekker seg over tre år, kan det derfor tenkes at elever som først eksponeres for norsk i løpet av disse tre årene, vil kunne oppleve utfordringer i både den faglige og sosiale inkluderingen i skolen, grunnet begrensninger i både hverdagspråket og det akademiske språket. Å mestre majoritetsspråket i samfunnet er også viktig for sosial deltagelse, utdanning og arbeid (Morken & Karlsen, 2019, s. 562) – og dermed også de minoritetsspråklige ungdommens integrering i samfunnet.

Opplæringsloven § 2-8 fastsetter at eleven har rett til særskilt språkopplæring frem til den har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne følge den ordinære opplæringen, og denne språkopplæringen innebærer at eleven kan få særskilt norskopplæring (SNO), morsmålsopplæring og tospråklig opplæring (TPO) (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Denne retten er med andre ord behovsprøvd, og det er elevens forutsetninger for å følge den ordinære undervisningen som skal være gjeldende, og ikke den minoritetsspråklige bakgrunnen i seg selv (Morken & Karlsen, 2019, s. 557). Ressursene som er tilgjengelige for en slik særskilt opplæring vil kunne variere etter hvor i landet man bor. Forskning har funnet frem til at tospråklig opplæring bør etterstrebes i skolen, da elevene som mottar dette over flere år er de som presterer best i alle fag (Fandrem, 2019, s. 32). TPO er undervisning som legger til rette for at eleven får opplæring i og på to språk – norsk og morsmålet (Bjelland, 2014, s. 316). Begge språk skal anvendes i tilegnelsen av faglige kunnskaper (Hauge, 2014, s. 55). Det kan derfor anses som et verktøy for å nå prinsippet om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever (Bjelland, 2005, s. 316).

Før 2004 hadde kommunene plikt til å gi minoritetsspråklige elever tospråklig opplæring (Bjelland, 2005, s. 317). Opplæringsloven § 2-8 ble i 2004 endret til slik vi kjenner den i dag, og noe av bakgrunnen for endringen var at det var vanskelig for enkelte kommuner å skaffe ressurser til å sikre at denne plikten ble ivaretatt og gjennomført. Norskopplæring ble dermed i første rekke det verktøyet som skulle sikre at minoritetsspråklige elever utviklet tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge den ordinære undervisningen, og morsmålsopplæring og tospråklig opplæring ble i større grad sekundære hjelpemidler, ofte i form av som spesialpedagogiske tiltak (Mathisen, 2020, s. 126). Et av hovedargumentene for

at minoritetsspråklige elever også bør motta morsmålsopplæring i skolen, er at man lærer begreper og utvikler forståelse mest effektivt på det språket man mestrer best. De minoritetsspråklige elevene som ikke mestrer norsk godt nok, vil derfor stå ovenfor ekstra utfordringer når de både skal tilegne seg kunnskap og samtidig lære seg et nytt språk (Bakken, 2007, s. 17). Det faktum at minoritetsspråklige elever viser en tendens til svakere skoleprestasjoner enn etnisk norske elever, kan tyde på at det eksisterende språkopplæringstilbudet ikke er godt nok slik det er organisert (Bakken, 2007, s. 14). Slik kan det se ut til at elevene ikke mottar et tilfredsstillende læringsutbytte, og dermed heller ikke opplever tilstrekkelig faglig inkludering i undervisningen (Nordahl & Overland, 2015, s. 16-17).

En teoretisk måte å forstå viktigheten av språkutvikling på i en skolekontekst, kan være gjennom Lev Vygotskys (1896-1934) arbeid. Han mente at språket er det viktigste verktøyet mennesket har i tilegnelsen av kultur og kunnskaper, og helt avgjørende for det sosiale samspillet mellom mennesker (Imsen, 2014, s. 189). For å kunne ta del i aktivitetene i en bestemt kontekst, er man avhengig av å kunne benytte de verktøyene som brukes i aktiviteten. Språkferdigheter gjør det dermed enklere for individet å ta del i sosiale samhandlinger med andre (Strand et al., 2017, s. 121). Et godt utviklet morsmål kan hevdes å være en avgjørende fordel for minoritetsspråklige elever når de skal lære norsk. Dersom man har et repertoar av begreper og et bredt ordforråd på morsmålet, vil de abstrakte og teoretiske begrepene man møter på skolen enklere kunne læres og forstås. Den praktiske utfordringen med dette er at morsmålet og det norske språket ofte brukes på ulike arenaer og i ulike sammenhenger, samt at behovet for morsmålsopplæring kan se ut til å nedprioriteres i skolen grunnet økonomiske og organisatoriske begrensninger (Imsen, 2014, s. 230). Teorien samsvarer med nyere forskning av Nilsson og Axelsson (2013) som påpeker at minoritetsspråklige elevers språkutvikling er avhengig av både utvikling av andrespråket og vedvarende utvikling av morsmålet, samt utvikling av leseferdigheter på begge språk. Naturlig og omfattende bruk av både skriftlig og muntlig språk er fruktbart for utviklingen av andrespråket, uavhengig av ferdighetsnivå. Både morsmålet og andrespråket er avgjørende for å sikre en pågående utvikling av både språk og kunnskap slik at man lykkes i skolen (Nilsson & Axelsson, 2013, s. 140). I denne sammenheng kan det se ut til at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er hensiktsmessig sett i lys av inkluderingsarbeidet.

Språklæring er mest effektiv gjennom bruk og erfaring, og det anbefales derfor at det tilrettelegges for at de minoritetsspråklige elevene i sin språkopplæring i størst mulig grad får lære norsk gjennom naturlig bruk i direkte kommunikasjon (Hauge, 2014, s. 193). Undervisningsaktiviteter og læring i samspill som stimulerer til dialog og samhandling med andre, har vist seg å være det mest hensiktsmessige (Hauge, 2014, s. 194). Imidlertid forekommer også studier som påpeker at undervisningen i ordinære klasser ikke automatisk gir minoritetsspråklige elever muligheten til å aktivt bruke og utvikle sine norskkferdigheter, noe som kan tyde på at andre tiltak bedre ivaretar inkluderingen. Opplæring organisert i mindre grupper, der norskopplæringen blir tilrettelagt som andrespråkopplæring, gir de minoritetsspråklige elevene i større grad mulighet til aktiv dialog og samhandling (Hauge, 2014, s. 195). Dermed blir manglende norskkferdigheter ofte svært begrensende for hvordan de minoritetsspråklige elevene aktivt tar del i den ordinære opplæringen. Det er slik tydelig at det er utfordrende, og krever gode kunnskaper for lærerne å kunne tilpasse undervisningen i ordinær klasse på en slik måte at de minoritetsspråklige elevene får muligheten til å utvikle norskspråklige ferdigheter, og ikke møter flere utfordringer enn nødvendig (Hauge, 2014, s. 199). Et dilemma er derimot at dersom de minoritetsspråklige elevene mottar store deler av undervisningen sin i mindre grupper adskilt fra den ordinære klassen de tilhører, vil dette kunne bidra til en forståelse preget av «vi» og «de» (Hauge, 2014, s. 32). Dette vil også kunne bidra til at elevene begrenses både i den faglige og sosiale inkluderingen i flere av skolens fellesskap.

#### 2.4 Innføringstilbud for nyankomne elever i skolen

Det er i Norge vanlig at minoritetsspråklige elever tilbringer et eller to år i et opplæringstilbud, der formålet i første rekke er intensiv forberedende språkopplæring, før de starter i ordinær klasse på nærskolen sammen med jevnaldrende medelever (Fandrem et al., 2021, s. 3). Det er Opplæringsloven § 3-12 som gir kommunen og fylkeskommunen muligheten til å tilby særskilt opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever organisert i grupper, klasser eller skoler. Dersom eleven takker nei til innføringstilbudet, har den rett til ordinært opplæringstilbud (Opplæringslova, 1998, § 3-12). Styresmaktenes anbefaling om bruk av innføringstilbud kan sees i sammenheng med deres søkelys på manglende norskkunnskaper blant minoritetsspråklige, og kan slik se ut til å ta høyde for elevenes behov for å lære norsk fremfor behovet for tilhørighet (Fandrem et al. 2021, s. 12).

Elevene overføres til ordinær klasse når de anses som klare av læreren i innføringstilbudet og overføring er godkjent av skoleadministrasjonen (Fandrem et al., 2021, s. 3).

En tidligere studie fra Sverige finner at elever i større grad opplever tilhørighet og mulighet for interaksjon med lærere og medelever i innføringsklasser enn i ordinær klasse, samt at det er risiko for reduserte akademiske oppnåelser dersom elevene plasseres i et vanlig klasserom uten tilstrekkelige språkkunnskaper og manglende støtte i morsmålet. Samtidig viser det seg at det å være for lenge i innføringsklasser kan stagnere den faglige utviklingen (Nilsson & Axelsson, 2013, s. 159). En studie av Fandrem et al. (2021) finner derimot at innføringstilbudet i mange tilfeller kan ha motsatt effekt enn det som er formålet – ekskluderende fremfor inkluderende. Funnene i studien tilsier at undervisning i ordinær klasse i større grad er inkluderende og gir elevene sosiale ressurser fremfor det tilbudet i innføringsklassene gir (Fandrem et al., 2021, s. 12). Formålet med innføringstilbudet er at det på sikt skal virke inkluderende, fordi det gir elevene et grunnlag med norskferdigheter før de forventes å samhandle med sine medelever i ordinær klasse. Dette kan dog medføre en delt skolestruktur, der de nyankomne elevene møter standardiserte løsninger i innføringstilbudet og ikke undervisning tilpasset sine individuelle behov (Mathisen, 2020, s. 127). Slik kan det tenkes å redusere de minoritetsspråklige elevenes mulighet til å oppleve inkludering.

Det er flere dilemmaer knyttet til innføringstilbudet for nyankomne elever. Innføringstilbudet kan være positivt for integreringen av disse elevene, i den form av at de får bedre forutsetninger for læring, og på sikt i videre utdanning og samfunnslivet før øvrig (Hilt, 2020, s. 156). Dette fordi de får muligheten til å utvikle sine norskferdigheter og tilegne seg aldersadekvat kunnskap som mangler grunnet migrasjonsprosessen. Dermed får de den tiden og støtten de behøver for å gi bedre forutsetninger for læring når de skal inn i ordinær klasse. Overgangen kunne derfor vært større, og bydd på flere utfordringer, dersom elevene ikke hadde dette opplæringstilbudet (Hilt, 2020, s. 156). Samtidig kan det se ut til at denne organiseringen strider mot flere sentrale prinsipper i den norske skolen, slik som at skolen skal være inkluderende og speile samfunnet. Det forutsetter at skolen skal kunne møte alle elever, og at hver enkelt skal føle tilhørighet. Det er også viktig for integreringsprosessen at minoritetsspråklige elever får muligheten til å omgås norskspråklige elever (Hilt, 2020, s. 157).

## 2.5 Akkulturasjon som forståelsesramme for inkludering og integrering av ungdomsskoleelever med minoritetsspråklig bakgrunn

Akkulturasjon kan forstås som de fenomener som oppstår når grupper individer med ulike kulturer kommer i direkte kontakt med hverandre over tid, og som medfører endringer i det opprinnelige kulturmønsteret til den ene eller begge partene (Berry, 1997, s. 7). Som oftest vil det medføre større endringer for den ene parten enn den andre, og man snakker gjerne om akkulturasjon som prosesser der et individ som har utviklet seg i en kulturell kontekst forsøker å reetablere livet sitt i en annen kulturell kontekst (Berry, 1997, s. 6-7).

Skolen er en arena hvor mennesker med ulik kulturell bakgrunn kommer i direkte kontakt med hverandre over tid, og kan forstås å være en viktig akkulturasjonsarena for minoritetsspråklige elever. Innen kryss-kulturell psykologi anses skolen som den viktigste akkulturasjonskonteksten for minoritetsspråklige elever (Hoti et al., 2019, s. 479).

Akkulturasjonsprosessen i skolen vektlegges innen denne retningen som en gjensidig prosess hvor lærere og elever påvirker hverandres holdninger og atferd i daglige møter mellom ulike kulturer (Hoti et al., 2019, s. 479). For at minoritetsspråklige elever skal ha en positiv tilpasning til det nye skolemiljøet, er det nødvendig med en god relasjon mellom elev og lærer som er preget av tillit og respekt (Hoti et al., 2019, s. 478). Akkulturasjonsbegrepet og John Berrys akkulturasjonsrammeverk kan brukes som en forståelsesramme for hvordan læreren kan arbeide for at elever med minoritetsspråklig bakgrunn opplever både faglig, sosial og psykisk inkludering i skolen. Rammeverket er en sammensatt modell av ulike faktorer som påvirker akkulturasjons- og tilpasningsprosessen. Faktorene foregår på gruppe- og individnivå, og kan være eksisterende i forkant, eller oppstå under eller etter akkulturasjonen (Berry, 1997, s. 15-16).

### 2.5.1 Faktorer på gruppenivå

Faktorer på gruppenivå omhandler opprinnelsessamfunn og bosettingsamfunn. Det vil si graden av ulikhet mellom hjemlandet og det nye bosettingslandet. Dette har vist seg å ha en betydelig rolle i akkulturasjonsprosessen (Fandrem, 2019, s. 53). Grad av ulikhet kalles for kulturell distanse. I en skolekontekst kan dette dreie seg om politiske, økonomiske og demografiske forhold i opprinnelseslandet som ligger til grunn for hvor frivillig migrasjonen er (Berry, 1997, s. 16). Når man skal forstå årsakene til migrasjon, er «push and pull»-modellen ofte anvendt. Push-faktorer er de faktorene som kan bidra til at man velger å

migrere fra et land, og pull-faktorer er de faktorene som kan bidra til hvorfor man velger å migrere til et land. Krig og konflikt, dårlig økonomi og politisk undertrykkelse kan være eksempler på push-faktorer. Arbeid, økonomiske muligheter og politisk frihet kan være eksempler på pull-faktorer (Odden, 2018, s. 57). For minoritetsspråklige ungdommer er ikke alltid disse faktorene direkte årsaker til hvorfor de migrerer, men push- og pull-faktorer hos familien vil påvirke ungdommenes akkulturasjonsprosess.

Det ser ut til at dersom den kulturelle distansen er stor, vil tilpasningen i større grad være preget av utfordringer (Berry, 1997, s. 23). I litteraturen har man laget et skille mellom kollektivism og individualisme. Til tross for individuell variasjon, har det vist seg at i land med en kollektivistisk kultur tenderer menneskene til å være gjensidig avhengige av hverandre, prioritere felles målsettinger og forme sin atferd på grunnlag av felles normer. Individualistiske kulturer eller samfunn kjennetegnes av individer som er autonome og uavhengige fra sine medborgere (Triandis, 2001, s. 909). Slike «samfunnsorienteringer» vil påvirke ungdommen på ulike måter, og gjenspeiles i individets atferd. I individualistiske samfunn er skolegang og utdanning ment å muliggjøre løsrivelse fra foreldre, samt selvstendighet. Vennskap skapes på bakgrunn av personlige preferanser (Hofstede, 2001, s. 227). I kollektivistiske samfunn er tendensen at vennskap i større grad er basert på allerede eksisterende bånd innad i en intern gruppe (Hofstede, 2001, s. 229), som kan bestå av slektninger utover de nærmeste familiemedlemmene, men også andre individer som man biologisk ikke har slektskap til, men som man likevel har knyttet nærmest familiære bånd til (Hofstede, 2001, s. 225). Man har også funnet at det i kollektivistiske kulturer ser ut til å være mindre rom for personlige meninger, og at dette er forutbestemt av den interne gruppen (Hofstede, 2001, s. 229). Det kan derfor tenkes at dersom en minoritetsspråklig ungdom kommer fra et kollektivistisk samfunn til et individualistisk samfunn slik som Norge, vil det kunne oppstå utfordringer i form av at familien og samfunnet har ulike forventninger, blant annet til vennskap, skole og i hvilken grad det er rom for personlige preferanser og meninger.

Bosettingssamfunnets holdninger til innvandring og kulturelt mangfold er også sentrale faktorer som har stor påvirkning på hvordan akkulturasjonsprosessen vil foregå. De samfunnene som er positive til kulturelt mangfold og anser dette som en ressurs for samfunnet, er mindre sannsynlige til å fremtvinge endring i innvandreres kultur eller ekskludere dem fra fellesskapet. Slike samfunn vil også sannsynligvis i større grad tilby sosial støtte fra større samfunnsinstitusjoner, som helsevesen og skolen, og i lokalsamfunnet (Berry,

1997, s.17). I Norge kan samfunnets overordnede holdninger sies å komme til syne i landets integreringspolitikk, og i en skolepolitisk sammenheng ses i sammenheng med organiseringen av innføringstilbudet og særskilt språkopplæring, da et av de fremste verktøyene i integreringsprosessen er norskopplæring (NOU 2011:14, s. 27).

## 2.5.2 Individuelle faktorer og den psykologiske akkulturasjonsprosessen

### 2.5.2.1 Ungdomstid og akkulturasjonsprosessen

Dersom man ser på faktorene på individnivå som eksisterer i forkant av akkulturasjonen, vil individets alder når migrasjonen finner sted ha stor innflytelse. Ofte vil akkulturasjonsprosessen oppleves enklere jo yngre individet er. Dette kan forklares med at kulturen fra hjemlandet i mindre grad er erfart av yngre individer, og derav ikke vil gjøre at kulturelle motsetninger oppleves like konfliktfylte. Yngre alder kan også gjøre at individet er mer fleksibelt og tilpasningsdyktig. Særlig ungdom vil kunne oppleve betydelige utfordringer, som et resultat av krysspress mellom foreldre og jevnaldrende, overgangen fra barn til voksen og identitetsutvikling (Berry, 1997, s. 21).

«Et tredje kulturs barn» defineres av Polluck og Van Reken (1999) som et individ som har tilbragt en betydelig del av sine utviklende år utenfor foreldrenes kultur. De har et forhold til alle kulturene, men føler ikke fullt eierskap til noen av dem. Til tross for at elementer fra hver kultur tas inn i deres livserfaringer, er følelsen av tilhørighet knyttet til andre med lignende bakgrunn (Polluck & Van Reken, 1999, sitert i Cockburn, 2002, s. 477). Minoritetsspråklige elever kan slik oppleve å være tredjekulturs barn, og ha flere utfordringer til felles, til tross for at de har ulik migrasjonsbakgrunn. Begrepet tredjekultur stammer fra at Useem, Useem og Donoghue på 1950-tallet oppdaget at mennesker som migrerte fra hjemlandet (første kultur) til et annet land (andre kultur), skapte en egen, tredje, kultur i det nye bosettingslandet med innslag fra begge kulturene (Salole, 2020, s. 36). En slik blandingskultur kan forstås som et resultat av integreringsprosessen i samfunnet. Med utviklende år menes det fra fødsel til man er myndig, og betydningen vil variere avhengig av hvor lenge man har bodd borte fra foreldrenes hjemland og hvor gammelt barnet eller ungdommen er når det først flytter (Cockburn, 2002, s. 479). I skolekonteksten har det vist seg viktig at lærerne betrakter alle faktorene som påvirker utviklingen og opplevelsene for de unge, med særlig fokus på sosiale nettverk og utviklingen av sosiale ferdigheter (Cockburn, 2002, s. 484), og dermed den sosiale inkluderingen i skolen. I dag er det vanligere å bruke begrepet «cross cultural kids», eller

krysskulturelle barn og unge, som et paraplybegrep om dette. Van Reken (2010) definerer disse som individer «som har levd eller lever med innflytelse fra to eller flere kulturer i en betydelig del av barne- og ungdomsårene» (Van Reken, 2010, sitert i Salole, 2020, s. 32). Felles for disse barna og ungdommene er ofte spørsmål knyttet til identitet og tilhørighet (Salole, 2020, s. 32). Identiteten til krysskulturelle barn og unge preges blant annet av språk, ulike verdier, forventninger som står i motsetning til hverandre, ulike roller, opplevelser av å føle seg «annerledes» og et liv på tvers av landegrenser (Salole, 2020, s. 211). Følelsen av tilhørighet er en sentral faktor for å oppleve inkludering (Nergaard et al, 2020, s. 208), og dermed avgjørende for elevenes selvopplevde inkludering i skolen. Fordi følelsen av tilhørighet kan være særlig kompleks for krysskulturelle unge (Salole, 2018, s. 170), kan dette slik tenkes å kunne påvirke skolens inkluderingsarbeid.

#### 2.5.2.2 Sosioøkonomisk bakgrunn

Utdanning og økonomi er også individuelle faktorer som har innvirkning på akkulturasjonen. Mange innvandrere opplever at de får en lavere status i bosettingssamfunnet, enn det de hadde i opprinnelsessamfunnet (Berry, 1997, s. 22-23). Forbundet med dette er også sosial mobilitet, som kan forklares som en endring i gruppetilhørighet, utdanning, status og inntekt. Man omtaler gjerne sosial mobilitet i sammenheng med den sosiale rangstigen (Odden, 2018, s. 158). For elever i ungdomsskolen vil ikke dette ha direkte relevans, men man kan tenke seg at familiens sosioøkonomiske situasjon igjen vil kunne påvirke eleven. Dette støttes blant annet av forskning presentert i NOU 2011: 14 «Bedre integrering», der resultatforskjellene i skolen mellom minoritetsspråklige og etnisk norske elever i all hovedsak årsakforklares med sosial bakgrunn (NOU 2011: 14, s. 171).

Etnisk kapital kan forstås som at det er det etniske nettverkets gjennomsnittlige utdanningsnivå og inntekt som har størst påvirkning på barnas utdanningsvalg (Odden, 2018, s. 166). For at den etniske kapitalen skal opparbeides, er det nødvendig at disse verdiene overføres til barna. For at det skal være reelt må foreldrene ha autoritet og makt over barnet, og det etniske nettverket støtte opp om dette, slik at de unge opplever målene som mulige å gjennomføre og gjør en innsats (Leirvik, 2016, s. 169). Dette anses også å speiles i den tydelige polarisering i skoleprestasjoner man ser blant minoritetsspråklig ungdom i Norge. De elevene som gjør det bra, gjør det svært bra og tar høyere utdanning, men de som viser svake prestasjoner er svært faglig svake og faller gjerne fra før eller i løpet av den videregående utdanningen. Dermed mangler det et mellomstykke blant disse elevene (Bakken & Hyggen,



2018, s. 15-16). Grunnen til at noen av disse elevene gjør det svært bra har blitt forklart med det som kalles «innvandrerdrivet» (Leirvik, 2016, s. 168). Etnisk kapital kan også være en mulig bidragsyter til hvorfor noen elever viser svake prestasjoner og faller fra. Foreldrenes kontroll kan virke demotiverende fordi de unge gjerne velger en retning slik foreldrene ønsker, og ikke slik de selv ønsker eller har interesse av. I tillegg vil presset kunne medføre konflikt og opprør (Leirvik, 2016, s. 169). Støtte fra foreldre kan være særlig verdifullt for en positiv påvirkning på minoritetsspråklige elevers fremtidige ambisjoner, forventninger til utdanning og akademiske prestasjoner, samt mestringsfølelse rundt karrierevalg (Ruggs & Hebl, 2012, s. 3).

