

«Å legge opp til et system hvor man skal gni inn at du er ‘dårlig’ i noe»

Læreres erfaringer med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige

EMMA MARTINE GOLDING

VEILEDER

Irene Trysnes

Universitetet i Agder, 2022/2023

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Forord

Det er underlig å skulle levere fra seg denne oppgaven som jeg nå har jobbet med i et helt år. Det har vært en prosess med tårer og frustrasjon i tillegg til glede og spenning. Jeg har lært mer om sosiologien og samfunnet vi lever i, og ikke minst mye om meg selv.

Jeg vil takke min fantastiske veileder Irene Trysnes for all hjelp gjennom dette året. Jeg har satt enormt stor pris på dine faglige veiledninger og tilbakemeldinger, og at du har tatt deg så god tid til å støtte meg i min prosess. I tillegg har dine ellers støttende og oppmuntrende ord bidratt til å hente meg inn i de periodene som gjerne var litt mer preget av usikkerhet. Det har ikke blitt tatt for gitt, så tusen takk.

Informantene som var så hjelpsomme ved å delta i prosjektet vil jeg også vie en spesiell takk. Dere har lært meg mye og jeg setter enormt stor pris på at dere tok dere tid i deres travle hverdag til å hjelpe meg med min studie. Det har vært interessant å høre på deres perspektiver på denne tematikken, og hvor inspirerende dedikerte dere er i deres arbeid.

Tusen takk til familie og nære som har vært med meg gjennom hele prosessen, dere vet hvem dere er. Jeg er så heldig som har så støttende mennesker i livet mitt som har latt meg uttrykke både glede og frustrasjon helt uten begrensninger det siste året. Jeg kan tenke meg at dere er minst like glade som meg for at jeg nå endelig skal levere denne masteroppgaven. Jeg setter så stor pris på dere og den støtten og interessen dere alltid viser meg. Tusen takk.

Jeg vil selvsagt også takke mine kjære studievenner som har gjort disse to årene på masterstudiet i sosiologi så spesielle. Takk for gode samtaler og diskusjon, for klemmer og for trøst. Jeg kommer til å savne å sitte sammen med dere i timevis hver dag, våre kakeonsdager og tacofredager. Masse lykke til videre, og takk for reisen.

Kristiansand, mai 2023

Emma Martine Golding

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hva som inngår i norskopplæringen av unge minoritetsspråklige, gjennom kvalitative intervjuer av lærere i grunnskolen og videregående. Jeg har intervjuet seks lærere med ulike roller i opplæringen, i tillegg til tre veiledere med et videre ansvar på dette feltet. Informantene er hentet inn fra to kommuner av ulik størrelse. Formålet med intervjuene har vært å få innsikt i hvordan lærerne erfarer arbeidshverdagen i norskopplæringen.

Studien bygger på teoretiske perspektiver på både aktør- og strukturnivået. På aktørnivået brukes teori om bakkebyråkratiet (Lipsky, 1980; Zacka, 2017); hva arbeidet ansikt-til-ansikt med mennesker går ut på og hvilke dilemmaer man spesielt møter på her, i tillegg til hvordan bakkebyråkrater på bakgrunn av dette inntar ulike roller og tilnærminger i arbeidshverdagen. Utvalgt forskning på bakkebyråkratiet i den norske konteksten brukes videre som perspektiver på hvordan dilemmaene også gjør seg gjeldene i Norge (Andresen, 2020; Askheim, 2020; Briseid & Haraldstad, 2019; Hagelund, 2010; Hansen, 2022; Skatvedt et al., 2015; Steinsvik, 2018; Reegård, 2021). På strukturnivået bruker jeg noen utvalgte perspektiver (Gullestad, 2002; Elgvin, 2021; Meyer, 2018; Midtbøen, 2021; Rugkåsa, 2018) på majoritetens premisser og strukturell rasisme, i tillegg til utvalgt forskning som viser hvor mye makt språket har for innlemmelsen i det norske samfunnet (Hermansen, 2017a; Mathisen, 2020).

Funnene fra prosjektet gir først og fremst en forståelse av hvordan lærerne i og veilederne for denne opplæringen navigerer i arbeidet med de unge minoritetsspråklige. Intervjuene ga også innsikt i undervisningens organisering og på hvilken måte lærernes arbeidshverdag preges av utilstrekkelighet. Her blir spesielt tid og mangel på ressurser trukket frem og problematisert av informantene. Videre bidrar empirien til en dypere forståelse av lærernes ulike måter å tilnærme seg arbeidshverdagen på, enten som advocates eller som fremmedgjorte. I en sluttdrøfting diskuteres også hvordan informantenes erfaringer kan bidra til en diskusjon om på hvilken måte majoritetens premisser er gjeldende i norskopplæringen, og hvordan systemet kan bidra til forskjellsbehandling av elevgruppen. Mer spesifikt ser det ut til at lærernes erfaringer i klasserommet samsvarer dårlig med de strukturelle føringene om nivåoppnåelse og rask progresjon, i tillegg til at det er for lite tid og for få ressurser til å tilstrekkelig imøtekomme de unge minoritetsspråklige elevenes komplekse behov.

Innholdsfortegnelse

1.0. Introduksjon	1
1.1. Oppgavens relevans	2
1.2. Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring	4
2.0. Bakgrunn – Norskopplæring for minoritetsspråklige	6
2.1. Organisering av norskopplæringen for unge minoritetsspråklige	6
2.1.1. Særskilt norskopplæring	8
2.1.2. Tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring	8
2.1.3. Kombinasjonsklasse	9
3.0. Teori og forskningskontekst	9
3.1. Bakkebyråkrati og skjønn	10
3.1.1. Bakkebyråkratiet	10
3.1.2. Bakkebyråkratenes skjønnsutøvelse	11
3.1.3. Bakkebyråkratenes dilemmaer	13
3.1.4. Bakkebyråkratenes ulike roller og tilnærminger til arbeidshverdagen	14
3.1.5. Forskning på bakkebyråkratiet i en norsk kontekst	18
3.1.5.1. Bakkebyråkratene i møte med ungdom og minoritetsspråklige	21
3.2. Majoritetskultur og strukturell rasisme	22
3.2.1. Majoriteten som premissleverandør	22
3.2.2. Strukturell rasisme i den norske velferdsstaten?	23
3.2.3. Forskning på språkets makt i møtet mellom majoritet og minoritet	25
3.3. Oppsummering av teorikapittelet	26
4.0. Metode	27
4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	27
4.2. Abduktiv tilnærming	28
4.3. Semi-strukturert kvalitativt intervju	29
4.4. Utvalgsprosessen	29
4.5. Gjennomføringen av intervjuene	31
4.5.1. Kontaktprosessen	31
4.5.2. Intervjusituasjonen	32
4.5.2.1. Digitalt intervju og gruppeintervju	33

4.5.3.	Transkribering	34
4.6.	Etiske refleksjoner	34
4.6.1.	Anonymitet	34
4.6.2.	Maktasymmetri, forskereffekt og tolkning av data	35
4.7.	Prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	36
4.8.	Begrensninger	37
4.9.	Tematisk analytisk tolkningsramme.....	38
5.0.	Analyse	40
5.1.	Arbeidet med norskopplæring av unge minoritetsspråklige	40
5.1.1.	Elevsammensettingen og variasjon i undervisningen.....	40
5.1.2.	Nivådeling som utfordrende	42
5.1.3.	Elever som overrasker	44
5.1.4.	Læring og progresjon.....	45
5.1.5.	En utvidet lærerrolle	46
5.1.6.	Å strekke seg langt, men ikke strekke til.....	48
5.1.6.1.	Mangel på tid	49
5.1.6.1.1.	Idealet om 2-års rammen.....	51
5.1.6.2.	Mangel på læringsressurser og kartleggingsverktøy	52
5.1.6.3.	Manglende på økonomisk støtte	54
5.1.6.4.	Mangel på samarbeid.....	55
5.1.6.5.	Mangel på lærere	58
5.2.	Lærerne som advocates og omsorgsgivere versus fremmedgjorte og likegyldige	59
5.2.1.	Å gjøre en forskjell	59
5.2.1.1.	Behovet for å tilpasse eller endre på systemet.....	60
5.2.2.	Avmakt og fremmedgjøring i møtet med systemet	64
6.0.	Diskusjon: Et system som kan forskjellsbehandle?	68
6.1.	Språkets makt	68
6.2.	Idealer om nivåoppnåelse og rask progresjon	69
6.3.	Navigering innenfor systemets grenser.....	70
6.4.	Strukturell rasisme i en utilstrekkelig opplæring?.....	71
7.0.	Konklusjon.....	73
	Litteraturliste.....	i
	Vedlegg 1 – Intervjuguide for lærere	ix

Vedlegg 2 – Intervjuguide for veiledere	x
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv.....	xi
Vedlegg 4 – Godkjenning av prosjektet fra NSD/Sikt	xv

1.0. Introduksjon

[...] altså når man er lærer så er det mest givende å jobbe med [minoritets]ungdommer og se en utvikling på de ikke sant, om det er sosialt eller hva som helst ... og så forsvinner det mer og mer bort, det som på en måte er mest verdifullt for oss. Så hen stakkars eleven min da, hen forsvinner oppi det hele. Hen forsvinner oppi ... fullt av rot (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

I intervjuet med læreren ovenfor forteller hen om hvordan en arbeidshverdag som består av rot påvirker yrkeserfaringen i tillegg til å gå negativt utover de unge minoritetsspråklige elevene som skal få norskopplæring i skolen. Historier som dette fra førstelinjetjenesten er dessverre ikke uvanlige. Forskning viser at det kan være utfordrende å arbeide som bakkebyråkrat i Norge, og flere i denne gruppen, som sykepleiere, sosialarbeidere og lærere, opplever at systemet ikke ivaretar kompleksiteten ved ansikt-til-ansikt arbeidet på en tilfredsstillende måte (Askheim, 2020; Andresen, 2020; Briseid & Haraldstad, 2019; Skatvedt et al., 2015). Vanlige problemstillinger i dette arbeidet er for eksempel mangel på tid og ressurser (Lipsky, 1980, s. xii). Disse utfordringene kan komme ytterligere frem i arbeid med sårbare ungdommer (Reegård, 2021), der konsekvensene av å ikke klare å tilby en tilfredsstillende språkopplæring vil kunne ha betydning både for lærernes arbeidshverdag og de minoritetsspråklige elevene.

I 2023 er tallet på innvandrere i Norge 877 227 personer og utgjør ca. 16% av befolkningen i landet (SSB, 2023a). Innvandring som tema har vært mye omtalt i media og ikke minst diskutert i politikken spesielt de siste ti årene – et tiår med økt innvandring til landet (NOU 2017: 2, s. 178; SSB, 2023b). Debatten har blant annet omhandlet fordeling av velferdsgodene og en bekymring om velferdsstatens finansiering (Hermansen, 2017b, s. 22; NOU 2017: 2, s. 178, 184). I 2022 ble temaet aktualisert ytterligere gjennom krigen i Ukraina og de mange menneskene som befinner seg på leting etter et trygt oppholdssted (Statsministerens kontor, Arbeids- og inkluderingsdepartementet & Justis- og beredskapsdepartementet, 2022). Integreringsloven (2020, §1) pålegger staten et ansvar om å legge til rette for best mulig innlemmelse i det norske samfunnet. I denne sammenheng blir det påpekt i offentlige utredninger at dette er viktig for å blant annet sikre utviklingen av den norske økonomien og

generelt sett en bærekraftig velferdsstat (NOU 2017: 2, s. 26), og videre at språkopplæring vil være en sentral del av integreringen (NOU 2010: 7).

Norges velferdsstat er tuftet på prinsipper om stor grad av likhet mellom borgerne, samt tillit og samhold (Kumlin & Rothstein, 2005, s. 353; Van Oorschot & Arts, 2005, s. 22). Et homogent samfunn kan være skeptiske til en økende tilstrømming av innvandrere, noe som vil kunne påvirke begge parter negativt (NOU 2017: 2, s. 161, 185). På bakgrunn av dette dreier Norges integreringspolitikk seg om:

«[...] tiltak rettet mot lovlig etablerte innvandrere for å støtte opp under innlemmingsprosessen i samfunnet og for å styrke deres forutsetninger for å kunne realisere sine rettigheter til deltagelse på like fot» (NOU 2017: 2, s. 162-163).

For å unngå at verken innvandrere eller den øvrige befolkningen kjenner på mistillit vil altså integrering være viktig, med et mål om å både utjevne forskjeller og fremme lik deltagelse (NOU 2017: 2, s. 184).

Med henblikk på det sterke fokuset språkopplæring har fått i integreringsøyemed (NOU 2010: 7), vil det være interessant å undersøke hvordan språkopplæringen fungerer i skolen og hva som inngår i dette komplekse arbeidet i dag. Oppgavens målgruppe er de som ikke har vokst opp i Norge, og på denne måten ikke fullt ut behersker det norske språket ennå.

Språkopplæringen henger tett sammen med hvor mye ressurser som tildeles, noe som igjen vil være med på å bestemme hvilke rammer opplæringen skjer innenfor (NOU 2010: 7, s. 59).

Slike ressurser kan være alt fra økonomiske prioriteringer, krav til lærernes kompetanse, tilgang på undervisningsressurser og tid til rådighet i utførelsen av undervisningen. Hvordan lærerne orienterer seg innenfor slike rammer kan bidra med viktig innsikt i hvordan norskopplæringen foregår i landet, ettersom de arbeider ansikt-til-ansikt med de minoritetsspråklige som får denne opplæringen.

1.1. Oppgavens relevans

På tross av idealene om integrering og likhet mellom borgerne, tyder forskning på at det fremdeles er store ulikheter mellom innvandrerbefolkningen og den øvrige befolkningen, for

eksempel i innpass på det norske arbeidsmarkedet og inntekt (Hermansen, 2017a; Hermansen, 2017b; Midtbøen & Rogstad, 2012). Førstegenerasjons innvandrere har også tendenser til å gjøre det dårligere enn etterkommerne og den øvrige befolkningen i skolen; en utfordring som problematiseres av Instebø et al. (2021) i en rapport fra Statistisk Sentralbyrå (SSB). Ut fra tallene fra grunnskolen ser man at de med lavest score på grunnskolepoeng ligger hos gruppen som innvandret etter fylte seks år, til forskjell fra de som innvandret før de var fem år gamle eller ikke har innvandrerbakgrunn (Instebø et al., 2021, s. 24). Rapporten viser også at det er lavest deltagelse i videregående opplæring i gruppen som innvandret etter de va seks år gamle (Instebø et al., 2021, s. 34). I gruppen som innvandret etter fylte seks år, var det 40% som manglet sluttkompetanse i videregående opplæring, mens tallet var 20% hos gruppen uten innvandrerbakgrunn (Instebø et al., 2021, s. 34). Til slutt viser tallene at når det gjelder deltagelse i høyere utdanning, er også denne andelen høyere hos de som ikke har innvandrerbakgrunn (Instebø et al., 2021, s. 41).

Tidligere tall fra SSB, bearbeidet av Brochmann-utvalget i Norges offentlige utredning (2017: 2), viser flere av de samme tendensene som de ovenfor; langt flere minoritetsspråklige tar utdanning når de er bosatt i Norge før fylte 18 år, til forskjell fra etter denne alderen (s. 63). På bakgrunn av slike tall om minoritetsspråklige i skolen, kan det altså se ut til å være utfordrende å «ta igjen» de som er født og oppvokst i Norge, spesielt om man ankommer sent i skoleløpet uten mye tidligere utdanning (IMDi, 2021). Sammenligner man minoritetsspråkliges fullføringsrate i videregående opplæring i Norge med andre OECD-land, påpeker Brochmann-utvalget (2017: 2), har Norge faktisk vært et av landene med lavest score her (s. 68). Språkopplæringen vil på denne måten være viktig å undersøke, ettersom den kan ha mye å si for minoritetsspråkliges vellykkede innlemmelse i både utdanning og arbeidsliv (Hermansen, 2017a; Mathisen, 2020).

Som følge av rapporter om minoritetsspråkliges generelt lavere skoleprestasjoner enn den øvre befolkningen, utførte Brochmann-utvalget (2017: 2) en undersøkelse med hensikt om å identifisere bakenforliggende årsaksforklaringer for disse tendensene. Mer spesifikt så de her på landets integreringsevne, og de eventuelle utfordringene her (NOU 2017: 2, s. 188). En utfordring det pekes på er skoletilbudets kvalitet. Utvalget påpekte at dette ikke så ut til å være tilfredsstillende, ettersom man fra forskningen kan se tendenser til at mange av de unge

minoritetsspråklige ikke oppnår like gode resultater som den øvrige befolkningen i utdanningssystemet (NOU 2017: 2, s. 83, 197).

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) skrev i 2015 om elever med innvandrerbakgrunn, hvor de blant annet kom med noen anbefalinger om tiltak for å øke kvaliteten på skoletilbudet til minoritetsspråklige (s. 87-89). Her understrekes blant annet bedre tilpasset opplæring og økt lærerkompetanse (OECD, 2015, s. 87-89). Det sistnevnte fastslår også integreringsloven (2020, §39), altså at lærerne som skal undervise i norsk skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Det stilles derfor et kompetansekrav om 30 studiepoeng i faget *Norsk som andrespråk*, men dette gjelder ikke for lærerne i fylkeskommunen som underviser i norsk og samfunnskunnskap (IMDi, 2022). Tilpasset opplæring og lærerkompetanse vil avhenge av den enkelte kommunens rammebetingelser, som for eksempel ressurser, tilgang til kapable norsklærere og organisering av tilbudene (NOU 2017: 2, s. 197). Ifølge opplæringsloven (1998, §10-2) kan derimot kompetansekravet ses bort ifra dersom den enkelte skolen ikke har kvalifisert undervisningspersonale. Brochmann-utvalget (2017: 2) mener det er viktig å få kunnskap om hva som foregår i norskopplæringen og hvilke utfordringer som finnes slik at politikktutviklingen ikke skjer på mangelfullt grunnlag (s. 198). Det er dette forholdet mellom mål og praksis, og hvordan lærere i norskopplæringen mer spesifikt navigerer i arbeidet, jeg ønsker å undersøke nærmere i mitt prosjekt.

1.2. Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring

Denne oppgaven skal ta utgangspunkt i lærernes erfaringer med norskopplæringen av minoritetsspråklige i skolen. Problemstillingen er derfor:

Hvilke erfaringer har lærere i to kommuner med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige?

Studiens hensikt er altså å utforske norskopplæringen fra lærerperspektivet, hvor jeg vil være særlig opptatt av prioriteringer lærerne gjør i opplæringen og hvordan de opplever arbeidshverdagen sin i møte med denne elevgruppen. I et drøftingskapittel vil jeg også diskutere om systemet lærerne jobber innenfor kan bidra til forskjellsbehandling.

Norskopplæringen av minoritetsspråklige er et omfattende felt, men jeg har valgt å intervju seks lærere med ulike roller i to kommuner for å kunne belyse noe av det som foregår på dette feltet. Lærernes opplevelser ansikt-til-ansikt med elevgruppen som får opplæring i norsk mener jeg godt vil kunne bidra med å belyse noen viktige problemstillinger. I tillegg til en hovedvekt av lærere, har jeg også med tre informanter som jobber i en veiledende rolle for disse lærerne. Deres oppgaver innebærer blant annet å innkalle lærerne til møter, samlinger og kurs. Disse informantene ser jeg på som et viktig bidrag til prosjektet ettersom de har mye kunnskap på feltet, i tillegg til at de diskuterer mye av det som skjer i opplæringen sammen med lærerne som jobber med elevgruppen.

Begrepene jeg bruker om elevene er viktig å reflektere over, ettersom de ikke er nøytrale og det kan knyttes stereotypier til dem (Gullestad, 2002, s. 42-43; Hofslundsengen, 2011). Begrepet «minoritetsspråklig» kan for eksempel forbindes med stereotypier om at personen mangler kompetanse (NOU 2010: 7, s. 27), og kan derfor fremstå som problematisk. Jeg har likevel bestemt meg for å bruke det i oppgaven av pragmatiske hensyn, ettersom det er slik elevene omtales både i lovverket og av lærerne jeg har intervjuet i dette prosjektet. Videre har jeg også gjort noen avgrensninger i forhold til hvor jeg ønsket å undersøke dette. Som nevnt valgte jeg med hensikt å innhente informanter fra to kommuner, som både var av forskjellig størrelse og som organiserte norskopplæringen litt ulikt i forhold til innføringstilbud. Slik lovverket er i Norge, kan enkeltkommunene altså bestemme selv hvordan de ønsker å organisere norskopplæringen (NAFO, 2023a). Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 2. Av etiske grunner og hensynet til informantenes personvern har jeg valgt å kalle kommunene for pseudonymene *Blå kommune* og *Gul kommune*, hvor førstnevnte har mindre antall innbyggere enn sistnevnte.

I neste kapittel skal jeg gi en oversikt over hvordan norskopplæringen er organisert for unge minoritetsspråklige, for så i kapittel 3 gjøre rede for teoretiske perspektiv og utvalgt forskning på bakkebyråkratiet, majoritetens premisser og strukturell rasisme. Videre handler kapittel 4 om min metodiske fremgangsmåte i dette prosjektet, og i kapittel 5 presenterer jeg funn fra intervjuene sett i lys av forskning og teori på bakkebyråkratiet. Før konklusjonskapittel 7, er til slutt kapittel 6 et drøftingskapittel hvor jeg diskuterer lærernes opplevelser i lys av perspektivene på majoritetens premisser og strukturell rasisme.

2.0. Bakgrunn – Norskopplæring for minoritetsspråklige

I Norge er språkopplæringen blant annet regulert av integrerings- og opplæringsloven. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hva som inngår i denne opplæringen for unge minoritetsspråklige, med tanke på dette lovverket og organiseringen av tilbudet. Hensikten med dette er å gi en innføring i hva som inngår i norskopplæringen. I integreringsloven står det at formålet med språkopplæringen er:

«[...] at innvandrere tidlig integreres i det norske samfunnet og blir økonomisk selvstendige. Loven skal bidra til at innvandrere får gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet» (Integreringsloven, 2020, §1).

Det finnes flere måter å undersøke hva denne opplæringen innebærer, i tillegg til at det er flere grupper av minoritetsspråklige man kan fokusere på. For eksempel finnes det introduksjonskurs for de mellom 18 og 55 år, opplæring i norsk og samfunnskunnskap for de mellom 18 og 64 år, eller særskilt norsk- og tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen. Som nevnt tidligere skal jeg i denne oppgaven fokusere på de unge minoritetsspråklige i Norge og hvordan norskopplæringen er organisert for akkurat denne gruppen. Det vil derfor være organiseringen av særskilt norskopplæring i tillegg til opplæring i videregående skole som er mest relevant. Denne gruppen er nye i Norge, men unge nok til å ikke delta i introduksjonsprogrammet eller i voksenopplæringen.

2.1. Organisering av norskopplæringen for unge minoritetsspråklige

I Norge er norskopplæringen av minoritetsspråklige organisert på kommunenivå. Det betyr at det vil være lokale variasjoner i dette tilbudet alt etter hvilken kommune man blir bosatt i (NAFO, 2023b). For eksempel vil man i noen kommuner begynne i en innføringsklasse, mens man i en annen kommune får et *delvis* integrert tilbud eller man kan ha hele innføringskoler (NAFO, 2023b). I studien min gir Blå kommune de unge minoritetsspråklige elevene tilbudet

om innføringsklasse (også kalt velkomstklasse), mens Gul kommune gir tilbud om å gå på innføringsskole. Å gå fra denne oppstartsfasen som ny til Norge og over til ordinær klasse eller ordinær skole kan være utfordrende, så samarbeid på tvers av nivåene her er viktig for å både lette overgangen og for å styrke integrering og inkludering på skolen (NAFO, 2023b). Videre vil det variere om det er kommunen eller fylkeskommunen som har ansvaret for de ulike aldersnivåene i denne gruppen unge minoritetsspråklige. Vanligvis er det kommunen som har ansvaret for grunnskolen, mens fylkeskommunen har ansvaret for videregående skole (NOU 2017: 2, s. 66).

I integreringsloven (2020, §3) står det at opplæringen som tilbys i hver kommune skal være forsvarlig. Videre skal opplæringen i grunnskolen og videregående skole tilpasses den enkelte elevens forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, §1-3). Elevene har også rett på å gå på nærskolen i den kommunen de bor i (Opplæringslova, 1998, §8-1). I norskopplæringen kan elevene enten få undervisning i klasser eller i basisgrupper som ivaretar behovene deres, hvor én eller flere lærere har ansvaret for det sosialpedagogiske og administrative, i tillegg til det praktiske (Opplæringslova, 1998, §8-2).

Lærerne i norskopplæringen forholder seg gjerne til den nokså nylig reviderte læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, *NOR07-02*. Denne læreplanen kan brukes både i grunnskolen og i videregående opplæring, og er nokså aldersuavhengig i tillegg til at den har forholdsvis åpne mål (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreren kan derfor selv velge hvilket faglig innhold han eller hun oppfyller disse målene med (Utdanningsdirektoratet, 2019). De overordnede målene går ut på at språklæringen på en utforskende og kreativ måte skal gi elevene kommunikative ferdigheter både muntlig og skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2019). I denne læreplanen vurderer læreren elevene etter nivåer fra 1 til 3 (Utdanningsdirektoratet, 2020), hvor en elev som ligger på nivå 3 regnes som klar for å følge ordinær undervisning. Det er derimot opp til hver enkelt skole hvilken læreplan den vil benytte, og skolen bør derfor ha en del kunnskap og forståelse om hva som inngår i å lære seg et andrespråk (NAFO, 2023c).