### 2.5.2.3 Psykologisk akkulturasjon og tilpasning

Som en del av rammeverket finner man også det Berry omtaler som den psykologiske akkulturasjonsprosessen (Berry, 1997, s. 15). Denne starter med en akkulturasjonsopplevelse og ender med en langsiktig tilpasning (Berry, 1997, s. 17). Man kan i akkulturasjonsforskning identifisere tre nivåer av utfordringer for individet. Første kategori omhandler de psykologiske endringene som kan oppstå og som er relativt enkle å håndtere. I dette tilfellet innebærer den psykologiske tilpasningen til akkulturasjonen å lære nye atferdsmønstre som er passende i den nye kulturelle konteksten (Berry, 1997, s. 13). Andre kategori er det som kan omtales som akkulturativt stress, og individet kan risikere å oppleve kultursjokk. Dette som et resultat av stressorer i akkulturasjonsprosessen (Berry, 1997, s. 13). Tredje og siste kategori er når individet opplever store vanskeligheter med å tilpasse seg, i den grad at det fører til alvorlige psykologiske forstyrrelser som depresjon eller angst, som et resultat av at endringene i den kulturelle konteksten overskrider individets mestringssevne (Berry, 1997, s. 12-13). Akkulturativt stress kan gjøre det vanskelig for minoritetsspråklige elever å delta i fellesskapet på likeverdig grunnlag som sine medelever, og dersom akkulturasjonsprosessen medfører depressive symptomer kan det gjøre det vanskelig for eleven å skape relasjoner, fordi slike symptomer ofte medfører at man blir mer tilbaketrukket (Nergaard et al., 2020, s. 206). Dermed vil inkluderingen i skolen kunne bli mer utfordrende dersom eleven møter på større utfordringer i sin akkulturasjonsprosess. Fordi lærere er påvirkende aktører i de minoritetsspråklige elevenes akkulturasjonsprosess, kan skolen være en arena hvor disse elevenes behov adresseres (Makarova et al., 2019 s. 451). Både minoritetsspråklige elevers skolefaglige resultater og tilpasning i skolen kan støttes gjennom samarbeidende og støttende læringsmiljøer, samt at de minoritetsspråklige elevene opplever støtte i sin krysskulturelle utvikling (Makarova & Birman, 2015, s. 308). Makarova og Birman finner i sin studie fra

2016 at nyankomne elever i skolen uten tospråklig støtte og intensiv andrespråklæring assosieres med kultursjokk og negativ tilpasning (Makarova & Birman, 2015, s. 12).

Akkulturasjonsprosessen ender i en endelig tilpasning i den nye kulturen. Tilpasning kan forstås som de endringene som skjer i et individ eller en gruppe, som svar på krav fra omgivelsene rundt dem. Man kan skille mellom to ulike former for tilpasning – psykologisk og sosiokulturell. Den psykologiske tilpasningen er en rekke interne psykologiske utfall, samt en klar mening om personlig og kulturell identitet, god mental helse og oppnåelse av personlig tilfredsstillelse i den nye kulturelle konteksten. Sosiokulturell tilpasning er en rekke eksterne psykologiske utfall som kobler individet til sin nye kontekst, samt dets evne til å håndtere daglige utfordringer på ulike arenaer, som for eksempel i skolen for elever med minoritetsspråklig bakgrunn (Berry, 1997, s. 13-14). Ulike sosiale og emosjonelle vansker kan anses som et resultat av negativ psykologisk eller sosiokulturell tilpasning. I skolesammenheng kan psykiske plager være et tegn på negativ psykologisk tilpasning og mobbing og svake skoleprestasjoner et tegn på negativ sosiokulturell tilpasning (Fandrem, 2019, s. 75).

#### 2.5.2.4 Fase

Dersom man ser på faktorer som oppstår under akkulturasjonen, finner man blant annet fase, mestring og akkulturasjonsstrategier. Med fase menes det hvor lenge individet har vært i akkulturasjonsprosessen, noe som kan ha betydning for typen og omfanget utfordringer. En måte å forstå fasebegrepet på er gjennom u-kurven. Denne har blitt brukt for å modellere en positiv tilpasning over tid. Til tross for at det finnes få empiriske beviser for en slik forståelse av forløpet, illustrerer den hvordan få utfordringer oppstår i startfasen, for at det så underveis i prosessen oppstår flere utfordringer av høyere alvorlighetsgrad, og til slutt ender i en mer positiv langsiktig tilpasning (Berry, 1997, s. 24).

#### 2.5.2.5 Akkulturasjonsstrategier

Hvordan tilnærmingen til akkulturasjonsprosessen vil foregå, avhenger av graden av to hovedfaktorer – kulturell vedlikeholdelse samt kontakt og deltagelse. Kulturell vedlikeholdelse innebærer hvorvidt den opprinnelige kulturelle identiteten og kjennetegnene anses som viktige, og etterstrebes å vedlikeholde. Kontakt og deltagelse innebærer i hvor stor grad ulike kulturelle grupper omgås (Berry, 1997, s. 9). Dersom disse to hovedfaktorene

plasseres på hver sin akse, en horisontal og en vertikal, vil man få fire akkulturasjonsstrategier – integrering, separering, assimilering og marginalisering (Berry, 1997, s. 9-10). Berry omtaler integrering som når både kulturell vedlikeholdelse og relasjoner med andre kulturelle grupper verdsettes. Ved separering anser man den opprinnelige kulturen som viktig å opprettholde, og man er i mindre grad opptatt av å samhandle med andre kulturelle grupper. I motsetning til separering, er det ved assimilering ansett som viktig å etterstrebe kontakt med andre kulturelle grupper, og man er ikke like opptatt av å opprettholde den opprinnelige kulturelle identiteten. Dersom man hverken verdsetter kulturell vedlikeholdelse eller kontakt med andre kulturelle grupper, omtales det som marginalisering. Det er viktig å påpeke at disse akkulturasjonsstrategiene tar utgangspunkt i at det er individets eget valg av hvilken strategi som er gjeldende (Berry, 1997, s. 9-10). I de tilfeller hvor individet begrenses i sitt valg av strategi, og de personlige preferansene er i konflikt med storsamfunnets retningslinjer, kan det resultere i stress (Berry, 1997, s. 12). Begrepet «strategi» kan defineres som opplegg og gjennomføring av planer med sikte på å nå bestemte mål (Høiback, 2021). Begrepet «akkulturasjonsstrategi» kan derfor kritiseres for å være noe misvisende, da det ikke alltid er individets eget valg hvordan akkulturasjonen foregår. Svært få velger for eksempel segregering eller marginalisering av egen vilje, noe også Berry påpeker i sin artikkel (Berry, 1997, s. 10).

De fire strategiene har også sammenheng med andre deler av akkulturasjonsprosessen, slik som utdanning, sosioøkonomisk status, vennsrelasjoner og språkutvikling (Ward & Kennedy, 1994, s. 330). Dermed kan det se ut til at hvilken akkulturasjonsstrategi som er gjeldende for eleven og dens foresatte, vil kunne ha sammenheng med flere aspekter ved elevens skolegang. Elever med integrering som strategi, vil ofte ha en bedre psykososial tilpasning enn elever som velger en annen akkulturasjonsstrategi (Hoti et al., 2019, s. 481). For minoritetsspråklig ungdom vil det å kunne balansere den opprinnelige og den nye kulturen, kunne bidra til utvikling av resiliens og god mental helse. Ungdommer som tilpasser seg positivt til tross for motstand, vil også kunne gjøre det bedre på skolen og oppleve færre psykiske helseplager (Wu et al., 2018, s. 69). Phalet og Baysu (2020) finner i sin studie at minoritetsspråklige elevers akkulturasjonsorientering påvirker deres inkludering i skolen. Elever med integrering som strategi synes også å rapportere om mer aksept fra jevnaldrende og selvtillit i skolekonteksten enn andre minoritetsspråklige elever (Phalet & Baysu, 2020, s. 8). En studie av Berry et al. (2006) som undersøker minoritetsspråklige ungdommers akkulturasjonsprosess og tilpasning (Berry et al., 2006, s. 306), finner at de fleste

minoritetsspråklige ungdommer velger en integreringsstrategi (Berry et al., 2006, s. 324). I samme studie gjøres det funn av en sammenheng mellom hvor lang tid ungdommer har tilbragt i bosettingssamfunnet, nærmere bestemt hvilken fase i akkulturasjonsprosessen, og hvilken akkulturasjonsstrategi som anvendes. Ungdommer som har tilbragt lengre tid i den nye kulturen, er mer sannsynlige til å velge en integreringsstrategi og mindre sannsynlige til å velge en diffus marginaliseringsstrategi. Dette tyder på at ved lengre botid vil ungdommene oppleve flere positive utfall og unngå de mer negative (Berry et al., 2006, s. 324). Studien støtter også tidligere funn blant voksne i akkulturasjonsprosessen, og finner at integrering har sammenheng med positiv psykologisk og sosiokulturell tilpasning, mens marginalisering forhindrer både positiv psykologisk og sosiokulturell tilpasning (Berry et al., 2006, s. 325).

## 2.6 Migrasjon som risikofaktor for psykologisk og sosiokulturell tilpasning i skolen

Migrasjon kan være en risikofaktor for flere sosiale og emosjonelle vansker som følge av negativ psykologisk eller sosiokulturell tilpasning (Fandrem, 2019, s. 75). Migrasjon i seg selv har gjennom forskning vist seg å kunne medføre stress, og kan over tid være en risikofaktor for psykiske vansker (Nergaard et al., 2020, s. 206; Vollebergh et al., 2005, s. 490). Innvandrere er gjennom tidligere studier overrepresentert i forekomsten av ulike psykiske vansker (Morken & Karlsen, 2019, s. 563), og Fandrem (2019) fremmer blant annet at forekomsten av psykiske helseplager er indikert til å være omtrent tre ganger så høy for innvandrere som for etnisk norske (Fandrem, 2019, s. 78). Tidligere studier finner at også ungdommer med innvandrerbakgrunn ligger på et høyere nivå av psykiske vansker enn etnisk norsk ungdom (Oppedal & Røysamb, 2004, s. 135; Reneflot et al., 2018, s.72).

Ser man på flyktninger alene som en gruppe, vet man at mange flykter fra svært krevende forhold i hjemlandet og har vært vitne til, eller opplevd, hendelser som kan defineres som traumatiserende og plage dem i ettertid. Disse elevene kan derfor være en risikogruppe for traumer eller posttraumatisk stresslidelse, PTSD (Fandrem, 2019, s. 84-85). Dette er en av mest rapporterte psykiske helseplagene blant flyktninger, og en omfattende metaanalyse finner at 11 prosent av ungdommer som har flyktet opplever PTSD, og at disse ungdommene har opp til ti ganger større risiko for å lide av PTSD sammenlignet med jevnaldrende i bosettingssamfunnet. Før ungdommene bosetter seg i et nytt samfunn, har de ofte gjennomgått langvarige traumer, som eksponering for vold og krigføring, ufrivillig forflytting og separering fra familiemedlemmer (McGregor et al., 2015, s. 431).

Mye tyder imidlertid på at dette bildet ikke er helt likt hos yngre barn. En studie fra Nederland fra 2005 undersøkte forekomsten av psykiske helseplager blant 11-åringene med minoritetsspråklig bakgrunn, basert på selvrapporing fra elevene selv, foreldrene og lærerne (Vollebergh et al., 2005, s. 489). Funnene tilsier at forekomsten av selvrapporterte psykiske helseplager blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn ikke er betydelig høyere enn blant andre jevnaldrende. Vollebergh et al. (2005) påpeker likevel at det ikke er uvanlig at barn tilpasser seg det nye bosettingssamfunnet raskere enn sine foreldre, men at det må tas i betraktning at disse elevene fremdeles er barn og at omfanget psykiske helseplager ofte øker i ungdomsårene (Vollebergh et al., 2005, s. 493). Lærerne derimot, rapporterte om færre angst- og depresjonsrelaterte helseplager og lavere nivåer av sosiale og tankerelaterte utfordringer blant elevene med minoritetsspråklig bakgrunn. De rapporterte imidlertid om høyere forekomst av eksternaliserende utfordringer blant de minoritetsspråklige elevene enn for elever uten denne bakgrunnen. Vollebergh et al. (2005) påpeker at det er mulig at denne høye rapporteringen av eksternaliserende utfordringer kan være preget av stereotyper på unge med innvandrerbakgrunn, samt at nivået av internaliserende utfordringer kan være underrapportert. Dette kan ses i sammenheng med at elever kan oppleve det som utfordrende å skulle betro seg til læreren om slike utfordringer (Vollebergh et al., 2005, s. 494), noe som understreker viktigheten av en god relasjon preget av tillit mellom lærer og elev.

Elevenes psykiske helse og faglige læring har gjensidig påvirkningskraft. For å kunne tilrettelegge for tilfredsstillende læringsforhold, må elevenes psykiske helse ivaretas og tas hensyn til. Dette medfører at skolen og læreren er bedre rustet dersom det forekommer kunnskap om hvordan man skal forholde seg til elever som utfordres av ulike psykiske utfordringer, slik at de opplever tilpasning (Bru et al., 2016, s. 21-22). En slik tilpasning kan sies å være avgjørende for både elevens faglige, sosiale og psykiske inkludering i skolen. En studie av Murberg og Bru (2009) finner at lærerens støttende relasjon til elever som opplever stressende livsomstendigheter, kan redusere den negative effekten dette har på depressive symptomer (Murberg & Bru, 2009, s. 368). Migrasjon og akkulturasjon kan slik være en risikofaktor, fordi det har vist seg å kunne medføre stress (Nergaard et al., 2020, s. 206). Det kan derfor sies at det er særlig viktig at læreren har en slik støttende relasjon til de minoritetsspråklige elevene i en akkulturasjonsprosess, og slik kunne påvirke deres psykiske helse positivt. En slik relasjon mellom lærer og elev inngår i voksen-elev-fellesskapet i både elevenes sosiale og psykiske inkludering (Nordahl, 2015).

## 2.7 Identitetsutvikling i akkulturasjonsprosessen

Identitet kan defineres som et individs egen oppfatning av hvem den er, og hvilke sosiale og kulturelle grupper det tilhører (Imsen, 2014, s. 361). Menneskets identitet og personlighet kan sies å være sosialt forankret – vi utvikler og forstår oss selv gjennom samspill med andre mennesker (Imsen, 2014, s. 362). Når omgivelsene og menneskene rundt oss endres, vil også vi som mennesker endres (Imsen, 2014, s. 363). Altså vil mennesker som migrerer, endre seg i sin nye kulturelle kontekst. For ungdom vil en følelse av å vite hvem man er kunne bidra til å utvikle en følelse av velvære, selvillit og retning i livet, og en mulighet for å integreres i det store samfunnet, noe som er særlig viktig for minoritetsspråklig ungdom (Erentaité et al., 2018, s. 325).

Identitetsdanning er en livslang prosess, men kan være særlig viktig i ungdomstiden, da man opplever flere fysiske, kognitive, emosjonelle og relasjonelle endringer på dette stadiet i livet (Fandrem, 2019, s. 108). I ungdomstiden er samspillet mellom gruppetilhørighet og identitetsdannelse vist seg å være særlig sterk (Eriksen, 2017, s. 76). Menneskets indre identitet, hvem vi er, formes av hvordan vi tolker oss selv gjennom samfunnet og dets oppfatning av oss (Eriksen, 2017, s. 77). Minoritetsspråklig ungdom vil i større grad kunne møte flere utfordringer i sin identitetsutvikling, og blant annet ha sammenheng med følelsen av tilhørighet (Salole, 2018, s. 249-250). Slik kan det forstås at identitetsprosessen kan utfordre de minoritetsspråklige elevenes inkludering i skolen. Utfordringene i identitetsprosessen kan være preget av krysspress fra hjem og jevnaldrende, generasjonskonflikter og manglende forbilder (Imsen, 2020, s. 386). Ungdommer med innvandrerbakgrunn kan også oppleve at de begrenses i å kunne definere seg selv, fordi samfunnet og menneskene rundt dem i større grad har en formening om hvem og hva de er. Spørsmål som «Hvor kommer du egentlig fra?» kan bidra til at elever med minoritetsbakgrunn føler seg begrenset i hvordan den definerer seg og hvordan andre oppfatter den (Spernes, 2020, s. 132). Identitet kan være både en formidler og moderator mellom opplevelsene av det å være en etnisk minoritet og ulike utviklingsutfall (Erentaité et al, 2018, s. 328). Det er et fremtredende spørsmål hvorvidt det å være en etnisk minoritet er en risikofaktor eller en fordel i utviklingsutfall som akademiske prestasjoner, internaliserende og eksternaliserende utfordringer og velvære (Erentaité et al, 2018, s. 328).

Minoritetsspråklig ungdom har mulighet til å utvikle flere ulike identiteter. Enten kan de velge en identitet som samsvarer med majoritetssamfunnet, eller en minoritetsidentitet og dermed søke til fellesskapet i minoritetskulturen. Et tredje alternativ er å beholde sin etniske identitet, men med innslag av majoritetskulturens verdier (Imsen, 2014, s. 387). Hvilken identitet ungdommen utvikler, kan ses i sammenheng med hvilken akkulturasjonsstrategi som tas i bruk og samspillet mellom denne og de miljømessige påvirkningene den unge eksponeres for. I sin studie av minoritetsspråklig ungdom, finner Berry et al. (2006) fire ulike akkulturasjonsprofiler relatert til akkulturasjonstrategiene. Integreringsprofilen kjennetegnes av ungdom som akkulturerer ved å involvere seg både i sin opprinnelige kultur og kulturen i bosettingssamfunnet, og en integreringsstrategi kan derfor sies å være gjeldende (Berry et al., 2006, s. 323). Minoritetsspråklige ungdommer har ulike måter å engasjere seg i begge kulturer på, blant annet ved å bruke både morsmålet og andrespråket, og relasjoner med både andre minoritetsspråklige og majoritetsspråklige ungdommer (Berry et al., 2006, s. 323). Etnisk profil innebærer at ungdommen akkulturerer ved å i størst grad orientere seg mot sin egen etniske gruppe og opprinnelige kultur, og i begrenset grad mot individer og kulturen i majoritetssamfunnet (Berry et al., 2006, s. 323). Dette viser tendenser til en separeringsstrategi. En studie av Rayle og Myers (2004) finner at for minoritetsspråklige ungdomsskoleelever er det en etnisk identitet som sterkest predikerer velvære (Rayle & Myers, 2004, s. 87). De minoritetsspråklige ungdommene som velger en integrerings- eller etnisk profil, kan dermed sies å være opptatt av kulturell vedlikeholdelse i sin akkulturasjonsprosess (Berry et al., 2006, s. 323). En nasjonal profil, med tendenser til en assimileringstrategi, innebærer at ungdommene søker og orienterer seg mot bosettingssamfunnet (Berry et al., 2006, s. 323). Erentaité et al (2018) presenterer en studie fra Tyskland som finner at ungdommer med etnisk og nasjonal identitet, i større grad tendenserte til å oppnå svakere skoleprestasjoner enn de minoritetsspråklige ungdommene med en integreringsidentitet (Erentaité et al, 2018, s. 328). Siste akkulturasjonsprofil er den diffuse profilen, med tendenser til en marginaliseringsstrategi. Minoritetsspråklige ungdommer med en slik profil mangler en tydelig orientering, og kan se ut til å både være marginaliserte og forvirrede. En slik profil predikerer både personlige og sosiale utfordringer (Berry et al., 2006, s. 324).

## 2.8 Tilhørighet og inkludering i skolen

### 2.8.1 Pedagogisk praksis som fremmer inkludering av minoritetsspråklige elever

«Culturally responsive teaching», oversatt til kulturresponsiv undervisning, er en pedagogisk tilnærming som anerkjenner viktigheten av å inkludere elevenes kulturelle referanser i alle aspekter ved læringen (Nergaard et al., 2020, s. 209). For at denne tilnærmingen skal bidra til inkludering, er det nødvendig at læreren har et bredt perspektiv der det gis anerkjennelse, respekt og at elevenes identitet og bakgrunn brukes som en betydningsfull kilde til å skape et godt læringsmiljø som sikrer at undervisningen er tilpasset elevenes bakgrunn sett i helhet (Nergaard et al., 2020, s. 210). Tidligere forskning fremmer at prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige elever og etnisk norske elever kan utjevnes ved hjelp av gode skole- og klassemiljø (Fandrem, 2019, s. 31), og at minoritetsspråklige elever gjør det bedre på de skolene hvor de opplever både språklig og kulturell anerkjennelse (Lund, 2017, s. 20). Anerkjennelse kan forstås som at man møter andre mennesker med aksept, empati og bekræftelse (Jordet, 2020, s. 87).