Jeg skal nå gjøre rede for tre av de sentrale måtene norskopplæringen er organisert for unge minoritetsspråklige; særskilt norskopplæring (SNO), tospråklig- og morsmålsopplæring, i

tillegg til kombinasjonsklasse. Lærerne jeg har intervjuet i prosjektet mitt jobber innenfor disse tre typene undervisningssituasjoner, og de er derfor relevante å presentere.

2.1.1. Særskilt norskopplæring

I grunnskoleopplæringen har minoritetsspråklige elever rett på det man kaller for særskilt norskopplæring (SNO) frem til de mestrer norsk godt nok til at de kan følge den ordinære undervisningen på skolen (Opplæringslova, 1998, §2-8). Dette tilbudet er frivillig å motta, og kan både gis i innføringstilbudet eller som en tilpasning til den ordinære undervisningen (NAFO, 2023c). Det er opp til den enkelte kommunen om den særskilte norskopplæringen også skal bestå av morsmåls- og tospråklig opplæring, for at eleven både skal få faglig progresjon samtidig som den lærer norsk (Opplæringslova, 1998, §2-8; Utdanningsdirektoratet, 2022). Særskilt norsk går i korte trekk ut på at man underviser i tilrettelagt norsk, altså ikke ordinær norskundervisning, for elever som ikke har norsk som sitt morsmål (NAFO, 2023c). De minoritetsspråklige elevene kartlegges både før og underveis i opplæringen, og tilbudet varer opp til to år (Opplæringslova, 1998, §2-8). Nasjonale føringer for denne kartleggingen og verktøyene som skal tas i bruk her, er derimot ikke gitt skolene (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, 2023a), en avdeling ved OsloMet, har som mål å bidra til beskyttelse av flerspråklige på alle utdanningsnivåer. Dette rådgivende organet påpeker viktigheten av at skoleeier tar ansvar for at retningslinjer for denne opplæringen utarbeides og at den organiseres på en god måte. Tilrettelagt samarbeid mellom lærerne i tillegg til at undervisningen organiseres etter den enkelte elevens behov, vil gjerne være et steg i riktig retning her (NAFO, 2023b).

2.1.2. Tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring

Den tospråklige opplæringen går ut på at den minoritetsspråklige eleven får undervisning i ett eller flere fag både på elevens morsmål og på norsk (NAFO, 2023c). Dette kan for eksempel være morsmålsstøtte i naturfag, matte eller samfunnsfag, og det er altså egne tospråklige lærere som underviser i dette (NAFO, 2023c). Slik fagstøtte kan være svært nyttig, ettersom eleven da kan få progresjon i de ordinære fagene selv om han eller hun fremdeles holder på å

lære seg det norske språket (NAFO, 2023c). Å sette seg inn i fagene på skolen med morsmålsstøtte før den ordinære opplæringen i disse fagene kan altså være til stor hjelp, for å få trygghet i og forståelse av innhold og begreper (NAFO, 2023c). Videre, kan slik tospråklig opplæring gis både før, sammen med eller etter ordinær undervisning, alt etter hvilket behov den enkelte eleven har (NAFO, 2023c).

Morsmålsopplæring er opplæring for den minoritetsspråklige eleven både i og på morsmålet (NAFO, 2023c). Denne opplæringen har en egen læreplan, men den er også nivåbasert og aldersuavhengig slik som læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NAFO, 2023c). Dette kan både legges til rette på en annen skole enn den som eleven går på eller på den aktuelle skolen (NAFO, 2023c; Opplæringslova, 1998, §2-8). Dersom tospråklig fagopplæring eller undervisning på morsmål ikke kan gis av skolens personale, skal kommunen legge til rette for, så langt det går, en annen opplæring for den enkelte elevens behov (Opplæringslova, 1998, §2-8).

2.1.3. Kombinasjonsklasse

Unge minoritetsspråklige som er i videregående skole-alder faller inn under opplæringslov (1998) paragraf §4A-1, opplæring spesielt organisert for voksne, dersom de ikke har hatt grunnskoleopplæring. Noen kommuner gir derimot tilbud om det som kalles for kombinasjonsklasser, som betyr at man i denne alderen kan gå i en klasse med andre minoritetsspråklige elever på en videregående skole (IMDi, 2021). Her har man undervisning kombinert av norskopplæring og videregående skole. Elevgruppen får på denne måten språklig og faglig opplæring samtidig som de går sammen med jevnaldrende fra majoritetsbefolkningen (Kommunesektorens organisasjon, 2018, s. 15). Det er fylkeskommunen som legger til rette for dette tilbudet, i samarbeid med kommunene (IMDi, 2021).

3.0. Teori og forskningskontekst

Dette kapittelet har som hensikt å presentere teoretiske perspektiv og tidligere forskning som kan bidra til å belyse noen læreres erfaringer i norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. Kapittelet er todelt; første del omhandler begrepet bakkebyråkrati og hvilke dilemmaer som

kan oppstå i de direkte møtene lærerne jobber i her på et aktørnivå. Den andre delen av teorikapittelet tematiserer majoritetskultur og strukturell rasisme. Disse perspektivene kan bidra til å belyse diskriminering og utfordringer på systemnivå. Jeg har valgt å presentere perspektiver på begge nivå ettersom lærerne i studien min lever i et spenningsforhold mellom systemet de utøver makt for på strukturnivå, og møtene de har med de unge minoritetsspråklige elevene på aktørnivå. I kapittelet skal jeg også supplere med noen utvalgte forskningsbidrag relevante for tematikken i de ulike delene. Forskningen vil ikke være uttømmende på feltet, med oppgavens omfang tatt i betraktning, men jeg har valgt ut noen studier som er sentrale med tanke på bakkebyråkrater og minoriteter i den norske konteksten.

3.1. Bakkebyråkrati og skjønn

I denne delen av teorikapittelet skal jeg gjøre rede for Michael Lipskys (1980) begreper «bakkebyråkrati» (*street-level-bureaucracy*) og skjønn (*discretion*). Jeg skal også supplere med noen av Bernardo Zackas (2017) sentrale poeng om samme tematikk. Hensikten er å belyse hva som inngår i arbeidet til en lærer; alt fra ansvaret for og nærkontakten de har med elever, til ytre press og begrensninger som legger føringer for hva de kan og ikke kan tilby av tjenester. Jeg skal derfor også presentere hva Lipsky (1980) og Zacka (2017) ser på som mulige utfall av å jobbe under dette presset; ulike måter å takle hverdagen på. For å belyse hvordan dette er for bakkebyråkrater i Norge, med relevans til mitt eget prosjekt, vil jeg til slutt også presentere noen utvalgte forskningsbidrag på bakkebyråkratiet i den norske konteksten.

3.1.1. Bakkebyråkratiet

Lipsky (1980) ser nærmere på hva som foregår i offentlig velferdsarbeid i sin bok *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Mer spesifikt ønsker han å forstå hvorfor arbeidet som utføres i det offentlige, ofte går imot de egentlige målsettingene (Lipsky, 1980, s. xi). For å finne ut av dette, mener han at man er nødt til å være klar over hvilket press det han kaller for *bakkebyråkrater* opplever i sin hverdag, i tillegg til hvordan de selv opplever reglene de er påført i velferdsorganisasjonene de jobber i (Lipsky, 1980, s. xi). Bakkebyråkrater defineres som «Public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work»

(Lipsky, 1980, s. 3). *Discretion* oversettes til *skjønn* på norsk, og går ut på at jobben har med så komplekse situasjoner å gjøre at verken regler eller rutiner er tilstrekkelige for å løse dem (Lipsky, 1980, s. 15). Dette begrepet skal jeg komme tilbake til. Videre er elementer som blant annet mangel på ressurser, ofte vage og ambivalente målsettinger og som regel ikke-målbare prestasjoner kjennetegn på arbeidsforholdene til en bakkebyråkrat (Lipsky, 1980, s. 27). *Måten* bakkebyråkratene handler i forhold til dette presset og disse reglene, *blir* velferdstjenestene (Lipsky, 1980, s. xii). Fordi bakkebyråkrater altså er statens forlengede arm som gir eller ikke gir tjenester til mennesker som oppsøker dem, gjør dette dem gjerne til en politisk kontrovers (Lipsky, 1980, s. 4).

Lærere, sosialarbeidere og politimenn kan kjenne på at restriksjonene de opplever i arbeidshverdagen ikke lar dem utføre det som egentlig er jobbens ideal (Lipsky, 1980, s. xii). For en lærer kan dette være altfor store klasser, som gjør at de ikke får nok tid til hver enkelt elev, i tillegg til tilgang til for få ressurser til å gjøre det man ser på som en god jobb (Lipsky, 1980, s. xii). Lipsky (1980) påpeker at dette presset kan føre til at noen bakkebyråkrater føler seg utbrente, mens andre klarer å stå i det og lage seg gode teknikker for å utføre arbeidet så godt de klarer (s. xii, xiii). I denne sammenheng er det verdt å påpeke at borgerne, som befinner seg på andre siden av tjenestetilbudet bakkebyråkratene opplever som mer eller mindre bra, er ikke-frivillige brukere (Lipsky, 1980, s. 54). Dette vil si at elever, for eksempel, faktisk er nødt til å søke tjenestene lærerne tilbyr fordi det ikke kan fås andre steder (Lipsky, 1980, s. 54). Selv om det i noen tilfeller, og gjerne for de som har penger til det, går an å kjøpe private tjenester, vil borgerne altså som oftest være tvunget til å oppsøke tjenester hos det offentlige (Lipsky, 1980, s. 54). Man kan altså ikke velge den saksbehandleren, læreren eller politimannen man møter (Lipsky, 1980, s. 54). Dette kan igjen være en del av at bakkebyråkratiet gjerne ses på som en politisk kontrovers (Lipsky, 1980, s. 4).

3.1.2. Bakkebyråkratenes skjønnsutøvelse

Avgjørelsene bakkebyråkratene tar påvirker livene til menneskene de er i kontakt med daglig (Lipsky, 1980, s. 9), og er derfor sentralt å belyse i forhold til mitt prosjekt om lærers arbeid med unge minoritetspråklige. Avgjørelsene tas ofte i øyeblikket, og ikke minst skjer det som regel ansikt-til-ansikt med de som mottar tjenestene (Lipsky, 1980, s. 8). Lipsky (1980) påpeker på bakgrunn av dette, at en bakkebyråkrat befinner seg langt fra det byråkratiske

idealet om upersonlig og løsrevet arbeid, og beslutningstaking (s. 9). Avgjørelsene, altså skjønnsutøvelsen, går som tidligere nevnt ut på at jobben til bakkebyråkratene ofte har med såpass komplekse situasjoner å gjøre, at verken regler eller rutiner er tilstrekkelige for å løse dem (Lipsky, 1980, s. 15). Skjønn kreves derfor i den gitte situasjonen. Her gir Lipsky (1980) et eksempel på hvordan lærere ikke får detaljerte instruksjoner på akkurat hvordan de skal lære bort noe, nettopp fordi hver elev er forskjellig og dette skal tas hensyn til (s. 15). «The search for the correct balance between compassion and flexibility on the one hand, and impartiality and rigid rule-application on the other hand presents a dialectic of public service reform» (Lipsky, 1980, s. 15-16). Det vil alltid være en diskusjon om å enten gi bakkebyråkrater mer rom for skjønnsutøvelse, eller å minske det (Lipsky, 1980, s. 16).

Zacka (2017) bidrar i boken *When the State Meets the Street: Public Service and Moral Agency* til en videre forståelse av den sentrale rollen skjønnsutøvelse har i bakkebyråkraters arbeid ansikt-til-ansikt med mennesker. Her bygger han først og fremst videre på *Merriam-Webster's Dictionary of Law* sin definisjon av skjønn som «the power of a public official or employee to act and make decisions based on his or her own judgement or conscience within the bounds of reason and the law» (Merriam Webster's Dictionary of Law sitert i Zacka, 2017, 57). Altså ser han her på skjønn som noe todelt; basert på det som er utenfra, loven, og på det som finnes inne i bakkebyråkraten selv, nemlig rimelighet (Zacka, 2017, s. 58). Zacka (2017) påpeker at man kan bli anklaget for å ikke ha brukt skjønn riktig, dersom man ikke har fulgt en standard av viss rimelighet (s. 58). Det vil imidlertid være forskjell på det skjønnnet man har «på papir» og det man faktisk bruker i hverdagen, ettersom situasjonene er komplekse og man finner, med arbeidserfaring, måter å ta valg på som passer disse (Zacka, 2017, s. 58). I tråd med Lipsky (1980), anerkjenner også Zacka (2017) at bakkebyråkrater på mange måter er tvunget til å være ansiktet til politikken og at det kan være vanskelig å utøve skjønn på bakgrunn av den strukturen de skal ta hensyn til:

«They are responsible not only for assessing facts and selecting appropriate procedures; they must also weigh competing values and goals against one another and give countenance to objectives that are often vague» (Zacka, 2017, s. 58).

På denne måten ligger det mye press på bakkebyråkratene når det kommer til hvordan institusjonene våre fungerer, ettersom de må utøve skjønn på riktig og moralsk måte i vanskelige omgivelser (Zacka, 2017, s. 59).

3.1.3. Bakkebyråkratenes dilemmaer

Som nevnt er det ikke alltid at bakkebyråkrater klarer å iverksette de interessene som kommer ovenfra. Dilemma som dette er en sentral del av arbeidet i offentlige tjenester (Askheim, 2020; Briseid & Haraldstad, 2019; Skatvedt et al., 2015). Ledelsen bakkebyråkraten jobber under er gjerne opptatt av å nå visse resultater som er viktige for den gitte institusjonen, mens bakkebyråkraten selv ikke opplever at disse samstemmer med det som faktisk skjer ute i feltet (Lipsky, 1980, s. 18-19). På bakgrunn av dette kan det også oppleves som frustrerende når interesser ovenfra bidrar til å begrense bakkebyråkratenes autonomi og selvbestemmelse (Lipsky, 1980, s. 19). Lipsky (1980) påpeker at dette ikke trenger å bety at interessene til ledelsen er feilplasserte, men at de altså ikke alltid stemmer overens med det bakkebyråkraterne opplever som sin virkelighet (s. 19). Et sentralt poeng her, er at denne interessekonflikten på mange måter kan bunne i at bakkebyråkraterne nettopp er de som står ansikt-til-ansikt med borgerne, og på den måten ser kompleksiteten i disse interaksjonene på en daglig basis – til forskjell for ledelsen (Lipsky, 1980, s. 22).

Et av målene i offentlige tjenester er likebehandling, men å skulle handle i tråd med dette kan av bakkebyråkraterne oppleves som det motsatte (Lipsky, 1980, s. 22). Det kan altså virke urettferdig overfor ens klient i sosiale tjenester, eller ens elev i klasserommet, å skulle behandle dem helt likt (Lipsky, 1980, s. 22). «Since individuals are so much more than their bureaucratically relevant characteristics – age, sex, place of residence, income level, etc. – a failure to recognise these differences sometimes seems unfair in itself» (Lipsky, 1980, s. 22-23). Lipsky (1980) gir med dette et eksempel på hvordan en lærer forstår at alle elevene fortjener oppmerksomhet, samtidig som de opplever at noen gjerne trenger det mer enn andre (s. 23). Denne ambivalensen kan ofte bli kilde til interessekonflikt mellom bakkebyråkrater og ledelse (Lipsky, 1980, s. 23).

Mangel på tid er også en faktor som kan bidra til å skape dilemmaer for bakkebyråkraterne. De er nemlig nødt til å ta avgjørelser uten mye betenkningstid, tilstrekkelig informasjon og få

ressurser, og en av ressursene det vanligvis er mangel på er altså tid (Lipsky, 1980, s. 29). Bakkebyråkrater har med andre ord mye ansvar og mye de skal komme seg gjennom i løpet av en dag, som de ofte ikke har ressurser og tid nok til å gjennomføre (Lipsky, 1980, s. 29). «For teachers, overcrowded classrooms (with meager supplies) mean that they are unable to give the kind of personal attention good teaching requires» (Lipsky, 1980, s. 30). Slik kan det også bli mindre oppmerksomhet rettet mot læring, og mer mot for eksempel å holde orden (Lipsky, 1980, s. 30).

Stor arbeidsbyrde vil altså påvirke tiden man har til rådighet (Lipsky, 1980, s. 30). Dersom man for eksempel bruker mesteparten av tiden sin på store mengder papirarbeid, vil det som regel bli mindre tid til brukerne (Lipsky, 1980, s. 30-31). I denne sammenheng påpeker Lipsky (1980) at det er vanlig som bakkebyråkrat å føle at man gjør en dårlig jobb og ikke strekker til, selv om det gjerne er omstendighetene rundt jobben som egentlig er problemet (s. 31). Videre mener han at brukerne vil komme til å kjenne på konsekvensene av at bakkebyråkratene rett og slett ikke kan møte de uforutsigbare kravene (Lipsky, 1980, s. 37). «Long and unexpected waiting times, broken appointments, short and hurried treatment, are all costs clients bear from the unpredictable (yet certain to arise) system overload» (Lipsky, 1980, s. 37). Stor arbeidsbyrde som ikke går overens med mangelen på tid og ressurser, kan altså skape dilemmaer for bakkebyråkraten og ha konsekvenser for brukerne.

Ambivalensen som bakkebyråkrater står i når det gjelder uklare mål og interesser ovenfra som ikke stemmer overens med virkeligheten deres, kan gjøre hverdagen vanskelig. Lipsky (1980) mener at slikt arbeid på mange måter ikke kan utføres etter idealene, nettopp på grunn av faktorer som ressursmangel og nedslående omstendigheter (s. 82). På tross av dette gjør de på mange måter så godt de kan med det de har (Lipsky, 1980, s. 81). Et kjennetegn på dilemmaene bakkebyråkrater står i, er altså å konstant være dratt i to retninger; kravene ovenfra og kravene nedenfra (Lipsky, 1980, s. 4).

3.1.4. Bakkebyråkratens ulike roller og tilnærminger til arbeidshverdagen

På bakgrunn av dilemmaene bakkebyråkraterne kjenner på i møtet mellom system og brukere, vil de kunne ha ulike tilnærminger til arbeidshverdagen. Jeg vil nå først vise til skillet Lipsky

(1980) gjør mellom *advocacy* og *alienation*, for så å vise til det Zacka (2017) kaller for *de tre moralske disposisjoner* som bakkebyråkrater mer eller mindre lener seg mot i møtet med brukere.

Advocacy og *alienation* er to perspektiver man kan forstå arbeidet til bakkebyråkrater ut fra, og hvilke utfall som kan komme av å jobbe med mennesker i et system som begrenser dette arbeidet. Begrepene kan gjerne oversettes til beslutningstaking og fremmedgjøring. Jeg velger å bruke det engelske ordet *advocate* i denne oppgaven, i stedet for beslutningstaker, som vil si at bakkebyråkraten er i stand til å bruke kunnskapene og ferdighetene sine til å gi borgerne best mulig behandling, på tross av de begrensningene som finnes i arbeidet (Lipsky, 1980, s. 72). En *advocate* er altså på mange måter en støttespiller for sine brukere, og kan ses på som en salgsadvokat som jobber for å sikre dem gode tjenester. Fremmedgjøring er på den andre siden når bakkebyråkraten mangler muligheten til å ta valg, påvirke og ha kontroll over arbeidet sitt (Lipsky, 1980, s. 75). «Alienation at times also refers to the extent to which workers are to express, or need to suppress, their creative and human impulses through work activity» (Lipsky, 1980, s. 75). Å enten være en *advocate* eller å være fremmedgjort i arbeidet sitt som bakkebyråkrat, har begge sine implikasjoner.

Lipsky (1980) påpeker at bakkebyråkrater har større forventninger til seg enn å bare opptre som passive og likegyldige i møte med sine brukere (s. 72). De skal i stedet handle som *advocates*, beskrevet ovenfor, og skal ha blitt trent opp til å sette brukeres behov først (Lipsky, 1980, s. 72). Det har seg også slik at de fleste som starter en jobb innenfor bakkebyråkratiet, har med seg et ønske om å gjøre noe så meningsfylt som å hjelpe andre mennesker (Lipsky, 1980, s. 72). Lipsky (1980) mener i denne sammenheng at det likevel finnes faktorer som kan gjøre det vanskelig å være en slik *advocate* som setter brukernes behov foran alt (s. 73). Når man ikke får rom til å vie nok tid og oppmerksomhet til hvert menneske man møter på, når man ikke har tilstrekkelige ressurser å bruke for å gi mennesket det de trenger av hjelp, i tillegg til å måtte avgjøre om menneskene har rett på tjenestene man tilbyr eller ikke, er noen av faktorene som altså kan gjøre arbeidet som en *advocate* vanskelig (Lipsky, 1980, s. 73-74). Å hjelpe andre som en *advocate*, passer altså ikke sammen med de byråkratiske idealene (Lipsky, 1980, s. 73).

Videre er begrepet fremmedgjøring ikke ukjent i den sosiologiske tradisjonen. Det er kanskje mest kjent fra Karl Marx' forståelse av proletariatets fremmedgjøring i fabrikkarbeid (Andersen & Kaspersen, 2013, s. 42-43). Lipsky (1980) har på sin side brukt dette begrepet som et perspektiv for å også kunne forstå bakkebyråkratenes arbeid. Et fremmedgjørende arbeid påvirker ikke bare brukerne, men også selve yrkeserfaringen til de millionene som arbeider som bakkebyråkrater (Lipsky, 1980, s. 75). Selv om det i en bakkebyråkrats arbeid er mye som gjerne ser ut som det motsatte av fremmedgjørende, som for eksempel at de har skjønnsutøvelse, en svært variert hverdag og mulighet for å diskutere arbeidet med kollegaer, kan dette arbeidet likevel på flere måter oppleves som fremmedgjørende (Lipsky, 1980, s. 75-76). Lipsky (1980) viser med dette til Etzioni (1968), som mener bakkebyråkrater på mange måter må late som om de er hjelpere, ettersom flere underliggende forhold gjør at dette ikke går an å være (Lipsky, 1980, s. 76).

Bakkebyråkrater er på mange måter fremmedgjorte i forhold til produktet deres, altså brukerne sine (Lipsky, 1980, s. 76). I tråd med dette påpeker Lipsky (1980) fire punkter:

«(1) they tend to work only on segments of the product of their work; (2) they do not control the outcome of their work; (3) they do not control the raw materials of their work; and (4) they do not control the pace of their work» (s. 76).

Bakkebyråkrater følger ofte bare deler av prosessen til brukerne sine, og kan ikke alltid ta på seg det fulle ansvaret for dem selv om de skulle ønske dette (Lipsky, 1980, s. 77). For det andre medfører ofte det førstnevnte poenget at bakkebyråkraten heller ikke får ta del i eller ha kontroll over utfallet av arbeidet sitt med den enkelte brukeren (Lipsky, 1980, s. 78). Ofte blir nemlig brukeren sendt videre til andre byråkratier, eller så hender det også at man ikke klarer å løse problemet brukeren presenterer (Lipsky, 1980, s. 78). Dette kan oppleves fremmedgjørende for bakkebyråkraten, ettersom de er ment å arbeide med problemløsning (Lipsky, 1980, s. 78). For det tredje kan ikke bakkebyråkraten kontrollere brukernes omstendigheter (Lipsky, 1980, s. 78). Her gir Lipsky (1980) et eksempel på hvor frustrerende det kan oppleves å være en god lærer, når man kommer inn i et klasserom fullt av elever som mangler søvn og er sultne (s. 78). Altså er ikke omstendighetene alltid i ens favør for å kunne gjøre en god jobb. For det fjerde kan ikke bakkebyråkrater kontrollere tiden. Med dette mener Lipsky (1980) at de ofte kan ligge bakpå med masse papirarbeid og bare får gjort de alle

minste oppgaver, og derfor «[...] believe themselves to be ineffective because they feel they have no slack time to respond fully to any individual situation» (s. 79). Disse fire fremmedgjørende aspektene ved arbeidet kan altså lede til utilfredshet i jobben for bakkebyråkrater, noe som igjen går utover både trivsel på arbeidsplassen og brukerne deres (Lipsky, 1980, s. 79).

Jeg har ovenfor, med bakgrunn i Lipskys (1980) begrep om advocacy og fremmedgjøring, prøvd å belyse ulike måter bakkebyråkratene forholder seg til arbeidet sitt, med de begrensningene de møter i arbeidshverdagen. Zacka (2017) viser med de tre moralske disposisjoner et annet perspektiv som videre kan bidra til en forståelse av bakkebyråkraters ulike tilnærminger i møtet med brukere. På bakgrunn av vage, ambivalente og ofte motstridende mål og interesser ovenfra, mener han at bakkebyråkrater går inn i ulike roller (Zacka, 2017, s. 102). Disse rollene kaller han for moralske disposisjoner, som går ut på tre ulike måter bakkebyråkratene handler på i etisk ladede situasjoner, bygget opp over tid (Zacka, 2017, s. 102). «Moral dispositions shape how bureaucrats perceive and frame the cases they encounter and what considerations they are inclined to prioritize when responding to them» (Zacka, 2017, s. 102). Idealtypisk presenterer Zacka (2017) de moralske disposisjonene som *den likegyldige*, *omsorgsgiveren* og *håndheveren* (s. 105). Bakkebyråkratene vil altså mer eller mindre lene seg mot en av disse rollene i møtet med brukere (Zacka, 2017, s. 105).

Den likegyldige holder avstand til brukerne og tilbyr ikke spesiell behandling, håndheveren er skeptisk og ser på jobben sin som å gjøre det «rette», mens omsorgsgiveren er sympatisk og strekker seg langt fordi brukerne trenger det (Zacka, 2017, s. 115-118). Disse moralske disposisjonene har sine begrensninger; den likegyldige vil stå i fare for å legge for mye tillit i at systemets retningslinjer fungerer som det skal, omsorgsgiveren vil ikke ha ressurser nok til å gi alle brukerne det samme hensynet og håndheveren vil kunne bli blind på brukernes behov med sin skeptiske holdning (Zacka, 2017, s. 155, 158, 161). I en gitt situasjon er det vanlig for en bakkebyråkrat å bevege seg litt mer mot den ene måten å handle på enn den andre (Zacka, 2017, s. 134, 137). Som nevnt blir dette utviklet over tid, og kan derfor bli en vanlig måte å se situasjoner på for bakkebyråkraten (Zacka, 2017, s. 137). Zacka (2017) mener imidlertid at «[...] street-level bureaucrats should be neither too withdrawn nor too involved; neither too suspicious nor too compassionate» (s. 144). Bakkebyråkratene bør altså prøve å finne en

balanse mellom de tre idealtypene, og være sensitiv for og klar over de ulike hensynene man må ta (Zacka, 2017, s. 145). Det finnes verdi i alle tre måtene å handle på, og det vil altså avhenge helt av situasjonen man er i hvilken rolle man lener seg mest mot (Zacka, 2017, s. 148).

3.1.5. Forskning på bakkebyråkratiet i en norsk kontekst

I denne delen skal jeg presentere noen utvalgte forskningsbidrag som viser opplevelser av arbeidet som bakkebyråkrat i den norske konteksten, som jeg videre skal knytte til mitt eget prosjekt om læreres opplevelser med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige i analysekapittelet. Det finnes en del forskning på bakkebyråkratiet og stoppeklokkeomsorgen i helsesektoren, men færre studier på det samme i skolen som institusjon. Jeg har derfor valgt å supplere med forskning fra helsesektoren i dette kapittelet, ettersom det også gir et innblikk i dilemmaene bakkebyråkratene står overfor i hverdagen, og som videre vil være relevante i skolesammenheng. Jeg begynner derfor med noe utvalgt forskning om denne tematikken i skolen, for så å gå over på helsesektoren. Til slutt skal jeg også kort presentere et par utvalgte forskningsbidrag som viser bakkebyråkratiet i møtet med ungdom og med minoritetsspråklige, som er relevante bidrag til mitt eget prosjekt.

Tidligere forskning belyser hvordan styring og målsettinger ovenfra kan skape dilemmaer i lærernes arbeidshverdag. Briseid og Haraldstads (2019) studie basert på observasjoner og fokusgruppeintervju med lærere og rektorer, ser på erfaringer med etikkarbeid i skolen (s. 241). Lærerne i studien uttrykte blant annet stress og ubehag i forhold til å velge mellom å enten ta hensyn til elevenes trygghet i prøve-situasjoner versus å følge føringene for å score høyt på disse testene (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 244). Videre opplevde lærerne at elevene deres trengte mye omsorg, og at de derfor gjorde mye for å bygge selvtilliten deres – til tross for at dette kanskje følte litt illojalt mot regler og styring (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 245). Noen av informantene så også bort fra kompetansemålene av og til, for å tilpasse for elevene (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 246). «[...] *Jeg er ulydig, men det gjør meg til en god lærer... hvis de ikke er fornøyd får de bare si meg opp*» (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 246). Flere lærere påpekte at det var for lite refleksjon over dilemmaene som oppsto i hverdagen sammen med kollegaer (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 247). Til slutt kom det også frem i studien at dokumentasjonskravene ovenfra går så mye utover tiden lærerne har til rådighet, at

det videre går utover elevene deres og muligheten for god skjønnsutøvelse (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 248). «[...] kvalitetsbegrepet får et helt annet innhold enn det lærere selv opplever som god lærerkunst» (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 248). Altså ser man at krav ovenfra skaper ulike typer dilemma for lærernes arbeid med elevene.

I tråd med Briseid og Haraldstads (2019) funn ovenfor, gir også Andresens (2020) studie av undervisning om kontroversielle tema et innblikk i faktorer som kan ha betydning for læreres skjønnsutøvelse i praksis. Hun bruker Buvik (2016) som en del av sitt analytiske rammeverk, ved å vise til elevfaktorer, situasjonsfaktorer og styringsfaktorer som kan begrense læreres muligheter til å realisere idealene ovenfra (Andresen, 2020, s. 154, 158). Elevfaktorer innebærer blant annet at både ulike elevsammensetning og relasjonen elevene har til den enkelte lærer kan påvirke skjønnsvurderingene til læreren (Andresen, 2020, s. 159). Videre kan klasseromssituasjonene være veldig forskjellige, hvor noen situasjonsfaktorer altså på den ene siden er klasseromstimer med konsentrerte og rolige elever, og på den andre siden timer som preges av uro og slitne elever (Andresen, 2020, s. 159). Sistnevnte situasjonsfaktor medfører naturligvis at læreren må ta en skjønnsvurdering om hva som skal fokuseres på i undervisningen (Andresen, 2020, s. 159). Til slutt vil systemfaktorer også ha noe å si for hvordan lærerne utfører skjønn i praksis. Andresen (2020) påpeker i denne sammenheng at måten skolesystemet er organisert på vil ha mye å si, som for eksempel hvor mange timer i uken som er satt av til et fag og hvor mye fagstoff man må gjennomgå (s. 160). «I den daglige konkurransen om tiden i klasserommet, opplevde de fleste lærerne at dannelse og diskusjon må vike for konkret fagstoff knyttet til formelle kompetansemål» (Andresen, 2020, s. 161). Her ser man altså at ulike faktorer kan ha innvirkning på bakkebyråkratenes arbeid, på hvilken måte de kan utøve skjønn og hvilke muligheter de har for å realisere de målene som forventes.

Et interessant perspektiv fra skolesektoren som også kan bidra å belyse bakkebyråkraters arbeid, mer spesifikt i forhold til makt i skjønnsutøvelse, er Steinsviks (2018) kapittel «Læreres skjønn i vurdering av tospråklige elevers opplæringslov». Steinsvik (2018) ser altså nærmere på skjønnet lærere utøver når de skal iverksette lovverket i praksis, når de henviser minoritetsspråklige elever til spesialundervisning (s. 214). Hun mener lærerne får for stort skjønn her på grunn av at de må tolke det vage og upresise lovverket på sin egen måte (Steinsvik, 2018, s. 214, 223). De blir derfor nødt til å ta vanskelige valg når de står i skvisen mellom å gjøre det myndighetene og skolen har som mål versus det de ser at er elevenes

behov (Steinsvik, 2018, s. 219). Steinsvik (2018) fremhever i denne sammenheng at skjønn bare er positivt når det bidrar til å jobbe mot individets beste (s. 220). Ettersom det ligger veldig mye makt i å definere hvem som har «særlige behov» eller ikke, må betingelsene for skjønn altså klargjøres (Steinsvik, 2018, s. 224, 225). Dette litt mer kritiske perspektivet på skjønn bidrar til å diskutere makten lærerne sitter med i arbeidet med minoritetsspråklige i skolen, og konsekvensene deres valg kan ha for denne elevgruppen.

I tillegg til uttalelser fra bakkebyråkrater i skolesektoren, har det videre blitt forsket en del på helsetjenesten og hva som inngår i å jobbe ansikt-til-ansikt med de som skal få helsehjelp (Askheim, 2020; Hansen, 2022; Skatvedt et al., 2015). Ettersom forskningen på bakkebyråkratiet i den norske skolesektoren er begrenset, kan altså perspektiver fra helsesektoren også være nyttige å se på. For eksempel belyser studien til Skatvedt et al. (2015) en rekke funn fra arbeidet i hjemmesykepleien som omhandler bakkebyråkraters arbeid. De undersøkte hjemmesykepleien sine opplevelser av å jobbe tett på eldre med psykiske helseproblemer, og hvilke konsekvenser rammebetingelser som blant annet økt effektivisering og lite tid kunne få for gode møter med brukerne (Skatvedt et al., 2015, s. 21). Funnene fra studien viser at idealer ovenfra kan komme til å skape vanskelige dilemmaer i hjemmetjenestens arbeidshverdag (Skatvedt et al., 2015, s. 22). Videre viser funn fra Askheims (2020) studie samme tendenser, ettersom spenninger i sykepleiernes omsorgsarbeid var knyttet til etiske dilemmaer mellom å skulle realisere det brukerne hadde behov for og hva de selv så på som faglig forsvarlig (s. 182). Måten systemet var lagt opp gjorde dette vanskelig å imøtekomme (Askheim, 2020, s. 182). Hjelpen som bakkebyråkratenes brukere har behov for er som regel vanskelig å måle, og Skatvedt et al. (2015) påpeker at «Det er mer konkret å stelle et sår på beinet enn et sår i sinnet» (s. 22). Den såkalte «stoppeklokkeomsorgen» er derfor et mye diskutert problem når det kommer til ansikt-til-ansikt arbeidet som bakkebyråkrater utfører (Hansen, 2022, s. 8; Skatvedt et al., 2015, s. 24).

Organiseringen av dette arbeidet vil ha betydning for tiden bakkebyråkratene har til overs til de enkelte brukerne, etter at de andre praktiske oppgavene er unnagjort (Askheim, 2020, s. 182). Flere sykepleiere i studien til Skatvedt et al. (2015) mente for eksempel at det var lite tid til å faktisk kunne gi et godt omsorgstilbud til de eldre (s. 24). Det å gå en tur var blant annet viktig å kunne ta seg tid til for å styrke relasjonen med brukerne (Skatvedt et al., 2015, s. 24, 25). På bakgrunn av slike dilemmaer, viser det seg at bakkebyråkratene tilpasser seg på ulike

måter ved å enten stride imot bakkebyråkratiet eller tilpasse seg det (Hansen, 2022, s. 8-9; Skatvedt et al., 2015, s. 25). Altså sier man enten aldri nei og strekker seg langt for å imøtekomme behov, eller så bruker man vedtakene som en slags beskyttelse for å ikke ha mulighet til å gjøre noe ekstra arbeid utover det som er søkt om til den enkelte bruker (Hansen, 2022, s. 8-9; Skatvedt et al., 2015, s. 25). Tid er som regel en styrende faktor for hvilken tilpasningsmåte bakkebyråkrater bruker, og varierer fra situasjon til situasjon (Hansen, 2022, s. 9). Videre må altså retningen skjønnset til helsearbeideren tar, studeres i den enkelte kontekst (Askheim, 2020, s. 173). Som bakkebyråkrat må man stadig manøvrere mellom ønsker og forventninger fra både brukere og organisasjonen man jobber innenfor, skriver Askheim (2020), i de ulike prioriteringskonflikter som oppstår i hverdagen (s. 182).

3.1.5.1. Bakkebyråkratene i møte med ungdom og minoritetsspråklige

Reegårds (2021) studie gir et innblikk i hva som kan være vanskelig for bakkebyråkrater som møter ungdommer. Studien er av rådgivere i den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten, men kan brukes til å også se på andre bakkebyråkrater ettersom den fokuserer på de uforenelige hensynene som ofte må tas i møtet med ungdom som har komplekse behov (Reegård, 2021, s. 8, 13). Fokuset i studien er rådgivningen av ungdom som ikke er i opplæring eller i arbeid, en målgruppe som krever mye oppfølging ettersom de som regel har komplekse og ofte krevende utfordringer (Reegård, 2021, s. 9, 13). Dette gjør derimot at rådgiverne gjerne ikke får til å hjelpe så mange som det egentlig forventes av tilbudet (Reegård, 2021, s. 13). Slik vil da et hensyn til individuell oppfølging være uforenelig med å gi gode tilbud til alle ungdommene innenfor denne målgruppen, og rådgiverne må finne en måte å balansere dette (Reegård, 2021, s. 13). «Utilstrekkeligheten informantene beskrev, handler om etiske avveininger i gapet mellom gode intensjoner og faktiske muligheter» (Reegård, 2021, s. 14). Studien bidrar altså til å belyse skvisen noen bakkebyråkrater opplever å stå i, spesielt med hensyn til ungdom som har komplekse behov.

Hagelund (2010) diskuterer også noen av ambivalensene som kan finne sted i møtet mellom idealer og realiteter, mer spesifikt ved å se på integreringsarbeid i studien sin «Dealing with the Dilemmas: Integration at the Street-level in Norway». Bakkebyråkratene som arbeider på dette feltet, mener Hagelund (2010), blir møtt med dilemmaer som politikken ikke nødvendigvis har løsninger på (s. 79). Studien støtter på denne måten opp under Lipskys

(1980) argument om at det blir bakkebyråkratene som lager løsninger og derfor også utformer politikken (Hagelund, 2010, s. 79, 83; Lipsky, 1980, s. xii).

3.2. Majoritetskultur og strukturell rasisme

I forrige del var fokuset på aktørnivået, og hva som inngår i å jobbe i førstelinjetjenesten. I denne delen skal jeg se nærmere på strukturnivået, ved å presentere perspektiver på relasjonen mellom majoritets- og minoritetskultur og strukturell rasisme. Disse perspektivene kan bidra til å belyse hvordan systemer i relasjon til norskopplæringen av unge minoritetsspråklige kan bidra til forskjellsbehandling.

3.2.1. Majoriteten som premissleverandør

Når man skal studere minoritetslever og språkopplæring er det relevant å trekke inn makt, og særlig maktforholdet mellom majoritet og minoritet. Marianne Gullestad (2002) gjør rede for hvordan majoritetsbefolkningen er med på å undertrykke minoritetsbefolkningen, i boken sin *Det norske sett med nye øyne*. Tanken om at rasisme er lite utbredt i Norge, mener hun kan føre til at man overser eventuelt nye former for diskriminering (Gullestad, 2002, s. 38). Fokuset i boken ligger på å kritisk analysere hvordan majoritetsbefolkningen:

«[...] anvender likhetsstrategier overfor ‘innvandrere’, og i hvilken grad disse argumentasjonsformene bidrar til å konstruere majoriteten, vedlikeholde dens ‘forestilte fellesskap’ og legitimere dens makt» (Gullestad, 2002, s. 84).

Hvordan og på hvilken måte etniske minoriteter får lov til å prege det norske samfunnet, er et kjernesporsmål som i dagens politiske debatt er uavklart, ifølge Gullestad (2002, s. 20). Makten kan være vanskelig å få tak på når den fremtrer som selvfølgelig og diffus, og når rasisme ikke har et ansikt kan det skape avmakt (Gullestad, 2002, s. 171). I denne sammenhengen vil det være relevant å se på det Gullestad (2002) trekker inn av begrepet *hegemoni* av Gramsci (1971). Hegemoniet her er altså at majoritetens «[...] interesser og perspektiver på verden blir oppfattet som allmenngyldige» (Gullestad, 2002, s. 16). Videre kan denne gruppen legge premissene for de minoritetsspråkliges handlingsrom, fordi det er majoritetsbefolkningen som kontrollerer spillereglene i samfunnet (Gullestad, 2002, s. 16).

Gullestad (2002) påpeker også at innvandrernes tilpasningsproblemer gjerne blir sett på som spesielle «innvandringsproblemer» (s. 271).

En videre forståelse av profesjonsutøveres definisjonsmakt og majoritetens makt over minoriteten utfoldes hos Rugkåsa (2014) og Meyer (2018). Bidragene gir viktige innsikter i hvordan minoritetsgrupper har vanskelig for å påvirke de strukturelle maktforholdene som de er en del av, og at de derfor influeres i stor grad av den virkelighetsforståelsen og ikke minst interessene som majoriteten har (Meyer, 2018, s. 97; Rugkåsa, 2018, s. 79). Rugkåsa (2018) skriver ut fra en barnevernkontekst, mens Meyer (2018) skriver ut fra en skolekontekst. De har til felles at de kritisk utfordrer hvordan representanter fra majoriteten bidrar til å definere minoritetenes behov (Meyer, 2018, s. 96; Rugkåsa, 2018, s. 79).

Meyer (2018) påpeker at lærerne har særlig makt fordi de er med på å forme barns habitus gjennom skjønn som er styrt av regler, verdier og normer som finnes i det nasjonale lov- og regelverket lærerne er ment å følge (s. 96, 97). I denne sammenhengen fremheves det spesielt at det er viktig å identifisere hvilke elementer som kan være ekskluderende i utdanningen og praksisen til profesjoner (Meyer, 2018, s. 105). I tråd med dette påpeker Rugkåsa (2018) viktigheten av å være bevisst på relasjonen mellom majoritet og minoritet når man som profesjonell møter etniske minoriteter i arbeidet sitt, og hvilken betydning denne relasjonen har for samhandlingen (s. 92). Likhetsidealet som egentlig preger disse profesjonene kan for eksempel bli problematisk når man har å gjøre med en gruppe eller et individ som har et ulikt hjelpebehov enn det majoriteten kanskje har (Rugkåsa, 2018, s. 84).

3.2.2. Strukturell rasisme i den norske velferdsstaten?

Forskningen på strukturell rasisme oppstod gjerne i en amerikansk kontekst (Bonilla-Silva, 1997) og norske rasismeforskere har diskutert hvorvidt dette begrepet er egnet til å studere norske forhold (Andersson, 2022; Elgvin, 2021; Midtbøen, 2021). Begrepet blir brukt til å studere rasismen som finner sted på det strukturelle planet (Midtbøen & Rogstad, 2012; Midtbøen, 2015; Midtbøen & Kitterød, 2019). I denne oppgaven vil jeg særlig bruke begrepet til å undersøke hvordan strukturelle føringer kan bidra til forskjellsbehandling av unge minoritetsspråklige. Jeg skal nå presentere noen bidrag som belyser diskusjonen om strukturell rasisme i en norsk kontekst.

Midtbøen (2021) diskuterer gyldigheten til dette begrepet i Norge, ettersom samfunnet her er svært ulikt den amerikanske konteksten som begrepet altså stammer fra (s. 107). Han definerer strukturell rasisme som «[...] samfunnets underliggende strukturer som former grupperelasjoner og påvirker minoriteters makt og muligheter i samfunnet, på mer subtile, iblant ubevisste, måter» (Midtbøen, 2021, s. 107). Eksisterende forskning på det amerikanske samfunnet ser at den svarte befolkningen har mindre livssjanser fordi institusjonene i samfunnet nettopp systematisk minimerer disse, og Midtbøen (2021) diskuterer om dette også kan anvendes i en norsk kontekst (s. 108, 109).

Norge har en nokså unik velferdsstat, hvor de ulike institusjonene stort sett streber mot å være omfordelende og utjevne (Midtbøen, 2021, s. 110). I denne sammenhengen peker Midtbøen (2021) på tidligere studier som viser de positive effektene av slike mål (s. 110), som blant annet at etterkommere i dag ligner mer på majoritetens inntekt og sysselsetting, i tillegg til sosial mobilitet (Hermansen, 2016; Hermansen, 2017b). På tross av slik positiv utvikling, anerkjenner derimot Midtbøen (2021) at det definitivt finnes diskriminering på noen områder også i Norge, men med stor variasjon mellom sektorer og samfunnsområder (s. 109-110). Begrepet har møtt kritikk for om slik utvikling er grunnlag nok til å si om den norske samfunnsstrukturen er strukturelt diskriminerende, og Midtbøen (2021) mener derfor dette vil kreve mer forskning (s. 112).

Elgvin (2021) har også studert begrepet, hvor han spør om man kan snakke om strukturell rasisme i Norge når forskjellsbehandling på grunn av hudfarge, religiøs- og etnisk bakgrunn er lovmessig forbudt her (s. 99). Mer spesifikt, foreslår han tre måter rasisme kan være strukturell på: i forhold til samfunnets lovverk, som en funksjonalistisk forklaring og som en intensjonell forklaring (Elgvin, 2021, s. 99). Den intensjonelle forklaringen er gjerne mest relevant i forhold til denne oppgaven, hvor poenget til Elgvin (2021) er at man er nødt til å granske strukturell rasisme gjennom samfunnets intensjoner og diskurser (s. 99, 101). For eksempel vil politipraksisen kunne sies å være diskriminerende dersom nok politimenn ikke stopper minoritetsungdom og hvite ungdommer på lik måte og i lik mengde (Elgvin, 2021, s. 101). Selv om norske institusjoner gjerne ikke er gjennomsyret av strukturell rasisme, mener Elgvin (2021) det fremdeles er viktig å diskutere det man faktisk ser at finnes, «[...] enten det dreier seg om diskriminerende tilbøyeligheter hos grupper av enkeltansatte eller om

underliggende diskriminerende funksjoner i institusjonene» (s. 105). I tråd med dette er det verdt å nevne at når man snakker om hvorvidt diskriminering skjer med hensikt, vil det være «[...] konsekvensene for den eller de som blir utsatt for forskjellsbehandlingen som har betydning når det skal vurderes om noe er diskriminering eller ikke» (Andersson, 2022, s. 94).

3.2.3. Forskning på språkets makt i møtet mellom majoritet og minoritet

I denne delen skal jeg presentere et utvalg forskningsartikler som bidrar til mitt prosjekt om unge minoritetsspråklige i møtet med skolen som institusjon. Det har blitt forsket mye på minoriteter i skolen (Bakken & Hyggen, 2018; Jortveit, 2018; Røthing, 2015; Steinkellner, 2017), men grunnet oppgavens problemstilling har jeg valgt å trekke frem studier som mer spesifikt fokuserer på betydningen av det norske språket for inkludering eller ekskludering, og hvordan minoritetsungdom kan se ut til å navigere i forhold til dette. Språk er på flere måter en nøkkel til reell deltakelse i velferdsstaten (Hermansen, 2017a; Mathisen, 2020). Det kan derimot også fungere som et hinder; i møtet med arbeidsmarkedet, inkludering på skolen og i vennegjenger (Fossland & Aure, 2011; Mathisen, 2020; Midtbøen & Rogstad, 2012).

Hermansen (2017a) undersøkte i sin artikkel «Age at arrival and life chances among childhood immigrants» hvor essensielt alder ved ankomst til Norge er for den minoritetsspråkliges opplæring i norsk. Staten har en universell oppbygging og generøse velferdstilbud, og dette får minoriteter ta del i når de ankommer Norge (Esping-Andersen, 1999; Hermansen, 2017a, s. 206). Hermansen (2017a) påpeker derimot at desto senere barn immigrerer hit, desto mer av disse velferdstilbudene vil de naturligvis derfor gå glipp av (s. 206). Dette innebærer blant annet språkutvikling og videre utdanningsmuligheter, to viktige faktorer for inkludering i velferdsstaten (Hermansen, 2017a, s. 206, 225). Hermansen (2017a) ser altså på språk som en sentral faktor for inkludering av de minoritetsspråklige barna, og at ankomsttid etter skolepliktig alder kan ha negativ påvirkning på deres fremtid i utdanning og på arbeidsmarkedet (s. 225). I denne sammenheng mener Hermansen (2017a) at barn som kommer til Norge i ungdomstiden er spesielt utsatt, og at det her vil kreve gode språklæringskurs for å lette overgangen til majoritetssamfunnet og voksenlivet (s. 225).

Mathisen (2020) ser i likhet med Hermansen (2017a) også på viktigheten av språk, og har undersøkt dette i skolen i sin artikkel «'Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger': Om (re)produksjonen av kategoriene 'utlending' og 'norsk' i skolen». I skolen skjer det ofte forhandlinger av identitet og tilhørighet, «[...] ettersom de her møter rådende samfunnsstrukturer og deltar i et samspill der strukturene praktiseres, (om)formes og utfordres» (Mathisen, 2020, s. 125). Skolen er altså en svært viktig arena for inkludering av minoritetsspråklige, men ansvaret for *hvordan* det flerkulturelle arbeidet skal gjennomføres i praksis ligger derimot på den enkelte skoleeier og lærer (Mathisen, 2020, s. 126). Ikke alle kommuner tilbyr morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, og man kan gjerne kritisere disse for å slik ikke prioritere flerspråklighet (Mathisen, 2020, s. 126). I tråd med dette mener Mathisen (2020) at dagens lovverk ikke egentlig legger helt opp til at flerspråklighet er en ressurs, og at årsaken kan være «[...] at lokale forutsetninger, relatert til økonomi og tilgang til flerspråklige lærere, tas hensyn til fremfor elevenes behov» (s. 127).

Mathisen (2020) er videre også opptatt av hvordan minoritetselevne navigerer i det «hvite rom» i studien sin. For eksempel beskrev mange av elevene at det var skummelt å gå fra introduksjonsklassen, som opplevdes som trygg, over til ordinær klasse (Mathisen, 2020, s. 131). Studien understreker i denne sammenhengen hvor viktig språk er for inkludering. Her trekkes det blant annet på Fanon (2008), i forhold til hvor mye makt det ligger i språket og at det vil ha sosiale konsekvenser for de som ikke klarer å tilegne seg dette (Mathisen, 2020, s. 133). Kan man ikke norsk, vil man altså kunne stå i fare for å bli undervurdert og sett på som annerledes (Mathisen, 2020, s. 133). De minoritetsspråklige ungdommene i studien var for eksempel klar over at for å få seg venner og for å lykkes i utdanning og arbeidslivet, var hovedkriteriet å kunne beherske det norske språket (Mathisen, 2020, s. 134). Denne studien bidrar til forståelse av rasialisering selv om den ikke nødvendigvis er intensjonell (Mathisen, 2020, s. 136). Språk er en av faktorene som altså kan bidra til minoritetsungdom ser på seg selv som «utlending» og ikke «norsk» (Mathisen, 2020, s. 136).