Norges skolepolitikk er preget av en ressursorientering mot mangfoldet av elever. Det er imidlertid indikert at skolen i realiteten nedtoner forskjeller ved å i større grad rette søkelyset mot hva som er likt blant elevene. Det kan derfor antas at den norske skolen er preget av en likhetsideologi (Mathisen, 2020, s. 125). Lidén (2001) skiller mellom individuell formallikhet som universell likhet og et kollektivt likhetsbegrep, der man bevisst velger å gjøre forskjeller for å oppnå likhet mellom individer eller grupper som i utgangspunktet stiller ujevnt. Hun påpeker også norsk utdanningspolitikk tar utgangspunkt i den individuelle formallikheten, ved at det ikke gis andre tilpasninger til minoritetsspråklige elever enn kompensatorisk språkopplæring (Lidén, 2001, s. 81). I tillegg til sin egen studie, presenterer Eriksen en rekke internasjonale studier som viser til uheldige konsekvenser av å nedtone ulikhet. Det vises blant annet til Solbues avhandling fra 2014 som sammenligner resultatene av ulik pedagogisk tilnærming. Hun finner at i den klassen hvor læreren har lite fokus på et inkluderende klassemiljø og relasjoner til elevene, er skillet mellom «norske» og «innvandrere» størst. Der læreren i større grad hadde fokus på et positivt og inkluderende klassemiljø og gode relasjoner til elevene, var skillet mellom elevene med innvandrerbakgrunn og de etnisk norske elevene mindre tydelig. I den klassen hvor læreren aktivt brukte elevenes bakgrunn var skillet nærmest ikke eksisterende (Eriksen, 2017, s. 54). En studie av Chiu et al. (2012) finner at elevens relasjon til læreren har en sterk sammenheng med både elevens holdning til skole og



opplevelse av tilhørighet, men at læreren ofte har en svakere relasjon til minoritetsspråklige elever (Chiu et al., 2012, s. 1423).

Tilhørighet kan forstås som at alle mennesker har et behov for å føle at de hører til et sted, hvor de opplever at de forstås, anerkjennes og aksepteres for den de er. Tilhørighet er en subjektiv og personlig opplevelse, og kan være særlig viktig for mennesker som vokser opp mellom to kulturer (Salole, 2020, s. 117). At elevene opplever at de anses som en ressurs for fellesskapet, er avgjørende for at de skal føle seg inkluderte (Nergaard et al., 2020, s. 208). En ressursorientering mot mangfold kan derfor bidra til at elevene opplever tilhørighet og føler seg inkludert. En slik ressursorientering vil i praksis rette oppmerksomheten mot hva eleven kan og dens ressurser, og ikke mot det den ikke kan og dens mangler (Hauge, 2014, s. 30). Følelse av tilhørighet er et viktig aspekt ved inkludering, og en opplevelse av aksept og vennsapsrelasjoner til medelever kan bidra til denne følelsen (Nergaard et al., 2020, s. 208). Unge som har migrert, vil kunne føle mer tilhørighet i Norge når de utvikler vennsapsrelasjoner (Salole, 2018, s. 174). En studie av Chiu et al. (2012) finner at minoritetsspråklige elever har mer positive holdninger til skolen, men at innfødte i større grad har en følelse av tilhørighet på skolen (Chiu et al., 2012, s. 1423). Slik kan det forstås at inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklige elever kan utfordres på grunn av den begrensede følelsen av tilhørighet.

### 2.8.2 Sosial inkludering og vennsapsrelasjoner

Relasjoner til medelever er en del av både elevenes sosiale og psykiske inkludering i skolen (Nordahl, 2015; Nordahl, 2015, s. 19). Hauge presenterer funn fra en studie som finner at det er større risiko for at minoritetsspråklige elever føler seg ensomme, og har utfordringer med å skape vennerelasjoner i klasser hvor det er få andre minoritetsspråklige elever enn i de klassene hvor det er flere. Dette gjelder også vennskap med etnisk norske elever. Dermed medfører det ikke automatisk at minoritetsspråklige elever i større grad vil få etnisk norske venner dersom de ikke har andre som de kan samhandle med på sitt eget morsmål (Hauge, 2014, s. 137). Flere studier finner at man gjerne foretrekker å være sammen med andre mennesker med lik opprinnelse, og dette er særlig gjeldende når man er en minoritet (Fandrem, 2019, s. 104). Særlig i ungdomstiden blir både identitet og etnisitet viktigere og styrer i større grad hvem man er sammen med. Flere studier finner at man i denne perioden av livet i mindre grad er sammen med mennesker med en annen bakgrunn enn en selv (Eriksen, 2017, s. 8). Det påpekes også at tredjekulturs barn opplever tilhørighet i relasjoner med andre

med lignende bakgrunn (Cockburn, 2002, s. 477). Dette tyder på at dersom flere minoritetsspråklige elever plasseres i samme klasse, vil dette kunne bidra positivt til den sosiale inkluderingen i skolen.

## 3.0 Metode

I denne delen av oppgaven gjøres det rede for studiens metodiske valg, samt at det gis en beskrivelse av forskningsprosessen.

### 3.1 Metodiske tilnæringer

Denne studien er en delstudie i det større forskningsprosjektet «Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen» (INNMIN). Hensikten med INNMIN var å få mer kunnskap om hvordan skoler er forberedt på å ta imot nyankomne elever, samt å undersøke forskjellene mellom elever som har gått på innføringsskole, i innføringsklasse og satt direkte inn i ordinær klasse. Denne masteroppgaven, som en del av prosjektet, bygget på data fra lærere med erfaring fra å arbeide med nyankomne elever i sin klasse.

#### 3.1.1 Studiens design

Denne masterstudien hadde et eksplorerende design. Det innebærer at målet var å undersøke et felt, mennesker eller fenomen hvor man er avhengig av å samle inn rik og detaljert informasjon (Høgheim, 2020, s. 130). Metoden for innhenting av data i en slik eksplorerende tilnærming ble basert på individuelle dybdeintervjuer. Forskningen var i all hovedsak induktiv, og innebar at den analytiske tilnærmingen gikk fra det spesifikke til det mer generelle (Høgheim, 2020, s. 130). Med andre ord la informantenes subjektive opplevelser og erfaringer grunnlaget for noen generelle forståelser for hvordan man kan inkludere og integrere minoritetsspråklige ungdomsskoleelever. En kvalitativ og utforskende tilnærming ble benyttet, fordi den har vist seg å være egnet for å lete etter en forståelse av sosiale fenomener og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018, s. 15). Metoden i oppgaven kan derfor beskrives som fenomenologisk, hvilket innebærer at ønsket var å forstå sosiale fenomener gjennom informantenes perspektiv og virkelighetsoppfattelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fokus var på lærernes opplevelse av arbeid med inkludering og integrering av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Med en fenomenologisk tilnærming ble det dermed tatt utgangspunkt i lærernes subjektive opplevelse av dette arbeidet, med et ønske om å forstå den underliggende meningen basert på deres erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36).

### 3.1.2 Utvalg av informanter

Utvalget i denne studien bestod av seks kontaktlærere på ungdomstrinnet og en ansatt i et innføringstilbud for nyankomne elever i skolen, som arbeidet særskilt med elevenes overgang til ordinært opplæringstilbud. Lærerne var ansatt på ulike skoler og i ulike deler av landet, samt at det var stor variasjon i hvor lang arbeidserfaring de hadde. To av lærerne var menn og de resterende fem var kvinner. Informantene ble valgt på bakgrunn av sin erfaring med minoritetsspråklige elever som først startet i ordinært opplæringstilbud på ungdomstrinnet. Samtlige informanter arbeidet ved skoler som forskergruppen i INNMEN hadde kjennskap til fra før. Informantene i denne masterstudien kan derfor sies å ha blitt innhentet gjennom strategisk utvelging, noe som innebærer at man baserer utvalget på personer som har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevant for problemstillingen man ønsker å undersøke (Thagaard, 2018, s. 54). Utvalget i studien kan også sies å ha foregått gjennom en kvoteutvelging. Det vil si at man definerer ulike kategorier som man ønsker skal representeres i utvalget, og deretter velger informanter innen kategoriene (Thagaard, 2018, s. 55). Med utgangspunkt i INNMENs formål om å undersøke forskjellene mellom minoritetsspråklige elever som har gått på innføringsskole, innføringsklasse eller direkte plassert i ordinær klasse, ble lærerne rekruttert på bakgrunn av sine erfaringer med minoritetsspråklige elever innenfor en av disse tre kategoriene. I samsvar med metodelitteraturen, medfører en slik kvoteutvelging at man får mer bredde i utvalget (Thagaard, 2018, s. 55).

### 3.1.3 Kvalitative forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervju har vist seg å kunne bidra til at man kan få en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer rundt sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 12). I dette tilfellet hvordan lærere opplever å arbeide inkluderende med minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. I forskningsintervju er ønsket å få innsikt i hvordan informantene beskriver sine opplevelser og forklarer sine handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Slike forskningsintervjuer ble dermed betraktet som hensiktsmessige i denne studien for å kunne få bedre innsikt i fenomenet som ble studert.

Intervjuene hadde en såkalt delvis strukturert tilnærming, som kjennetegnes av at temaene for intervjuet er bestemt på forhånd, men at det har en fleksibel struktur i forhold til rekkefølgen av spørsmål som fremstilles, og tilpasses informantens fortelling (Thagaard, 2018, s. 91).

Åpenhet og fleksibilitet har i samsvar med metodelitteraturen vist seg å ha fordeler da dette gir rom for å supplere med oppfølgings spørsmål og utdype temaer som informanten tar opp, som kan bidra til mer dyptgående refleksjoner rundt fenomenet (Thagaard, 2018, s. 91). På denne måten sørger man for at temaene som er relevante for problemstillingen kommer frem, samtidig som man kan supplere med temaer som informanten tar opp (Thagaard, 2018, s. 91). Temaene i intervjuguiden ble ledet av studiens hensikt, hvor målet var å få kunnskap om hvordan skoler er forberedt på å ta imot nyankomne minoritetsspråklige elever i ordinær klasse og undersøke forskjeller mellom de ulike overgangsordningene (Vedlegg 1).

#### 3.1.4 Intervjuprosessen

Hvert av intervjuene varte mellom tre kvarter til en time. Det ble tatt lydopptak og de syv intervjuene ble senere transkribert verbatim. De fleste intervjuene ble gjennomført ved skolene der lærerne arbeider, mens to av intervjuene ble gjennomført digitalt grunnet avstand. Fordi forskningen omhandler lærernes arbeid, kan det at intervjuene ble foretatt ved deres egne arbeidsplasser bidra til at informantene følte seg tryggere i intervjusituasjonen og i større grad la til rette for en avslappet stemning under intervjuet (Tjora, 2021, s. 135).

Både intervjuene og transkriberingen ble gjennomført av erfarne kvalitative forskere. At intervjuene er foretatt av trente kvalitative forskere kan ha sies å ha styrket intervjuenes kvalitet. En erfaren intervjuer kan sies å være bedre rustet til å ta beslutninger underveis i intervjuet, om hva og hvordan man skal spørre, hvilke svar fra informanten som skal følges opp og hvilke svar som skal kommenteres og tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195).

Lærernes og elevenes navn, samt skoletilhørighet, ble anonymisert i de transkriberte intervjuene. Både godkjenning, rekruttering av utvalg, intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og transkribering ble gjennomført av forskergruppen i INNMIN i forkant av denne studien. Samtlige deltakere har imidlertid godkjent at data benyttes i denne masterstudien.

### 3.2 Analyse

Formålet med kvalitativ analyse er at leseren skal kunne få kunnskap om forskningsområdet uten å måtte lese gjennom alt datamaterialet selv (Tjora, 2021, s. 216). I denne studien ble det brukt en konvensjonell innholdsanalyse. En slik analytisk tilnærming tar utgangspunkt i en første induktiv analyse av de transkriberte intervjuene, og har som mål å beskrive et fenomen

som det forekommer relativt lite kunnskap om fra før (Høgheim, 2020, s. 212). En induktiv tilnærming lar data forme de første stegene i analysen. Slik kan man også anta at konvensjonell innholdsanalyse ivaretar en fenomenologisk forståelse i forskningen. Dette fordi fenomenologiske studier utforsker intervjudeltagernes meninger om sine opplevde erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36), og forsøker å beskrive fellestrekk mellom dem (Høgheim, 2020, s. 143). En metodisk tilnærming knyttet til fenomenologi, slik som konvensjonell innholdsanalyse, tar i stor grad utgangspunkt i dybdeintervju, hvor man forsøker å få informantene til å forklare sin forståelse i forbindelse med et fenomen (Tjora, 2021, s. 31). I analysen var derfor formålet å få frem lærernes meninger rundt sine erfaringer med å inkludere nyankomne minoritetsspråklige elever i ordinær klasse. Ved å finne fellestrekk i informantenes besvarelser, var målet å kunne få en forståelse av inkluderingsarbeidet, samt hvilke utfordringer og forbedringspotensialer som finnes. Analyseprosessen som bygger på en konvensjonell innholdsanalyse, ble i denne studien utført i fem ulike trinn. Trinn en omhandlet gjennomlesing av de transkriberte intervjuene for å bli kjent med datamaterialet. Trinn to omhandlet utvikling av koder, og i trinn tre ble kodene satt sammen i kategorier. I trinn fire ble koder og kategorier sett i sammenheng med studiens forskningsspørsmål, og det ble utviklet hovedkategorier. Til slutt, i trinn fem, ble det gjort slutninger om hvilke data som skulle drøftes og tolkes.

### 3.2.1 Trinn en – Lese, bli kjent med og sammenfatte data

Nærmest en forutsetning for å drive videre analyse, er å kjenne innholdet i dataen man skal analysere, noe som krever flere gjennomlesninger (Høgheim, 2020, s. 203). Målet med denne startfasen av analysen var derfor å skape en oversikt både over mengden og innholdet i empirien (Høgheim, 2020, s. 203). Første trinn i analysearbeidet bestod av flere gjennomlesninger av alle de syv transkriberte intervjuene. Allerede da fremkom noen sammenhenger mellom lærernes besvarelser. En andre gjennomlesing gav et overblikk over en del fellesnevner i lærernes besvarelser, som videre la grunnlaget for utviklingen av koder. I takt med metodelitteraturen ble det benyttet tid til å sette seg grundig inn i det informantene formidlet, før selve kodingen startet (Thagaard, 2018, s. 153).

### 3.2.2 Trinn to – Lage koder (Demontere data)

Neste trinn i analyseprosessen var å skape koder. Koding innebærer at teksten deles opp og betegnes med ulike kodeord. Disse kodene gjør det mulig å finne igjen utdrag fra intervjuene som omhandler det kodene gir uttrykk for, og grunnlag for å sammenligne informantenes

besvarelser (Thagaard, 2018, s. 153). Formålet med koding er å redusere mengden data, uten å redusere meningsinnholdet (Høgheim, 2020, s. 204). Kodingsarbeidet ble foretatt i analyseverktøyet NVivo. Her ble alle de transkriberte og anonymiserte intervjuene lastet opp, og jeg gikk gjennom et intervju av gangen. Her markerte jeg dermed ulike deler av intervjuene som jeg anså som relevante med ord som representerte den bestemte delen. I kodingsarbeidet benyttet jeg meg av deskriptive koder. Dette innebærer at kodene ble laget slik at de best mulig beskrev innholdet uten at koden nødvendigvis er hentet direkte fra dataen (Høgheim, 2020, s. 204).

### 3.2.3 Trinn tre – Lage kategorier (Remontere data)

Det videre analysearbeidet foretatt i NVivo bestod av kategorisering. I denne delen av prosessen ble data satt sammen igjen i meningsbærende enheter, basert på de ulike kodene. Man utarbeider dermed kategorier som viser til sammenhengen mellom ulike koder, og gir kategoriene navn som passer til de tilhørende kodene (Høgheim, 2020, s. 206). Kategoriene som ble utviklet, er presentert i tabell 1. I takt med det overordnede eksplorerende designet i denne studien, vil en induktiv analyse basere dannelsen av kategorier på innholdet i kodene. I litteraturen refereres dette til som en empirinær analyse (Høgheim, 2020, s. 207). Ved å vektlegge induktiv strategi i kodingen av data, ble risikoen for at kodingsresultatene ble påvirket av mine forventninger og teorier som forsker redusert (Tjora, 2021, s. 218). Underveis i både kodings- og kategoriseringsarbeidet ble det foretatt en konstant kodesammenligning. Det innebar at det ble foretatt sammenligninger mellom nye og tidligere koder og kategorier (Høgheim, 2020, s. 216). På denne måten hadde jeg mulighet til å legge til koder fra ulike intervjuer i samme kategori, samt å utvikle nye dersom ingen av de eksisterende kodene passet.

Tabell 1: Oversikt over kategorier og hovedkategorier

<b>Kategorier utviklet i trinn tre</b>	<b>Hovedkategorier utviklet i trinn fire</b>
1. Tilpasning i ordinær undervisning	Tiltak for faglig inkludering
2. Særskilt språkopplæring	Tiltak for faglig inkludering
3. Bruk av elevenes bakgrunn som ressurs i undervisningen	Tiltak for faglig inkludering
4. Sosial inkludering	Tiltak for sosial inkludering

5. Ikke tilfredsstillende faglig tilrettelegging	Utfordringer i den faglige inkluderingen
6. Begrepslæring	Utfordringer i den faglige inkluderingen
7. Relasjoner til etnisk norske medelever	Utfordringer i den sosiale inkluderingen
8. Relasjoner til elever med lignende bakgrunn	Utfordringer i den sosiale inkluderingen
9. Høyt skolefravær	Sosiale og emosjonelle utfordringer
10. Svake skoleprestasjoner	Sosiale og emosjonelle utfordringer
11. Psykiske utfordringer	Sosiale og emosjonelle utfordringer
12. Flere ressurser	Forbedringspotensialer
13. Styrket språkopplæring i innføringstilbudet	Forbedringspotensialer

#### 3.2.4 Trinn fire – Analysere

Trinn fire i analyseprosessen er der kodene, kategoriene og temaene som ble funnet ble brukt til å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Her var forsøket å lete etter og beskrive innholdet av meninger, betydninger og perspektiver (Høgheim, 2020, s. 211). I dette stadiet ble det utviklet seks overordnede kategorier (se tabell 1) som de eksisterende kategoriene ble plassert under, og som tok utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Funnene som presenteres i oppgavens resultatdel skal dermed belyse hvordan lærere arbeider for å inkludere og integrere minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet.

#### 3.2.5 Trinn fem – Trekke slutninger

Trinn fem omhandler hvilke konklusjoner som ble tatt fra tendensene, perspektivene og meningene som ble funnet i empirien gjennom analysearbeidet. I dette stadiet ble det vurdert hvilke resultater som ble ansett å være relevante å tolke. I denne avgjørelsen ble det i samsvar med metodelitteraturen, sett på både det teoretiske grunnlaget, metodene som ble anvendt i forskningen, empirien og analysen i en helhet (Høgheim, 2020, s. 214). Dermed er det denne avsluttende fasen i analysearbeidet som la grunnlaget for oppgavens diskusjonsdel, der empirien ble tolket ved bruk av oppgavens teori og tidligere forskning. Dette siste stadiet i analysearbeidet kan også omtales som konseptutvikling. Det er i denne delen av analysearbeidet at potensialet i godt empirisk arbeid og god teoretisk innsikt kommer frem (Tjora, 2021, s. 234). I dette arbeidet ble det sett etter sammenhenger mellom koder og



kategorier og relevante teorier og perspektiver. Med andre ord vil mine subjektive valg i den avsluttende analysefasen ha påvirket hvilke data som ble tolket. Disse valgene ble tatt med utgangspunkt i hva som ble ansett å være relevant for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål fra ulike innfallsvinkler gjennom de syv informantenes ulike besvarelser.

### 3.3 Kvalitetsvurderinger

Kvalitet i kvalitativ forskning omhandler forskningens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). Validitet og reliabilitet er sentrale begrep som er knyttet til forskningens troverdighet, og vil derfor i denne delen redegjøres for.

#### 3.3.1 Studiens validitet

Forskningens gyldighet, eller validitet, handler om hvorvidt forskningens resultater er relevante for problemstillingen og besvarer de forskningsspørsmålene man stiller (Tjora, 2021, s. 260). Med andre ord handler validitet om sammenhengen mellom forskningen og dens kontekst (Tjora, 2021, s. 263). Helt sentralt for gyldighet i forskning, er at forskningen foregår innenfor teoretiske rammer og er forankret i relevant forskning (Tjora, 2021, s. 263). I denne studien har dette omhandlet hvorvidt de funnene som er gjort, og hvordan disse er tolket i lys av teori og tidligere forskning, besvarer studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Gyldigheten styrkes ved å redegjøre for teoretiske, metodiske og analytiske valg, samt hvordan forskningsspørsmålene er utformet med utgangspunkt i temaet man ønsker å undersøke og allerede eksisterende kunnskap på feltet (Tjora, 2021, s. 262-263). Dette kan oppnås gjennom teoretisk transparens, altså at det teoretiske grunnlaget for våre tolkninger tydeliggjøres, samt hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene og tolkningene man har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). En slik teoretisk transparens kommer til syne i studiens diskusjonsdel, hvor det tydeliggjøres hvordan funnene gjort i analysen tolkes i lys av teorien. Validitet omhandler både om hvorvidt man kan utelukke alternative forklaringer enn de man undersøker og kommer frem til i forskningsprosessen (Høgheim, 2020, s. 140), men også hvorvidt resultatene gjelder andre personer enn selve informantene i studien (Høgheim, 2020, s. 154). Man skiller derfor mellom indre og ytre validitet.

##### 3.3.1.1 Indre validitet og refleksivitet

Indre validitet handler om hvorvidt man kan utelukke andre alternative forklaringer enn de man undersøker og kommer frem til, og omhandler hele forskningsprosessen (Høgheim,

2020, s. 140). For å styrke forskningens validitet må man som forsker kontrollere egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279), som i denne studien ble gjort gjennom å forsøke å være objektiv i hele forskningsprosessen og ikke la egne forventninger styre hvilke teori og data som er benyttet. Det er også blitt gjort gjennom å tolke empirien i lys av ulike teorier og perspektiver, samt å peke på hvilke funn som var forventede og uforventede.

Refleksivitet vil bidra til å styrke forskningens troverdighet (Tjora, 2021, s. 279). Dette innebærer at forskeren reflekterer rundt egne tolkninger og hva som har påvirket dem (Tjora, 2021, s. 278). Slik refleksivitet innebærer blant annet refleksjoner rundt hvordan egen posisjon og engasjement kan komme til å påvirke forskningsarbeidet, samt hvordan egen kunnskap og erfaring brukes i analyse og diskusjon av forskningsresultatene (Tjora, 2021, s. 279). Det er naturlig at min bakgrunn som grunnskolelærerstudent dermed kan ha påvirket mine tolkninger. Mine erfaringer med arbeid med minoritetsspråklige elever vil også kunne ha preget min forforståelse av temaet, særlig i den grad at jeg hadde en tanke om hvilke utfordringer som kunne være aktuelle for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet, gjennom egen praksis i skolen og dialog med andre lærere. Dette vil også indirekte kunne ha påvirket mine teoretiske valg, som igjen vil ha påvirket tolkningen av forskningsdataen, da empirien tolkes i lys av teorien i studiens diskusjonsdel. For å forhindre at mine tolkninger påvirket de funnene som ble gjort, forsøkte jeg å ha en bevisst holdning under hele forskningsprosessen, samt at den induktive tilnærmingen i analysen begrenset min påvirkning (Tjora, 2021, s. 218). At forskningen utføres i dialog mellom flere deltakere med kunnskap om både empiriske, metodologiske og teoretiske forutsetninger i studien, styrker også refleksiviteten (Tjora, 2021, s. 281). I denne studien har en slik dialog hovedsakelig vært mellom meg og veileder. På denne måten har det ikke alene vært min subjektive forforståelse som har fått styre mine teoretiske og metodiske valg i oppgaven, men i stedet ved veiledning og samarbeid med en veileder med mer erfaring og andre synspunkter. At datainnsamlingen og transkriberingen ble foretatt av erfarne forskere i forskergruppen INNMIN, bidro også til økt troverdighet, noe som også kan ha redusert eventuell forforståelse som kan ha påvirket studien.