3.3. Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert noen perspektiver som viser at bakkebyråkrater jobber i et system som de på flere måter er lovpålagt å videreføre. Noen av bakkebyråkratene velger å motstride seg dette og er ikke enige i det de forventes å iverksette på bakkenivået. Lipsky

(1980) og Zackas (2017) teoretiske perspektiv på bakkebyråkratiet kan på denne måten bidra med å forstå møtet lærerne i prosjektet mitt opptrer i møtet med de unge minoritetsspråklige elevene som skal lære seg norsk. Det samme gjelder perspektivene fra forskningen på dette feltet. Teorien og forskningen i tråd med majoritetens premisser, strukturell rasisme og makten språket har i møtet mellom majoritet og minoritet representerer noen perspektiver på strukturnivå. Disse kan bidra til en diskusjon om hvordan systemet lærerne jobber innenfor kan bidra til forskjellsbehandling og diskriminering av de unge minoritetsspråklige.

4.0. Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere hvilken metode jeg brukte for datainnsamlingen i prosjektet mitt, og hvordan jeg videre gikk frem for å forsøke å best mulig belyse problemstillingen min. Jeg skal først gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, for så å forklare hva som inngikk i utvalgsprosessen, gjennomføringen av prosjektet, de etiske refleksjonene jeg har gjort meg underveis og prosjektets validitet og reliabilitet. Til slutt skal jeg også gjøre rede for hvordan jeg gikk frem i analysen av datamaterialet.

4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for denne studien er at kunnskap skapes i møtet mellom meg og informantene. Jeg plasserer min studie innenfor det konstruktivistiske paradigmet, hvor jeg mer spesifikt forstår virkeligheten som noe sosialt konstruert (Berger & Luckmann, 1966). Som mennesker som fødes inn i og oppdras i et samfunn hvor vi lærer oss og tar for gitt de normer og regler som er gjeldende, vil vi også bidra med å opprettholde samfunnet ved å handle ut ifra dette. Denne prosessen er nærmere kjent som internalisering og eksternalisering (Berger & Luckmann, 1966, s. 135, 182). Slik blir virkeligheten til for oss, den blir altså objektivert (Berger & Luckmann, 1966, s. 74-75, 182). På bakgrunn av denne konstruktivistiske forståelsen er det viktig å påpeke at «kunnskapen» jeg har kommet frem til i denne studien stadig vil kunne endres og fornyes, ettersom den er skapt av at vi lever i akkurat dette samfunnet (Postholm, 2005, s. 21). Altså vil de forståelsene som råder her og nå, i det norske samfunnet informantene og jeg selv oppholder oss i, ha betydning for hvordan vi oppfatter det som skjer i norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. I dette prosjektet har min oppgave vært å forsøke å få mer kunnskap om dette fenomenet. Denne «kunnskapen» er

blitt til i den sosiale interaksjonen med mine informanter. I tråd med dette påpeker Postholm (2005) viktigheten av å reflektere over påvirkningen man har som forsker (s. 25), hvor jeg altså har tatt med meg erfaringer og forhåndsforståelser inn i prosjektet som vil være med å påvirke «kunnskapen» som har blitt produsert.

4.2. Abduktiv tilnærming

Planen i starten av prosjektet var egentlig å ha et induktivt design, ved å utforske informantenes opplevelser i opplæringen på en åpen måte (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 224; Postholm, 2005, s. 43). Altså ønsket jeg å ha svært begrenset med teoretiske rammeverk og perspektiver før jeg startet datainnsamlingen, som gjerne kalles å gjøre en *datadreven* analyse (Johannessen et al., 2018, s. 37-38). Jeg opplevde derimot at jeg egentlig hadde noen tanker underveis om hvilke teoretiske perspektiver som kunne brukes for å nærmere forstå det lærerne opplevde i sin arbeidshverdag, på tross av at jeg ikke lot dem styre intervjusituasjonene. Altså har mitt prosjekt på flere måter hatt et abduktivt design, en tilnærming hvor forskeren beveger seg mellom data og teori kontinuerlig (Dalen, 2004, s. 110). Jeg lot i stor grad empirien styre hva jeg opplevde som interessant teoretisk, samtidig som jeg underveis vurderte hva som kunne brukes til å forstå deres opplevelser. Man følger altså sjeldent et helt induktivt eller helt deduktivt forskningsdesign i kvalitativ metode (Johannessen et al., 2018, s. 38), og teori kan i denne sammenheng både være til hjelp, men også et hinder for god forskning (Seale, 2004, s. 387). Det har med andre ord vært viktig for meg å være klar over at de utvalgte teoretiske perspektivene ikke er de eneste som kan brukes til å belyse temaet.

Jeg forstår kunnskap som noe skapt i møtet mellom meg og informantene, og valgte derfor å gjøre semi-strukturerte kvalitative intervjuer. Brinkmann og Kvale (2015) beskriver denne metoden som egnet for å få tak på informantenes forståelser (s. 6), og jeg opplevde den derfor godt kunne bidra til å få en forståelse av hvordan informantene opplevde og erfarte norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. «If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk with them?» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 1). Samtale er altså én av fremgangsmåtene man kan bruke for å utforske hvordan mennesker orienterer seg i hverdagen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 1). Det hadde gjerne vært interessant

å kombinere intervjuene med deltagende observasjon, for å se hvordan lærerne underviste elevene i norskopplæringen. Grunnet oppgavens omfang ble dette for tidkrevende.

4.3. Semi-strukturert kvalitativt intervju

Det semi-strukturerte kvalitative intervjuet skiller seg fra den hverdagslige samtalen ettersom den har en struktur i tillegg til et mål om å tilegne seg kunnskap om et fenomen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 5, 27). Intervjuet er åpent nok til at man kan la intervjusubjektene fortelle nokså fritt om sine erfaringer, tanker og opplevelser, men har også en struktur i form av bestemte spørsmål eller tema man ønsker å være innom (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 31-32, 157). En intervjuguide kan hjelpe med å holde en viss struktur på intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 32), så dette lente jeg meg på i møtet med de ulike informantene. Ettersom jeg var ute etter informantenes erfaringer av hvordan de selv opplevde sin arbeidshverdag, lot jeg dem ofte styre samtalen i form av å la dem snakke om tema de var opptatte av dersom de ønsket dette. Samtidig hentet jeg også samtalen tilbake til temaene jeg hadde i intervjuguiden. På denne måten ser man mitt abduktive forskningsdesign, hvor jeg altså var åpen for nye innsikter i tillegg til at jeg hadde noen forståelser av tema jeg ønsket å være innom i løpet av intervjuene. Slike tema var for eksempel «bakgrunn som lærer/veileder» og «organiseringen av undervisningen». Dette gjorde også sammenligningen i analyseprosessen lettere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 157). Jeg hadde to intervjuguides (Vedlegg 1 & Vedlegg 2); én for veilederne og én for lærerne. Noen av spørsmålene i intervjuguiden var åpne, mens andre var mer direkte.

Jeg opplevde det semi-strukturerte intervjuet som mest gunstig for å belyse min problemstilling, ettersom det ustrukturerte intervjuet ikke er guidende nok til å kunne finne ut av det man ønsker svar på, og et fullt strukturert intervju gjerne kunne gjort at jeg gikk glipp av de hverdagslige refleksjonene det blir plass til i et mindre strukturert intervju.

4.4. Utvalgsprosessen

For å komme i kontakt med informanter som best kunne bidra til å belyse problemstillingen min, ønsket jeg å intervjuere lærere som jobbet i norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. Ettersom jeg så på ungdommer som en spesielt sårbar gruppe i ankomsten til Norge, ønsket

jeg videre å snakke med lærerne som jobbet med dette på ungdomsskolen. Planen var altså å rekruttere et strategisk utvalg (Ryen, 2002, s. 87-88) av lærerinformanter. I tillegg til utvalg av informanter ønsket jeg også å sammenligne norskopplæringen av ungdommene i to forskjellige kommuner; én liten og én mellomstor, for å se om det fantes forskjeller både i opplevelser og organisering på grunn av kommunestørrelse. Som nevnt fikk disse kommunene pseudonymene *Blå kommune* og *Gul kommune*. Jeg tenkte på bakgrunn av dette å gjøre fire intervjuer av lærere på ungdomsskole og ett intervju med veileder for denne opplæringen i hver av kommunene. Det viste seg derimot å bli vanskeligere å få til enn det jeg opprinnelig hadde tenkt.

Prosjektet endte med å ha ni informanter totalt, fordelt på åtte intervju. Et av intervjuene var altså et gruppe-intervju, noe jeg skal komme tilbake til i delen om gjennomføringen av intervjuene. Planen om å bare intervju lærere som jobbet i opplæringen på ungdomsskole, var ikke mulig å fullføre. Det viste seg nemlig å være veldig vanskelig å få lærere i de to kommunene til å stille til intervju, ettersom de alle hadde en veldig travel arbeidshverdag. Flere hadde lyst, men altså ikke tid. Det ble derfor til at jeg brukte en slags strategisk snøballmetode (Ryen, 2002, s. 90) for å få tak i utvalget som prosjektet nå består av. Jeg tok kontakt med skolene rundt omkring i de to gjeldende kommunene, og ble av administrasjonen henvist til lærere som kunne være aktuelle for meg å intervju. På denne måten fungerte administrasjonen på skolene som portvakter i utvalgsprosessen (Fangen, 2010, s. 67). Under er en oversikt over informantsammensetningen i de to kommunene:

Blå kommune (liten kommune):

- Veileder 1
- Lærer 1. (SNO, yrkesfaglig videregående skole)
- Lærer 2. (SNO, ungdomsskole)
- Lærer 3. (Tospråklig- og morsmålslærer)

Gul kommune (mellomstor kommune):

- Veileder 2 og 3
- Lærer 4. (Kombinasjonsklasse)
- Lærer 5. (SNO, ungdomsskole)
- Lærer 6. (Spor 2 og 3 voksenopplæringen)

Jeg intervjuet altså flere lærere i ulike roller som har å gjøre med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige, til forskjell fra det som var min opprinnelige plan. Dette opplever jeg derimot at bidro til større overskridende gjenkjennelse (Peräkylä, 2021, s. 457) i form av at på tross av de ulike rollene informantene har i opplæringen, fortalte de om flere av de samme problemstillingene. Altså opplevde jeg å ha nok informanter i studien til å få tak i kunnskap om fenomenet jeg ønsket å undersøke (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 140). Tre av informantene var lærere for særskilt norskopplæring (SNO), hvor de i tillegg til denne stillingen hadde mye annet ansvar og/eller undervisning på skolen. Videre hadde tre av lærerne stilling som enten lærer i voksenopplæringen, i kombinasjonsklasse eller som tospråklig- og morsmålslærer. Læreren for voksenopplæringen er kanskje litt utenfor det jeg ser på i forhold til de *unge* i norskopplæringen. Det blir derfor ikke brukt fullt så mange sitater fra denne informanten i analysekapittelet senere i oppgaven. Jeg opplevde derimot at intervjuet ga meg interessant kunnskap om hva som gjerne foregår i opplæringen av voksne i kontrast til de unge. Til slutt var tre av informantene veiledere for opplæringen. Disse mente jeg var relevante å ha med i utvalget ettersom deres arbeidsoppgaver gikk ut på å blant annet innkalle til møter med SNO-lærere og et ansvar for de tospråklige lærerne i kommunene. Veilederne hadde på denne måten mye kunnskap om hva som skjer i opplæringen, både i forhold til system og praksis.

4.5. Gjennomføringen av intervjuene

I denne delen skal jeg gjøre rede for hvordan gjennomføringene av intervjuene gikk, fra start til slutt. Her skal jeg altså komme inn på prosessen det var å skulle ta kontakt med informantene, hvordan intervjuene gikk og litt om transkriberingen av intervjuene.

4.5.1. Kontaktprosessen

Som nevnt i forhold til utvalget, gikk jeg frem nokså strategisk for å innhente informanter til prosjektet. Etter at jeg den første runden med e-poster fikk avslag etter avslag, bestemte jeg meg for å skrive ned nummeret på alle aktuelle skolers administrasjon og foreta en ringerunde. Jeg satt klar med penn og papir for å skrive ned navn på aktuelle lærere som skolens ledelse mente kunne bidra i prosjektet mitt. Videre derfra ble det nye ringe- og e-post

runder for å spørre disse aktuelle lærerne om å være med i prosjektet. Jeg gav dem her kort informasjon om hva prosjektet handlet om, og hva de kunne forvente av intervjusituasjonen. Jeg sendte dem også informasjonsskrivet (Vedlegg 3) på e-post slik at de kunne lese gjennom dette før de eventuelt takket ja (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 93; Ryen, 2021, s. 37-38). Denne prosessen tok nokså lang tid, ettersom jeg fikk mye avslag. Etter flere ringerunder og forespørsler hadde jeg derimot åtte intervjuer i boks, og som ble utført i løpet av oktober og november.

4.5.2. Intervjusituasjonen

Konteksten for et intervju har betydning (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 119-120), og jeg ønsket derfor å møte informantene på et sted de opplevde som komfortabelt. Jeg reiste derfor ut til de gjeldende skolene og møtte dem der, i stedet for at de måtte finne veien til universitetet for eksempel. Jeg hilste på informanten og forsøkte å ufarliggjøre situasjonen ved å forklare at intervjuet bare var en samtale oss imellom og at jeg rett og slett bare var interessert i å høre om hans eller hennes arbeid med norskopplæringen. Videre presiserte jeg at her kunne de være så personlige eller lite personlige som de ønsket, i tillegg til at jeg minnet dem på båndopptakeren jeg hadde forklart i informasjonsskrivet at jeg skulle bruke. Vi skrev også under på informasjonsskrivet sammen før vi startet intervjuet.

Jeg hadde en veldig positiv første opplevelse med å gjennomføre kvalitative intervjuer. Praten hadde god flyt, uavhengig om den for noen av informantene kom med én gang eller om den kom litt etter hvert i intervjuet. Jeg opplevde heller ikke at diktafonen fremsto som distraherende (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 204-205), ettersom dette tvert imot muliggjorde fullt fokus på intervjusituasjonen i stedet for å måtte notere for hånd. Det virket som om de fleste av informantene satte veldig pris på å kunne fortelle om hverdagen sin i denne opplæringen og at jeg var interessert i å høre deres gleder og frustrasjoner.

I tråd med at intervjuet ifølge Brinkmann og Kvale (2015) kan oppleves som en positiv kunnskapsutveksling mellom meg og informantene (s. 35), var det av og til vanskelig å skulle avslutte intervjuene etter én time. Jeg hadde forespeilet informantene om at intervjuene ville ta omtrent én time, og det ble opp til dem om de ønsket å fortsette etter dette. Intervjuene varte derfor alt fra 40 minutter til halvannen time. Jeg opplevde videre at tiden var

tilstrekkelig for å komme innom de spørsmålene og temaene jeg hadde med i intervjuguiden. I de alle fleste intervjuene fikk jeg inntrykk av at informantene forstod spørsmålene jeg stilte uten at de trengte videre forklaring. På denne måten opplever jeg at spørsmålene bidro til både det tematiske og det dynamiske; spørsmålene hjalp å besvare problemstillingen i prosjektet mitt samtidig som de la til rette for en god samtale som ikke virket oppstilt (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 27).

4.5.2.1. Digitalt intervju og gruppeintervju

To av intervjuene mine ble holdt digitalt over Zoom, på grunn av avstand og sykdom. Studier om negative og positive innvirkninger av å holde intervjuer på digitale plattformer, viser at dette kan fungere som et godt alternativ når man ikke har mulighet for å møtes ansikt-til-ansikt (Deakin & Wakefield, 2014; Moran & Caetano, 2022). Zoom fungerte godt, og heldigvis var det ingen tekniske problemer i løpet av intervjuene. Etersom jeg ikke kunne få underskrift på informasjonsskrivet i disse intervjuene, avtalte vi en måte jeg kunne hente eller få tilsendt dette. Informanten ga også samtykke til diktafonen ved å si «ja» høyt. Jeg opplevde at disse intervjuene gikk fint, og samtalen hadde like god flyt som i de intervjuene jeg hadde ansikt-til-ansikt. Det skal derimot sies at det gjerne ikke vil være en like naturlig opplevelse å snakke sammen på Zoom som det er å møtes ansikt-til-ansikt (Moran & Caetano, 2022, s. 211).

I tillegg til at to av intervjuene ble holdt over Zoom, ble også det ene intervjuet jeg holdt i Gul kommune spontant til et gruppeintervju. Dette vil si et intervju med flere enn én informant, hvor man som intervjuer er åpen for flere personers synspunkter på fenomenet som undersøkes (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 175). Opprinnelig skulle jeg intervjué én veileder i hver av kommunene, men veilederen jeg kontaktet i Gul kommune ønsket å ha med seg en kollega for å kunne gi meg utfyllende svar på det jeg lurte på. Disse veilederne jobber tett sammen og hadde derfor mange felles erfaringer. Jeg opplevde at det fungerte veldig godt å ha et slikt intervju, ettersom veilederne spilte på og utfylte hverandre i sine opplevelser med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige.

4.5.3. Transkribering

Jeg transkriberte intervjuene umiddelbart i prosessen, i stedet for å vente til jeg var ferdig med alle intervjuene. Å transkribere er å transformere det muntlige til det skriftlige (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 204). Her skal man ta med alt som blir sagt, i tillegg til pauser, understreking av ord og når informanten til og med bruker hermetegn (Brod et al., 2009, s. 1269). Når jeg transkriberte intervjuene fra diktafonen var det også viktig for meg å prøve å få med noen av de kroppslige elementene som gjerne kan gå tapt (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 204; Brod et al., s. 1269), som for eksempel når informantene sukket eller lo.

4.6. Etske refleksjoner

I gjennomføringen av kvalitative intervju vil det innebære at forskeren må reflektere over sin forskereffekt og hvordan dette påvirker intervjusettingen. Forskerrollen innebærer makt på forskjellige måter, noe jeg i denne delen skal presentere mine refleksjoner rundt. Etske refleksjoner skal altså ikke bare gjelde selve intervjusituasjonen, men inngå i hele forskningsprosessen fra start til slutt (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 85). Man hele tiden være bevisst de moralske og etske implikasjonene en intervjusituasjon kan innebære (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97). Jeg skal nå først si litt om hvordan jeg har jobbet for å sikre anonymiteten til mine informanter, for så å gå nærmere inn på maktasymmetrien og forskereffekten i en intervjusituasjon og hvilke etske refleksjoner man må gjøre seg når man tolker datamaterialet.

4.6.1. Anonymitet

Anonymisering vil si å beskytte informantenes integritet og identitet, og fjerne «[...] forbindelsen mellom personer og informasjon slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet» (NESH, 2021). Jeg ga informantene mine et løfte i informasjonsskrivet om å anonymisere dem, og tok derfor flere grep for å gjøre dette. Ettersom det ikke er så mange som jobber med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige i hver av kommunene, har jeg gitt dem «tittel» med nummer og arbeidsbeskrivelse. For eksempel; «Lærer 1: SNO, yrkesfaglig videregående skole». I tillegg til dette bestemte jeg meg også for, som nevnt, å skjule hva kommunene heter ved å gi dem pseudonymene *Blå kommune* og *Gul kommune*.

Dette gjorde jeg fordi jeg innså at noen av lærernes rolle kunne spores tilbake til dem dersom det ble forsøkt (Ryen, 2021, s. 39). Det er bare jeg selv og de ansvarlige for prosjektet som vet hva kommunene egentlig heter. Til slutt har jeg også anonymisert alt av tredjepersons opplysninger som eventuelt har kommet frem i intervjuene. Jeg var på forhånd klar over at lærerne, uten å bryte taushetsplikten sin, kunne komme til å snakke om og gi eksempler rundt elever i opplæringen. Slike opplysninger behandlet jeg i tråd med NSD/Sikt (Vedlegg 4) sine retningslinjer.

4.6.2. Maktasymmetri, forskereffekt og tolkning av data

På tross av at intervjusituasjonen kan oppleves som en fin og dynamisk samtale mellom to parter, vil det fremdeles være en makt-asymmetri i kvalitative intervju (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 37). Jeg som forsker er altså den som inviterer til samtale og stiller spørsmål, i tillegg til å få bestemme hva som skal rapporteres av funn eller ikke, noe som vil skape en skjevhet i relasjonen mellom forsker og informant (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 37-38). Det ligger altså mye makt i min rolle i dette prosjektet, i forhold til informantenes. Det er derimot ikke slik at maktasymmetrien alltid er intensjonell, men det er viktig at man reflekterer og er klar over den posisjonen man har i det kvalitative intervjuet og dannelsen av «kunnskap» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 38). Jeg forsøkte å i så liten grad som mulig påvirke intervjuene, ved å for eksempel unngå å stille for ledende spørsmål og heller legger til rette for at informantene kunne svare så åpent som mulig. Man vil derimot *alltid* ha en viss påvirkning, som er grunnen til at forskereffekt altså er viktig å reflektere over.

I tråd med dette har jeg også gjort noen tolkninger av datamaterialet. Disse er viktige å tenke over i forhold til forskereffekten også i analyseprosessen. Jeg er med andre ord klar over at det jeg presenterer i analysekapittelet er *min* måte å forsøke å gi mening til det som blir uttrykt i datamaterialet mitt (Braun & Clarke, 2022, s. 197, 214). Tolkningene er altså avhengige av hvem jeg er og hva jeg tenker, ettersom man som forsker ikke kan være objektiv (Becker, 1967, s. 239; Braun & Clarke, 2022, s. 201; Brinkmann & Kvale, 2015, s. 64, 278). Videre er det viktig å passe på å ikke dra ens tolkninger for langt (Braun & Clarke, 2022, s. 202). I min oppgave trekker jeg linjer fra det lærerne forteller fra hverdagen sin opp et nivå, for å også kunne si noe om hvordan strukturene i samfunnet legger til rette for, eller ikke legger til rette for, de unge minoritetsspråklige elevene. På tross av at lærerne forteller hvordan det er å jobbe

i skolen som institusjon, er det altså fremdeles viktig å reflektere over hvordan jeg videre tolker og diskuterer dette (Braun & Clarke, 2022, s. 214). Sosiologisk forskning vil uansett innebære teoretisering og kritiske blikk på empirien, men jeg har vært opptatt av å lytte til lærernes fortellinger og å ikke legge ord i munnen på dem eller presse frem svar.

4.7. Prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Brinkmann og Kvale (2015) understreker at begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet går an å rekonstruere slik at de har relevans for den kvalitative forskningen så vel som den kvantitative (s. 281). I denne delen skal jeg gjøre rede for hvordan man skal gå frem for at funnene i et prosjekt kan stoles på, i tillegg til å kunne si noe om det fenomenet man har undersøkt.

I mitt prosjekt har det i forhold til reliabilitet vært viktig å gå frem på en slik måte at man kan stole på det som har blitt funnet ut (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 281). I kvalitativ forskning kunne man ha undersøkt dette i forhold til om studien hadde fått samme funn dersom noen andre intervjuet informantene; om man gjentok studien (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 281; Clark et al., 2021, s. 40). Altså kan man se på om man for eksempel har stilt ledende spørsmål som har fremmet visse svar, eller om man har transkribert det informanten sier riktig (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 281-282). Ettersom det vanligvis ikke vil la seg gjøre at noen gjentar studien for å undersøke dens reliabilitet, vil det være sentralt for den kvalitative forskningen å redegjøre for alle leddene i forskningsprosessen på en transparent måte.

Validitetssikring av et forskningsprosjekt handler videre om man undersøker det man ønsker å undersøke, altså om datamaterialet faktisk kan si noe om det fenomenet man er interessert i (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 282). I tråd med det Brinkmann og Kvale (2015, s. 284-285) og Clark et al. (2021, s. 40) skriver om validitet i kvalitativ forskning, har jeg forsøkt å se på funnene i prosjektet mitt med et kritisk blikk, i forhold til forskningsprosessen som har ført til de konklusjonene jeg har gjort meg. Validiteten til et kvalitativt forskningsprosjekt vil for eksempel gå ut på hvordan man har gått frem for å få de funnene man har, gjerne i forhold til intervjusituasjonen, transkriberingen og analysen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 284). Dette vil dreie seg om å ha stilt gode spørsmål i intervjuene, gjengitt det informanten sier på riktig

måte i transkriberingen og gjort gyldige tolkninger i analysen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 284).

Intervjuene vil altså være et av de viktige stegene i en forskningsprosess hvor man skal gå nøye frem for å sikre validitet. Som nevnt prøvde jeg for eksempel så godt jeg kunne å la være å stille for ledende spørsmål til informantene mine (Peräkylä, 2021, s. 451), ettersom dette ville ha påvirket hva de fortalte meg om fenomenet jeg har undersøkt. I tråd med dette har jeg også reflektert over måten jeg reagerte på det som ble sagt, i forhold til om jeg uttrykte enighet eller uenighet. Dette vil også være noe som kan komme til å påvirke det informantene forteller i intervjusituasjonen, og derfor også validiteten til prosjektet (Peräkylä, 2021, s. 451). Jeg forsøkte derfor å holde meg så «nøytral» som mulig når informantene fortalte meg om hverdagen sin med norskopplæringen, ved å uttrykke interesse for det de pratet om uansett tema. Som nevnt vil det derimot ha seg slik at intervjuet uansett vil ha en viss effekt på det som blir sagt, noe som er viktig å reflektere over (Peräkylä, 2021, s. 453-454).