### 3.3.1.2 Ytre validitet og generaliserbarhet

Formålet er at resultatene fra forskningen skal være gjeldende for de personene og situasjonene som er relevante for problemstillingen, og dersom dette oppnås sier man at forskningen har god ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Dermed er formålet

at funnene gjort i denne studien skal være relevante for alle lærere på ungdomstrinnet i sitt inkluderingsarbeid av minoritetsspråklige elever, og ikke bare de lærerne som er intervjuet i denne studien. Det faktum at forskergruppen i INNMIN har benyttet strategisk kvoteutvelging med ulik geografisk spredning i landet, kan derfor sies å styrket forskningens ytre validitet og også generaliserbarhet.

### 3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning, også kalt pålitelighet, omhandler sammenhenger innad i forskningen og hvordan disse sammenhengene synliggjøres (Tjora, 2021, s. 263).

I denne studien har det blitt etterstrebet transparens gjennom detaljerte beskrivelser av både hvordan datainnsamlingen har foregått, samt alle stegene i analysearbeidet. I tråd med forskningslitteraturen styrker en slik gjennomskiktighet forskningens reliabilitet, da formålet er at leseren skal kunne vurdere forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264). På denne måten er reliabilitet knyttet til empiriens troverdighet og hvorvidt funnene er reelle, slik at en annen forsker ville kunne ha kommet frem til de samme resultatene dersom det ble gjennomført samme intervju på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I studien har resultatene også blitt presentert gjennom direkte sitater fra informantene, noe som kan styrke studiens reliabilitet (Tjora, 2021, s. 265), fordi man reduserer faren for at egne fortolkninger påvirker resultatene. I studiens analysearbeid er det i tillegg foretatt en konstant kodesammenligning, noe som medfører at alle data er blitt behandlet likt og med samme holdning til ulike meninger, perspektiver og betydninger (Høgheim, 2020, s. 217), noe som i forskningslitteraturen omtales som konsekvent analyse og som kan ha styrket analysearbeidets reliabilitet (Høgheim, 2020, s. 216).

### 3.3.3 Etske vurderinger

Pedagogisk forskning tilhører Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora – NESH. De har utarbeidet beskrivende forskningsetiske retningslinjer for sine fag (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Man kan påpeke særlig tre grunnprinsipper for etiske retningslinjer i forskningsvirksomhet – informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2018, s. 22).

At samtykket er informert innebærer at informantene blir orientert om hva deres deltakelse i prosjektet innebærer (Thagaard, 2018, s. 23). De skal også informeres om prosjektets formål, samt i grove trekk hvordan forskningen er utformet. Informert samtykke skal også sikre at

informantenes deltagelse er frivillig, og at de er i posisjon til å trekke seg underveis når de måtte ønske det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette ble de syv informantene informert om i et informasjonsskriv om studien, før de gav sitt samtykke om å delta ved oppmøte (Vedlegg 2). I de transkriberte intervjuene kom det også frem at informantene igjen ble påminnet om dette i oppstarten av intervjuene.

Konfidensialitet innebærer at informantene anonymiseres i presentasjonen av resultatene, slik at de ikke er mulig å identifisere, samt at opplysninger som gjør det mulig å identifisere deltagerne lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Det forutsetter også en enighet med informantene om hvordan den dataen som deres deltagelse resulterer i, behandles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I informasjonsskrivet ble de syv informantene opplyst om at personopplysninger blir behandlet konfidensielt, hvordan personopplysninger ble behandlet og lagret, samt hvem som fikk tilgang til dette. Informantene ble også informert og gav sitt samtykke til at jeg og veileder fikk tilgang til de transkriberte intervjuene.

Informantene i denne studien var allerede anonymisert i datamaterialet som ble benyttet. Prosjektet «INNMIN» ble godkjent av NSD (Vedlegg 3). I anledning denne studien ble det foretatt en endringsmelding til NSD, slik at alle etiske retningslinjer ble ivaretatt. Alle de aktuelle informantene ble informert om endringene, og samtykket til at dataene ble brukt i en masteroppgave, samt at veileder og masterstudent fikk tilgang til anonymiserte data. NSD godkjente endringene i meldeskjemaet, og vurderte at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ville være i tråd med personvernlovgivningen (Vedlegg 3).

## 4.0 Resultater og presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn fra dybdeintervjuene med de syv informantene, for å besvare problemstillingen «Hvordan tilrettelegger lærere for inkludering og integrering av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet?», samt studiens forskningsspørsmål. I analysearbeidet ble det utviklet tretten kategorier med utgangspunkt i innholdet i de syv lærerintervjuene. Disse kategoriene har videre blitt plassert under seks hovedkategorier, relevante for studiens forskningsspørsmål. Resultater er presentert gjennom direkte sitat fra lærerne. Intervjuerens bekreftende ord og deler av sitatene er fjernet og erstattet med (...), for å få fulle og sammenhengende sitater. De delene som er fjernet ble vurdert til å ikke ha påvirket innholdet i sitatene. Fordi lærerne var anonymisert i de transkriberte intervjuene, er de syv lærerne navngitt med Lærer og tallene 1-7. Elevenes navn er erstattet med X, innføringstilbudene er omtalt som Y og der SNO-lærers navn ble nevnt er det satt inn en Z.

### 4.1 Lærernes tiltak for faglig inkludering

#### 4.1.1 Tilpasning i ordinær undervisning

Lærerne gav i sine intervjuer ulike eksempler på hvordan de tilpasset den ordinære undervisningen for de minoritetsspråklige elevene. Flere benyttet seg av tilpassede alternativer til elevenes læreverk, blant annet **lærer 5**: «*Man må jo alltid ha...annet stoff*». **Lærer 6** forklarte hvordan det i undervisningen ble benyttet egne læreverk tilpasset for minoritetsspråklige: «*Og det blir gjerne sånn at de to sitter med hver sin...bok...tilpasset da minoritetsspråklige, og jobber med den. Og så...prøver jeg å...å finne...temaer...og at de jobber med det samme som resten av klassen (...)*».

I klassen til **lærer 4** hadde de minoritetsspråklige elevene egne opplegg fra skolens SNO-lærer som de arbeidet med i den ordinære undervisningen, i tillegg til å følge en egen timeplan: «*Egen timeplan, ja. Og så...når de er i klassen, så er de med...eh...vanligvis med meg...eller med...altså den læreren som skal ha de i klassen. Og da har de...da bruker de opplegget fra Z i klassen*». **Lærer 5** fortalte også at da den minoritetsspråklige eleven i sin klasse startet i ordinær undervisning, la læreren til rette for at eleven fulgte en annen timeplan enn sine medelever: «*(...) vi jobbet på 2.klasse-nivå, 3.klasse-nivå i samtlige fag. Ehm...og så fikk han ofte hefter han jobbet med...en hel dag i stedet for å bytte fag... så mye. Sånn at vi fikk litt mer dybdelæring. Og begrepslæring. Og fokuserte veldig på begreper og kontekst*».

**Lærer 3** forklarte at det ble lagd egne opplegg til den minoritetsspråklige eleven i sin klasse, men opplevde det som at det var bedre tilpasning i timene eleven hadde med skolens SNO-lærer: «(...) i undervisningen, så kan ikke jeg greie, med 27 andre, å drive opplæring på...på X sitt nivå. Da må en jo bare tilpasse, (...) Og det har hun vært veldig flink til, å så ta imot, og gjøre det hun får beskjed om. Eh...men når hun er med Z, så får hun jo den én til én».

Flere av lærerne uttrykte at de opplevde at de minoritetsspråklige elevene hadde behov for tettere oppfølging, blant annet **lærer 2**: «(...) du passer litt mer på de...du har litt mer omsorg... «Har du fått med deg det?», «Trenger du andre bøker?», «Tilrettelagt undervisning?» (...) Så det er...mye...eh...eh...krever ganske mye ekstraarbeid, faktisk». Det samme behovet for tett oppfølging påpekte **lærer 5**: « (...) å ha mye skriftlig på tavlen, eh...å ha veldig oversiktlige planer. Repetere mye. Ehm...sette seg ned med eleven...etter...i etterkant, etter du har forklart til klassen, og vise (...)». **Lærer 4** påpekte også behovet for detaljplanlegging i undervisningsoppleggene: «(...) altså faglig sett så måtte jeg tilrettelegge ganske mye i forhold til (...) hva jeg måtte gjøre i timen. Det var veldig sånn...detaljplanlegging av...ehm...av tema, sant (...)».

**Lærer 1** var ansatt hos innføringstilbudet, og arbeidsoppgavene bestod av å bistå både lærere og elever i overgangen fra innføringstilbudet til ordinær klasse. Hen forklarte at arbeidsoppgavene varierte fra skole til skole, ut fra hvilke behov de hadde. Det ble gitt et eksempel på hvordan læreren kunne bistå i den faglige tilretteleggingen: «For eksempel, de må ha en vurdering i samfunnsfag, men så er det vanskelig for læreren å legge til rette. (...) så samarbeider jeg med den læreren, sånn at...vi... (...) jeg hjelper de med muntlig presentasjon, og så presenterer de for læreren, og så får de vurdering. Så vi samarbeider litt sånn».

#### 4.1.2 Særskilt språkopplæring

På skolen til **lærer 3** hadde de ressurser nok til å ha flere timer med særskilt norskopplæring i uken i ulike fag, men disse timene ble da organisert i mindre grupper utenfor den ordinære undervisningen. Læreren opplevde det som at eleven var tilfreds med denne organiseringen, men læreren uttrykte bekymring for konsekvensene av en slik organisering: «(...) hun vil heller sitte alene der. Og det er jo litt trist. (...) Fordi at...hun har veldig godt av den sosiale biten. (...) Og det språklige – ikke minst!». Det så ut til at flere av lærerne opplevde det som at de minoritetsspråklige ungdommene så ut til å trives med organiseringen av språkopplæring utenfor den ordinære undervisningen. Blant annet forklarte **lærer 1** følgende som årsak til at

hen aldri ble brukt som ressurs inne i ordinær undervisning: «Men det er jo mest fordi de...har jo et sterkt ønske om å ikke være i klassen».

**Lærer 5** fortalte hvordan hen i en periode arbeidet to timer utover sin fulle stilling som kontaktlærer for å følge opp den minoritetsspråklige eleven i klassen sin, og opplevde at eleven etterspurte det da denne løsningen ble avvirket: «Så gikk ikke det opp mer, men han etterspurte det. «Kan jeg gå ut?», «Kan jeg jobbe på grupperom?», «Skal jeg gå ut nå?». (...) jeg tror han likte det godt. (...) Han er veldig lærevillig. Når han får jobbe én-til-én. Ehm...så han etterspør ofte om å få gå ut med enten en lærer, eller en miljøarbeider. (...) Og så vet han at når han går i én-til-én så får han jobbet med oppgaver muntlig. Eh...som er bra...at han synes er kjekt». Læreren så imidlertid selv også ut til å oppleve denne organiseringen som mer velfungerende enn tilpasninger i ordinær undervisning: «(...) Han er lærevillig. (...) han trenger bare veldig tett oppfølging. For i stor klasse så...fungerer han veldig dårlig. Faglig. (...) Ehm...for der prøver han å...å bygge...sosiale – relasjon. Så når du er i liten gruppe, eller i én-til-én, så fungerer han veldig godt».

**Lærer 2** opplevde i stor grad at de minoritetsspråklige elevene i sin klasse var godt inkludert faglig. Det ble forklart at elevene mottok to timer med tospråklig opplæring i uken, men det ble også gitt uttrykk for at det var ønskelig at elevene skulle være mest mulig inne i klassen, da de opplevdes å være faglig sterke: «(...) de er jo så faglige sterke...de...har spurt de «trenger du virkelig gå til TFO?» For da vil jeg helst at de skal være i timen. I stedet for å gå ut».

I klassen til **lærer 5** var det en minoritetsspråklig elev som i tillegg til to timer med særskilt norskopplæring, hadde en individuell opplæringsplass som medførte noen ekstra ressurser: «Sånn at da er det jo to lærere inne i norsk og engelsk og matte...som ekstra støtte». Læreren opplevde det som at denne eleven hadde hatt stor språklig utvikling: «(...) Fra det første halvåret jeg hadde han, så klarte han...nesten ikke uttrykke seg. (...) Og... Han klarte ikke å reprodusere...fagstoff. For eksempel hvis vi leste to setninger, – «Okei, hva stod det i denne setningen?» Veldig vanskelig. Eh...nå kan han lese avsnitt. (...) Eh...han klarer å uttrykke seg både muntlig og skriftlig. Selvfølgelig en del skrivefeil og grammatiske feil, men han uttrykker...selv om».

#### 4.1.3 Elevenes bakgrunn som ressurs i undervisningen

I intervjuene med lærerne kom det frem at flere av lærerne opplevde det som positivt å trekke frem de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn i undervisningen, samt å bruke mangfoldet som en ressurs. **Lærer 1** opplevde anerkjennelse som særlig viktig i arbeidet med minoritetsspråklige elevene: «*Vi har behov for det hele livet. Og det er noe med å si «Jeg ser deg. Du kan noe annet som jeg ikke kan».* Læreren svarte videre følgende på spørsmål om hvordan man kan få de minoritetsspråklige elevene til å åpne seg: «*(...) det er jo det der å...å vise frem mangfoldet i klassen, for eksempel. For eksempel vi har laget landplakater. Vi feirer morsmålsdagen for å få frem alle morsmålene som elevene har for å...skape liksom litt sånn status til språket man har. Jeg tror det har mye med...at de må føle at de har noe å bidra med. At det de har med seg er verdifullt. Språket de snakker har en status, og det er verdifullt. Kulturen du har med deg er verdifull. At det er...ehm... uansett hvor mye elevene liksom...prøver å få de inkludert, men... De må kanskje kunne litt om den kulturen – ha lært litt på forhånd, for eksempel».*

**Lærer 2** forklarte at de minoritetsspråklige elevene i klassen hadde bidratt med sine erfaringer i undervisningen, og opplevd dette som svært positivt for alle elevene i klassen. Dette kom blant annet frem der en av de minoritetsspråklige jentene i klassen har fått holde en presentasjon i temaet «konflikter»: «*(...) ja, og hun snakket...og snakket om...hun var i...i...skolen i 2.klasse, så kom de og bomb...bombet skolen... Og de måtte flykte...og de skjøt, og...og elevene bare (...) Sant, og...jeg liksom tror at det hadde så mye å si for elevene...de...de husker det fremdeles. Å, ja! Og den respekten hun fikk...».* **Lærer 6** brukte i likhet med lærer 2 de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn aktivt i undervisningen og anså det som verdifullt og lærerikt for alle elevene i klassen: «*Ja, det...det ser jeg på som veldig positivt, når vi...vi har om forskjellige temaer i forskjellige fag – at alle kan på en måte...jeg kan bruke elever og bruke deres bakgrunner, og få dem til å fortelle om sine opplevelser og (...) så når vi har pratet litt om det med å være på flukt, og det med å flykte og å være på vandring, så...altså de deler gjerne om det. Og...jeg så jo senest når vi hadde en geografitest om landene i Europa (...) jeg så veldig tydelig hvor det var han hadde, på en måte, flyktet, da (...) Men...øg når det kommer til religion og sånne ting så...så...bruker jeg dem aktivt og, og...få dem til å forklare selv hvordan er det det egentlig er. For det er en ting det som står i boken, men det er bedre å høre det fra noen som faktisk kan det. Så...så. Jeg spiller mye på elevene og deres bakgrunn. Og... at...det er nok mer interessant å høre det fra noen som*



*faktisk...kan det, og som...som praktiserer og forskjellige ting daglig...og praktiserer ulike typer kulturer og levesett».*

På spørsmålet om hvorvidt lærerne opplevde mangfoldet som en utfordring eller ressurs, fortalte **lærer 3** at hen var opptatt av at alle elevene skulle føle seg som ressurser: «*Ja. Jeg ser jo på...elevene som en ressurs enten de er sånn eller sånn. Fordi at...det bor jo noe godt i absolutt alle! (...)*».

**Lærer 5** forklarte at den hadde hatt positive opplevelser med å bruke elevenes bakgrunn aktivt i undervisningen: «*Og så...ja. Det...det lager...det blir sånn lett stemning i klasserommet, når du bruker elevene og hva...hvor de...hvor de kommer fra.*» Læreren understrekte videre at det krevde gode relasjoner til hver enkelt elev for å få dette til: «*Ja det er jo...det krever jo...jeg...jeg tenker jo at den her personlige kjennskapen du har til hver enkelt elev sikkert hjelper deg til å finne...øyeblikket når du skal la...han der borte i kroken få lov til å slippe, eller når du skal...forsøke å lure han frempå – få han til å si litt, og...*».

**Lærer 4** understrekte at den ikke bare var opptatt av å bruke de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn for å fremme mangfoldet i klassen, men alle elevenes bakgrunn, og på denne måten normalisere ulikhet og gjøre det enklere å dele: «*(...) ofte så spør jeg eleven om at...altså når man har flere elever...ehm...i en klasse, da, så spør jeg ofte om det er andre som kommer ikke fra Y. At det ikke bare er fra andre land, men liksom er du...har du...'ja, mor fra Oslo og far er fra Tromsø', sant, og så...at vi og...og de som...og da kommer frem...da er det lettere å...for elever som for eksempel X å si 'ja, min mor kommer fra Syria', for eksempel. Sant. 'Okei! (...) Og 'hva gj...hva er...tradisjonsretten i Syria?' eller...*».

**Lærer 7** uttrykte imidlertid skepsis til hvorvidt det var positivt å trekke frem de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn: «*(...) Men...så de...så jeg er litt redd òg...for å ha sånn syrisk temadag på en måte...ikke sant... – det blir litt sånn her...da separer du jo dem òg... Du gjør dem jo til en annen del, på en måte, de er ikke en del av fellesskapet lenger. Da er de en annen gjeng som skal fortelle om sin...ikke sant...*».

#### 4.2 Lærernes tiltak for sosial inkludering

Det kom i intervjuene frem få spesifikke tiltak som ble gjort rettet mot den sosiale inkluderingen. I stedet hadde lærerne ulike eksempler på hvordan grep i den faglige

undervisningen kunne bidra til relasjonsbygging. **Lærer 2** forklarte at hen forsøkte å bygge relasjoner mellom de minoritetsspråklige elevene og deres medelever gjennom strategiske valg i forhold til klassekart: «Jeg tenker på klassekart – hvor de sitter... Det var jeg veldig obs på. Hvor...hvor...hvem de satt med... Eh...hvor de var plasserte i klasserommet...eh...det tror jeg...hadde mye å si. (...) Nei, en som de ikke nødvendigvis kjente. Men en som jeg visste var trygt valg. En som kunne hjelpe de...eller var villig til å hjelpe de». I forbindelse med at læreren fortalte at det i undervisningstimene ble lagt til rette for mye gruppearbeid, ble det forklart at hen da passet på å ikke plassere de minoritetsspråklige elevene på samme gruppe: «Så...ja...så det...og så tenker jeg det er en perfekt måte å integrere elevene på. I stedet for 'okei vi tar de tre jentene ...fra Y sammen...' Vi begynte litt med det i begynnelsen fordi vi tenkte vi vil at de skal ha litt trygghet...». Slik så det også ut til at **lærer 7** tenkte, basert på elevens eget ønske: «(...) jeg har jo hatt samtale med X, for eksempel, og jeg vet at han ikke liker å bli satt på gruppe, for eksempel, med de syriske. Fordi at han vil gjerne bli satt på gruppe med de norske, så jeg prøver å unngå det – mest mulig».

**Lærer 4** uttrykte imidlertid at hen hadde brukt mye tid på mangfoldsbegrepet og det sosiale miljøet i sin klasse: «(...) Og jeg tror ikke det er andre...altså kan godt hende jeg er sånn litt rar, eller men...jeg tror kanskje jeg bruker litt mer enn gjennomsnittet (...) på det sosiale miljø». **Lærer 2** opplevde det også som positivt å snakke om mangfoldet generelt: «(...) jeg tror alt dette hjelper disse elevene som kommer fra Y, for da skiller seg...de skiller seg ikke så stort ut som de ville ... hvis ikke de har brukt det som tema».

Flere av lærerne så at samspillet med de etnisk norske medelevene hadde god påvirkning på de minoritetsspråklige elevenes språklige utvikling. **Lærer 4** forklarte at den minoritetsspråklige eleven i sin klasse nærmest ble tvunget til å lære norsk: «Vi har jo ingen andre... i klassen, som snakker språket, sant? Så da må hun lære seg norsk, og må snakke norsk – og man (...) lærer det jo mye kjappere når du er med... etnisk norske».

**Lærer 5** opplevde det også på denne måten: «Altså...jeg ser jo hva nytte han har hatt av det sosiale. Jeg tror han har lært mye av det språket han har, på grunn av at han har begynt her. Og det har vært kjempebra for han – det å føle seg inkludert og integrert (...)».

Andre lærere så derimot verdien av å ha flere minoritetsspråklige elever i samme klasse, blant annet **lærer 2**: «(...) Eh...og så...hun ene i min klasse...eh...jeg såg hun kunne ha fått én...i hvert fall én av disse jentene, fordi...litt stille...og...tenkte i forhold til det sosiale. Ehm...og

så, når vi begynte å snakke, så sa de «ja, men, kanskje det er best at du tar begge to.» For de er gode venninner». **Lærer 1** forklarte også at hen opplevde det som positivt dersom de var flere med minoritetsspråklig bakgrunn i samme klasse: «Men det som òg er dumt at de...noen havner jo helt alene på en skole, mens andre er med tre-fire andre igjen... Så er jo...det òg er litt sånn...det blir litt sånn urettferdig at de har tre-fire så de kan være med – mens han ene er liksom helt alene på den skolen».

### 4.3 utfordringer i det faglige inkluderingsarbeidet

#### 4.3.1 Ikke tilfredsstillende tilrettelegging

Lærerne forklarte i sine intervjuer at de tilpasset den ordinære undervisningen til de minoritetsspråklige elevene stort sett gjennom egne undervisningsopplegg eller tilpasset fagstoff. Denne tilpasningen så det imidlertid ut til at lærerne opplevde som utfordrende og tidkrevende. **Lærer 5** sa blant annet følgende: «Det er...tidsklemme. Du når...altså du strekker ikke til. Du har lyst, men (...). Den samme følelsen av tilkortkommenhet så **lærer 2** også ut til å oppleve: «For dessverre så...kunne jeg ha godt tenkt meg å satt meg med de...og hjalp de med leksene, men jeg har ikke kapasitet». **Lærer 6** forklarte hvordan denne følelsen av tilkortkommenhet stadig var en rot til dårlig samvittighet: «Så...så det blir litt sånn at jeg må...må prøve meg frem litt selv og finne...finne litt stoff, og forenkle litt, og kopiere opp, og lage noen kompendier, og prøve så godt jeg kan, men...jeg...jeg går jo stort sett hjemad hver dag med dårlig samvittighet på grunn av de her to elevene mine». **Lærer 7** påpekte også at den ikke følte at den inkluderte de minoritetsspråklige elevene i tilstrekkelig grad, og i likhet med lærer 6 uttrykte hen at dette medfører dårlig samvittighet: «Og han er svært hardtarbeidende, og har jobbet med norskoppgaver og jeg er egentlig... Jeg har fått...det har vært en sånn...en sånn kilde til dårlig samvittighet, for jeg har jo sett det at han har sittet 90 min, mens vi har egentlig fine timer der vi har diskutert ting om samfunnet og alt mulig sånn, og så har han sittet og stirret inn i den PC-skjermen og jobbet med norskoppgaver i 90 minutter sammenhengende. Og så 60 minutter sammenhengende timen etterpå, uten å klage, uten å gjøre noe som helst, og faktisk jobbet 'gørrbra'. Ikke sant...og...det er jo ikke den typen undervisning du vil drive med i 2020. Det er jo en undervisning som er fra...ja...1920-tallet». **Lærer 4** så ut til å oppleve at tilpasningene ofte medførte at de minoritetsspråklige elevene ikke ble med i de samme undervisningsaktivitetene som sine medelever: «Og det...utfordringen bare å lære henne det, for...ja, jeg kan tilpasse og tilrettelegge, men hun sitter jo på den her skjermen, da. Du blir jo ikke...en del av... altså timen».

### 4.3.2 Begrepslæring

I flere av lærernes intervjuer ble fagene samfunnsfag og naturfag trukket frem som krevende fag for de minoritetsspråklige elevene, da disse fagene inneholder mange nye begreper og preges av et akademisk språk. **Lærer 5** uttalte blant annet følgende: «*Eh...det blir...det blir jo veldig vanskelig for han å lære naturfag...når han ikke har begrepene, sant?*».

**Lærer 2** uttrykte et ønske om ekstra ressurser i undervisningen for å bistå læreren i disse undervisningstimene: «*Eller kanskje én som kunne komt inn... i naturfag, eller...eh...sant – de språk...for det er mest de språk...de...de fagene som har masse begrep. Så det går mest med naturfag, – eh...og samfunn. De er de verste*». **Lærer 4** så utfordringen i sammenheng med at det akademiske språket tar lengre tid å utvikle: «*Å, det er veldig vanskelig! Ja. Va...va...det er...fagspråk kommer ofte veldig senere enn det hverdagslige språket. Problemet er jo at de begynner jo så sent. Sant? De begynner så sent i skolen. Hun begynner her i 9.-10. klasse, så er det altfor sent å lære språk. Så du...når hun kommer, så må du fokusere på det hverdagslige. Dette er et ark, og bok, og nøkler, og liksom... Så etterhvert når jeg skal undervise i naturfag for henne, så må jeg selvfølgelig tilpasse det, sant? Med egne hefter, og egne begrepsark, sant? Og ha egne...at jeg skriver (...) dokument med...på Google Disk. Og så...der jeg skriver 'dette er begrep du må lære', og så får hun skrive det på norsk, eller på sitt eget språk. Men det faglige språket kommer jo så mye senere! For hun må jo på en måte forstå det hverdagslige først*».

## 4.4 Utfordringer i det sosiale inkluderingsarbeidet

### 4.4.1 Relasjoner til etnisk norske medelever

De fleste lærerne opplevde det som at det i sine klasser var opparbeidet inkluderende klassemiljø og at medelevene var imøtekommende ovenfor de minoritetsspråklige elevene i klassen. Dermed kunne det se ut til at lærerne opplevde det som at utfordringene i det sosiale lå hos de minoritetsspråklige elevene selv, blant annet **lærer 3**: «*De er utrolig snille med henne! Eh...men...hun...vil helst ikke...ha den der sosiale kontakten selv. (...) Den...den kontakten med elevene i klassen*».

**Lærer 7** var den eneste læreren som hadde opplevd utfordringer med å få elevene til å inkludere de minoritetsspråklige elevene sosialt: «*(...) Det er en utfordring at siden de prater så dårlig norsk, så tar ikke resten av klassen initiativ til å prate med dem. De er ikke slemme*

*mot de, men de lar dem bare være der, og så driver de med sine egne ting, og så...har det liksom ingen ting med min verden å gjøre at denne personen er i klassen – det er bare en person som er i klasserommet. Og...selv om man...man prøver jo å prate med elevene om dette her, at (...) husk å ta med den og den eleven...setter dem på gruppe sammen, og... Jeg har opplevd at det har blitt litt bedre det siste halve året egentlig - at de har blitt bitte 'litte granne' mer inkludert. Men det er jo en treg prosess dette her, og det er jo veldig tungt å se at det ikke hjelper i lang tid, ikke sant (...)*». Videre forklarte læreren at hen trodde at det til dels var individavhengig, hvor godt elevene ble inkludert i klassefelleskapet: «*Og så tror jeg det er litt avhengig av individet òg. Sånn som han X, som vi snakker om, han er en utrolig utadvendt og flott...flott gutt. Og jeg har veldig...jeg har inntrykk av at han er veldig sosialt intelligent òg – at han forstår hva andre gjør som gjør at...dette må jeg slenge meg med på hvis jeg skal blir akseptert her, ikke sant. Så han gjør de tingene som andre gjør, og han ser hva andre gjør, og emulere den oppførselen, ikke sant, slik at den blir òg lettere akseptert, da, enn han andre fremmedspråklige som...er veldig...litt mer innesluttet, og sier lite, og kan virke litt overlegen – selv om jeg vet at han ikke er det egentlig, da*».

Flere av lærerne antydte imidlertid at de opplevde det som at de minoritetsspråklige ungdommene tok avstand fra sine etnisk norske medelever grunnet manglende norskkunnskaper. Blant annet påpekte **lærer 1** en opplevelse av at de minoritetsspråklige elevene gjerne hadde et stort ønske om å bli venner med sine etnisk norske medelever da de startet i ordinær klasse, men at de opplevde det som utfordrende: «*(...) de var veldig opptatt av å få norske venner... Og så...gledet de seg til å få norske venner, selv om de følte de ble litt sånn skuffet når de kom ut og ikke klarte helt...eh...å få det, da*». Læreren opplevde det som at det var en barriere for de minoritetsspråklige elevene å ta initiativet til å utvikle vennsksrelasjoner med sine etnisk norske medelever: «*(...) de klarer ikke å...komme over den der barrieren med å...ta et...ta initiativet til å bli kjent med de andre i klassen. Og det synes jo jeg er kjempetrist*».

**Lærer 4** hadde også en mistanke om at den minoritetsspråklige eleven i sin klasse egentlig hadde et ønske om å være med sine etnisk norske medelever, men at det var de manglende norskkferdighetene som begrenset dette: «*Jeg tror, som sagt, det er flere elever som har lyst til å være med henne. Tar kontakt. Men jeg tror at hun selv òg har lyst. Men så blir...språket hemmer sånn. Det blir...det blir en sånn... Det blir på...en...en slags barriere*». **Lærer 2** opplevde også språket som en barriere i utviklingen av vennsksrelasjoner: «*Sant, for hvis*

ikke elevene kan skikkelig norsk... og du...sant, så er det vanskelig å...å danne en sånn vennskap, eller...forhold til disse elevene, som ikke kan uttrykke seg på...på norsk på en skikkelig vis, sant (...). Denne lærer så ut til å oppleve det sosiale som den største utfordringen: «Første så tenkte jeg...hvor ligger de an i forhold til språk? Eh...for det ser jeg har blitt den største utfordring. (...) Eh...og jeg tenker mest på det sosiale. Det er det første jeg tenker på. Språk og sosialt». Det samme så det ut til at **lærer 4** gjorde: «(...) de mister jo litt av det sosiale...de mister jo det å kunne være med venner, de mister jo det å kunne... Altså jeg synes ikke de får den samme klassefølelsen (...) Men sosialt sett så blir det den biten med å kunne tilhøre en klasse skikkelig. Og det å kunne...altså være med venner, og få nye venner i klassen. Den biten blir... Jeg synes den går...ja...det er litt dumt». Denne læreren opplevde det også som at ungdomstiden kunne bidra til å gjøre det mer utfordrende: «(...) Det er noe helt annet den der...det skjer noe når du blir ungdom. Den der med at...du blir så mye mer bevisst på det selv og hva du sier og gjør, og...».

#### 4.4.2 Relasjoner til andre med lignende bakgrunn

Flere av lærerne opplevde at de minoritetsspråklige elevene dannet vennskap med andre minoritetsspråklige ungdommer. Noen av lærerne uttrykte imidlertid bekymring for dette og den norskspråklige utviklingen, deriblant **lærer 2**: «Så, nei, jeg kunne tenkt meg at de hadde norske venner som de hang med». Det samme gjorde **lærer 4**: «Ja, og spesielt for X, sant, som henger med barn som...eller som er med ungdom som ikke snakker norsk, da. (...) Og det er ikke galt det, man kan...må være med...altså man kan ha ulike venner, men når h...er med barn som ikke snakker norsk, så er det klart at hun får ikke utviklet...».

**Lærer 1** opplevde at de minoritetsspråklige elevene dannet nære vennskap i innføringstilbudet: «(...) de har ikke norsk som et felles språk, og det òg gjør òg at de...føler at de kan være... (...) De blir veldig fort...nære venner, sant? Og det tror jeg har med at de tenker... 'Okei, vi har mye til felles – jeg er ny i Norge, du er ny i Norge', liksom – at de finner hverandre veldig fort». I klassen til **lærer 2** var det tre minoritetsspråklige jenter som kjente hverandre fra innføringstilbudet: «Klassen har...aksepterte de og...de er en del av klassen - selv om de holder seg...eh...mye...til seg (...)». Senere i intervjuet forklarte læreren at hen ikke ønsket å presse på disse jentene vennskap med de andre medelevene: «(...) de vil...ha kort, sant...de andre barn...de andre elevene har ikke interesse for dette (...) Og jeg tenkte vet du hva, de koser seg med de...med det brettspillet... de synes det er så kjekt – hvorfor skal jeg si «Nei, nå må du gå og sitte og spise med henne»?».

**Lærer 4** opplevde også at den minoritetsspråklige eleven i sin klasse hadde andre minoritetsspråklige venner: «(...) *Men...men hun selv, merker jeg, hun føler nok det at hun har sine egne venner. Og har nok ikke behov for å...altså... Hun har nok egne venner som hun er med på fritiden, og når vi prøver å inkludere henne i klassen, så er det ik...så er det vanskelig, fordi språket blir et hinder (...)*». **Lærer 6** hadde også observert at de minoritetsspråklige elevene søkte kontakt med hverandre: «*Men så ser jeg òg at det er klart vi har jo mange med minoritetsspråklig bakgrunn, og mange av dem henger jo òg sammen...sånn i friminuttene*». Læreren så imidlertid ut til å oppleve det som at de andre elevene i klassen inkluderte de minoritetsspråklige elevene sosialt: «(...) *de etnisk norske elevene involverer jo gjerne de to fremmedspråklige, og de...de sitter sammen med dem, og jobber litt med dem inni mellom. Så...så det er kanskje det jeg er mest fornøgd med (...)*».

## 4.5 Lærernes opplevelse av elevenes sosiale og emosjonelle utfordringer

### 4.5.1 Høyt skolefravær

Høyt skolefravær var en av utfordringene som flere av lærerne påpekte, blant annet **lærer 1**, som arbeidet med minoritetsspråklig ungdom i overgangsfasen fra opplæringstilbudet til ordinær klasse: «*Altså elevene har ekstremt...mye fravær. Ehm... Det burde kanskje òg være nevnt. De elevene som har mye utfordringer, som har overført...de kommer...dukker nesten ikke opp på skolen.*» Videre uttrykte læreren at dette var en særlig utfordring for minoritetsspråklige elever som startet i ordinær klasse på ungdomstrinnet: «*De kan se at det er 90% av elevene har ekstremt mye...fravær. De som begynner i 9. og 10. trinn*». Blant annet i **lærer 2** sin klasse opplevdes også tendensen med mye skolefravær: «(...) *han...mye fravær. Liksom han har...han skal til tannlegen hver uke...sant (...)*».

### 4.5.2 Svake skoleprestasjoner

Det kom også frem lærerne at opplevde at de minoritetsspråklige elevene viste stor arbeidsinnsats, men at de likevel fikk lave karakterer. En slik opplevelse delte **lærer 5**: «(...) *Han blir kjempeskuffet og...jeg vet ikke hvor mange ganger...jeg har tatt på elevsamtalene...at han har grått fordi at han kjenner på den der* «*Ja, men, jeg øvde jo i hele går, og øvde hele i forgårs!*» *Og så blir det kanskje ikke mer enn en 2'er...».*

Den samme høye arbeidsviljen med skolearbeidet bemerket **lærer 2**: «(...) hun...eh...jobber for mye – ‘for mye’ – det som vi ville kalt det. Eh...så jeg husker [latter]første utviklingssamtalen, så satt vi sånn, og så har vi liksom et ark...hvor mye tid bruker du i uken...på lekser... – sant...og vi tenker...avhengig av om de har prøver, men...de skal ikke liksom sitte i timevis hver dag å gjøre lekser. Hun hadde 12 timer... 12-15 timer (...)». Videre fikk læreren spørsmål om hva som var normal tid å arbeide med skolearbeidet blant de andre elevene: «Nei...fire kanskje...tre...».

#### 4.5.3 Psykiske utfordringer

Flere av lærerne uttrykte at elevene hadde med seg det de omtalte som «bagasje», som følge av at de hadde migrert til Norge. **Lærer 4** forklarte hvordan dette kunne være vanskelig for læreren å vite hvordan man skulle håndtere: «Man merker jo fort at dette var elever som...hadde det vondt. (...) mye bagasje. Ja. Eh...og det er jo litt sånn vanskelig, fordi... Som lærer, så skal man ha på seg så mange hatter, og jeg er jo ikke psykolog, så jeg følte jeg måtte...liksom... Det var en utfordring å vite (...) Ehm...er dette for vondt å snakke? Hva kan jeg si? Hva kan jeg ikke...? Traumer og sånt...Altså du blir litt sånn...ja». Slik forklarte også **lærer 7** det: «For eksempel, vi har hatt om flyktninger og flukt her nå i samfunnsfag, bare denne uken, faktisk, og litt i forrige uke. Og...sånn...da prater vi jo om flyktingleirer, vi prater om borgerkrigen i Syria. Og begge har jo vært i flyktingleirer – begge kom jo fra borgerkrigen i Syria, men... jeg turte ikke spørre...om det. For jeg tenker at det kan jo være...det kan jo være minner...som sitter igjen der, som ikke er noe greie å prate om og. Så...jeg pratet om det i klassen som om de ikke var der». **Lærer 3** opplevde også noe lignende: «For noen har gjerne en ballast med seg, som de gjerne...ikke har vært helt grei (...)».

Uttalelsene til lærer 3 og 4 samstemte med det som kom frem i intervjuet med **lærer 1**, som arbeidet med mange minoritetsspråklige ungdommer ved flere forskjellige skoler: «For noen sliter jo veldig...ehm...psykisk. Altså de sliter skikkelig psykisk... Og det tar...årevis før de kommer seg videre (...)». Videre fikk informanten spørsmål om disse elevene mottok hjelp av barne- og ungdomspsykiatrien: «Det òg er jo sjelden, sant. Det òg reagerer jeg...at det tar for lang tid – at de får den profesjonelle hjel...hjelpen...». Læreren så dette i sammenheng med at det kunne være tabu i noen kulturer å snakke om psykisk helse: «Ja, for det er jo tabu - litt tabu...i visse kulturer å...å... Det med å få psykolog og sånne ting at det...er ikke sånne ting man snakker om, sant? Når du...du har opplevd krig, du har opplevd dette, og dette her



*klarer du jo å komme deg igjennom, sant...». Læreren trodde også at dette kunne påvirke integreringsprosessen til de minoritetsspråklige ungdommene: «Nei, for at...hvis jeg...snakker fra...arbeidserfaring, så...så ser jeg jo at...ehm...det er så mange faktorer som gjør at de...ehm...ikke integrerer seg da. At det...det er ikke bare språket, men det er liksom opplevelsen de har hatt på reisen, sant, på flukt og alt dette her...helt til de har kom til Norge. Og det at de er ungdommer er jo en sår...altså...ungdommer er jo sårbare. (...) så får de en sånn ekstra utfordring fordi de har bagasje som de har med seg...».*

## 4.6 Lærernes opplevelse av forbedringspotensialet i inkluderingsarbeidet

### 4.6.1 Flere ressurser

Flere av lærerne mente at det måtte flere ressurser til for å kunne inkludere de minoritetsspråklige elevene på en tilfredsstillende måte. Dette kom frem i blant annet intervjuet med **lærer 7**: «(...) det er ressursene, og tilgangen på ressursene som er (...) uten sidestykke den største utfordringen». Læreren forklarte de manglende ressursene som et problem utover skolens bestemmelse: «Og det handler...for vår del, så føler ikke jeg at det handler om...dårlige prioriteringer. Fordi at...vi måtte på en måte...omtrent sendt en klasse hjem, hvis vi skulle hatt en egen GNO-lærer. Og det...det går jo ikke an. Så det er rett og slett at...jeg føler ikke det er noe som...så lenge det ikke er en del av lovverket at 'dette skal være', så blir det nedprioritert av kommunepolitikere (...)». På skolen til **lærer 6** var også manglende ressurser en utfordring som begrenset den faglige tilretteleggingen for de minoritetsspråklige elevene: «(...) Så har det jo vært sånn her òg at de skulle jo egentlig hatt et tilbud i norsk – der de skulle vært ute av klassen med en annen lærer og hatt grunnleggende norskopplæring. (...) men dessverre så er ikke undervisningen det jeg ønsker den hadde vært».

**Lærer 7** savnet imidlertid at skolen ikke, med de få ressursene som skolen hadde som utgangspunkt, hadde en felles plan for hvordan de kunne drive inkluderingsarbeidet med de minoritetsspråklige elevene: «(...) jeg har jo opplevd det som en utfordring å ha fremmedspråklige rett inn i klassen, jeg har jo det – sånn på generell basis. Den...det er jo særlig dette med...kanskje særlig dette med at...det ikke er noen idébank eller ressursbank eller en slags plan for hvordan vi gjør det. Jeg vet vi har hatt diskusj...vi har hatt diskusjoner i felles... sånn fellestid, der ledelsen har gitt oss i oppgave at vi skal sitte i grupper og diskutere hva kan vi gjøre for å ta imot. Og da deler vi det i plenum etterpå. Og da kan man jo få noen gode idéer og sanne ting, da men... at det blir implementert ett eller annet

sånn... 'sånn gjør vi her', det har jo ikke skjedd. Så jeg har vel kanskje savnet det 'litte grann'». **Lærer 5** savnet også mer kompetanse om inkludering av minoritetsspråklige elever: «Ehm...skulle ønske jeg hadde både mer kunnskap fra Universitetet, men så skulle jeg òg ønske at noen jobbet spesifikt med det på skolen».

På skolen til **lærer 7** hadde de tidligere en klasse med grunnleggende norskopplæring, men dette tilbudet forsvant grunnet manglende økonomiske ressurser. Læreren uttrykte at en slik organisering likevel ikke hadde vært uproblematisk, og forklarte at den så andre alternative måter dette kunne vært organisert på: «Men...det jeg kanskje kunne tenkt meg, var jo en...altså da...for den ble jo fjernet det klassen fordi at vi mistet de økonomiske ressursene til det. Og at vi hadde beholdt de økonomiske ressursene, men allikevel fått de inn i klassene, da. Slik at...også den...økonomiske ressursen, en GNO-lærer – to GNO-lærere for den saks skyld – som kunne være tilknyttet de fremmedspråklige, lage opplegg, komme inn med opplegg som de kunne jobbe med i timene når de andre ikke...når de andre ikke gjorde det. (...) Det er en sånn...jeg tenker at det er noen sånne ting som...kunne blitt gjort, da». Denne læreren var ikke alene om å oppleve det på denne måten, og **lærer 3** uttalte følgende: «Men at kanskje...de har noen timer ute...med de lærerne som har kompetanse til å ta seg av...disse fremmedspråklige. Men òg at de...de...lærerne òg følge de inni klassene. Og er med de i klasserommet. Ja. Eh...for det at jeg tror at det er veldig viktig...for nå ser jeg jo det at...eh...X, hun forsvinner litt bort fra oss. Eh...i stedet for at hun skulle vært enda mer inkludert». Denne læreren uttrykte også et ønske om flere ressurser som også kunne arbeide med det sosiale: «Så jeg tenker...det må være folk i tillegg til en dyktig lærer, som kan både...eh...ta seg av både det sosiale og det faglige med disse...elevene som kommer...med så liten...ehm...kompetanse (...)».