Generaliserbarhet kan også ses på i kvalitative forskningsprosjekt, men her snakker man ikke om generalisering på samme måte som i kvantitativ forskning. Om informantene i studien nevnte jeg for eksempel at de fortalte om de samme problemstillingene; en faktor som kan bidra til overskridende gjenkjennelse (Peräkylä, 2021, s. 457). Et annet kriterie som kan bidra til generaliserbarhet i kvalitativ forskning er i kontekstualiseringen mellom det som kommer frem i intervjuene og teoretiske perspektiv (Peräkylä, 2021, s. 454). I stedet for å altså kunne si noe om en eller annen populasjon, slik som kvantitativ forskning gjerne streber etter, kan det vises av forskeren i et kvalitativt prosjekt hvordan funnene enten støtter eller utfordrer noen teoretiske perspektiv (Peräkylä, 2021, s. 454). Det samme gjelder annen forskning, altså at man kan sammenligne egen studie med det som har blitt forsket på feltet tidligere og se om det er forskjeller eller likheter her (Peräkylä, 2021, s. 455). Ved å relatere mine funn til noen teoretiske perspektiv i tillegg til eksisterende forskning på feltet, kan altså prosjektet mitt på denne måten peke utover til en bredere kontekst.

4.8. Begrensninger

Det følger en del begrensninger med prosjektet som følge av at jeg har gjort så få intervjuer. På bakgrunn av at jeg slet veldig med å få tak i lærerinformanter kan jeg altså i denne studien

ikke si noe om hvordan lærere erfarer dette andre steder. Videre er også språkopplæringen gjerne organisert forskjellig i andre kommuner, ettersom det er opp til disse og ofte skoleeier hvordan dette utføres (NAFO, 2023b). Det hadde altså kunnet styrket oppgaven dersom jeg hadde hatt flere informanter. I tråd med dette er det også verdt å nevne at utvalget mitt er svært engasjerte i arbeidet med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. Dette er noe som preger mine funn. Lærerne kontrasterer også mot mindre engasjerte lærere og beskriver en hverdag hvor det finnes de som underviser minoritets elever fordi de er pålagt det. Dette kan representere en mulig skjevhet i materialet. På den andre siden er dette et kvalitativt prosjekt hvor jeg ikke har som mål å generalisere ut fra en bredere populasjon, men heller diskutere disse lærernes erfaringer. Jeg er imidlertid bevisst denne svakheten ved prosjektet.

Videre er også en begrensning ved prosjektet at jeg ikke kan si noe om hvordan den faktiske undervisningen foregår, ettersom jeg ikke har vært til stede og observert denne. Det kunne ha vært et interessant tilskudd til funnene mine. Jeg kan heller ikke si noe om hvordan de unge minoritetsspråklige elevene selv opplever norskopplæringen, noe som hadde vært veldig interessant og ikke minst viktig og forsket mer på. I studien min har jeg altså gått i dybden med mine ni informanter, og sett på hvordan lærerne i denne opplæringen erfarer sin hverdag. Funnene kunne derimot, som nevnt her om begrensninger, sett annerledes ut fra et annet utvalgs ståsted.

4.9. Tematisk analytisk tolkningsramme

Den originale planen for analysen av prosjektets funn var å gjøre en komparativ analyse i tillegg til den tematiske, for å sammenligne lærernes opplevelser ut ifra de to kommunene de arbeidet innenfor. Jeg besluttet derimot etter intervjuprosessen var gjennomført at dette ikke hadde stor relevans for prosjektet, ettersom det ikke var noen spesielt sammenlignbare funn på tvers av kommunene. Foruten forskjellig innføringstilbud for de minoritetsspråklige elevene, snakket lærerne med andre ord om samme problemstillinger uavhengig av hvilken kommune de jobbet med opplæringen i. I denne delen skal jeg derfor vise hvordan jeg gjorde en tematisk analyse av alle intervjuene i prosjektet mitt. Etter at transkriberingsprosessen var ferdig, gikk jeg i gang med det Johannessen et al. (2018) forklarer som å lete i dataene etter svar på de spørsmålene jeg stilte (s. 22). I analyseprosessen leter man altså etter tematikk som er relevant med tanke på problemstillingen, og siler dermed ut andre spørsmål som også

kunne ha vært interessante å se på (Johannessen et al., 2018, s. 22-23). Dette er viktig å reflektere over.

Braun og Clarke (2022) definerer tematisk analyse som en metode man kan bruke for å utvikle, analysere og tolke data, hvor man systematisk koder mønster til å bli temaer (s. 4). Denne analysestrategien er grunnleggende, fleksibel og nokså enkel å anvende, hvor man altså kategoriserer dataene og kan identifisere sammenhenger mellom dem (Johannessen et al., 2018, s. 279-280). En *refleksiv* tematisk analyse vil gjerne være viktig å bruke i ethvert forskningsprosjekt, som vil si at man er årvåken, spørrende og reflekterende når det kommer til rollen som forsker og alt som skjer i forskningsprosessen (Braun & Clarke, 2022, s. 5). «Reflexivity involves a disciplined practice of critically interrogating what we do, how and why we do it, and the impacts and influences of this on our research» (Braun & Clarke, 2022, s. 5). Med dette som bakgrunn skal jeg nå videre forklare hvordan jeg gikk frem for å analysere dataene mine, med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2022) steg-for-steg guide.

Først ble jeg kjent med dataene mine, og dette gjorde jeg ved å lese nøye gjennom transkripsjonene og notere ned ideer jeg fikk (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Deretter startet jeg kodingen, hvor jeg identifiserte temaer i datamaterialet som kunne bidra å belyse problemstillingen min (Braun & Clarke, 2022, s. 35). I denne fasen var jeg opptatt av både semantisk og latent mening, som vil si at jeg så på det som både lå på et detaljert og overfladisk nivå, i tillegg til det som kunne være mer kontekstuelle og underliggende tema (Braun & Clarke, 2022, s. 10, 35). Det var derfor viktig å være refleksiv her, i forhold til min forskerrolle (Braun & Clarke, 2022, s. 5).

Videre ble temaene jeg jobbet med i forrige fase etter hvert til mindre koder (Braun & Clarke, 2022, s. 35). For eksempel var et av temaene mine «Å strekke seg langt, men ikke strekke til», og kodene under her ble til blant annet «mangel på tid» og «mangel på samarbeid». Dette gjorde jeg ved å markere med farger i transkriberingsdokumentene, hvor jeg hyppig også brukte fotnoter for å kunne kommentere refleksjonene rundt interessante poeng til temaene og kodene som oppsto. Etter at jeg var ferdig med denne kodingen, var neste steg å virkelig se på og reflektere over temaene jeg hadde kommet frem til (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Her reflekterte jeg blant annet over om de samlet sett både passet i forhold til kodene og om de fremstod som dekkende for de viktigste mønstrene i datamaterialet, som videre kunne belyse

problemstillingen min (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Det er i denne fasen at det ofte er vanlig å endre på temaene, ettersom man nøye vurderer om de altså dekker det man stiller av spørsmål (Braun & Clarke, 2022, s. 35; Johannessen et al., 2015, s. 292). Dette var noe jeg måtte ha flere runder med, til alle kategoriene var plassert under det jeg oppfattet som dekkende temaer. Den neste fasen går så ut på å finjustere analysen for å til slutt kunne flette den inn i resten av oppgaven (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Det er naturligvis vanlig å bevege seg mellom, frem og tilbake i disse stegene i en analyseprosess (Johannessen et al., 2018, s. 282).

5.0. Analyse

Dette kapittelet starter i hverdags erfaringene til informantene, for å gi en forståelse av hvordan lærere opplever å jobbe med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. Deretter skal jeg i andre del gå mer inn i en teoretisk diskusjon om hvordan lærerne kan ses på som både advocates, omsorgsgivere, fremmedgjorte og likegyldige, i sitt arbeid med norskopplæringen.

5.1. Arbeidet med norskopplæring av unge minoritetsspråklige

Mange oppgaver inngår i det å være lærer til de unge minoritetsspråklige som skal lære seg norsk. Lærerne jeg har intervjuet og som jobber i denne opplæringen, uttrykker spesielt viktigheten av å bygge relasjoner, være fleksibel og kunne tilpasse for elevenes ulike behov. I tillegg til dette, gir opplevelsene deres et bilde av en hverdag hvor man på tross av å strekke seg langt for å imøtekomme disse behovene, fremdeles ikke strekker til. I dette kapittelet skal jeg gå inn i denne hverdagen og vise til disse elementene som utgjør lærernes arbeid som bakkebyråkrater.

5.1.1. Elevsammensettingen og variasjon i undervisningen

I norskopplæringen møter lærerne på ulike elevsammensettinger, hvor alle har egne særskilte behov lærerne skal gjøre så godt de kan for å dekke. Elevene har som nevnt rett på tilpasset undervisning (Opplæringslova, 1998, §1-3). Ut fra opplevelsene til informantene i studien

min, er det tydelig at elevene både har ulik bakgrunn og utgangspunkt når det kommer til skolegang. Informantene har også, ettersom de har ulike roller i denne opplæringen, et forskjellig antall elever de underviser i norsk; noen har få elever og andre har veldig mange. Elevgruppen som får denne opplæringen, kan altså være svært sammensatt. En av lærerne sier:

Så vi er på en måte en veldig blanding av hvor det er konflikter i verden, eller hvordan arbeidsmarkedet er i Norge. Så nå så vi jo at [antall] ukrainere, ikke sant, på grunn av konflikten. Så vi må jo være klar til å ta imot de som på en måte banker på døra
(Lærer 4, kombinasjonsklasse)

Læreren forteller om en elevgruppe som vil variere med hvordan verdensbildet ser ut. En annen lærer påpeker videre at:

Noen er flyktninger, noen er ... det er nesten alt mulig. Noen flytter hit fordi foreldrene jobber her, fra Polen eller fra Island ... det er ikke nødvendigvis bare arabiske land ... Danmark, England, Australia (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

Det vil altså variere veldig hvordan elevgruppen er satt sammen. Flere av lærerne understreker at dette betydde ulik undervisning fra år til år omtrent, ettersom elevgruppen stadig endrer seg. Norskopplæringstimen kan altså bestå av en svært kompleks elevgruppe, og klasserommet vil naturligvis inneholde elever med forskjellige utgangspunkt. Informantene forteller videre derfor om undervisningstimer som kan se nokså ulike ut og at det er mange måter, og gjerne forskjellige preferanser, i forhold til hvordan de legger opp en time for norskopplæringen. En av lærerne uttrykker for eksempel at ettersom hen jobber på en yrkesfaglig videregående skole, så har de måttet utvikle en litt annen måte å jobbe med norsken; «*Vi tenker jo at det ikke nytter å lære dem generell norsk fordi de trenger yrkesnorsk. Det praktiske og yrkesspråket på en måte*» (Lærer 1, SNO på yrkesfaglig videregående skole). Andre lærere understreker at timene ser forskjellige ut fra gang til gang:

Det kan være én økt hvor vi har skrivetrening, én økt som har med muntlige ferdigheter å gjøre, og én økt hvor vi faktisk bare går på en butikk og at eleven får sjekket priser og hva ting koster og ... ja. Så SNO-timene, det kan være vanvittig forskjellig (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Det virker altså ikke som om det finnes noen spesifikk «oppskrift» på hvordan de skal legge opp timene for den sammensatte elevgruppen, men at det kan navigeres litt rundt slik læren

opplever at er best. I tråd med dette er for eksempel lærerne mer eller mindre opptatte av å fokusere på det teoretiske i timene, i forhold til grammatikk, skriving og lesing. Altså lener noen av lærerne seg for eksempel mye på læreboken *Norsk Start*, mens andre viser mer interesse for det praktiske:

Hva vil det si å bo i Norge, alt fra å gå på museet her og se på elg og rådyr og alt mulig for å se på hva som finnes i skogen. Hvordan skal man gjøre i forhold til at det er viktig å komme på skolen og så videre [...] Og så har vi noen timer hvor vi har ordspill hvor det dreier seg om muntlig aktivitet. Det er liksom å finne forskjellige metoder både i forhold til muntlig, skriftlig og at de kan klare å uttrykke seg (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

Informantene uttrykker altså at det er veldig mange forskjellige måter man kan jobbe med norskopplæringen. Det ser videre ut til at lærerne navigerer forskjellig fra hverandre her, i hva de vektlegger og hvordan de ønsker å legge opp timene. På tross av dette forteller de aller fleste at undervisningen er veldig lærerstyrt, uttrykt her av én av lærerne; «*Men vi har jo sett at det ikke fungerer at de bare skal begynne å jobbe. Alt må starte opp fra læreren ...*» (Lærer 4, kombinasjonsklasse).

Sitatene gir samlet sett et inntrykk av norsktimer som er svært varierte for å tilpasse den sammensatte elevgruppens ulike behov. Blant annet legger derfor lærerne forskjellig vekt på det teoretiske og praktiske, og det er tydelig at de har forskjellige preferanser i forhold til hva de opplever at er best for elevene deres. Lærernes undervisningspraksis samsvarer her med Lipskys (1980) beskrivelser av bakkebyråkrater og ansikt-til-ansikt arbeid (s. 22). I mitt materiale finner jeg at lærerne anerkjenner kompleksiteten de møter ansikt-til-ansikt med elevene og prøver å tilrettelegge derfra.

5.1.2. Nivådeling som utfordrende

På grunn av den ulike elevsammensetningen uttrykker lærerne videre at det derfor er vanlig med et forskjellig faglig nivå i klasserommet. Slik jeg nevnte i kapittel 2, deles elevenes kompetanse inn i nivåer fra 1-3 med utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nivå 1 er det som regnes som laveste nivå, og lærerne skal hele tiden kartlegge elevenes progresjon (Opplæringslova, 1998, §2-8). Informantene forteller derimot i intervjuene at det kan være vanskelig å forholde seg til de

ulike nivåene. Spesielt uttrykker en av lærerne som jobber på ungdomsskole at «*Plutselig får du en elev som ligger på veldig lavt nivå på mange ting, og når jeg sier mange ting så mener jeg skriftlig, muntlig, kommunikasjon ... og da blir det veldig mye 'okei, hva skal vi fokusere på her'»* (Lærer 2, SNO på ungdomsskole). Sitatet belyser at det altså er vanskelig å vite hva man skal vektlegge når elever ligger på et lavt nivå. Flere av informantene understreker akkurat dette, og at det i disse tilfellene skal «*[...] veldig mye til, og det krever så mye av både lærere og elever»* (Lærer 4, kombinasjonsklasse). Altså vil et lavt nivå gjerne kreve mye tilrettelegging, som kan være utfordrende. I tillegg til dette uttrykker en av lærerne også at:

En av utfordringene er selvfølgelig at de er på veldig forskjellig nivå og at det er vanskelig å vurdere de. Eller ... nå blir jo ikke mange av de vurdert, men det er vanskelig å altså finne deres nivå og kompetanse. Det tar ganske lang tid. Så det er jo en utfordring, at man får ikke liksom spesialsydd det. Så selv om jeg ikke har så mange så er det en utfordring (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

Sitatet viser at også *forskjellige* nivå innad i elevgruppen man underviser kan være utfordrende for lærerne, og at kartleggingen her tar lang tid. Det lærerne forteller her viser, igjen, at de er nødt til å ta stilling til og tilpasse for kompleksitetene de møter i klasserommet (Lipsky, 1980, s. 22). Lærerne har nivåer de er nødt til å forholde seg til og kartlegge elevene etter, og dette opplever de som vanskelig. Altså er det utfordrende å vite hva man skal fokusere på når elevene ligger på det laveste nivået, og det kan også være vanskelig å vite hvor man skal peile seg inn når elevene befinner seg på forskjellige nivåer i samme klasserom. På bakgrunn av dette blir gjerne målet om likebehandling vanskelig å oppfylle, ettersom elevene har forskjellige behov (Lipsky, 1980, s. 22). Det virker også som om retningslinjene for hvordan lærerne skal gå frem i forhold til nivådeling ikke er helt tydelige, noe også Lipsky (1980) påpeker at er et sentralt dilemma i bakkebyråkratiet (s. 15).

Verdt å nevne i sammenheng med nivådeling, er at informanten min som jobber i voksenopplæringen forteller om plasseringstester og grupperinger av elevene:

Når de kommer hit så tar de en plasseringstest. Et intervju. Så hvilken klasse man kommer i er avhengig av bakgrunn. Hvis du har høyere utdanning og for eksempel kommer fra et europeisk land. Har høyere utdanning og kommer fra Tyskland eller Nederland eller noe sånn, så har du forventet raskere læringsløp enn hvis du har lite utdanning, ikke kan engelsk og kommer fra et land som ligger langt unna Norge. Så det er en kartlegging når du kommer hit på hvilket nivå og hvilken progresjon man tror at man har [...] og så ... kan man jo bytte underveis. Så ... ja. Hvis du ser at de går

i en klasse hvor det går alt for fort i, så kan man bytte til en annen klasse eller motsatt (Lærer 6, spor 2 og 3 i voksenopplæring)

Sitatet fra denne læreren maler et annet bilde enn de tidligere sitatene om nivådeling, ettersom det i voksenopplæringen virker som om systemet i større grad legger opp til nivå-differensiering. Lærerne jeg derimot intervjuet i ordinær skole, fortalte altså at dette sjeldent lot seg gjøre. I likhet med funnene i Briseid og Haraldstads (2019, s. 248) studie, kan man likevel se ut fra det lærerne forteller om kartlegging, læringsverktøy og plasseringstester, at dette gjerne brukes som et slags styringsredskap i arbeidet deres.

5.1.3. Elever som overrasker

I forrige del pekte læreren i voksenopplæringen på at man har ulike forventninger til det faglige nivået ut fra hvor eleven kommer fra og plasserer seg faglig. Likevel er det slik at noen elever overrasker, ved at de har en bratt læringskurve og altså raskt kommer seg opp på et høyt faglig nivå. For eksempel uttrykker en av lærerne at en av elevene hen hadde var veldig flink til å både forstå og å løse oppgaver veldig raskt, noe som var;

[...] kjempeimponerende. Så av og til er det sånne historier altså. Med hen var det jo en del 'lettere' fordi hen var så språklig dyktig. Kanskje var det morsmålet, eller kanskje hen bare hadde veldig bra språkhøre [Ler]. Hen var også veldig flink til å spørre (Lærer 3, tospråklig- og morsmål).

Læreren er tydelig imponert over eleven som klarte seg så bra, og det virker som om dette er nokså overraskende. En annen lærer forteller om en tidligere elev som hadde vært analfabet, men som lærte seg norsk på rekordtid; «[...] hen hadde så rask progresjon at hen gikk i en avgangsklasse sammen med elever som kanskje hadde bodd i Norge i 5 år» (Lærer 4, kombinasjonsklasse). Sitatet viser altså at det finnes tilfeller hvor elevene overgår det læreren forventer. Flere av informantene uttrykte også at de synes disse tilfellene var oppløftende, uttrykt her av en lærer som snakker om prosessen ved å knekke koder i språklæringen; «[...] Men så plutselig så skjønner de det, så man ser jo absolutt fremskritt. De blir bedre. Det er gøy å se» (Lærer 5, SNO på ungdomsskole). Denne læreren understreker videre at hen synes elevene er flinke og arbeidsomme.

Sitatene viser at noen elever overrasker lærerne i denne opplæringen. Kanskje kan dette tyde på at lærerne enten har lave forventninger knyttet til utbyttet elevene får av norsktimene, eller at de kanskje har ulike forventninger knyttet til elevenes bakgrunn. Utgangspunktet elevene altså kommer med til Norge vil kanskje ha noen føringer på hvordan lærerne tenker at den språklige progresjonen deres kommer til å være.

5.1.4. Læring og progresjon

Lærerne forteller om hvordan de opplever det generelt sett går med elevene deres i denne opplæringen, og uttrykker seg gjerne litt ulikt her. En av lærerne opplever for eksempel at det er for lite antall timer til at eleven kan ha god og jevn språklig progresjon:

Nei ... jeg føler nok at det går for seint. Jeg ... prøver å sette ord på hvorfor, men ... faktor én er jo antall timer, sant. To timer i uken, da får du gjort veldig lite. Vertfall når eleven ligger på et lavt nivå (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Læreren ser altså ut til å ønske hen fikk gjort mer enn det hen får til på de få antall timene med norskopplæring i uken. En annen lærer er enig i dette, samtidig som hen fremdeles opplever elevene har utbytte av opplæringen. Hen påpeker derimot også at:

[...] men de har så utrolig mange ting de skal lære. Alt fra å finne sin plass, til å ha venner ... det er ikke så gøy på skolen, ikke sant, hvis du ikke har noen å være sammen med. Det er jo også en ting for disse ... det sosiale (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

I tillegg til den faglige progresjonen legger denne læreren altså vekt på den sosiale progresjonen også. Informanten som jobber i kombinasjonsklasse er også opptatt av det sosiale, og påpeker i tråd med dette at:

[...] 100% av de har veldig godt utbytte av dette året. Både sosialt og faglig. Mange har vært veldig sånn ... veldig sjenerte, følte seg kanskje utenfor i sin klasse som den eneste arabiske jenta for eksempel. Så kommer de her og så ... det skjer noe med de altså (Lærer 4, kombinasjonsklasse)

Denne læreren tegner altså et mer positivt bilde av elevenes progresjon, til forskjell fra de to informantene som jobber på ungdomsskole. Kanskje har dette å gjøre med at hen har elevene fulltid i kombinasjonsklasse, ulikt fra slik norskopplæringen ofte er lagt opp på ungdomsskolen med bare to-tre timer i uken. Lipsky (1980) påpeker også hvordan

restriksjoner som kan påvirke mulighetene for å gjøre en god jobb (s. xii). I mitt materiale finner jeg at få undervisningstimer oppleves som en tydelig restriksjon; altså noe som lærerne opplever hindrer dem i å få til god språklig progresjon hos elevene. Dette er derimot ikke tilfellet hos alle informantene, vist med sitatet fra informanten som jobber i kombinasjonsklasse.

Generelt sett er det tydelig ut fra opplevelsene jeg har presentert til nå, at lærerne har å gjøre med kompleksiteten som kommer av å jobbe ansikt-til-ansikt med elevene sine. Elevene kan for eksempel ha forskjellig bakgrunn og bagasje i forkant av denne opplæringen, i tillegg til forskjellige utgangspunkt rent faglig. Sitatene viser at lærerne derfor har nokså ulike undervisningstimer, ettersom de har ulike elevsammensetninger fra år til år. På tross av at bakkebyråkrater arbeider i førstelinjen som statens forlengede arm (Lipsky, 1980, s. 4), er det likevel tydelig at lærerne forsøker å på best måte tilby tjenester etter elevenes behov. Ut fra dette poenget skal jeg nå gå nærmere inn på hvordan lærerrollen i denne opplæringen kan ses på som utvidet.

5.1.5. En utvidet lærerrolle

[...] Så for min del ... ja da er det jo ganske mye arbeid. Man må hjelpe dem med alle disse språkene og forklare mye og på en måte også være psykolog samtidig sant ... høre og hjelpe og veilede. Hvordan det er å bo i Norge og hvordan det er på vennefronten og ... det er jo ... ja. Masse jobb kan du si (Lærer 3, tospråklig- og morsmål)

Sitatet over er et eksempel på at informantene ser på seg selv og sin rolle som mer enn å bare være lærer. På bakgrunn av at denne elevgruppen altså er kompleks, vil timene ofte være mindre «tradisjonelle». Lærerne gjør mye for å tilrettelegge for de ulike behovene til elevene, og de uttrykker i tråd med dette at undervisningstimene derfor ofte handler om mye mer enn bare det faglige. Ettersom elevene har med seg ulik bagasje, kommer det for eksempel frem i intervjuene at lærerne støtter og hjelper dem med andre ting enn bare skolearbeid. To av lærerne peker for eksempel på at det er en helt vanlig del av timene å bruke mye tid på å spørre hvordan elevene har det og hvordan det går, eller til og med fikse ting som bank-id eller tannlegetime. Lærerne opplever derfor at dette gjør norskopplæringen til å være en veldig omfattende jobb.

Ettersom elevene ofte har behov for mer enn bare det faglige, uttrykker flere av informantene videre at de derfor opplever det som viktig å ha gode relasjoner i klasserommet og skape trygghet. En lærer påpeker for eksempel at for å hjelpe de elevene som er redde for å si ting feil så kan de holde på med litt praktiske ting:

[...] bra med ordspill, sånn alias og sånn. Å forklare ord er kjempefint. Det synes de er veldig gøy fordi da blir det litt konkurranse og spill. Da kan de prate veldig mye. Det er så fint (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

I tillegg til å skape litt konkurranse og engasjement i klasserommet på denne måten, er denne informanten også opptatt av å ta utgangspunkt i noe som er innenfor eleven selv når hen underviser. Hen mener det kan skape selvtillit og mestring dersom man tar utgangspunkt i noe eleven selv altså er opptatt av. Mye av det samme uttrykker også veilederen i Blå kommune, når vi snakker om hva som er viktig i denne opplæringen. Hen påpeker blant annet at lærerne bør rette alt de underviser mot hvordan eleven på best mulig måte kan mestre dagliglivet sitt:

[...] Hva trenger de for å kunne leke med venner, hvilket ordforråd trenger de for å mestre fritiden sin. Jeg tenker at det er det viktigste å jobbe med. Desto mer innpass de får i sosiale aktiviteter med jevnaldrende, desto mer input får de og da lærer de språket raskere (Veileder 1, Blå kommune)

Å skape selvtillit og trygghet hos elevene er altså noe informantene påpeker at er viktig i denne opplæringen, og som gjør at de derfor gjerne ser på lærerrollen sin som litt utvidet.