På skolen til **lærer 4** hadde de et godt apparat av ressurser for de minoritetsspråklige elevene, noe læreren så verdien av: «Det funker veldig fint det opplegget med de timeplanene, og at vi har både TFO og SNO og...og morsmåslærer. Det har funka kjemp fint. For jeg tror ikke disse jentene kunne ha...altså det...det hadde vært veldig vanskelig hvis ikke, altså».

**Lærer 1** så imidlertid noen utfordringer knyttet til det å bare benytte tospråklige ressurser inne i ordinær undervisning fremfor å undervise i mindre grupper: «(...) Jeg jobber jo mer med fag med de. Og nivået er såpass...det er såpass lavt at de...det hadde blitt for vanskelig å bare liksom vært med i klassen, da. Så når vi har muligheten til å ta de ut...selv om kanskje

*det ikke er...det er ikke forsvarlig, egentlig, å ta ut elevene. For du skiller jo elevene ut... Men...men vi ser jo – på grunn av erfaring – at når nivået...det er så store forskjeller...de begynner i 9. klasse, og de er liksom på norsk nivå 1, liksom, så... Så tenker jeg det er bedre å ta dem ut noen timer i uken, og heller jobbe litt sånn intensivt med de, og så kan de være i klassen».*

#### 4.6.2 Bedre språkopplæring i innføringstilbudet

På spørsmålet om hva lærerne skulle ønske var annerledes med de minoritetsspråklige elevenes situasjon i ungdomsskolen, uttrykte flere av lærerne at de skulle ønske elevene hadde lært mer norsk før de startet i ordinær klasse. **Lærer 4** mente blant annet at elevene burde vært lengre i opplæringstilbudet: «*Burde vært der tre år før du kom i norsk skole. Det er altfor kort tid...å være der ett år*». Dette så **lærer 2** ut til å være enig i: «*Så...jeg kunne tenke meg at...de ikke slapp de så raskt. Før de visste...at norsken...i hvert fall var noen lunde på plass... For...da går motivasjonen til elevene ned. Og det skaper...frustrasjon, depresjon...og...alt mulig, sant...for de henger ikke med*». Læreren fortalte at hen opplevde det som at flere av elevene slet unødvendig fordi de ikke hadde tilstrekkelig med norskkunnskaper da de startet i ordinær klasse: «*Eh...og noen av de elevene...sliter unødvendig. Fordi de har ikke fått grunnleggende...*». **Lærer 5** syntes heller ikke at overgangen fra innføringstilbudet til ordinær klasse fungerte på en god måte: «*Jeg synes ikke det har...fungerer bra. Det krevde ekstremt mye av meg...og det er ikke...er ikke sikkert alle lærere hadde gjort det samme som meg, og egentlig bare...at den eleven hadde falt under radaren. For jeg føler at jeg har gjort god innsats...med den eleven. Men det krevde jo utrolig mye!*». Denne læreren savnet en bedre overføring fra innføringstilbudet: «*Ehm...så det at de skal gå fra en innføringskole rett til...til en vanlig... Der må...enten så må de ha flere ressurser, eller så må det være en...en bedre overføring*».

## 5.0 Diskusjon

I denne delen av studien vil funnene fra intervjuene diskuteres i lys av teori og forskning. Diskusjonen vil besvare studiens forskningsspørsmål, og belyse både den faglige og sosiale inkluderingen av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Den psykiske inkluderingen i skolen omhandler elevenes selvopplevde inkludering (Nordahl, 2015). At en minoritetsspråklig elev på ungdomstrinnet er psykisk inkludert, innebærer at den opplever skolefaglig mestring, har gode relasjoner til sine lærere og medelever, og at eleven har venner og trives sosialt (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Det vil være utfordrende å få innsikt i elevenes psykiske, eller selvopplevde inkludering, uten å intervjuer elevene selv. De tre dimensjonene i psykisk inkludering vil likevel diskuteres i lys av den faglige og sosiale inkluderingen, og ta utgangspunkt i lærernes opplevelse av de minoritetsspråklige elevenes psykiske inkludering. Diskusjonen tar utgangspunkt i studiens tre forskningsspørsmål, og vil slik besvare problemstillingen «Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet tilrettelegge for inkludering og integrering av minoritetsspråklige elever?». Avslutningsvis presenteres studiens avgrensninger og forslag til videre forskning på området.

### 5.1 Lærernes tiltak for inkludering av minoritetsspråklige elever

Studiens første forskningsspørsmål omhandler hvilke tiltak lærerne gjennomfører for å tilrettelegge for inkludering av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Under dette forskningsspørsmålet vil derfor funn fra hovedkategoriene som omhandler lærernes tiltak for faglig og sosial inkludering diskuteres.

#### 5.1.1 Tiltak for faglig inkludering

I besvarelsen av studiens første forskningsspørsmål, om hvilke tiltak lærerne foretar for å inkludere de minoritetsspråklige elevene i sin ungdomsskoleklasse, og hvordan lærerne opplever at disse tiltakene fungerer, ser det i lys av den faglige inkluderingen ut til å være to overordnede tiltak de fleste lærerne gjennomfører. Det ene tiltaket er at lærerne tilpasser den ordinære undervisningen til de minoritetsspråklige elevenes norskerferdigheter. Dette gjøres på ulike måter, blant annet ved å anvende tilpassede eller forenklete alternative læremidler for minoritetsspråklige, eller med egne faglige opplegg i timene. Det andre overordnede tiltaket er at lærerne bruker elevenes bakgrunn i undervisningen, der de opplever at det kan være verdifullt. Utenom disse tiltakene i den ordinære undervisningen, er det flere elever som

mottar undervisning alene eller i mindre grupper i form av særskilt språkopplæring, og da som oftest særskilt norskopplæring.

At lærerne gjør tilpasninger i sin undervisning for å imøtekomme de minoritetsspråklige elevenes språklige forutsetninger, er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring, som innebærer at elevene skal motta undervisning som er tilpasset sine forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Lærerne antas da å ha en opplevelse av at den felles undervisningen ikke vil gi de minoritetsspråklige elevene et reelt faglig læringsutbytte på grunn av de språklige begrensningene, og det krever dermed tilpasninger. Et av aspektene ved tilpasset opplæring er at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevens egne erfaringer og kompetanse, mens et annet aspekt er at elevene mottar støtte i læringen gjennom respons og tilrettelegging (Hauge & Svartaas, 2017, s. 98). Det at de minoritetsspråklige elevene som lærerne i denne studien underviser, mottar egne opplegg tilpasset deres språklige forutsetninger, kan slik tyde på at elevene får undervisning som tar utgangspunkt i deres kompetanse, samt at de opplever tilrettelegging. På denne måten kan denne tilpasningen ses i sammenheng med dimensjonen ved den faglige inkludering som innebærer at elevene skal motta et reelt faglig læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Det kommer derimot frem at lærerne selv opplever at den tilpasningen de gjør ikke er tilstrekkelig eller tilfredsstillende nok, men at lærerne ikke har kapasitet til andre tilpasninger, da dette er tidkrevende å gjennomføre. Selv om elevene er til stede i den ordinære undervisningen og tilpasset lærer om samme fagstoff som sine medelever, kan det diskuteres om dimensjonen ved faglig inkludering som innebærer undervisning og læring i samspill med medelever ivaretas (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Flere av lærerne uttrykker at selv om elevene fysisk er til stede i undervisningen, er de likevel ikke tilstrekkelig inkludert, fordi de ofte følger egne opplegg og ikke tar del i de samme undervisningsaktivitetene som sine medelever. De manglende språkferdighetene og lærernes begrensede kapasitet kan dermed sies å være en barriere for fullverdig faglig inkludering, men at en slik tilpasning av undervisningen gjør at elevene inkluderes faglig i den grad det oppleves mulig med de ressursene man har som utgangspunkt.

Det andre funnet av overordnede tiltak i den faglige inkluderingen som kom frem i lærernes intervjuer, er bruken av de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn som en ressurs i undervisningen. Lærerne gav flere eksempler på hvordan de praktiserer dette, og det at de minoritetsspråklige elevene opplever at de får bidra i undervisningen, kan knyttes til at

elevene opplever muligheter for å medvirke i undervisningen og dermed faglig inkludering i skolens fellesskap mellom voksen og elev (Nordahl & Overland, 2015, s. 19).

En slik undervisningspraksis kan også knyttes til den beskyttende faktoren som innebærer å skape muligheter for meningsfull deltagelse for læring, hvor det å knytte pensum til elevenes bakgrunn kan øke det akademiske engasjementet og deltakelsen i prososiale samhandlinger, som igjen kan bidra til aksept og relasjoner blant medelever (Nergaard et al., 2020, s. 206). Det er også i overensstemmelse med den overordnede delen i Kunnskapsløftet 2020, hvor det påpekes at mangfoldet skal brukes som en ressurs i arbeidet med utviklingen av et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). I skolens praksis vil dette gjenspeiles i at elevenes forskjelligheter anerkjennes som noe positivt og berikende (Lund, 2017, s. 35), noe flere av lærerne påpeker i sine intervjuer at en slik bruk av elevenes bakgrunn gjør. De opplever at det å bruke elevenes bakgrunn og erfaringer skaper stort akademisk engasjement for alle elevene. At elevene får bidra med sin bakgrunn og erfaringer i undervisningen, legger også til rette for psykisk inkludering gjennom at eleven får oppleve skolefaglig mestring (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Ved at elevenes bakgrunn fremmes som en ressurs, bidrar det også til at elevene opplever anerkjennelse, et helt sentralt aspekt ved inkludering (Lund, 2017, s. 18).

I funnene ble det lagt merke til at den faglige inkluderingen av de minoritetsspråklige elevene så ut til å være i større grad tilfredsstillende i klassen til lærer to enn i de øvrige klassene, da læreren blant annet uttrykker at elevene viser høye skolefaglige prestasjoner. Disse høye skoleprestasjonene kan tyde på at disse elevene mottar et reelt faglig læringsutbytte, som igjen kan speile at den faglige inkluderingen i det formelle voksenstyrte læringsfellesskapet er ivaretatt (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Det kan være interessant å diskutere om det kan være denne skolen og lærerens praksis som medfører dette. Læreren er en av to lærere som oppgir at elevene mottar tospråklig fagopplæring, selv om læreren opplever at elevene er så faglig sterke at disse timene ikke anses som nødvendige, og i stedet ønsker å ha elevene i ordinær undervisning. Dette lar læreren imidlertid elevene avgjøre selv, og lar dermed elevene ha mulighet for medvirkning i egen undervisning og læring, som kjennetegner faglig inkludering i fellesskapet mellom voksen og elev (Nordahl & Overland, 2015, s. 19).

Forskning viser imidlertid at de elevene som mottar tospråklig fagopplæring over flere år ser ut til å prestere best i skolen i alle fag (Fandrem, 2019, s. 32). Det er også verdt å merke seg at denne læreren ikke legger til rette for individuelle opplegg for de minoritetsspråklige elevene, men i stedet utformer sin undervisning slik at de kan ta del i den sammen med sine medelever,

ofte gjennom gruppearbeid. Dermed kan det se ut til at elevene mottar undervisning og lærer sammen med sine medelever, noe som igjen kan medføre til faglig inkludering i fellesskapet mellom elevene (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Slike gruppearbeid som læreren beskriver, kan kategoriseres som en samspillende læringsaktivitet som stimulerer til dialog og samhandling, og har vist seg å være hensiktsmessige for minoritetsspråklige elever (Hauge, 2014, s. 193). Dette fordi slike læringsaktiviteter tilrettelegger for språklæring gjennom naturlig bruk i direkte kommunikasjon, som igjen har vist seg å være en effektiv metode for språklæring (Hauge, 2014, s. 193). Kombinasjonen av skolens ressurser som gir de minoritetsspråklige elevene tospråklig fagopplæring og lærerens tilrettelegging for samhandlende undervisningsaktiviteter, kan muligens forklare hvorfor det i tilfellet til lærer 2 ser ut til at den faglige inkluderingen av de minoritetsspråklige elevene er tilfredsstillende, da den ivaretas i skolens alle fellesskap. Det kan imidlertid ikke utelukkes at det er individuelle faktorer hos de minoritetsspråklige elevene til denne læreren som gjør at den faglige inkluderingen i denne klassen ser ut til å være mer vellykket. Funnene i denne studien begrenser innsikten i dette, og en slik alternativ forklaring kan derfor ikke utelukkes.

### 5.1.2 Tiltak for sosial inkludering

I funnene som omhandler lærernes tiltak for sosial inkludering, kommer det frem at nærmest alle lærerne opplever det som at det i sine klasser er utviklet inkluderende læringsmiljø. Imidlertid oppleves det likevel ikke som at de minoritetsspråklige elevene er tilstrekkelig inkludert i klassefellesskapet, noe som vil diskuteres videre under utfordringer i den sosiale inkluderingen. Det er gjort få funn av konkrete tiltak som lærerne igangsetter rettet mot de minoritetsspråklige elevenes sosiale inkludering. De tiltakene som ble nevnt, ser imidlertid ut til å være rettet mot hvordan lærerne organiserer klasseromssituasjoner i undervisningen, som bevissthet rundt klassekart og gruppeinndeling. Det faglige tiltaket rettet mot bruk av elevenes bakgrunn og erfaringer i undervisningen, kan også forstås som et tiltak for de minoritetsspråklige elevenes sosiale inkludering, fordi det også har aspekter som kan bidra i denne delen av inkluderingsarbeidet.

At lærerne organiserer klasseromssituasjoner bevisst, forstås som tiltak som skal legge til rette for relasjonsbygging mellom de minoritetsspråklige elevene og andre elever, og da særlig de etnisk norske medelevene. Flere av lærerne opplever at de minoritetsspråklige elevenes samvær med etnisk norske medelever er positivt for språkutviklingen, og er dermed noe som etterstrebes. Dette kan ses i sammenheng med at språklæring har vist seg å være mest effektiv

gjennom bruk, og at de minoritetsspråklige elevene kan tenkes å i slike situasjoner få utviklet sine norskkunnskaper gjennom naturlig bruk i direkte kommunikasjon (Hauge, 2014, s. 193). Man kan også se de minoritetsspråklige elevenes sosiale inkludering i sammenheng med kulturell distanse, og at vennskap utvikles på ulike vilkår i individuelle og kollektivistiske kulturer (Hofstede, 2001, s. 227-229). Slik kan det forstås å være positivt for minoritetsspråklige elever som kommer fra kollektivistiske kulturer og ikke er vant til å danne vennskap basert på personlige preferanser, at læreren legger til rette for situasjoner hvor det kan skje relasjonsutvikling på en naturlig måte. På denne måten står ikke elevene på egne ben i denne prosessen. Sosial inkludering i fellesskapet mellom elevene kjennetegnes av relasjoner mellom medelever og deltagelse i sosiale aktiviteter (Nordahl, 2015), noe som antyder at lærerne bør etterstrebe slike relasjonsbyggende situasjoner. I mangelen på funn av tiltak konkret rettet mot de minoritetsspråklige elevenes sosiale inkludering, kan det mulig antydes at det i større grad bør legges til rette for sosiale aktiviteter.

Funnet av at de fleste lærerne er positive til, og bruker mangfoldet som en ressurs i undervisningen, er et noe overraskende funn. Dette med bakgrunn i at tidligere forskning har indikert at man i den norske skolen nedtoner mangfoldet og i stedet retter søkelys på det som er likt mellom elevene, og slik preges av en likhetsideologi (Mathisen, 2020, s. 125). At de fleste lærerne bruker elevenes bakgrunn aktivt i undervisningen når det oppleves som relevant, kan også ses i sammenheng med de minoritetsspråklige elevenes sosiale og psykiske inkludering. Fordi det å knytte pensum til elevenes bakgrunn kan øke elevenes deltagelse i prososiale samhandlinger, og slik bidra til aksept og relasjoner blant medelevene (Nergaard et al., 2020, s. 206), kan dette ses i sammenheng med den sosiale inkludering i fellesskapet mellom elevene, som blant annet kjennetegnes av at eleven utvikler gode relasjoner til sine medelever (Nordahl, 2015). I Solbues forskning fra 2014 ble det gjort funn som indikerer at i klasser der lærerne bruker elevenes bakgrunn aktivt, er skillet mellom etnisk norske og minoritetsspråklige elever nærmest ikke eksisterende (Eriksen, 2017, s. 54). Dette skillet er også mindre tydelig i klasser hvor lærerne har søkelys på et positivt og inkluderende klassemiljø og gode relasjoner til sine elever (Eriksen, 2017, s. 54). Dette kan se ut til å være tilfelle i de fleste klassene til lærerne som er intervjuet, da ingen av dem påpeker mobbing, krenkelser eller rasisme rettet mot de minoritetsspråklige ungdommene som en utfordring.

At elevene opplever at deres bakgrunn anses som en ressurs, kan medføre at de opplever anerkjennelse. I denne studien uttrykker lærerne at de har positive opplevelser med å bruke



elevenes bakgrunn, og at de opplever at elevene får respekt for å dele sine erfaringer og opplevelser. At læreren anerkjenner, respekterer og anvender elevenes identitet og bakgrunn kan også bidra til at det skapes et godt læringsmiljø (Nergaard et al., 2020, s. 210).

At lærerne legger til rette for at de minoritetsspråklige elevene kan oppleve anerkjennelse for sin bakgrunn og sin opprinnelige kultur som noe verdifullt, kan tenkes å gi elevene flere muligheter i sine akkulturasjonsstrategier og identitetsvalg. Det kan tenkes at dersom skolen legger til rette for at elevene får oppleve sin opprinnelige kultur som verdifull, vil dette gjøre det enklere for elevene å velge en integrerings- eller separeringsstrategi, da disse strategiene vektlegger kulturell vedlikeholdelse og anser den opprinnelige kulturen som viktig å ivareta (Berry, 1997, s. 9). Det å kunne balansere den opprinnelige og den nye kulturen kan også bidra til utvikling av resiliens og god psykisk helse hos minoritetsspråklige ungdommer (Wu et al., 2018, s. 69). Man vet også at spørsmål knyttet til identitet og identitetsutvikling kan være særlig utfordrende for minoritetsspråklige ungdommer (Imsen, 2020, s. 386), og være preget av en følelse av at samfunnet begrenser dem i å definere seg selv (Spernes, 2020, s. 132).

## 5.2 Lærernes opplevelse av utfordringer i inkluderingsarbeidet med nyankomne minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet

Studiens andre forskningsspørsmål omhandler hvilke utfordringer lærerne opplever i inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Utfordringene som lærerne påpeker er ment å bevisstgjøre hvilke utfordringer som finnes i inkluderingsarbeidet, slik at man kan arbeide med disse utfordringene og i enda større grad inkludere minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Utfordringene er knyttet til den faglige og sosiale inkluderingen, samt sosiale og emosjonelle utfordringer som ligger til bakgrunn for denne studien og som tidligere forskning indikerer at finnes blant denne elevgruppen i norsk skole.

### 5.2.1 Utfordringer i den faglige inkluderingen

Blant funnene som omhandler utfordringer i den faglige inkluderingen av minoritetsspråklige elever, er det særlig to utfordringer som kommer frem av resultatene. Det første er at lærerne synes det er utfordrende å tilrettelegge den ordinære undervisningen på en tilfredsstillende måte for de minoritetsspråklige elevene. Tilretteleggingen ser som oftest ut til å bestå av forenklet fagstoff og andre undervisningsaktiviteter enn det medelevene arbeider med i undervisningstimene. På de skolene hvor de har tilgjengelig ressurser til å drive særskilt

språkopplæring, opplever derfor lærerne at elevene i større grad mottar tilrettelagt undervisning og har større faglig utbytte når de undervises i mindre grupper. Den andre utfordringen er at flere av de minoritetsspråklige elevene oppnår svake skoleprestasjoner, til tross for at de viser stor arbeidsvilje med skolearbeidet.

At lærerne opplever at de minoritetsspråklige elevene oppnår svake skoleprestasjoner, til tross for sin store arbeidsinnsats med skolearbeidet, er ikke et nytt eller overraskende funn. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning som viser at minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet i Norge i gjennomsnitt går ut med lavere karakterer enn sine etnisk norske medelever (Bakken & Hyggen, 2018, s. 19), samt at dette prestasjonsgapet i skolen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever finner man igjen i de fleste OECD-land (Makarova & Birman, 2015, s. 306). Det er heller ikke et overraskende funn at de minoritetsspråklige ungdommene arbeider hardt med skolearbeidet, da dette kan ses i sammenheng med fenomenet som omtales som «innvandrerdrevet» (Leirvik, 2016, s. 168), og tidligere forskning som finner at minoritetsspråklige elever i større grad har mer positive holdninger til skolearbeidet enn sine majoritetsspråklige medelever (Chiu et al., 2012, s. 1423).

I norsk forskning har de minoritetsspråklige elevenes svake skoleprestasjoner i hovedsak blitt sett i sammenheng med sosial bakgrunn (NOU 2011: 14, s. 171). Det er imidlertid funn i denne studien som tyder på at det har sammenheng med den faglige inkluderingen og tilpassede opplæringen, samt elevenes språklige begrensninger. De minoritetsspråklige elevene som lærerne i denne studien omtaler, har migrert til Norge i slutten av barneskolealder eller i ungdomsskolealder. Man vet at det vanligvis tar mellom fem og åtte år å utvikle det akademiske språket som skal brukes til å tilegne seg kunnskaper (Morken & Karlsen, 2019, s. 559), og de minoritetsspråklige elevene som denne studien omhandler, har dermed ikke hatt tid til å utvikle sitt akademiske språk i tilfredsstillende grad før etter de er ferdige med ungdomstrinnet. Det kan slik se ut til å foreligge en dobbel utfordring i form av at minoritetsspråklige elever i tillegg til å tilegne seg faglig kunnskap, samtidig skal utvikle sine norskspråklige ferdigheter, noe som også støttes av annen forskning (Bakken, 2007, s. 17). Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt det er mulig å forvente at de minoritetsspråklige elevene skal prestere på lik linje med sine etnisk norske medelever, når de står over denne doble utfordringen. Dette kommer tydelig frem i funnene der lærerne uttrykker at fag som naturfag og samfunnsfag er særlig utfordrende på grunn av det akademiske språket. Elevenes

svake skoleprestasjoner kan slik tyde på at de minoritetsspråklige elevene ikke opplever skolefaglig mestring, og at de da heller ikke opplever psykisk inkludering i skolens formelle voksenstyrte fellesskap (Nordahl & Overland, 2015, s. 19).