Videre forteller informantene at de ofte endrer planene de har satt for undervisningstimene dersom de opplever at elevene har behov for det. En av informantene uttrykker for eksempel at elevens humør kan bidra til at hen endrer opplegget:

Så det avhenger ... jeg kan planlegge noe ... dette skjedde også når jeg hadde særskilt norsk [SNO], at du kan planlegge så mye du vil, men så kommer du til timen, og så blir det en helt annen ting på grunn av behovet fra eleven, eller til og med humøret. Hvordan de føler seg eller om de har lyst til å gjøre det, om de er trøtte eller sultne [Ler]. Da fungerer ting på en helt annen måte. Da må du endre eller ha en annen plan [Ler]. Det er jo sånn (Lærer 3, tospråklig- og morsmål)

Sitatet viser altså at læreren tilpasser, og til og med endrer opplegget for timen, etter hva hen ser at eleven trenger. Samlet sett forteller lærerne om det som kan ses på som en utvidet lærerrolle. Det er altså mye som inngår i arbeidet deres med elevgruppen enn å bare trene på norskferdigheter. Informantene forteller om hvordan de på ulike måter ser den enkelte

situasjonen an og tilpasser deretter. På bakgrunn av denne kompleksiteten kan det altså bli vanskelig for lærerne å arbeide etter de byråkratiske idealene. Dette dilemmaet fremhever også Lipsky (1980, s. 23). Oppmerksomheten i undervisningstimene kan altså i flere tilfeller bli mindre rettet mot selve undervisningen når noen elever har andre behov som lærerne opplever som viktigere å ta seg av (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 244, 245; Lipsky, 1980, s. 30). Dette kan videre ses på som det Andresen (2020) kaller situasjonsfaktorer som kan ha innvirkning på arbeidet til lærerne (s. 159), hvor informantene altså tilrettelegger med trøst, lek og endring av undervisningsopplegg.

Lærerne har altså et stort ansvar og mye de skal hjelpe elevene med, selv om norskopplæring for noen bare er en liten del av timeplanen deres. Dette kan ses i sammenheng med Lipskys (1980) poeng om at store arbeidsmengder kan føre til at det blir lite tid til å faktisk kunne hjelpe brukerne (s. 30-31). Videre belyser sitatene noe av problematikken som nevnes i tidligere norsk forskning om bakkebyråkratiet. For eksempel, i likhet med Skatvedt et al. (2015) sin studie av sykepleieres hverdag, er behovet til elevene mer enn det som gjerne synes på overflaten (s. 22). Lærernes opplevelser viser altså at det er mer som inngår i norskopplæringen enn å bare lære seg norsk og at lærerne, i likhet med sykepleierne i Skatvedt et al. (2015, s. 24, 25) sin studie, er opptatt av å tilrettelegge for nettopp disse behovene. På noen måter kan man kanskje se dette som at informantene er mer opptatte av trygghet for elevene, enn prestasjoner (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 244, 245).

5.1.6. Å strekke seg langt, men ikke strekke til

Jeg tipper, når jeg har hatt hen [eleven] i tre år hvis hen fortsetter med SNO, og det er jeg helt sikker på at hen gjør, så vet jeg at når hen går ut av 10. klasse, så kommer jeg til å tenke at hadde jeg hatt mer ressurser, tettere oppfølging med hen gjennom en uke, så hadde det gått mye bedre med hen. Så jeg tipper jeg kommer til å gå ut, når hen er ferdig med 10. klasse, der jeg sitter med en sånn 'Årh, shit altså'. Hen har sikker fått litt utav det, men ikke nok. Det tipper jeg 90% av alle SNO-lærere du snakker med ville sagt, altså (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Sitatet belyser følelsen av å strekke seg langt med de ressursene man har, men at dette fremdeles ikke føles som å strekke til. Jeg har hittil i analysen presentert litt av det som foregår i norskopplæringen og lærernes opplevelser med å tilpasse for elevenes behov og tilrettelegge for disse så godt de kan i klasserommet. I denne delen skal jeg gå nærmere inn på noen av de mest sentrale dilemmaene lærerne jeg har intervjuet kjenner på i

arbeidshverdagen. Et av Lipskys (1980) sentrale poeng i forhold til bakkebyråkratiet er hvordan regler og press ovenfra kan komme til å hindre arbeidsutførelsen (s. xii). Systemet lærerne jobber i kan altså på ulike måter by på dilemmaer, ettersom de kjenner på et ansvar for menneskene de møter ansikt-til-ansikt (Lipsky, 1980, s. 19, 22).

5.1.6.1. Mangel på tid

Mangel på tid er noe lærerne knytter til ulike aspekt ved norskopplæringen, og er en faktor som jevnt over ser ut til å skape dilemmaer i arbeidshverdagen deres. Først og fremst kaster veilederen i Blå kommune et litt mer overordnet lys på noen av grunnene til at tid er en utfordring for lærere i denne opplæringen. Blant annet nevner hen at det ikke er anerkjent hvor liten del av stillingen norskopplæring av minoritetsspråklige faktisk er for mange av disse lærerne. De har nemlig flere andre fag i tillegg, som er krevende når norskopplæringen er så omfattende:

[...] Det er jo mer krevende å for eksempel ha skole-hjem-samarbeid når man gjerne må ta i bruk tolk, sant. Det tar lengre tid og man kan ikke sette av 20 min til en samtale. Jeg skulle ønske at de [lærere] kunne fått mer tid til administrasjon (Veileder 1, i Blå kommune)

Hen opplever at det kan være utfordrende for lærerne å ikke ha tid til å altså sette seg inn i det som faktisk kreves her. Videre uttrykker veilederen at det også må anerkjennes at arbeidet med disse elevene generelt sett tar mye tid, som passer dårlig inn i en ellers veldig travel lærerjobb:

[...] Når jeg jobbet som lærer selv så var det å planlegge undervisningen det siste du gjorde fordi det var så mye annet du måtte gjøre før du kunne gjøre det. Mange lærere velger jo å jobbe 80% for da får de bedre tid, men da jobber de like mye og får bare betaling for mindre, ikke sant (Veileder 1, i Blå kommune)

Sitatene fra veilederen understreker altså at tid er en allerede eksisterende mangel i læreryrket, og at det kan bli en ekstra utfordring for lærerne som i tillegg underviser i norsk for minoritetsspråklige. Intervjuene med lærerne understreker dette videre, hvor de peker på ulike aspekter som viser at mangel på tid er utfordrende i denne opplæringen. For eksempel understreker en av informantene at det er for lite tid til administrasjon, da spesielt med tanke på hvor mye juridisk som skal gjøres i forhold til hver elev i denne opplæringen:

Men det er klart at jeg får lite tid til det [...] Og så skal det skrives vedtak på at elevene skal ... ja det er så mye juridisk man må gjøre i forhold til hver elev. Ja ... det tar tid. Kartlegging og alle disse tingene tar mye tid (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

I sammenheng med mangel på tid til det administrative arbeidet denne opplæringen krever av lærerne, påpeker noen av informantene også at det ikke er satt av tid til godt samarbeid:

[...] det må være større samarbeid mellom faglærer og SNO-lærere, og det må bli tid til det. Fordi vi har ikke tid til det. Faglærerne i den klassen til [eleven], vi har knapt nok tid til å sette oss ned og snakke om den eleven og hvordan det skal legges en plan for hele uken hens, sant. Så mangel på tid ... det er en kjempehindring [...] (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Læreren er tydelig oppgitt over at det ikke blir satt av tid til at hen kan samarbeide med andre når det gjelder elevens behov og språklig utvikling. Videre kommer det frem utfordringer i forhold til tid knyttet til det jeg tidligere presenterte av progresjonen hos elevene. Som nevnt har altså flere av informantene bare to-tre timer i uken med elevene, og de får derfor utrettet mindre enn de skulle ha ønsket. I forhold til dette blir det nevnt at tiden rett og slett bare flyr av gårde:

Det er aldri nok tid kan du si ... Man må bare prioritere ting og prøve å gjøre så godt man kan. Men det blir lite også i forhold til det som er forventet. Tiden går fort og så er det aldri tid til å gjøre det du skulle. For eksempel i én time eller to timer, så av og til blir det bare en tredjedel av det du skulle gjøre. Ja. (Lærer 3, tospråklig- og morsmål)

Informanten har tydelig et ønske om å gjøre mer enn det hen får tid til i disse timene. Samlet sett gir sitatene et bilde av dilemmaer som oppstår når det er for lite tid til å godt kunne dekke de kravene som stilles til dem som lærere for norskopplæringen. Som bakkebyråkrater er dette gjerne et klassisk eksempel på et av dilemmaene som møtes i arbeidshverdagen (Lipsky, 1980, s. 29). Lærerne kjenner tydelig på noen forventninger til hva som burde bli gjort i løpet av timene de har med elevene, men som de ikke opplever at de klarer å møte, i dette tilfellet, på grunn av for lite tid. Dette dilemmaet er også et sentralt poeng hos Lipsky (1980, s. 29). At det bare er satt to-tre timer i uka til arbeidet med elevene, for de fleste av lærerne, kan ses på en systemfaktor som påvirker arbeidet deres (Andresen, 2020, s. 160). Denne følelsen stemmer også overens med sykepleierne i Skatvedt et al. (2015, s. 24, 25) og Askheims (2020, s. 182) studie, hvor de heller ikke opplevde å ha nok tid til å gi brukerne sine et bra tilbud. Det

kan kanskje på noen måter føles som om en stoppeklokke henger over arbeidet (Hansen, 2022, s. 8; Skatvedt et al., 2015, s. 24). Videre kan også store mengder med såkalt «papirarbeid» skape slike negative følelser hos lærerne (Lipsky, 1980, s. 30-31). De juridiske og formelle kravene lærerne må håndtere ser ut til å ta mye tid bort fra fokuset på elevene, noe lærerne opplever som vanskelig. Lærerne i Briseid & Haraldstads (2019) studie opplevde det samme, hvor dokumentasjonskravene gikk utover tiden de hadde til overs for elevene (s. 248). Disse faktorene kan bidra til at lærerne opplever å ikke gjøre et tilstrekkelig arbeid, på tross av at det er omstendighetene som egentlig er problemet (Lipsky, 1980, s. 31).

5.1.6.1.1. Idealet om 2-års rammen

Mangel på tid er på en annen måte også et gjentakende tema når det kommer til hvor lenge de minoritetsspråklige elevene får gå i velkomstkasse i Blå kommune eller på innføringsskole i Gul kommune. Informantene ser på tiden de får her, to år på det meste, som en utfordring. Lærerne gir et inntrykk av at mange av elevene som kommer fra innføringstilbudet nemlig ligger på et veldig lavt nivå faglig og derfor trenger mye tilrettelegging. For eksempel blir det nevnt av tospråklig- og morsmåslærer i Blå kommune at det flere ganger har skjedd at elever kommer sent inn i velkomstklassene etter ankomsttid (til Norge), men fremdeles blir sendt videre til nærskolene når året er omme. I denne sammenhengen mener læreren at dette spesielt kan bli en utfordring dersom de skal begynne på ungdomsskolen. Her skal de ha nok så teoritunge fag i forhold til språkkompetansen de har opparbeidet i den lille tiden de får i velkomstkasse.

I Gul kommune påpekte en av veilederne at lærerne på nærskolene i kommunen ikke synes to-års regelen er tilstrekkelig for å sende elevene videre fra innføringsskolen:

De må videre, men så ser vi jo at det er ikke alle som blir klare i løpet av de to årene som de har til rådighet her. For hvis de er ungdommer og kommer uten skolebakgrunn og skal ut i en 9. eller 10. klasse i ordinær skole ... så er det fryktelig vanskelig for dem (Veileder 3, Gul kommune)

I likhet med tospråklig- og morsmåslærer i Blå kommune, er altså veilederen i sitatet ovenfor enig i at det kan bli spesielt utfordrende å skulle gå på ungdomsskole etter bare to år på innføringsskole. En av lærerne i Gul kommune utdyper dette poenget videre:

[...] *Fordi her, sant ... ungdomsskoleelever kan jo masse nå i forhold til hvis man skulle komme nesten som analfabet. Og bare fordi du har vært to år i Norge så er du nødt til å begynne på en ungdomsskole. Så jeg synes det nesten er litt sånn rått, på en måte ... det er ikke så mye individuelle hensyn som tas ... jeg tenker at det gir jo ikke akkurat mestringsfølelse for den stakkars eleven som kommer her* (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

Opplevelsene fra informantene viser at de strukturelle føringene, altså den fastsatte tiden i velkomstkasse og innføringsskole, samsvarer dårlig med lærernes vurderinger av elevenes behov. Lipsky (1980) gjør et lignende poeng når han snakker om uoverensstemmelser mellom systemets interesser mot det bakkebyråkratene ser at trengs (s. 18-19). I tråd med dette poenget er lærerne altså tette på elevene og ser kanskje utfordringene best her, ettersom de møter elevene og behovene deres ansikt-til-ansikt. I likhet med Reegårds (2021) studie av møtet med ungdom som har komplekse behov, ser man også her at den oppfølgingen som kreves gjerne ikke blir gjennomført (s. 14). Lærerne i denne opplæringen har altså gode intensjoner, men mulighetene til å gjennomføre det de mener er god nok opplæring er ikke mulig innenfor den avsatte tidsrammen. Når elevene kommer til ungdomsskolen med et veldig lavt språklig nivå, påpeker lærerne at dette ofte er fordi det er satt av for lite tid i innføringstilbudet.

5.1.6.2. Mangel på læringsressurser og kartleggingsverktøy

Om mangel på tid kom det frem fra en av informantene at kartleggingen de skal gjøre av elevenes progresjon tar veldig lang tid. Dette skal jeg nå se nærmere på, når jeg i denne delen skal belyse hvordan lærerne på noen måter opplever kartleggingsverktøyet og læringsressurser som utfordrende.

Som nevnt tidligere i analysekapittelet har lærerne i denne opplæringen å gjøre med en elevgruppe som ofte har forskjellige behov og som ligger på ulike nivå. Informantene forteller i tråd med dette at læringsressursene ikke nødvendigvis er dekkende for denne kompleksiteten. En av lærerne uttrykker for eksempel at: «*Vi trenger noe håndfast, noe vi kan bruke over lang tid. Men der går alt tilbake til penger igjen, sant. Det er lite ressurser. Punktum*» (Lærer 2, SNO på ungdomsskole). Altså opplever læreren at det er utfordrende å finne læreverker som er godt nok til å kunne anvendes over flere år. Hen forteller videre at dette også gjelder ulike språklige nivå. På den andre siden opplever informanten fra voksenopplæringen at læreverket hen tar i bruk fungerer godt, i tillegg til at det fortsetter å bli

bedre med årene. Viktig å poengtere her er at det kanskje vil være forskjeller på læreverk som kan tas i bruk på voksne og på unge.

På bakgrunn av at flere av lærerne opplever læringsressursene som utilstrekkelige, kom det også frem i intervjuene at noen bruker veldig mye tid på å finne og til og med lage læringsressurser selv, som de kan anvende i elevgruppen sin. For eksempel forteller en av lærerne at hen har utviklet et eget læreverk (tilgjengelig både med bok og app) sammen med en kollega, som hjelper elevene i den yrkesfaglige videregående opplæringen:

[...] det er jo en morsmålsstøtte i appen. Så hen [eleven] synes det er veldig gøy da. Der ligger det en egen læringsstrategi, at man kan bygge opp din egen praksisordbok. Så hen har fått i oppgave når hen skal ut i praksis at hen må da ta fem nye ord hver uke som hen skal legge inn i appen, ta bilde av og prøve å skrive en ordforklaring på selv. Så skal vi jobbe med dette når hen kommer tilbake igjen (Lærer 1, SNO på yrkesfaglig videregående skole)

En annen lærer uttrykker at hen og kollega bruker veldig mye tid på strukturen på læringsplattformen de bruker på skolen:

[...] Mye blir gjort ved å lage nesten et nytt læreverk ved å bryte alt ned, gjøre ting enklere, det der med å 'hva betyr alle disse begrepene', ikke sant ... det å lage støtteark, det å finne lenker [...] Så vi bruker mye tid på det som faglærer. Og mye tid på å finne læreverk som passer for disse elevene [...] Vi er jo en liten del av skole-Norge så det er jo ikke så mange som har denne elevgruppen. Så vi må finne opp kruttet veldig ofte, det må jeg si (Lærer 4, kombinasjonsklasse)

Lærernes initiativ til å lage egne læreverk kan altså være en løsning på de tidligere siterte utfordringene ved mangel på godt læreverk i denne opplæringen. Det vil derimot naturligvis kreve mye av den enkelte læreren, og som informanten fra kombinasjonsklassen i Gul kommune sier; så tar dette mye tid.

I tillegg til utfordringer knyttet til læreverket uttrykker lærerne også at det er vanskelig å navigere i forhold til kartleggingsverktøyet tilhørende denne opplæringen. Informanten som jobber på ungdomsskole i Blå kommune påpeker for eksempel at det er utfordrende å vite hvordan man godt skal kartlegge elevene når man er ny lærer for denne norskopplæringen:

Fordi når jeg ble kastet inn i SNO, eller ja ... kastet inn i ... Jeg sa til [SNO-kollega] og disse andre at jeg kunne tenke meg å ha SNO. Men da visste jo jeg ikke egentlig

hva jeg gikk til. Og du vet egentlig ikke ... hva skal jeg si. Det ligger jo mye kartlegging før du på en måte kan begynne ... hvor skal du begynne? Hvilket nivå skal du begynne på? Hva skal du fokusere på? Så når du spør meg om hvordan en vanlig time ser ut ... det vet jeg egentlig ikke før jeg har hatt dem kanskje i én måned (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Læreren opplever altså kartleggingen som svært omfattende og at det er vanskelig å vite hvor elevene ligger nivåmessig. Videre påpeker en annen lærer at hen opplever at det er lite gode kartleggingsverktøy å ta i bruk, og at det derfor blir mye synsing rundt hvor eleven ligger faglig:

[...] det er ikke at sånn og sånn da er du i den kategorien. Det er mye sånn 'okei, hvor langt er de komt nå'. Veldig mange omstendelige kartleggingsforslag inne på Udir, og det synes jeg er faktisk ... det kan ta helt pusten fra noen av de lærerne som holder på med dette tror jeg. Du skal lage noe logg på hver elev og følge med ... du har ikke sjans til å gjøre det. Det tar tid (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

Læreren synes altså at det er utfordrende når kartleggingsverktøyene er for kompliserte. Igjen, ser man at arbeidet med denne elevgruppen krever mye oppfølging, men at det er vanskelig å imøtekomme behovet (Reegård, 2021, s. 13). Mangler tilknyttet kartleggingsverktøy og læringsressurser kan se ut til å kunne ødelegge for mulighetene lærerne har her, og at det ikke er gitt rammer som fungerer like godt i alle tilfeller. Det sistnevnte poenget kan også ses i relasjon til annen profesjonsforskning. Askheim (2020, s. 182) og Skatvedt et al. (2015, s. 22) fremhever også at måten systemet er lagt opp kan gjøre det vanskelig for sykepleiere å imøtekomme det de ser at brukerne har behov for.

5.1.6.3. Manglende på økonomisk støtte

Manglende økonomiske ressurser kan også se ut til å hindre lærernes arbeid med norskopplæringen. Det foreligger et ønske hos flere av informantene om å strekke seg langt for elevene, men at dette kan være utfordrende på grunn av mangel på økonomisk støtte ovenfra. Veilederen i Blå kommune synes dette er veldig synd, ettersom det går utover det elevene kunne ha fått vært med på:

Den arenaen med lek er veldig verdifull i språklæringen. Det som også skolene ønsker ressurser til er å støtte dem i fritidsaktiviteter. At noen kan følge dem på fotballtrening den første gangen, eller i andre aktiviteter. Men det har ikke skolen kapasitet til. Men

det burde vært noen i kommunen som hadde tid til det. Det er mye man kan gjøre (Veileder 1, Blå kommune)

Med litt mer økonomisk støtte kunne altså elevene ha fått tilbud om følge til fritidsaktiviteter. I tråd med dette sosiale aspektet forteller læreren fra kombinasjonsklassen at økonomisk støtte til å for eksempel ta en overnattingstur kunne ha vært viktig for elevene.

Videre synes veilederen i Blå kommune at mer økonomisk støtte også kunne ha bidratt positivt i forhold til at eldre elever kunne lært norsk i kombinasjonsklasse i stedet for sammen med foreldrene sine:

Tenk, kommer det en 16-åring her, som ikke har grunnskole [fra hjemlandet], så må han eller hun gå på voksenopplæringen. Fordi [Blå kommune] vil ikke gi midler til [VGS-skole] for å ha voksne elever i kombinasjonsklassen. Så det synes jo jeg er veldig synd da. Det er en del ungdommer som går her [på voksenopplæringen] som er 17, 18 og 19 år som må gå i klasse med foreldrene sine, sant. Fordi de har ikke gått på grunnskole i hjemlandet sitt (Veileder 1, Blå kommune)

Sitatene ovenfor viser lærernes opplevelse av at det er mye som kan bli utrettet med litt mer økonomisk støtte og prioritering. Informantene ser altså hva elevgruppen kunne hatt behov for, men de arbeider innenfor noen rammer som gjør disse vanskelige å imøtekomme (Askheim, 2020, s. 182; Skatvedt et al., 2015, s. 22). Økonomisk støtte kan altså sies å være en systemfaktor som påvirker lærernes arbeid (Andresen, 2020, s. 160). Dette er også en faktor som kan bidra til en følelse av å ikke strekke til, selv om det igjen er omstendighetene som er problemet (Lipsky, 1980, s. 31). I sammenheng med Lipskys (1980) poeng om konsekvenser for brukerne (s. 37), forteller lærerne her at lite økonomisk prioritering vil gå utover elevene.

5.1.6.4. Mangel på samarbeid

Samarbeid er en av faktorene informantene påpeker viktigheten av, for å kunne gi et helhetlig tilbud til de unge minoritetspråklige elevene. I tidligere delkapittel om mangel på tid, uttrykte en av lærerne at det var utfordrende når det ikke ble satt av tid til samarbeid rundt elevene i denne opplæringen. Dette skal jeg nå gå nærmere inn på.

Flere av informantene uttrykker nemlig at samarbeid ofte er vanskelig å få til, på ulike måter. Veilederne i begge kommunene har som del av sin jobb å arrangere samarbeidsmøter med lærerne for denne opplæringen. Veilederen i Blå kommune uttrykker derimot at hen synes det kan være vanskelig å få til godt samarbeid med skolene som lærerne hen har ansvar for jobber på. Hen «[...] *kjenner at det tar mye lengre tid enn jeg skulle ønske. Så det er litt tålmodighets arbeid dette her, for skolen er vond å forandre*» (Veileder 1, Blå kommune). Videre påpeker veilederen i tråd med dette at det er skolen som må bestemme at lærerne i denne opplæringen skal delta på disse samarbeidsmøtene og kursene som hen setter opp, eller at lærerne selv må be om å få gå. Veilederen er derimot bekymret for at lærerne ikke vet at disse kursene eksisterer, dersom ikke skolen gir dem denne informasjonen.

Veilederen i Blå kommune ønsker og jobber hardt for å få til et enda bedre samarbeid med skolene lærerne jobber på. I denne sammenheng forteller en av informantene i Blå kommune at slike kurs hadde vært veldig viktige å gå på, men at skolen ikke har lagt opp til at det er tid til å delta på dem. Spesielt ser informanten kursene som svært viktige i forhold til nye lærere som ikke har hatt SNO før:

[...] hvilke planer de skal forholde seg til, hvordan de vil legge et løp og hvilke utfordringer som finnes hos eleven og hva som skal fokuseres på. Det har tatt alt for lang tid før det blir satt opp kurs og at alle har tid til å være på det kurset og så videre (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Videre påpeker denne læreren at det altså har vært litt for lite veiledning opp gjennom årene. Hen mener det er veldig viktig, som sitert ovenfor, at nye lærere får kunnskap om hva de skal gjøre slik at dette ikke går negativt utover elevene.

Et typisk eksempel på hvor dumt det er, er jo at vi har fått inn to nye lærere som har SNO dette året ... vertfall én. Og det tok jo flere måneder før hen faktisk fikk en veiledning på hva hen skulle gjøre. Så det er jo ... da har du mistet to måneder, og det er ganske mye (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Dersom det går to måneder bort der læreren egentlig kunne hatt en plan for undervisningen, vil dette naturligvis ha konsekvenser for eleven. Læreren uttrykker oppgitthet i tråd med dette, over at slik manglende veiledning fører til mistet verdifull tid med norskopplæring.

Opplevelsene fra denne informant viser altså at samarbeid rundt elevene er helt nødvendig dersom de skal få godt utbytte av norskopplæringen. Tar dette for lang tid å få til, kan faktisk

eleven miste viktige *måneder* med progresjon. Det kan se ut til at strukturen for samarbeid som informantene altså forteller om, ikke legger opp tid eller rom for informasjonsutveksling rundt elevene i denne opplæringen. Flere av informantene uttrykker i tråd med dette et ønske om å kunne dele erfaringene sine med andre likesinnede, som kan hjelpe dem å stå i de vanskelighetene de møter på. Sitatene her viser samlet sett utfordringen om å vite hva som trengs, men at rammene ikke tilrettelegger for det (Askheim, 2020, s. 182; Briseid & Haraldstad, 2019, s. 248; Lipsky, 1980, s. 31; Skatvedt et al., 2015, s. 22).

Noen av informantene uttrykker videre at det også kan være vanskelig å få til samarbeid med lærerne på skolen som ikke arbeider i norskopplæringen. For eksempel forteller en av lærerne at det kan være utfordrende å få faglærerne til å ta på seg litt av ansvaret for de minoritetsspråklige elevene, i de ordinære timene. Hen opplever at det kan være vanskelig å forholde seg til dette:

[...] altså hvordan vi skal overføre de kunnskapene vi har i forhold til å veilede de som har elever i klassene. For det er ikke alle som vil ha veiledning [Ler] (Lærer 1, SNO på yrkesfaglig videregående skole)

Slik læreren uttrykker, kan det være vanskelig å få til godt samarbeid rundt de minoritetsspråklige elevene med de andre lærerne på skolen. Som nevnt i delen om mangel på tid, opplevde SNO-læreren på ungdomsskolen i Blå kommune også at det ikke var satt av tid på timeplanen til lærersamarbeid. Det ble derfor vanskelig å planlegge uken til eleven og snakke om hvilke områder som skulle fokuseres på. Selv om læreren altså er klar over hva som trengs, lar det seg altså ikke utføre på grunn av manglende samarbeid, slik Lipsky (1980) poengterer at er et sentralt dilemma i bakkebyråkratiet (s. xii, 29).

I intervjumaterialet kom det derimot også frem fortellinger om hvor bra det blir når samarbeidet faktisk fungerer som det skal, og når dette blir prioritert av ledelsen på skolene. Læreren på den yrkesfaglige videregående skolen og læreren i kombinasjonsklassen peker på hvor positive utfall det vil ha for opplæringens helhet og for elevenes læring når de får støtte som lærere i denne norskopplæringen. De får komme med innspill til hva som trengs og opplever å bli hørt av ledelsen. Videre opplever de også at verdien av samarbeid blir anerkjent på skolene de jobber på. Disse fortellingene viser hvor viktig samarbeidet er for at arbeidet

rundt eleven skal bli best mulig, og kan ses på som en systemfaktor som vil ha noe å si for lærerens arbeid rundt elevene (Andresen, 2020, s. 160).

5.1.6.5. Mangel på lærere

Mangel på lærere er også et element i norskopplæringen som byr på utfordringer i denne opplæringen. Som nevnt tidligere i delen om 2-års regelen, opplever lærerne det som vanskelig å få elever i opplæringen som bare har hatt innføringstilbud i to år eller mindre. Veilederen i Blå kommune påpeker at en grunn til lite tid i velkomstklasser kan være på grunn av mangel på lærere:

Slik som med de fra Ukraina nå, har vi vært nødt til å sende dem ut [til nærskolene] ganske tidlig fordi vi har ikke kapasitet til å ha dem fem dager i uken i velkomstklassene. Ikke fordi vi ikke har økonomi til det, men fordi vi får ikke tak i lærere (Veileder 1, Blå kommune)

Veilederne på innføringsskolen i Gul kommune uttrykker noe av det samme problemet, hvor de ikke har kapasitet til å ansette lærere i alle språk. Det har seg altså slik at dersom det ikke finnes lærere som har det gitte språket en elev snakker og trenger morsmålsstøtte i, så får elevene dessverre ikke tilbudet. «Vi har ikke anledning, økonomi, kapasitet, ressurser nok til å ansette lærere i alle språk som er ute i skolen» (Veileder 3, Gul kommune). I denne sammenhengen er det kanskje spesielt denne formen for lærermangel som lærerinformantene i studien mener er utfordrende. Også i Blå kommune blir det altså nevnt mangel på tospråklige lærere. En av informantene fortalte at det derfor blir gitt en alternativ støtte i fagene av noen som ikke kan språket til eleven. Dette er gjerne bedre enn å kutte fagstøtten på morsmålet totalt, slik det blir gjort i Gul kommune, dersom det ikke finnes lærere i det gjeldende språket. Informanten som selv er tospråklig- og morsmålslærer, forteller at lærermangelen kan bunne i økende krav stilt til denne lærerrollen:

[...] i utgangspunktet så skulle alle få tospråklig opplæring, men det ble ikke for alle i mange år fordi det var veldig få tospråklige lærere. Det var kun fem eller seks til slutt før sommerferien. For fem år siden var vi derimot 23 stykker. Men det ble altså flere krav da, vi trengte mer utdanning som for eksempel pedagogikk. Og så var det mange som da mistet jobben fordi de ikke utfylte disse kravene (Lærer 3, tospråklig- og morsmål)

Mangel på lærere er altså noe som flere peker på at er en utfordring i norskopplæringen av unge minoritetsspråklige elever. Grunnen til hvorfor de tenker dette er tilfellet, kom derimot ikke frem i intervjuene. Uavhengig av dette er det tydelig at det i forhold til tospråklige lærere gjerne ikke finnes nok ressurser til å ansette det som trengs. Igjen ser man derfor at informantene har et ønske om bedre opplæring enn det systemet ser ut til å legge til rette for (Askheim, 2020, s. 182; Skatvedt et al., 2015, s. 22).

Dette kapittelet har hittil tatt for seg informantenes opplevelser i norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. Mer spesifikt hvordan opplæringen ser ut og lærernes utvidede rolle og hvilke utfordringer de navigerer rundt i sin arbeidshverdag. I neste del av analysen skal jeg gå nærmere inn på hvordan lærernes opplevelser kan ses i lys av begrepene advocacy og fremmedgjøring, i tillegg til hvordan de kan se ut til å opptre som omsorgsgivere eller likegyldige.

5.2. Lærerne som advocates og omsorgsgivere versus fremmedgjorte og likegyldige

I kapittel 5.1. forteller informantene hva som inngår i norskopplæringen av unge minoritetsspråklige og hvilke utfordringer de møter på i sin hverdag. I dette kapittelet skal jeg først se på hvordan informantene ønsker å gjøre en forskjell, på tross av begrensningene nevnt i kapittel 5.1.6. Deretter skal jeg vise til hvordan lærerne i denne opplæringen på den andre siden kan oppleve seg som fremmedgjorte og likegyldige, i møtet med systemet de jobber i. I denne delen av analysen skal jeg ta mest utgangspunkt i opplevelsene sitert og beskrevet i kapittel 5.1.6. om å strekke seg langt, men ikke strekke til, samtidig som jeg også vil supplere med noen nye sitater der det er relevant.

5.2.1. Å gjøre en forskjell

Når jeg hadde hatt det et halvt år, så gikk jeg faktisk til rektor og sa at dette vil jeg gjerne fortsette med. Fordi nå sier jeg mye til deg om masse utfordringer knyttet til SNO, men du sitter der med én elev som du faktisk kan se en utvikling på og du kan utgjøre en forskjell [...] (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Læreren i sitatet ovenfor viser til en særlig motivasjon for å jobbe med norskopplæringen i denne elevgruppen; det handler om «å utgjøre en forskjell». Flere av informantene er opptatte av dette, og beskriver det som svært givende å bli kjent med elevene og å få være med å bidra til den språklige og sosiale utviklingen de har i denne opplæringen. De beskriver også en type nærhet til elevene som er annerledes enn i det ordinære klasserommet. En av dem sier:

[...] Eller så kaller de meg også for 'mamma' [Ler]. Det har faktisk skjedd med uhell av og til [Ler]. Det har skjedd flere ganger. Og da blir de helt flau [Ler]. Men det er bra, det betyr at de stoler på meg. Så det er bra da [Ler] (Lærer 3, tospråklig- og morsmål)

Det er tydelig at informanten synes det er veldig givende å få være der for elevene sine.

Videre uttrykker en annen lærer også slik tilfredshet, når elevene er ferdige på skolen:

Så jeg tenker det hver gang ... når elever ... siste skoledag, om vitnemålet bare er lere og zere så ser man hele familien sitte der, de kommer med blomster til oss og du hører bare sånn 'tusentakk', altså ... eller du får et russekort eller noen har kommet innom med fagbrevet sitt som frisør for eksempel ... ja [sukker smilende], jeg blir helt sånn 'jeg kan jobbe i 30 år til' (Lærer 4, kombinasjonsklasse)

Sitatene viser engasjement, omsorg, og et ønske om å kunne utrette en forskjell for de unge minoritetsspråklige elevene – faktorer tilhørende en advocate (Lipsky, 1980, s. 72). Dette belyser også Zacka (2017) gjennom idealtypen han kaller for *omsorgsgiveren*; bakkebyråkrater med et ønske om å strekke seg langt for klientene (s. 118). På tross av at lærerne jobber i et bakkebyråkrati som streber etter likebehandling, forventes det mer av dem enn likegyldighet og passivitet (Lipsky, 1980, s. 72). Altså skal de tvert imot, sette elevenes behov først (Lipsky, 1980, s. 72). Dette skal jeg nå gå nærmere inn på, ettersom måten lærerne utøver skjønn på i denne opplæringen gjentagende viser trekkene som kjennetegner en advocate og en omsorgsgiver.

5.2.1.1. Behovet for å tilpasse eller endre på systemet

Lærerne har et tilsynelatende stort rom for skjønnsutøvelse i denne opplæringen. Valgene de tar i sin arbeidshverdag kan på flere måter vise hvordan de opptrer som advocates og omsorgsgivere, ettersom de bruker kunnskapen og erfaringene sine for å best mulig kunne

dekke elevenes behov (Lipsky, 1980, s. 72; Zacka, 2017, s. 118). De strekker seg altså langt for elevene, som vil innebære at de ønsker å tilpasse eller kanskje også endre systemet de jobber i.

Ettersom lærerne som bakkebyråkrater møter komplekse situasjoner i førstelinjetjenesten, krever dette altså en betraktelig mengde skjønnsutøvelse (Lipsky, 1980, s. 3, 15).

Opplevelsene lærerne forteller om i kapittel 5.1. viser til hvordan informantene utøver skjønn, og denne skjønnsutøvelsen bygger, slik jeg ser det, på idealer om advocacy og omsorg (Lipsky, 1980, s. 72; Zacka, 2017; s. 118). Sitatene om det som foregår i forhold til elevsammensetningen og nivådelingen utdypet i kapittel 5.1.1. og 5.1.2., viser at elevgruppen ofte har ulik bakgrunn og utgangspunkt for læring. Timene ser derfor forskjellige ut fra gang til gang og fra lærer til lærer, alt etter hvilke elever de altså har. At lærerne anerkjenner de ulike behovene i klasserommet og bruker skjønn i forhold til hvordan de best kan tilrettelegge for disse, viser advocacy (Lipsky, 1980, s. 72). Videre gjelder dette også i kapittel 5.1.5. om en utvidet lærerrolle. For eksempel bruker lærerne skjønn når det oppstår situasjoner hvor de må velge å vise omsorg og hjelpe med ting som ikke har med skole å gjøre, eller ikke. Sitatene her viste at lærerne ønsker å ta seg tid til dette, og være fleksible på vegne av elevenes beste (Lipsky, 1980, s. 72; Zacka, 2017, s. 118). Dette gjelder også når lærerne velger å fokusere på trygge relasjoner i timene, eller når planen plutselig går ut vinduet på grunn av elevenes omstendigheter.

Flere i denne elevgruppen har komplekse behov som kan være vanskelige for lærerne å ivareta når omstendighetene, som tid og ressurser til rådighet, er pressede. Dette er også et sentralt poeng Lipsky (1980) gjør i forhold til bakkebyråkraters dilemmaer i hverdagen (s. 29). Sitatene fra kapittel 5.1.6. om å strekke seg langt, men ikke strekke til, kan på flere måter vise hvordan informantene opplever et skille mellom idealet om å opptre som advocates og omsorgsgivere og realitetene. For det første vil mangel på tid i opplæringen gjøre at skjønn og de avgjørelsene lærerne tar, må skje raskt og uten detaljerte instruksjoner og ansikt-til-ansikt med elevene (Lipsky, 1980, s. 8, 15). Videre kan lærerne særlig ses på som advocates og omsorgsgivere når det kommer til utfordringene knyttet til mangel på godt kartleggingsverktøy og læringsressurser. Informantene uttrykker at det både er vanskelig å vite hvordan man best mulig skal kartlegge elevene og at de blir nødt til å velge seg ut noen områder de skal fokusere på ut fra dette. Lærerne må altså bruke skjønn her og ta valg de

opplever er best for elevene (Lipsky, 1980, s. 72). De tilpasser undervisningen ved å lage læringsressurser på egenhånd, i tillegg til å bruke mye tid på å finne nye måter som kan tilpasset elevenes spesifikke behov.

[Spør om hvor informanten leter etter læringsressurser] *Overalt, jeg kan være våken bare på natta og finne en kortfilm i VG og så bruker jeg denne året etter bare til alle klasser fordi den fungerte så bra* (Lærer 4, kombinasjonsklasse)

Å bruke mye tid på å finne noe håndfast og som de virkelig opplever som nyttig for elevene, viser altså at informantene passer inn under idealtypen omsorgsgiver og at de opptrer som advocates. De strekker seg langt, på tross av de begrensningene som finnes i systemet de jobber i (Lipsky, 1980, s. 72; Zacka, 2017, s. 118).

På den andre siden viser noen av lærerne hvordan de aktivt bruker skjønn ved å legge bort det de har fått presentert av læreverk og/eller kartleggingsverktøy. En av lærerne viser et behov for å gå på tvers av systemiske føringer når jeg spør om nivåene som elevene kartlegges etter:

[...] *når jeg da med min elev sier at hen trenger faktisk mer trening på å kommunisere med folk, sant, så legger jeg kanskje bort det å følge nivåene helt slavisk. For jeg vet at hen kanskje trenger mye mer trening på ... ja sosial trening og kommunikasjonstrening [...] Det handler mer om utvikling på andre nivåer, selv om hen selvfølgelig skal få lese og skrivetrening* (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Læreren tar altså et valg om å fokusere på andre ting enn det som bare tilhører de ulike nivåene i læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Videre uttrykker en annen lærer også noe av det samme, når jeg spør hva som fungerer av læreverk:

[...] *Det er ikke noe som er fastsatt liksom [...] Man kan følge det [lærebok «Norskstart 8-10»], men jeg synes faktisk også at det som er veldig viktig med disse elevene er å få de til å få litt selvtillit til å kunne mestre og finne ting som de er opptatt av. Det funker veldig ofte å ta utgangspunkt i noe som er innenfor eleven selv* (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

Sitatene, i tillegg til tidligere nevnte utsagn om å dra på butikken eller annet alternativt opplegg når elevene ikke har konsentrasjon, viser at lærerne beslutter å gjøre det de mener er best for elevene på bakgrunn av kunnskap og erfaring (Lipsky, 1980, s. 72). Dette kommer også frem fra lærerne i studien til Briseid og Haraldstad (2019), hvor de så på seg selv som «ulydige» (s. 246).

Til slutt blir også advocacy vist i forhold til opplevelsene med manglende økonomisk støtte i tillegg til mangel på samarbeid og lærerkrefter. Det blir også her uttrykt et ønske om det beste for elevene (Zacka, 2017, s. 118). Omstendighetene på disse områdene er utfordrende å jobbe under, men sitatene viser gjerne mest av alt en bekymring knyttet til hva disse manglene vil ha å si for elevene i norskopplæringen.

Skjønnet lærerne utøver kan ses i lys av forskningen jeg tidligere presenterte i tråd med bakkebyråkratiet. I tråd med Briseid og Haraldstads (2019, s. 245, 246) studie, ser informantene at elevene trenger omsorg, og de tilrettelegger derfor for dette på ulike måter, i tillegg til å av og til se også bort fra nivåer eller lærebøker der de mener dette er best. På tross av at lærerne tilsynelatende har stort rom for skjønnsutøvelse, viser denne gjennomgangen fremdeles at flere faktorer bidrar til å begrense dette. For eksempel vil ulike elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer være med på å begrense skjønnet til lærerne (Andresen, 2020). Elevene ligger ofte på forskjellige nivå læreren må ta hensyn til (elevfaktor), de har ofte behov som gjør at læreren må endre timene (situasjonsfaktor) og slik systemet er satt opp i forhold til tid, økonomi og samarbeid (systemfaktorer), er med på å skape situasjoner lærerne må ta vanskelige valg ut fra. Funnene kan også ses i sammenheng med forskningen fra helsesektoren (Askheim, 2020; Hansen, 2022; Skatvedt et. al., 2015), om valg bakkebyråkratene tar innenfor de rammene og betingelsene de jobber under. Lærerne velger å strekke seg langt for elevene, slik også sykepleierne gjør i disse studiene (Hansen, 2022, s.8-9; Skatvedt et al., 2015, s. 25).

I denne delen har jeg pekt på hvordan lærerne arbeider i spenningen mellom behovene de møter ansikt-til-ansikt med elevene, og det de har av muligheter til å imøtekomme disse. Dette er et sentralt kjennetegn på bakkebyråkratiet (Lipsky, 1980, s. 15-16). Slike omstendigheter, mener Lipsky (1980), kan i motsetning til det positive bildet av advocates også oppleves som svært vanskelig (s. 73-74). Når lærere arbeider i et system som ikke har, eller tilbyr, de verktøyene som trengs for å gjøre en god jobb som bakkebyråkrat, kan noen også oppleve seg fremmedgjort fra arbeidet (Lipsky, 1980, s. 73-74). Dette skal jeg nå utdype nærmere.

5.2.2. Avmakt og fremmedgjøring i møtet med systemet

Det er jo forskjeller her selvfølgelig, men de som er på et veldig lavt nivå tenker jeg ... Vi er ikke rustet ... Vi har ikke de ... Og så kan de komme plutselig i løpet av året, de kan komme når som helst. Plutselig kommer de til Norge i februar for eksempel, og så går de to år i [innføringsskolen]. Og så kommer de inn her i februar da to år etter. Da er det litt ... det er kanskje kjipt ... eller jeg tenker at sosialt sett kan man få vondt i hjertet av disse elevene som kommer og er usikre og kommer alene og ikke snakker språket og rett inn i vanskelig naturfag (Lærer 5, SNO på ungdomsskole)

Til forskjell fra hvordan lærerne på noen måter kan ses på som advocates i møtet med systemet, viser sitatet ovenfor hvordan de også kan føle på avmakt. De jobber hardt for å gjøre det beste for elevene sine, men det går ikke alltid helt veien likevel. Dette aspektet fremhever også Lipsky (1980); at bakkebyråkrater kan føle seg fremmedgjorte av å jobbe i et system som oppleves å hele tiden jobbe imot dem (s. 79).

I kapittel 5.1. gjennomgikk jeg hva som foregår i norskopplæringen av unge minoritetsspråklige ut fra opplevelser fra lærerne og veilederne for denne opplæringen. Fortellinger om å være lærer for en elevgruppe som ofte har ulike behov både i forhold til ekstra omsorg og nivåforskjeller, viser at det krevers tilrettelegging, fleksibilitet og tilpasning fra lærerne. Videre forteller informantene også om hvordan de på forskjellige områder opplever en utilstrekkelighet. Tid, læringsressurser, kartleggingsverktøy, økonomi, samarbeid og lærerkraft er faktorer som spiller inn i opplevelser av utfordringer i arbeidshverdagen.

Mye av det som kommer frem i intervjuene viser altså til følelser av avmakt. Dette er noe Lipsky (1980) ser på at kan bli en konsekvens for advocates, når de arbeider i omstendigheter som lite tid og mangel på nødvendige ressurser (s. 73-74). Det er tydelig ut fra informantenes fortellinger om hverdagen i norskopplæringen at som omsorgsgivere er det tøft å se når det ikke går så bra med elevene. En av lærerne sier for eksempel at:

[...] altså når man er lærer så er det mest givende å jobbe med [minoritets]ungdommer og se en utvikling på de ikke sant, om det er sosialt eller hva som helst ... og så forsvinner det mer og mer bort, det som på en måte er mest verdifullt for oss. Så hen stakkars eleven min da, hen forsvinner oppi det hele. Hen forsvinner oppi ... fullt av rot (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Sitatet, tidligere nevnt i innledningen til denne oppgaven, viser oppgittetheten av å se at eleven forsvinner i rotet læreren her opplever arbeidshverdagen består av. Videre viser noen også oppgittethet i tråd med den tidligere nevnte 2-års regelen i innføringstilbudet. En av veilederne i Gul kommune anerkjenner for eksempel at det er vondt for lærerne på innføringsskolen å sende elevene fra seg «[...] og vite at de kommer til å sitte der det halve året de har igjen av 10. klasse og ikke få noe utbytte, når de kunne hatt videre progresjon her» (Veileder 2, Gul kommune). En av lærerne i Blå kommune er videre oppgitt over at elevene mister selvtilliten på grunn av lite tid i velkomstklasse:

Og det som skjer er at de mister motivasjonen med engang. Så mange gir jo opp ... og det går også på selvtillit, på sosiale relasjoner ... de får dårlige karakterer selv om de prøver så godt de bare kan. Og de blir ofte veldig skuffet av dette. Og det hjelper ikke fordi de andre ... undervurderer dem kanskje, og de kan føle seg dumme ... sant?
(Lærer 3, tospråklig- og morsmål)

Lærerne kjenner empati overfor elevene som de ofte må sende fra seg før det oppleves at de er klar for det. På denne måten viser sitatene altså avmakten informantene kan komme til å kjenne på når systemet ikke er lagt opp slik at elevene får godt utbytte av norskopplæringen. I tråd med dette uttrykker læreren som jobber på yrkesfaglig videregående skole, frustrasjon over slik systemet er satt opp rundt engelskfaget:

Så som regelverket er nå ... og så får du ikke fritak heller selv om du er minoritetsspråklig. Så da er det slik at du må først ta faget, og så må du stryke i det tre ganger før du kan få søke om å få det fritatt på ... før du går opp til fagprøven. Men [sukker oppgitt] ... hvilket system er det? Snakk om å legge opp til et system hvor man skal gni inn at du er 'dårlig' i noe. Jeg føler dette er en viktig del som ofte blir tilsidesatt når man jobber med minoritetsspråklige (Lærer 1, SNO på yrkesfaglig videregående skole)

Sitatet viser hvordan strukturelle omstendigheter kan skape avmakt hos bakkebyråkrater, og at det ligger en tanke hos læreren om hva som hadde vært best for elevene, men at omstendighetene ikke legger til rette for å utrette dette (Lipsky, 1980, s. 73-74, 82). Disse siterte opplevelsene fra informantene i studien min, sammen med opplevelsene også presentert i kapittel 5.1., kan på flere måter vise til det Lipsky (1980) kaller fremmedgjorte bakkebyråkrater (s. 75). Å gjøre et fremmedgjørende arbeid påvirker ikke bare elevene, men også selve yrkesopplevelsen til lærerne (Lipsky, 1980, s. 75). Lærerne ønsker seg med andre

ord en jobb som hjelpere, men det er ikke mulig på grunn av underliggende forhold i arbeidshverdagen (Lipsky, 1980, s. 76).

Lipsky (1980) nevner fire poeng som oppsummerer et fremmedgjørende arbeid, og som man kan kjenne igjen fra lærernes opplevelser i kapittel 5.1. For det første vil det være fremmedgjørende for bakkebyråkraten dersom den bare får følge deler av prosessen (Lipsky, 1980, s. 76). Dette er en naturlig del av arbeidet som bakkebyråkrat, også for lærere, ettersom elever kommer og går. Lærerne får bare være en del av opplæringen deres i en kort tid før elevene forflytter seg videre. I tillegg har flere av informantene også bare elevene én til to timer i uken. For det andre har derfor bakkebyråkraten ikke kontroll over utfallet av arbeidet sitt (Lipsky, 1980, s. 78). Dette henger sammen med det første punktet hvor lærerne ikke ser sluttresultatet av arbeidet de gjør med de minoritetsspråklige elevene sine, og dette kan virke fremmedgjørende. Læreren får altså i mange tilfeller ikke «løst» problemet, slik Lipsky (1980) påpeker er et sentralt ønske i arbeidet som bakkebyråkrat (s. 78). De fleste bakkebyråkrater har altså en ambisjon om å utrette noe godt og/eller hjelpe borgerne de møter ansikt-til-ansikt, men et fremmedgjørende arbeid vil altså bety at man ikke opplever at man får gjort dette (Lipsky, 1980, s. 76, 78).

Et tredje poeng Lipsky (1980) gjør når han diskuterer noen bakkebyråkrater som fremmedgjorte, er at de ikke kan kontrollere klienters omstendigheter (s. 78). Som presentert i kapittel 5.1.1. og 5.1.2., er elevgruppen lærerne i denne studien underviser svært kompleks. Det er mye som inngår i opplæringen, hvor mange har ulik bagasje og utgangspunkt for læring. Flere lærere opplever at mye av tiden av timene går til å spørre hvordan det går og hjelpe med praktiske gjøremål. Omstendighetene er altså ikke alltid like gunstige for å gjøre det som er forventet og som står på læreplanen (Lipsky, 1980, s. 78). Til slutt er det fjerde poenget at bakkebyråkrater kan føle seg fremmedgjorte ettersom de ikke kan kontrollere tiden (Lipsky, 1980, s. 79). Mangel på tid er en stor kilde til frustrasjon hos informantene i studien min. Ettersom denne elevgruppen trenger omfattende kartlegging, vil det ofte gå utover tiden lærerne har til rådighet. Videre kommer det også frem i intervjuene at behovet for avsatt tid til samarbeid på timeplanen ikke blir møtt. Disse aspektene i forhold til tid kan bidra til en følelse av utilstrekkelighet og derfor fremmedgjøring hos lærerne, ettersom de ikke får mulighet til å gjøre det de skal for å møte elevenes behov (Lipsky, 1980, s. 79).