Faglig inkludering i fellesskapet mellom elevene innebærer at elevene mottar undervisning og lærer sammen med sine medelever (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Det kommer frem i flere av intervjuene at disse elevene i flere tilfeller tas ut av den ordinære undervisningen, og mottar undervisning i mindre grupper i sammenheng med særskilt språkopplæring, men også utenom disse timene. Flere av lærerne påpeker likevel at det ofte er elevene selv som i størst mulig grad ønsker å motta undervisning i mindre grupper, fordi det kan se ut til at de opplever at de lærer mer i disse timene. Ved at elevenes opplevelser knyttet til egen læring tas i betraktning, er det mulig at de opplever medvirkning i egen undervisning og læring, noe som kjennetegner faglig inkludering i skolens fellesskap mellom voksne og elever (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Dersom elevene også opplever at de har et større faglig læringsutbytte i disse timene, kan det mulig kjennetegne faglig inkludering i skolens formelle voksenstyrte fellesskap (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Dette ser imidlertid ut til ved flere tilfeller å gå på bekostning av undervisningen og læringen i fellesskap med sine medelever, og kan sies å sette faktorene ved den faglige inkluderingen i et krysspress. Dette fordi de minoritetsspråklige elevene ofte ser ut til å arbeide med egne arbeidsoppgaver i den ordinære undervisningen, og slik ikke deltar i de samme undervisningsaktivitetene som sine medelever. Da kan det stilles spørsmål ved hvorvidt den faglige inkluderingen ivaretas bare ved at de minoritetsspråklige elevene er til stede i den ordinære undervisningen. Tidligere forskning har funnet at opplæring i mindre grupper, der norskopplæring blir tilrettelagt som andrespråkopplæring, i større grad gir elevene mulighet til aktiv dialog og samhandling (Hauge, 2014, s. 195), samt at det er utfordrende for lærerne å undervise på en slik måte at de minoritetsspråklige elevene får mulighet til å utvikle sine norskspråklige ferdigheter (Hauge, 2014, s. 199). For at alle faktorene ved den faglige inkluderingen skal ivaretas, kan mye tyde på at det er behov for bedre tilrettelegging for faglig inkludering i klasseromsundervisningen, noe lærerne også ser ut til å oppleve som svært utfordrende.

### 5.2.2 utfordringer i den sosiale inkluderingen

I lys av lærernes opplevelser av utfordringer i de minoritetsspråklige elevenes sosiale inkludering, danner det seg i hovedtrekk to utfordringer i funnene fra lærerintervjuene. Den ene utfordringen er lærernes opplevelse av de minoritetsspråklige elevene som tilbaketrukne

og lite kontaktsøkende ovenfor sine medelever. Dette til tross for at det er opparbeidet inkluderende klassemiljøer og at medelevene viser interesse ovenfor de minoritetsspråklige elevene. Den andre utfordringen er at flere av de minoritetsspråklige elevene ser ut til å heller søke samvær med hverandre, fremfor sine etnisk norske medelever. At disse funnene anses som utfordringer, er knyttet til at lærerne ønsket mer deltagelse med de etnisk norske medelevene, basert på den verdien det kan ha for språkutviklingen og tilhørighet i klassefellesskapet. I det formelle voksenstyrte fellesskapet i skolen, kjennetegnes sosial inkludering av elevenes sosiale ferdigheter og at elevene deltar i fellesskapet (Nordahl, 2015), og slik lærerne uttrykker at de opplever det, deltar få av de minoritetsspråklige elevene i fellesskapet i ønskelig grad.

Det kan blant annet være relevant å se begge disse opplevde utfordringene i lys av de minoritetsspråklige elevenes akkulturasjonsstrategi, da bruk av ulike strategier blant annet styres av i hvor stor grad individet søker kontakt og deltagelse med andre kulturelle grupper (Berry, 1997, s. 9). I skolen kan dette gjenspeiles i hvor stor grad de minoritetsspråklige elevene søker kontakt med sine etnisk norske medelever, da dette kan kategoriseres som en annen kulturell gruppe. At de minoritetsspråklige ungdommene søker samvær med andre ungdommer med minoritetsbakgrunn, samsvarer med tidligere studier som finner at særlig mennesker med minoritetsstatus foretrekker samvær med andre mennesker med samme opprinnelse (Fandrem, 2019, s. 104), og at etnisitet og identitet i større grad blir styrende for sosialiseringen i ungdomstiden (Eriksen, 2017, s. 8). Dette relasjonsmønsteret kan også muligens ses i sammenheng med de minoritetsspråklige elevenes behov for å føle tilhørighet, fordi tredjekulturs eller krysskulturelle unge opplever tilhørighet i relasjoner med mennesker med lignende bakgrunn (Cockburn, 2002, s. 477). Slike relasjoner mellom minoritetsspråklige elever kan også ses i sammenheng med elevenes akkulturasjonsstrategi. Fordi de i mindre grad søker kontakt med etnisk norske ungdommer, kan dette tyde på et mindre behov for kontakt og deltagelse med andre kulturelle grupper (Berry, 1997, s. 9-10). Imidlertid kan samværet med andre minoritetsspråklige elever med samme bakgrunn, tyde på et ønske om kulturell vedlikeholdelse. Dermed kan det hende at en separeringsstrategi er gjeldende for disse minoritetsspråklige ungdommene (Berry, 1997, s. 9-10).

Man vet imidlertid at det ikke alltid er individets egne preferanser som styrer hvilken akkulturasjonsstrategi som er gjeldende (Berry, 1997, s. 9-10), og noen av lærerne forklarer at de tror det er de manglende språkferdighetene som begrenser de minoritetsspråklige elevenes

kontakt med sine etnisk norske medelever. Det finnes dermed ulike måter å forstå de minoritetsspråklige elevenes relasjonsmønster på i lys av den sosiale inkluderingen. At elevene utvikler omsorgsfulle relasjoner med sine jevnaldrende, er en beskyttende faktor som kan bidra til inkludering, samt fostre resiliens (Nergaard et al., 2020, s. 205-206). At eleven har positive relasjoner til sine medelever og deltar i sosiale aktiviteter, kjennetegner sosial inkludering i skolens fellesskap mellom elevene (Nordahl, 2015). At eleven trives sosialt og utvikler vennsksrelasjoner i skolen, medfører psykisk inkludering i skolens fellesskap mellom elevene (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Det kan dermed forstås som at det først er når disse ikke er tilstedeværende at de minoritetsspråklige elevenes relasjonsmønstre er en utfordring i den sosiale inkluderingen. I de tilfeller hvor de minoritetsspråklige elevene har slike vennsksrelasjoner til andre minoritetsspråklige ungdommer og medelever, og deltar i sosiale aktiviteter med dem og ser ut til å trives sosialt, ser det dermed ikke ut til at dette utfordrer den sosiale eller psykiske inkluderingen i skolen, nærmere motsatt. Studiens funn begrenser innsikten i hvorvidt de elevene som er alene om å ha en minoritetsstatus i klassen opplever ensomhet og utenforskap i skolen. En tidligere studie finner imidlertid at minoritetsspråklige elever har større risiko for å føle seg ensomme og oppleve utfordringer med å danne vennsksrelasjoner i klasser med få andre medelever med minoritetsbakgrunn (Hauge, 2014, s. 137). Dette kan tyde på at det å plassere flere minoritetsspråklige elever i samme klasse, kan være et tiltak for sosial inkludering i skolen.

Akkulturasjonsprosessen er et komplekst samspill mellom ulike påvirkende faktorer, og kan være særlig utfordrende i ungdomsalderen (Berry, 1997, s. 21). Det kan, basert på funnene i denne studien, se ut til at det er flere faktorer enn en selvvalgt akkulturasjonsstrategi som påvirker de minoritetsspråklige elevenes relasjoner til sine medelever, slik som manglende norskkunnskaper, ungdomsalderen og individuelle personlighetstrekk. Dette samsvarer med at det har vist seg å være viktig i en skolekontekst å betrakte alle faktorene som påvirker utviklingen og opplevelsene for krysskulturelle unge, og da med særlig fokus på sosiale nettverk og utviklingen av sosiale ferdigheter (Cockburn, 2002, s. 484). Man kan anta at utfordringene som krysskulturelle ungdommer står ovenfor, er noen av de samme som de som lærerne opplever at de minoritetsspråklige ungdommene i denne studien opplever. De kan omtales som krysskulturelle unge, fordi de lever med innflytelse fra to kulturer i en betydelig del av sine ungdomsår (Salole, 2020, s. 32), som et resultat av at de har migrert fra en kultur i hjemlandet, til Norge og dermed en annen kultur.

Med utgangspunkt i Vygotskys teori om språkets betydning for det sosiale samspillet mellom mennesker (Imsen, 2014, s. 189), kan det kanskje forstås slik at de minoritetsspråklige elevenes manglende norskkunnskaper kan oppleves som en barriere i relasjonsutviklingen til sine etnisk norske medelever, og dermed begrense deres sosiale og psykiske inkludering. Velutviklede språkferdigheter gjør det enklere å ta del i sosiale samhandlinger med andre, og dette kan ses i sammenheng med at man må kunne mestre verktøyene som brukes i en aktivitet for å kunne ta del i den (Strand et al., 2017, s. 121). Flere av lærerne opplever det som at de minoritetsspråklige elevene ikke har utviklet et hverdagspråk på norsk som er tilstrekkelig nok til å ta del i uformelle samtaler med sine etnisk norske medelever, i tillegg til at det er gjort funn av at noen av lærerne opplever det som at ungdomstiden bidrar som en ekstra barriere i den sosiale kontakten. Dette kan ses i sammenheng med at man i ungdomstiden gjennomgår flere fysiske, kognitive, emosjonelle og relasjonelle endringer (Fandrem, 2019, s. 108), og lærerne opplever at elevene derfor i utgangspunktet er mer sårbare og selvbevisste i denne alderen.

I kontrast til utviklingen av et akademisk språk, tar det noe kortere tid å utvikle hverdagspråket. Likevel fremmer forskning at selv et tilfredsstillende hverdagspråk kan ta to til tre år å utvikle (Morken & Karlsen, 2019, s. 559), og at denne utviklingen avhenger av blant annet mengden eksponering og alderen når eksponeringen starter (Morken & Karlsen, 2019, s. 560). Slik er det naturlig at de minoritetsspråklige ungdommene ikke har utviklet et godt hverdagspråk på norsk, på grunn av sin korte botid i Norge og at eksponeringen ikke startet før i ungdomsalderen. Muligens vil skolens organisering derfor virke begrensende for språkutviklingen, og fungere som en barriere i de minoritetsspråklige elevenes sosiale inkludering og valg av akkulturasjonsstrategi. Slik kan det indirekte sies at skolen som samfunnsinstitusjon potensielt legger til rette for bruk av en annen akkulturasjonsstrategi enn den elevene selv ønsker, noe som også har vist seg å kunne medføre stress (Berry, 1997, s. 12). Barrieren som lærerne opplever at de minoritetsspråklige ungdommene møter i sin relasjonsutvikling med etnisk norske medelever, kan også være mulig å se i sammenheng med kulturforskjeller. Dette kan ses i lys av kulturell distanse, hvor elever som kommer fra kollektivistiske samfunn og kulturer er vant med at vennskap formes på bakgrunn av eksisterende bånd innad i en intern gruppe, mens i individualistiske samfunn som i den norske skolen, baseres på personlige preferanser (Hofstede, 2001, s. 227). Dermed kan det tolkes på at man danner vennskap på ulike måter i de ulike typene kulturer, og minoritetsspråklige elever kan dermed oppleve det som både fremmed og utfordrende å skulle ta initiativ selv til å

bli kjent med relativt ukjente ungdommer, fordi de ikke er vant til en slik tilnærming. Dermed kan konsekvensen bli at elevene ender med å ta i bruk en separerings- eller marginaliseringsstrategi (Berry, 1997, s. 9-10), fordi kontakten med etnisk norske medelever begrenses.

Disse funnene tyder på at det er viktig at skolen og den enkelte lærer er bevisst og undersøker de komplekse sammensetningene som spiller inn i de minoritetsspråklige ungdommenes skolehverdag, slik at det tilrettelegges på en slik måte at ikke skolen begrenser deres mulighet for å ta egne valg relatert til inkludering. For å sørge for sosial inkludering og trivsel, kan det se ut til at læreren bør undersøke hvorvidt elevene selv ønsker mer deltagelse med sine etnisk norske medelever, eller om det forekommer barrierer som begrenser denne sosiale kontakten. Med en helhetlig forståelse av faktorene som påvirker minoritetsspråklige elever sosiale inkludering, kan man sørge for en tilfredsstillende og god tilpasning i skolen, og dette har i forskning vist seg å kreve en relasjon mellom lærer og elev preget av tillit og respekt (Hoti et al., 2019, s. 478). Det kan slik tenkes at dersom eleven har en god relasjon til læreren, vil det være enklere å fortelle om de barrierene den eventuelt opplever.

### 5.2.3 Lærernes opplevelse av minoritetsspråklige ungdommers sosiale og emosjonelle utfordringer

Det er i denne studien gjort funn av utfordringer som flere av lærerne opplever blant de minoritetsspråklige elevene, som ikke direkte kan knyttes til den faglige eller sosiale inkluderingen. Disse utfordringene kan mulig forklares som et resultat av en minoritetsstatus eller som et resultat av at inkluderingen i skolen oppleves å være mindre tilfredsstillende. Det ble blant flere av lærerne påpekt at de minoritetsspråklige elevene har et høyt skolefravær. Den andre utfordringen lærerne uttrykker er at de opplever at de minoritetsspråklige elevene har med seg bagasje i form av psykiske vansker, som et resultat av sin bakgrunn som flyktninger.

Studiens funn av minoritetsspråklige ungdomsskoleelevers høye skolefravær, kan ses i sammenheng med denne elevgruppens høye frafall i videregående skole, og utfordringene i inkluderingen i skolen. Tidligere forskning viser at skolefravær og frafall i videregående har sammenheng både med hverandre og det sosiale i skolen (Havik, 2018, s. 40). De minoritetsspråklige elevenes høye skolefravær kan slik se ut til å ha sammenheng med en lavere trivsel sosialt i skolen, en antagelse som tyder på at disse elevene ikke opplever psykisk

inkludering i elevfellesskapet (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). At dette er en utfordring lærere opplever, samstemmer også med tidligere Ungdata-undersøkelser der en finner at minoritetsspråklige elever som starter i norsk skole i ungdomsårene, i mindre grad trives og føler tilhørighet i skolen enn sine øvrige medelever (Bakken & Hyggen, 2018, s. 54). Funnene i denne studien begrenser innsikten i hvorfor de minoritetsspråklige elevene har et høyt skolefravær, med unntak av en lærer som ser det i sammenheng med at de svake skoleprestasjonene medfører manglende motivasjon. Dersom denne lærerens opplevelse er den reelle årsaken til hvorfor eleven har høyt skolefravær, kan det være den manglende skolefaglige mestringen og dermed den manglende psykiske inkluderingen (Nordahl & Overland, 2015, s. 19), som kan relateres til høyt skolefravær. Uavhengig av om det høye skolefraværet har sammenheng med den faglige eller sosiale inkluderingen, ser det imidlertid ut til at det kan ha sammenheng med den psykiske inkluderingen i skolen. Noe som igjen tyder på at de minoritetsspråklige elevenes selvopplevde inkludering ikke er tilfredsstillende. Studiens avgrensninger legger imidlertid ikke grunnlag for en slik konklusjon.

Høyt skolefravær kan også på sikt tenkes å forverre de minoritetsspråklige ungdommens integrering i samfunnet, fordi en av de langsiktige konsekvensene av høyt skolefravær blant annet har vist seg å være utfordringer med ansettelse i senere jobb (Havik et al., 2015, s. 316), og virker da mot sin hensikt slik det kommer frem som et av de overordnede målene med norsk integreringspolitikk der minoritetsspråklige raskt skal ta del i yrkeslivet (NOU 2011:14, s. 27). Flere av de langsiktige konsekvensene av høyt skolefravær er også de samme som det en minoritetsstatus allerede utgjør en risikofaktor for, som svakere skoleprestasjoner, frafall i videregående og psykiske vansker (Havik et al., 2015, s. 316). I tillegg kan høyt skolefravær også medføre nedsatt sosial fungering (Havik et al., 2015, s. 316), noe som igjen vil kunne ha negative følger for den sosiale inkluderingen i skolen og tenkes å gjøre den enda mer utfordrende. Slik kan det se ut til at den sosiale inkluderingen i skolen og skolefravær har gjensidig påvirkningskraft, og at de minoritetsspråklige elevenes høye skolefravær sannsynligvis oppleves som en utfordring relatert til inkludering.

Funnet av at flere av lærerne opplever at de minoritetsspråklige elevene har med seg bagasje i form av psykiske utfordringer, samsvarer med tidligere forskning på psykisk helse blant innvandrere i Norge. Her finner man at forekomsten av psykiske helseplager er betydelig høyere blant innvandrere enn etnisk norske (Morken & Karlsen, 2019, s. 78; Fandrem, 2019, s. 78), og at dette også gjelder blant ungdommer (Oppedal & Røysamb, 2004, s. 135; Reneflot



et al., 2018, s.72). Funn i denne studien viser i den anledning at flere av lærerne nevner begrepet traumer, noe som kan reflektere at dette er en av de mest rapporterte helseplagene blant flyktninger (McGregor et al., 2015, s. 431), noe flere av de minoritetsspråklige ungdommene som lærerne omtaler er. Selv om det ikke er lærernes oppgave å diagnostisere elevene, er det vist at psykisk helse og faglig læring har gjensidig påvirkningskraft på hverandre (Bru et al., 2016, s. 21-22).

God kunnskap om elevenes psykiske helse kan slik se ut til å være en forutsetning for å kunne tilpasse skolearbeidet på en tilfredsstillende måte. Murberg og Bru (2009) finner at lærernes emosjonelle støtte og veiledende relasjon til elever som opplever stressende livsomstendigheter kan ha en reduserende effekt på i hvor stor grad stressende livshendelser som migrasjon, har på mentale helseutfordringer slik som depressive symptomer (Murberg & Bru, 2009, s. 368). Mentale helseutfordringer er igjen forbundet med en negativ psykologisk tilpasning i akkulturasjonsprosessen (Fandrem, 2019, s. 75), og denne prosessen kan i skolen forstås som en gjensidig påvirkningsprosess mellom lærere og elever (Hoti et al., 2019, s. 479). Dette indikerer at lærerens arbeid med elevenes inkludering og tilpasning i skolen blir sentralt både for elevenes opplevde inkludering, men også for mentalt velvære.

### 5.3 Lærernes opplevelser av forbedringspotensialer

Studiens tredje forskningsspørsmål omhandler hvordan lærerne opplever at inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet kan forbedres. Disse forbedringspotensialene kan forstås som hvordan lærere opplever at de kan bidra til den sosiale og faglige inkluderingen slik at den er tilfredsstillende. Funnene danner i hovedsak to overordnede forbedringspotensialer på dette området; (1) at elevene burde tilegne seg mer norskferdigheter før de starter i ordinær klasse, (2) og at det burde tilrettelegges for flere ressurser for de minoritetsspråklige elevene i den ordinære opplæringen.

#### 5.3.1 Innføringstilbudets betydning for de minoritetsspråklige elevenes språkutvikling

I funnene tilknyttet studiens tredje forskningsspørsmål, kommer det frem at flere av lærerne ikke opplever overføringen fra innføringstilbudet til ordinær klasse som tilfredsstillende, og flere uttrykker et ønske om at elevene hadde kunnet mer norsk før de ble overført til ordinær klasse. Dette kan handle om at ressursene i skolen er for få og at lærernes kapasitet er for liten til å kunne drive et tilfredsstillende inkluderingsarbeid og språkopplæring for de minoritetsspråklige elevene i ordinær klasse.

Til tross for at formålet med organiseringen av innføringstilbudet er intensiv forberedende språkopplæring frem til elevene anses som klare til å overføres til sin ordinære skoleklasse (Fandrem et al., 2021, s. 12), er det i denne studien mye som tyder på at lærerne ikke anser de minoritetsspråklige elevene som klare for ordinær klasse. Dette ses i sammenheng med lærernes opplevelser i inkluderingsarbeidet, der særlig den faglige inkludering er preget av manglende språkkunnskaper. At nyankomne minoritetsspråklige elever vanligvis tilbringer mellom ett og to år i innføringstilbudet (Fandrem et al., 2021, s. 3), antas å lede til at de ikke vil ha de samme forutsetningene for å tilegne seg kunnskap på lik linje med sine etnisk norske medelever. Disse funnene tyder dermed på at inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet i mindre grad kunne vært preget av utfordringer dersom de tilbragte lengre tid i innføringstilbudet før de ble overført til ordinær klasse. Argumentene mot en slik løsning er derimot at et slikt innføringstilbud kan virke ekskluderende (Fandrem et al., 2021, s. 12) og kan stagnere den faglige utviklingen (Fandrem et al., 2021, s. 4). Det strider også med prinsipper i skolen om at den skal være inkluderende og speile samfunnet, samt at det er viktig for de minoritetsspråklige elevenes integreringsprosess å omgås sine etnisk norske medelever (Hilt, 2020, s. 157). En annen positiv faktor ved at elevene tidligst mulig skal ut i ordinær klasse, kan ses i sammenheng med at språklæring ser ut til å være mest effektivt gjennom bruk og erfaring, og da gjennom naturlig bruk i direkte kommunikasjon (Hauge, 2014, s. 193). I ordinær klasse vil elevene i større grad «tvinges» til å bruke det norske språket.

Dilemmaet kan dermed se ut til å stå mellom to alternativer. Det ene er å la minoritetsspråklige ungdommer tilbringe mer enn to år ved innføringstilbudet, før de overføres til ordinær klasse, slik at de har utviklet tilstrekkelig med norskerferdigheter til å inkluderes faglig og sosialt i tilfredsstillende grad. Det andre alternativet er å la elevene ikke tilbringe for lang tid ved innføringstilbudet, og tidligst mulig la dem ta del i ordinær klasse. Det kan i denne studien se ut til at det er dette andre alternativet som oftest benyttes i praksis, ofte fordi elevene selv ønsker dette og fordi det anses å ha flere positive følger ved å la elevene tilbringe mest mulig tid med sine etnisk norske medelever. For at de positive konsekvensene ved en slik tidlig overgang til ordinær klasse skal være gjeldende, ser det derimot ut til at språkopplæringen i ordinært opplæringstilbud bør styrkes. Slik støtter det at lærerne etterlyser flere ressurser til arbeid med inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen.

### 5.3.2 Skolens ressurser for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet

Studiens funn viser at flere av lærerne opplever det som utfordrende å tilrettelegge for de minoritetsspråklige elevene i ordinær undervisning, og begrunner dette med få ressurser, for lite kompetanse og lite tid. I sammenheng med dette påpekes det at det hadde vært ønskelig med flere tospråklige ressurser som kan hjelpe lærerne i dette inkluderingsarbeidet.

Den individuelle formallikheten som ser ut til å prege norsk skolepolitikk, i form av universell likhet (Lidén, 2001, s. 81), er gjerne det som kommer frem gjennom at lærerne uttrykker at det ikke gis ressurser til andre tilpasninger for de minoritetsspråklige elevene utenom særskilt norskopplæring.

Lærernes opplevde utfordringer i inkluderingsarbeidet, er samsvarende med funnet av at lærere opplever det som lite konkretisert hvordan man bør arbeide med minoritetsspråklige elever i skolen, til tross for Utdanningsdirektoratets femårige kompetanseløft – «Kompetanse for mangfold» (Mathisen, 2020, s. 126). Slik kan lærernes ønske om flere ressurser tilknyttet de minoritetsspråklige elevene tolkes å hensiktsmessig være ansatte i skolen med en slik kompetanse. Fordi lærerne ser ut til å oppleve den faglige tilretteleggingen i ordinær undervisning som særlig utfordrende, kan det tyde på at disse ressursene burde benyttes til å støtte læreren i dette arbeidet. Til tross for at lærerne ser ut til å oppleve organiseringen av særskilt norskopplæring i mindre grupper som positivt, understreker de viktigheten av at de minoritetsspråklige elevene i størst mulig grad er med i den ordinære undervisningen sammen med sine medelever. Det er imidlertid gjort kjent at det ikke er en selvfølge at minoritetsspråklige elever får muligheten til å bruke og utvikle sine norskspråklige ferdigheter i undervisningen i ordinær klasse (Hauge, 2014, s. 195). Slik ser det også ut til at lærerne opplever det, da de uttrykker at de minoritetsspråklige elevene ofte sitter med digitale verktøy eller egne lærebøker i undervisningen. Det er kjent at det kreves god kompetanse fra læreren å tilrettelegge undervisningen slik at elevene får mulighet til å bruke og utvikle sine norskspråklige ferdigheter (Hauge, 2014, s. 199), og lærerne uttrykker at de synes dette er utfordrende og ikke selv føler at de har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre en tilpassning på en tilfredsstillende måte. Dette kan igjen sies å understreke behovet for flere ressurser i skolen med en slik kompetanse.

Lærernes opplever at elevenes deltagelse i ordinær undervisning er viktig for følelsen av tilhørighet til klassen, samt hvordan det å samhandle med de etnisk norske medelevene er

positivt for de minoritetsspråklige elevenes språkutvikling. Dette samsvarer med at utviklingen av andrespråket blant annet avhenger av mengden eksponering for språket (Morken & Karlsen, 2019, s. 560). Lærernes etterspørsel etter flere tospråklige ressurser i skolen, kan derfor foreslås å burde organiseres i en tolærer-ordning eller lignende, fremfor undervisning i mindre grupper utenfor den ordinære undervisning. Ulike tiltak inne i klasserommet som støtter læreren i det faglige inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklige elever, kan tolkes å forhindre en såkalt «vi» og «de»-forståelse. En slik forståelse av minoritetsspråklige elevers inkludering i skolen kan være en konsekvens dersom de i store deler av undervisningen er adskilt fra sine medelever i den klassen som de i utgangspunktet tilhører (Hauge, 2014, s. 32). På denne måten vil ikke de minoritetsspråklige elevenes særskilte norskopplæring gå på bekostning av inkluderingen i fellesskapet med de andre elevene. Slik kan det også bidra til elevenes selvopplevde inkludering, fordi vennsrelasjoner kan bidra til en følelse av tilhørighet (Nergaard et al., 2020, s. 208; Salole, 2018, s. 174). Imidlertid forekommer det funn i denne studien som indikerer at det sosiale inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklige ungdomsskoleelever er utfordrende, noe som understreker at den faglige, sosiale og psykiske inkluderingen er sammenhengende med hverandre. Slik kan det kanskje tolkes som at dersom lærerne opplever støtte i form av ekstra ressurser i den ordinære undervisningen, kan dette ha positive følger for alle deler ved inkluderingsarbeidet.

#### 5.4 Avgrensninger av studien og forslag til videre forskning

Formålet med denne studien var å bidra med kunnskap om hvordan lærere på ungdomstrinnet kan tilrettelegge for inkludering og integrering av minoritetsspråklige elever. Dette ved å belyse hvilke tiltak lærere selv opplever som velfungerende, hvilke utfordringer de opplever i inkluderingsarbeidet, samt hva de selv mener kan forbedres. Inkluderingen er derfor i denne studien sett fra læreres ståsted, og tar ikke høyde for hvorvidt de minoritetsspråklige elevene selv opplever seg inkluderte. Denne studien har i hovedsak sett på de minoritetsspråklige elevenes faglige og sosiale inkludering i skolen, og kommet frem til noen tiltak som oppleves å kunne bidra i inkluderingsarbeidet. Med utgangspunkt i dette er det i fremtiden behov for å se på minoritetsspråklige elevers selvopplevde inkludering, og hvordan de opplever lærernes inkluderingsarbeid.

Særlig lærernes opplevelser av utfordringer i inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklige elever legger grunnlag for flere områder som krever videre forskning og mer kunnskap. Dette gjelder særlig den sosiale inkluderingen, da denne ser ut til å kunne påvirkes av flere ulike faktorer. Studiens avgrensinger begrenser innsikten i hvilke av disse faktorene som påvirker de minoritetsspråklige elevenes tilsynelatende begrensede kontakt med sine etnisk norske medelever. Fremtidige studier bør derfor undersøke elevenes egen opplevelse av sosial inkludering i ungdomsskolen. I denne sammenheng vil det være interessant å undersøke hvorvidt minoritetsspråklige elever som plasseres alene som minoritetsspråklig i ordinær klasse opplever ensomhet og utenforskap, eksempelvis gjennom en kvalitativ studie. En større kvantitativ studie om inkluderingsarbeidet kunne imidlertid fanget både lærere og elevers opplevelse av inkludering og slik bidratt med viktig informasjon. Som følge av studiens avgrensninger, er heller ikke kjønnsforskjeller studert, noe som også bør forskes videre på.

## 6.0 Avslutning

Empiri, teori og tidligere forskning har i denne studien lagt grunnlaget for å besvare problemstillingen «Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet tilrettelegge for inkludering og integrering av minoritetsspråklige elever?». Dette er belyst gjennom studiens tre forskningsspørsmål: «Hvilke tiltak gjennomfører lærere for å tilrettelegge for inkludering av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet, og hvordan opplever lærerne at disse tiltakene fungerer i inkluderingsarbeidet?», «Hva opplever lærere er utfordrende i arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige ungdomsskoleelever?» og «Hva mener lærere på ungdomstrinnet at kan forbedres i inkluderingsarbeidet med minoritetsspråklige elever, slik at de inkluderes i tilfredsstillende grad?». Gjennom dybdeintervjuer med lærere på ungdomstrinnet, var hensikten med denne studien å få innblikk i læreres opplevelser av dette inkluderingsarbeidet. Hensikten med å se på læreres opplevelse av både tiltak, utfordringer og forbedringspotensialer, var å få en helhetlig forståelse. Formålet var slik å bidra med kunnskap om hvordan lærere kan drive inkluderingsarbeidet på en god måte, og gjennom dette bidra til de minoritetsspråklige ungdommenes integrering i samfunnet.

Det ble i denne studien gjort funn som antyder at lærernes bruk av de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn og erfaringer som en ressurs i undervisningen, er et positivt tiltak for både faglig og sosial inkludering. Funnene tilsier imidlertid at det eksisterer flere utfordringer i den faglige inkluderingen av de minoritetsspråklige elevene, og at de manglende norskerferdighetene oppleves som den største utfordringen i inkluderingsarbeidet. Dette antyder at det kan være behov for bedre språkopplæring for de minoritetsspråklige elevene. For å ivareta de minoritetsspråklige elevenes deltagelse i fellesskapet med de andre elevene, antyder funnene at en slik særskilt norskopplæring bør organiseres slik at den kan foregå i den ordinære undervisningen. Lærerne opplever det imidlertid som at de ikke har kapasitet til å tilpasse den ordinære undervisningen til de minoritetsspråklige elevene i tilfredsstillende grad. Disse funnene har blitt tolket som at det er behov for flere ressurser i skolen med kompetanse som kan bidra i dette inkluderingsarbeidet.

Det er gjort funn av at de minoritetsspråklige elevenes sosiale inkludering kan forstås som et samspill av flere påvirkende faktorer. Imidlertid kan funnene indikere at det er et positivt tiltak for den sosiale inkludering å etterstrebe at flere minoritetsspråklige elever går i samme skoleklasse. Et annet positivt tiltak ser ut til å være at lærerne, enten i undervisningen eller

andre aktiviteter, organiserer det slik at de minoritetsspråklige elevene naturlig kan samhandle med sine medelever i mer uformelle situasjoner. På denne måten er det blitt tolket som at begrensede norskferdigheter eller andre faktorer ikke i like stor grad oppleves som en barriere, samt at elevene i slike situasjoner kan tenkes å ha mulighet til å utvikle sine norskspråklige ferdigheter og relasjoner til medelever.

## 7.0 Litteraturliste

- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA Rapport 15/2003). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4865/2836\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4865/2836_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: En kunnskapsoversikt.* (NOVA Rapport 10/2007). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4953/2646\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4953/2646_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående: Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandringsbakgrunn?* (NOVA Rapport 1/2018). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5134/Nett-utgave-NOVA-Rapport-1-18-innhold.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berry, J. W. (1997). Lead Article: Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An international Review*, 55(3), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(5), 315-326.
- Bjordal, I. (2017). Kompetanse for mangfold – hva betyr det? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (1. utg., s. 229-243). Gyldendal Akademisk.



- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (1. utg., 15-27). Universitetsforlaget.
- Chiu, M. M., Pong, S.-I., Mori, I. & Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Student in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Cockburn, L. (2002). Children and Young People Living in Changing Worlds: The Process of Assessing and Understanding the 'Third Culture Kid'. *School Psychology International*, 23(4), 475-485. <https://doi.org/10.1177/0143034302234008>
- Erentaitė, R., Lannegrand-Willems, L., Negru-Subtirica, O., Vosylis, R., Sondaitė, J. & Raižienė, S. (2018). Identity Development Among Ethnic Minority Youth: Integrating Findings from Studies in Europe. *European Psychologist*, 23(4), 324-335.  
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000338>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fandrem, H. (2019). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E. & Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>
- Fandrem, H., Strohmeier, D. & Roland, E. (2009). Bullying and Victimization Among Native and Immigrant Adolescents in Norway: The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness. *Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898-923.  
<https://doi.org/10.1177/0272431609332935>

- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hauge, K. & Svartaas, G. (2017). Lesing og klasseledelse. utfordringer og muligheter ved mangfold og inkludering. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (1. utg., s. 95-115). Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. (2. utg.). Sage Publications.
- Hoti, A. H., Wolfgramm, C., Müller, M., Heinzmann, S. & Buholzer, A. (2019). Immigrant students and their teachers – exploring various constellations of acculturation orientations and their impact on school adjustment. *Intercultural education*, 30(5), 478-494. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586214>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Høiback, H. (2021, 8. november). Strategi. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/strategi>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-131). Cappelen Damm Akademisk.

- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, K. E. (2021). Sammenhengen mellom språkutvikling og lesing og betydningen av tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning* (1. utg., s. 263-280). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Leirvik, M. S. (2016). «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(2), 167-198. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2016-02-03>
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet: Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. E. Lien, H. Lidén & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (1. utg., s. 68-85). Universitetsforlaget.
- Lund, A. B. (2017). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (1. utg., s. 11-27). Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom*

*anerkjennelse og inkludering i skolen* (1. utg., s. 28-47). Gyldendal Akademisk.

Lødding, B., Seland, I., Gjerustad, C. & Wollscheid, S. (2016). *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold. Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen* (Rapport 2016:33). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/kompetanse-for-mangfold.pdf>

Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnopplæringen og barnehagene: Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold* (Rapport 2018:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://www.udir.no/contentassets/0da7bd0dc463429e9132e56dbacfdbee/kompetanse-for-mangfold.pdf>

Makarova, E. & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: a content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305-330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>

Makarova, E., Gilde, J. & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(5), 448-477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>

Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124-141. <https://doi.org/2535-8162-2020-02-03>

McGregor, L. S., Melvin, G. A. & Newman, L. K. (2015). Familial Separations, Coping Styles, and PTSD Symptomatology. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 203(6), 431-438. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000312>

- Meijer, C. J. W. & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring i fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (1. utg., s. 65-89). Universitetsforlaget.
- Morken, I. & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 548-569). Cappelen Damm Akademisk.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (1. utg., s. 11-27). Høyskoleforlaget.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2009). The relationship between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study. *Social Psychology of Education*, 12(3), 361-370. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9083-x>
- Nergaard, S. E., Fandrem, H., Jahnsen, H. & Tveitereid, K. (2020). Inclusion in Multicultural Classrooms in Norwegian Schools. I D. Güngör & D. Strohmeier (Red.), *Contextualising Immigrant and Refugee Resilience* (s. 205-225). Springer Nature Switzerland.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (1. utg., s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). «Welcome to Sweden...»: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.

- Nordahl, T. (2015, 4. april). Faktisk inklusjon i skolen. *Utdanningsforskning.no*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/faktisk-inklusion-i-skolen/>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering: Mål, strategier, tiltak*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>
- Odden, G. (2018). *Internasjonal migrasjon: En samfunnsvitenskapelig innføring* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Oppedal, B. & Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 131-144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00388.x>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Phalet, K. & Baysu, G. (2020). Fitting in: How the intergroup context shapes minority acculturation and achievement. *European Review of Social Psychology*, 31(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/10463283.2020.1711627>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet.

[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)

- Ruggs, E. & Hebl, M. (2012). Literature overview: Diversity, inclusion, and cultural awareness for classroom and outreach education. *Apply research to practice (ARP) resources*. [http://teach.ufl.edu/wp-content/uploads/2016/07/ARP\\_DiversityInclusionCulturalAwareness\\_Overview.pdf](http://teach.ufl.edu/wp-content/uploads/2016/07/ARP_DiversityInclusionCulturalAwareness_Overview.pdf)
- Rutkowski, D., Rutkowski, L. & Engel, L. C. (2014). Inclusive schooling: fostering citizenship among immigrant students in Europe. *Intercultural education*, 25(4), 269-282. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.926144>
- Salole, L. (2020). *Cross Cultural Kids: En bok for deg som vokser opp med flere kulturer* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 16. desember). *Elevar i grunnskolen: Elevar med morsmålsopplæring og særskild norskopplæring*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Steinkellner, A. (2022). Innvandrere og barna deres teller nå over en million. *Statistisk sentralbyrå*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre/artikler/innvandrere-og-barna-deres-teller-na-over-en-million>
- Strand, G. M., Berge, Å. D. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (1. utg., s. 116-134). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).

Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Triandis, H. C. (2001). Individualism-Collectivism and Personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907-924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 20. mai). *Hvem er de minoritetsspråklige elevene?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hvem-er-de-minoritetsspraklige-elevne/>

Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg., s. 157-185). Gyldendal Akademisk.

Vollebergh, W. A. M., ten Have, M., Dekovic, M., Oosterwegel, A., Pels, T., Veenstra, R., de Winter, A., Ormel, H. & Verhulst, F. (2005). Mental health in immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40(6), 489-496. <https://doi.org/10.1007/s00127-005-0906-1>

Ward, C. & A. Kennedy. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 329-343. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90036-1)

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: En kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport 12/2010). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5009/4129\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5009/4129_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



Wu, Q., Ge, T., Emond, A., Foster, K., Gatt, J. M., Hadfield, K., Mason-Jones, A. J., Reid, S., Theron, L., Ungar, M. & Wouldes, T. A. (2018). Acculturation, resilience, and the mental health of migrant youth: a cross-country comparative study. *Public health*, 162, 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.05.006>

# Vedlegg 1 – Intervjuguide

## Intervju med lærer

1. **Lærerens alder, yrkeserfaring, utdanning og nåværende stilling / stillingsbeskrivelse** (klasselærer / faglærer / timelærer, hvor mye undervisning i denne klassen mm)
  - a. Erfaring med å ta imot nyankomne elever som ikke snakker undervisningsspråket
  - b. Erfaring og kompetanse i morsmål og norsk som andrespråk
2. **Beskrivelse av klassen og klassens elevmangfold**
  - a. Ulike forskjellsdimensjoner (men uten å gi dem ut til informanten på forhånd – sosio-økonomisk, kjønn, seksuell legning, nasjonalitet / etnisitet, religion og livssyn ...)
  - b. Tospråklighet / flerspråklighet
3. **Lærerens tanker om sosiokulturelt mangfold som ressurs og utfordring mht. læring og inkludering**
4. **Opplegg / tilrettelegging for den nyankomne eleven i klassen**
  - a. Nylig kommet til klassen etter å ha gått i sentralisert fulltids innføringsklasse ved annen skole / fulltids eller deltids innføringsklasse ved egen nærskole
  - b. Ekstra (tospråklig) lærer i klassen i noen eller alle timer
  - c. Regelmessig besøk av tospråklig lærer / assistent noen timer pr uke fra en sentralisert ambulerende morsmåls- / norsk som andrespråksenhet?
  - d. Formelt organisert samarbeidsmodell med andrespråklærer/assistent? (gjensidig informasjon om temaer, kjernekonsepter, lekser, oppgaver osv.)
5. **Bakgrunn, innflytelse på og vurdering av opplegget for nyankommet elev**
  - a. Bakgrunnen for opplegget (pedagogiske, praktisk, økonomiske / ressursmessige begrunnelser)
  - b. Klasselærerens innflytelse på opplegget for denne eleven
  - c. Klasselærerens vurdering av opplegget for den nyankomne eleven i vår studie
6. **Lærerens tanker og vurderinger mht mangfoldet og læringsmiljøet i sin klasse nå**
  - a. Synliggjøring, arbeid med og verdsetting av sosiokulturell forskjellighet

- b. Inkludering og tilhørighet, toleranse for forskjellighet blant elevene, vennskap og nettverk i og utenfor skoletiden
  - c. Sosiokulturelt mangfold som ressurs for klassens læring
  - d. Flerspråklighet som individuell og kollektiv ressurs
- 7. Hvis det er utfordringer knyttet til inkludering og godt læringsmiljø for alle i klassen nå – hva kan være de viktigste årsakene til dette og hva skal til for å bedre situasjonen?**

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv INNMIN

Informasjon vedrørende prosjektet INNMIN – *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen*

### **Formålet med prosjektet**

Forskere på Universitetet i Stavanger ønsker å få mer informasjon om overgangssituasjonen fra innføringsinstitusjon/innføringsklasse til bostedsskole/ordinær klasse og vil derfor gå i gang med et prosjekt som vil fokusere på i hvilken grad skoler er beredt til å motta nyankomne flyktninger, immigranter og andre minoritetsspråklige. Hensikten med prosjektet er å få mer kunnskap om hvordan skolene er forberedt på å ta imot nyankomne elever, samt å undersøke forskjellene mellom elever som har gått i innføringsinstitusjon, innføringsklasse og elever som har blitt satt rett inn i ordinære klasser.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Professor Hildegunn Fandrem ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), Universitet i Stavanger, er ansvarlig for prosjektet. Andre samarbeidspartnere er Førsteamanuensis Janne Støen ved NSLA og Forsker II Øystein Lund Johannesen ved VID.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta og hva innebærer det å delta?**

Vi henvender oss til skoler som vi har en link til fra før. Vi ønsker å intervjuere lærere som har erfaring med å ta imot nyankomne minoritetsspråklige elever. Vi vil spørre dem om tanker om sosiokulturelt mangfold, både som ressurs og utfordring knyttet til læring og inkludering. Vi vil også spørre om aktuelle tiltak og arbeidsmåter/former og begrunnelse for dem, og lærerens opplevelse av å ha innflytelse på opplegget rundt nyankomne elever.

Vi vil også intervjuere rektor på skolen, elever som er i en overgangssituasjon og studere skolens dokumenter om overgangsrutiner.

### **Frivillig deltakelse**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun den nevnte prosjektgruppen som vil ha tilgang til dataene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Data oppbevares på et lukket område på serveren, hvor kun deltakere i prosjektgruppen har tilgang. Ved prosjektslutt slettes koden. Publikasjoner vil utformes slik at det ikke er mulig å gjenkjenne enkeltpersoner, mindre grupper av elever, klasser eller skoler.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.12. 2021. Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Stavanger, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Hildegunn Fandrem, e-mail: [hildegunn.fandrem@uis.no](mailto:hildegunn.fandrem@uis.no), tlf. 51832914.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Tusen takk for at du deltar!

Hildegunn Fandrem

Prosjektleder

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

618170

### Prosjekttittel

Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever (INNMIN)

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hildegunn Fandrem, hildegunn.fandrem@uis.no, tlf: 51832914

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

01.05.2020 - 31.12.2022

### Vurdering (5)

---

#### 10.01.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 10.01.2022.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Behandlingen av personopplysninger for tidligere deltakere er avsluttet. Nye deltakere vil få informasjon i tråd med ny dato for prosjektslutt.

Personverntjenester vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos Personverntjenester: Jørgen Wincentzen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 04.11.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 04.11.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med

vedlegg den 04.11.2021. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder at en student med veileder også vil ha tilgang til data om lærere (utvalg 2). Utvalget er informert om dette.

Det er også lagt til at det vil benyttes tolk/transkriptør som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **19.05.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 19.05.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.05.2021. Behandlingen kan fortsette.

Endringene gjelder at det nå er lagt til et nytt utvalg med elevenes foreldre (utvalg 4).

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og tredjepersoner til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **23.10.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 23.10.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.10.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endringene gjelder at det nå er lagt til et nytt utvalg med skolens rektor (utvalg 3).



#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 08.04.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.04.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og helseforhold, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og tredjepersoner til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

Det innhentes eksplisitt samtykke fra foreldre/elever (utvalg 1) til opphevelse av lærerne (utvalg 2) sin taushetsplikt.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)