Avmakt og fremmedgjøring kan kanskje til slutt bidra med å kaste lys på det Zacka (2017) presenterer som *den likegyldige* (s. 105). Opplevelsene fra kapittel 5.1.6. maler et bilde av en stressende arbeidshverdag hvor lærerne ikke klarer å strekke til på grunn av for lite tid og andre manglende ressurser. I motsetning til informantene mine som opptrer som advocates og omsorgsgivere i dette presset, kommer det frem i noen av intervjuene at det finnes tilfeller der lærere opptrer som likegyldige; bakkebyråkrater som holder avstand og ikke tilbyr spesiell behandling (Zacka, 2017, s. 115, 152). For eksempel forteller spesielt SNO-læreren fra Blå kommune om at det ikke er alle lærere i norskopplæringen av unge minoritetsspråklige som er like motiverte:

Det er flere lærere som har blitt kastet inn i SNO. De traff med meg fordi jeg likte det. Men jeg tror det er mange som ikke liker å ha det, eller ... det var feil sagt. Jeg tror det er flere som ikke vil ha det. Og som ikke brenner for faget. Og hvis de ikke brenner for språklige minoriteter og utviklingen her, så er det ... så er det også skummelt (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

Videre forteller hen i tråd med dette at det er viktig å ha lærere i denne opplæringen som faktisk ønsker å være der, ettersom de da kommer til å legge gode planer for elevenes utvikling. Dersom dette ikke er tilfellet, mener informanten at:

[...] mens en som ikke vil ha faget, som tenker 'Årh søren, det er den timen nå' ... jeg har jobbet såpass lenge at jeg vet at den læreren der ... hen driter egentlig i det. Hen tenker bare 'jeg må gjennom dette her', sant (Lærer 2, SNO på ungdomsskole)

En slik holdning fra andre lærere fortelles det også om i Gul kommune, hvor en av informantene ser en holdning om at det er stress å jobbe med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige, men at det som kunne ha hjulpet er: «[...] at man så litt mer på dem som en ressurs» (Lærer 5, SNO på ungdomsskole). Sitatene her viser tendenser til lærere som idealtypen Zacka beskriver som *den likegyldige* (2017, s. 115, 152), ettersom de har en holdning om at timene bare er noe de må gjennom. Kanskje gjør denne tankegangen seg spesielt gjeldende i SNO-opplæringen, hvor lærere altså kan bli tildelt faget uten å faktisk spørre om å få ha det. En likegyldig holdning til elevene vil naturligvis også få konsekvenser for kvaliteten på norskopplæringen som tilbys de unge minoritetsspråklige.

6.0. Diskusjon: Et system som kan forskjellsbehandle?

Jeg har hittil i oppgaven presentert noen av de sentrale opplevelsene lærerne har i arbeidet med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige. Det er tydelig at de må ta stilling til mye kompleksitet i hverdagen, ofte uten tilstrekkelige ressurser. På bakgrunn av dette har jeg diskutert hvordan de opptrer i spenningen mellom advocates og fremmedgjorte. I dette kapittelet vil jeg drøfte informantenes erfaringer i lys av perspektiver på makt, majoritetskulturen som premissleverandør og strukturell rasisme.

6.1. Språkets makt

Det ligger mye makt i å kunne beherske det norske språket. Dette er fremtredende både i forskning på feltet (Hermansen, 2017a; Mathisen 2020) og i intervjuene mine, ettersom det fremheves som sentralt å kunne snakke norsk for å inkluderes både i skolen og ellers i det norske samfunnet. Flere av informantene påpeker for eksempel hvor vanskelig det kanskje spesielt kan bli for de minoritetsspråklige elevene som skal inn på ungdomsskole etter kort botid i Norge. En av lærerne forteller at dette for noen kan være en «[...] maks uheldig alder egentlig, å komme til Norge. Barneskolen er mye lettere, for da kan de leke sammen [...]» (Lærer 5, SNO på ungdomsskole). Informanten knytter dette spesielt til at ungdomstiden ofte preges av usikkerhet, og at det til og med for de som behersker majoritetsspråket er en tid hvor det er vanskelig å finne sin plass. Flere av lærerne i studien som har jobbet med ulike aldersgrupper er enige i dette; at elevene i denne opplæringen altså befinner seg i en spesielt sårbar situasjon.

Hermansens (2017a) studie om ankomsttid ser nærmere på denne problemstillingen, hvor han anerkjenner ungdomstiden som et spesielt utsatt tidsrom å komme til Norge (s. 225). Dette kan man også se sammen med opplevelsene lærerne har av elevenes progresjon i opplæringen, presentert i kapittel 5.1.4. Informantene påpeker her at elevene går gjennom veldig mye i forhold til det sosiale og å finne sin plass, og at dette kan gå utover progresjonen de har i norskopplæringen. Slik Mathisen (2020) fremhever i sin studie av minoritetsungdom i skolen, vil det å få seg venner og bli ansett som «norsk» i stor grad henge sammen med å kunne beherske det norske språket (s. 134). Gode språkkurs, i tillegg til tilbud om tospråklig- og morsmålsopplæring, vil derfor være sentralt for å få til inkludering av denne elevgruppen

(Hermansen, 2017a, s. 225; Mathisen, 2020, s. 126). Den som forstår og behersker det norske språket har makt, og språkbeherskelse kan på denne måten gjerne ses på som majoritetens premiss (Gullestad, 2002) for inkludering av minoritetsspråklige. Informantene i denne studien er på den ene siden representanter for majoriteten; de forholder seg for det meste til systemets rammer om hvordan opplæringen skal foregå. På den andre siden opptrer de også på flere måter som en type døråpnere gjennom språkopplæringen, ettersom de hjelper elevene med å lære seg norsk. Opplevelsene deres tyder derimot på at de ser på dette som en skvis, ettersom opplæringen fremstår som utilstrekkelig fra deres ståsted.

6.2. Idealer om nivåopptilnåelse og rask progresjon

I tillegg til det norske språket som majoritetens premiss for inkludering, kan flere av opplevelsene fra kapittel 5.1. og 5.2. videre bidra til å diskutere andre elementer som styrer norskopplæringen. Lærerne kan for eksempel på noen måter sies å arbeide i et system som «vet best» (Gullestad, 2002, s. 16; Rugkåsa, 2018, s. 79, 92). Dette kommer blant annet frem av lærernes forventninger til elevenes nivåopptilnåelse. Nivådelingen av elevene fra 1-3 (Utdanningsdirektoratet, 2020) kan altså ses på som idealer satt i system, hvor lærerne aktivt må forholde seg til om elevene deres er «svake» eller «sterke». Slik Gullestad (2002) ser at makt kan være vanskelig å få tak på (s. 171), kan kanskje nivåene derfor forstås som et aspekt i norskopplæringen som man tar for gitt at er en riktig målestokk å bruke på elevene. Lærerne forteller om frustrasjoner knyttet til kartleggingen av elevene etter disse nivåene, og at det er vanskelig å forholde seg til dem i undervisningen. Det kan se ut til at idealene om nivådeling og rask progresjon er lite tilpasset realitetene lærerne møter i klasserommet. Slik Meyer (2018, s. 97) og Rugkåsa (2018, s. 79) påpeker, vil også de minoritetsspråklige elevene gjerne ha vanskelig for å kunne påvirke denne virkelighetsforståelsen som systemet ser ut til å presse på dem.

Lærernes opplevelser viser også hvordan idealene om nivåopptilnåelse kan få negative konsekvenser for elevene som ikke oppnår det som er ønskelig. En årsak til dette er at ressursene og prioriteringen av denne opplæringen ikke er dekkende for det elevene har behov for. Noen av lærerne forteller for eksempel om at arbeidet med såkalt «svake» elever er utfordrende, ettersom det krever veldig mye uten at for eksempel timepotten økes. Lærerne beskriver ikke elevene sine som en byrde, men det er tydelig at de opplever ressursene de får

til arbeidet som utilstrekkelige når de har elever som ligger på et lavt nivå og at arbeidet derfor blir krevende. En slik uoverensstemmelse vil naturligvis gå utover elevene som skal få hjelp til å lære seg norsk. Lærerne forteller altså gjennomgående om en hverdag hvor de jobber så godt de kan for å få elevene opp og frem i sin norskkompetanse, men at retningslinjene ikke er tilstrekkelige for å best kunne gjøre dette; et dilemma Lipsky (1980) påpeker som sentralt i bakkebyråkratiet (s. 82). For eksempel dekker ikke kartleggingsverktøyene og læringsressursene kompleksiteten i klasserommet, de har ofte ikke tid eller økonomiske ressurser nok til å møte behovene tilstrekkelig, i tillegg til at samarbeidet rundt elevene for mange oppleves som for dårlig. Slike opplevelser kan på denne måten fortelle om at majoritetens premiss (Gullestad, 2002; Rugkåsa, 2018, s. 79) om nivåoppnåelse og rask progresjon dårlig stemmer overens med realitetene lærerne møter i norskopplæringen, som igjen vil få negative konsekvenser for elevene.

6.3. Navigering innenfor systemets grenser

Funnene fra studien viser at lærerne i liten grad direkte utfordrer systemets grenser. Likevel får man en forståelse ut fra opplevelsene i kapittel 5.1. og 5.2. at de jobber hardt for å tilrettelegge og tilpasse for det elevene trenger, i tillegg til at de aller fleste uttrykker misnøye med slik rammene for opplæringen er i dag. På denne måten kan det virke som om de aktivt navigerer i en skvis mellom å skulle presse idealene ovenfra på elevene sine (Meyer, 2018, s. 96, 97; Rugkåsa, 2018, s. 79) når det kommer til nivåoppnåelse, eller å skulle legge opp undervisningen etter det de ser elevene har behov for. Denne tilretteleggingen skjer imidlertid i et system preget av majoritetens premisser, der lavere måloppnåelse og «treg» progresjon er en målestokk satt fra ståstedet til majoriteten (Gullestad, 2002, s. 271).

Måten lærerne navigerer i systemet vil videre ha betydning for elevene i denne opplæringen. I tråd med dette ser Hagelund (2010), Meyer (2018) og Steinsvik (2018) noen av konsekvensene læreres skjønnsutøvelse kan få for minoritetsspråklige elever. Lærerne blir for eksempel nødt til å bruke skjønn når retningslinjene og politikken ikke godt nok dekker kompleksiteten av behov de møter i hverdagen (Hagelund, 2010, s. 79, 83; Steinsvik, 2018, s. 214, 223). Opplevelsene til lærerne i studien min viser tydelig at det er rom for skjønnsutøvelse når det gjelder å vurdere hva som er best for elevene. På denne måten har de mye makt (Meyer, 2018, s. 96). Rommet for skjønn kan videre kanskje ses på som et resultat

av at det for eksempel er lite veiledning på hvordan undervisningen skal foregå, eller at utilstrekkelige ressurser fører til at lærerne derfor må «tenke utenfor boksen». På denne måten vil lærerne på mange måter tvinges til å bruke skjønn i forhold til hvordan de altså best skal legge opp undervisningstimene. Noen av informantene så på dette som en positiv utfordring, mens andre opplevde det som vanskelig å navigere rundt; en skvis mellom advocacy og fremmedgjøring. På denne måten kan lærernes skjønnsutøvelse komme til å få ulike konsekvenser for de minoritetsspråklige elevene, og løsningene blir avhengig den enkelte lærerens vurdering og kompetanse. Når de altså møter dilemmaer som politikken ikke har løsninger på, må lærerne selv lage løsningene (Hagelund, 2010, s. 79, 83).

6.4. Strukturell rasisme i en utilstrekkelig opplæring?

Lærerinformantene beskriver en norskopplæring med flere mangler; særlig knyttet til ressurser og tid. Målet er en rask progresjon og måloppnåelse, og «inngangsbilletten» til det norske samfunnet er på mange måter knyttet til å beherske majoritetskulturens språk. Man kan på bakgrunn av dette diskutere om det ligger noen føringer i systemet som kan være med på å skape forskjellsbehandling. Strukturell rasisme defineres gjerne som påvirkning på minoriteters makt og muligheter i samfunnet på ubevisste og subtile måter (Midtbøen, 2021, s. 107). Det fremtrer gjerne på andre måter i Norge enn i det amerikanske samfunnet (Midtbøen, 2021, s. 107), men konsekvensene dette kan ha for de minoritetsspråklige er det viktige når man snakker om noe er diskriminering eller ikke (Andersson, 2022, s. 94). Det vil derfor være mulig å diskutere begrepet i forhold til norskopplæringen av unge minoritetsspråklige.

Måten norskopplæringen er organisert, sammen med opplevelsene lærerne forteller om i kapittel 5, maler et bilde av et system som står i fare for å ikke tilstrekkelig ivareta elevenes behov. Dette kommer altså til uttrykk på ulike måter. For eksempel er opplæringen først og fremst organisert slik at det stilles lite krav til lærernes utdanning og kompetanse. Dersom det ikke finnes tilgjengelige lærere med kompetanse i *Norsk som andrespråk*, kan skolene se bort i fra dette (Opplæringslova, 1998, §10-2). Noen av lærerne i studien min forteller derfor om å ha blitt «kastet inn i» norskundervisningen, i tillegg til at det er stor mangel på tospråklige- og morsmåls lærere. På denne måten vil altså den tilpassede opplæringen være avhengig av ressursene hver enkelt kommune har tilgjengelig (NOU 2017: 2, s. 197). Når det ikke er noen

nasjonale føringer på hvordan dette skal organiseres, kan det med andre ord bli store ulikheter. Dette kommer blant annet til uttrykk i studien i forhold til at Blå kommune velger å tilby et alternativ til tospråklig opplæring dersom de ikke har tilgjengelige lærere i det gjeldende språket, mens Gul kommune i slike tilfeller ikke har samme løsning. Norskopplæringen til elevene og kvaliteten på tilbudet de får vil altså være avhengig av hvilken kommune de bosetter seg i, hvilken skole de går på og hvilken lærer de får.

Videre kan også lærernes opplevelser i kapittel 5.1.6., i forhold til utilstrekkelig med tid og andre ressurser, kaste et lys på hvordan systemet kan skape forskjeller. For eksempel kjenner flere av lærerne seg alene på grunn av lite samarbeid og veiledning rundt de minoritetsspråklige elevene. Noen påpeker i tråd med dette at spesielt nye lærere derfor kan komme til å slite med å tilby elevene det de trenger. Elevgruppen har nemlig komplekse behov som krever mye oppfølging og tilrettelegging av lærerne, som betyr at ressurser for å kunne imøtekomme dette er noe informantene uttrykker som svært nødvendig. Med andre ord vil utilstrekkelig med tid, økonomiske ressurser, samarbeid og gode lære- og kartleggingsverktøy kunne bidra til at de minoritetsspråklige elevene ikke blir ivaretatt i norskopplæringen. Intervjumaterialet belyser også andre måter systemet diskriminerer, som for eksempel at elevene må stryke i engelskfaget tre ganger for å kunne få fritak, forklart av læreren på yrkesfaglig videregående skole i Blå kommune. Selv om eleven ikke har lært seg engelsk før, får den altså ikke tilrettelagt for dette før den kan ta fagprøven. Læreren som påpekte denne mangelen, mener derfor systemet «gnir inn» at elevene er dårlige i noe. Slik Elgvin (2021) presenterer intensjonelle forklaringer på strukturell rasisme (s. 105), kan man på bakgrunn av disse poengene derfor diskutere om lærerne jobber i en institusjon hvor rammene kan ha diskriminerende eller i det minste forskjellsbehandlende funksjoner. Dette poenget kan videre ses sammen med hvordan lærerne blir nødt til å utøve mye skjønn på bakgrunn av de utilstrekkelige ressursene, som jeg tidligere diskuterte i forhold til måten lærerne navigerer innenfor systemets grenser. Lærerne forteller om en opplæring hvor det altså er veldig opp til dem selv hvordan undervisningstimene ser ut, noe som derfor kan ses på som en måte systemet er med på å skape ulikheter.

7.0. Konklusjon

I innledningen til denne oppgaven pekte jeg på hvordan beherskelsen av det norske språket er sentralt for innlemmelsen av minoritetsspråklige i det norske samfunnet (Hermansen, 2017a; Mathisen, 2020; NOU 2010: 7). I oppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere i to kommuner med norskopplæringen av unge minoritetsspråklige?

Studien min av læreres arbeid i denne opplæringen har bidratt med perspektiver på hva disse lærerne opplever som givende og utfordrende, hva de ønsker å endre og hvordan de som bakkebyråkrater navigerer i spennet mellom advocates og omsorgsgivere på den ene siden, og fremmedgjorte og likegyldige på den andre.

Lærerne fremstår som engasjerte i arbeidet sitt og har erfaringer med å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til en elevgruppe som stadig er i endring, alt etter hvordan verdensbildet ser ut fra år til år. Arbeidet er på denne måten både svært givende, men også utfordrende ettersom det vil kreve mye.

Teoretiske perspektiver på bakkebyråkratiet, i tillegg til tidligere forskning på dette i den norske konteksten, har gitt et innblikk i hvilke problemstillinger et arbeid ansikt-til-ansikt med mennesker kan by på. Lipsky (1980) og Zacka (2017) har mer spesifikt bidratt med en forståelse av hvordan lærerne i studien min ser ut til å navigere i en skvis mellom å opptre som advocates i møte med utilstrekkelig med tid og ressurser, eller å oppleve seg som fremmedgjort av at man ikke klarer å strekke til på tross av hvor hardt man prøver. Å jobbe innenfor og på vegne av et system som ikke tilstrekkelig legger til rette for realitetene i dette arbeidet, ser ut til å skape et ekstra press på lærerne i denne opplæringen. Viktig å nevne her, er at dilemmaer på grunn av tidspress, mangel på ressurser og sårbare elevgrupper også er noe lærere i ordinær undervisning kjenner på, som for eksempel vist i Briseid og Haraldstads (2019) studie. I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å rette særlig fokus på lærere i møte med unge minoritetsspråklige elever. To sentrale funn i studien er at det kan se ut til at denne elevgruppen tilbys for lite norskopplæring og at opplæringen kan fremstå som ulik og tilfeldig organisert da den overlates til den enkelte kommune. Dette kan bidra til store forskjeller i tilbudet. Perspektivene om majoriteten som premissleverandør og strukturell rasisme har

bidratt til å kritisk diskutere om norskopplæringen ikke er god nok. Blant annet er målet om nivåoppnåelse og rask progresjon noen idealer som dårlig passer overens med realitetene lærerne møter i opplæringen. Opplæringen er også organisert uten tilstrekkelige retningslinjer og ressurser for lærerne å lene seg på i møte med kompleksitetene i klasserommet.

Ettersom studien er basert på et lite antall kvalitative intervjuer, vil mine informanternes opplevelser ikke være dekkende til å si noe om hvordan opplæringen ser ut i andre kommuner i landet. En mulig svakhet er også at lærerne jeg har rekruttert, fremstår som en svært engasjert lærergruppe. Noen kommuner og andre lærere vil derfor kunne ha andre erfaringer med organiseringen av dette tilbudet. Bruken av teoretiske perspektiver og tidligere forskning har imidlertid bidratt til å styrke flere av funnene i studien. Særlig Lipsky (1980) og Zackas (2017) studier av bakkebyråkrater, i tillegg til forskning på dette i den norske konteksten (Andresen, 2020; Askheim, 2020; Briseid & Haraldstad, 2019; Skatvedt et al., 2015; Reegård, 2021) samsvarer godt med mine informanternes opplevelser av å stå i skvisen mellom systemets føringer og elevenes behov.

Hvordan opplæringen altså ser ut i andre kommuner og for andre lærere hadde vært interessant å undersøke videre, for å kunne lære av måter opplæringen på en mer tilstrekkelig måte kunne ha vært utformet, både for lærernes yrkeserfaring og ikke minst for de minoritetsspråklige elevene som skal lære seg norsk. Videre ville det også vært interessant med andre vinklinger til temaet, som for eksempel å se på hvordan elevene selv opplever norskopplæringen. Denne studien baserer seg altså på et utvalg perspektiver på et svært omfattende felt.

Litteraturliste

Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (2013). *Klassisk og moderne samfundsteori*. (5. utg.). Hans Reitzels Forlag.

Andersson, M. (2022). *Rasisme: En innføring*. Fagbokforlaget.

Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151-164.

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>

Askheim, O. P. (2020). Brukermedvirkning – fra politikk til praksis: Hvordan implementeres de politiske målsettingene på bakkenivå? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23(3), 170-186.

<https://doi.org/10.18261/issn.0809-2052-2020-03-02>

Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående: Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (NOVA Rapport 1/18). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5134>

Becker, H. (1967). Whose Side are we on? *Social Problems*, 14(3), 239-247.

<https://doi.org/10.2307/799147>

Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. *American Sociological Review*, 62(3), 465-480. <https://doi.org/10.2307/2657316>

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). Sage.

Briseid, L. G. & Haraldstad, Å. (2019). Profesjonsetikk for lærere – i lys av styring og pedagogisk ledelse: En studie av en gruppe læreres etiske hverdagsutfordringer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(4), 239-251. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-05>

Brod, M., Tesler, L. E. & Christensen, T. L. (2009). Qualitative Research and Content Validity: Developing Best Practices Based on Science and Experience. *Quality of Life Research*, 18(9), 1263-1278. <https://www.jstor.org/stable/40539893>

Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6. utg.). Oxford University Press.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>

Elgvin, O. (2021). Strukturell rasisme i Norge: en funksjonalistisk tilnærming til rasisme uten rasister. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 99-105. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-08>

Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford University Press.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Fossland, T. & Aure, M. (2011). Når høyere utdanning ikke er nok: Integrasjon av høyt utdannede innvandrere på arbeidsmarkedet. *Sosiologisk tidsskrift*, 19(2), 131-152. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2011-02-02>

Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.

Hagelund, A. (2010). Dealing with the Dilemmas: Integration at the Street-level in Norway. *International migration*, 48(2), 79-102. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2008.00497.x>

Hansen, H. C. (2022). Fra tillitspolicy til praksis: Styringsrelasjoner i hjemmetjenestens førstelinje. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(4), 1-13. <https://doi.org/10.18261/nost.6.4.4>

Hermansen, A. S. (2016). Barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv. I I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn* (7. utg., s. 155-178). Gyldendal.

Hermansen, A. S. (2017a). Age at Arrival and Life Chances among Childhood Immigrants. *Demography*, 54(1), 201-229. <https://doi.org/10.1007/s13524-016-0535-1>

Hermansen, A. S. (2017b). Et egalitært og velferdsstatlig integreringsparadoks? Om sosioøkonomisk integrering blant innvandrere og deres etterkommere i Norge. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 1(1), 15-34. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-02>

Hofslundsengen, H. (2011). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Spesialpedagogikk*, 76, 7-15. <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202011.pdf>

Instebo, D., Foss, E. S. & Fazli, N. (2021, 16. desember). *Innvandrere – hvordan går det med dem i utdanningsløpet?* (Rapport 2021/37). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/innvandrere--hvordan-gar-det-med-dem-i-utdanningslopet>

Integrerings- og mangfolds direktoratet. (2021, 28. desember). *Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere*. <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/gjennomforing-av-videregaende-opplaring--blant-unge-innvandrere/>

Integrerings- og mangfolds direktoratet. (2022, 5. august). *Juridisk veileder for integreringsloven: Kapittel 7 Forskjellige bestemmelser*. https://www.imdi.no/kvalifisering/regelverk/juridisk-veileder-til-integreringsloven/kapittel-7-forskjellige-bestemmelser/#title_7

Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lov-data. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259-270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>

Kommunesektorens organisasjon. (2018). *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsspråklig ungdom*. (FoU-prosjekt 184002). Rambøll Management Consulting. https://www.ks.no/contentassets/e934e3156b4d444ba8cb3ecf427b2a6d/fou-prosjekt-184002_hovedrapport.pdf

Kumlin, S. & Rothstein, B. (2005). Making and Breaking Social Capital: The Impact of Welfare-State Institutions. *Comparative Political Studies*, 38(4), 339-365. <https://doi.org/10.1177/0010414004273203>

Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.

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

Meyer, F. (2018). Nasjonen inn i kropp og sjel – hvordan ulike profesjoner har formet barnas nasjonale habitus. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (s. 98-107). Universitetsforlaget.

Midtbøen, A. H. (2015). Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 56, 4-30. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2015-01-0>

Midtbøen, A. H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 106-115. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>

Midtbøen, A. H. & Kitterød, R. H. (2019). Beskytter assimilering mot diskriminering? Opplevd diskriminering blant innvandrere og etterkommere av innvandrere i det norske arbeidslivet. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(5), 353-371. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-05-04>

Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. C. (2012). *Diskrimineringens omfang og årsaker: Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*. (Rapport 2021/37). Institutt for Samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/177445>

Moran, L. & Caetano, A. (2022). Biographical research through the looking glass of social distancing: Reflections on biographical interviewing and online technologies in pandemic times. *Irish Journal of Sociology*, 30(2), 209-213. <https://doi.org/10.1177/07916035211022182>

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2023a). About NAFO. <https://nafo.oslomet.no/om-nafo/about-nafo/>

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2023b). *Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever i grunnskolen*. https://nafo.oslomet.no/grunnskole/organisering/#Organisering_av_saerskilt_sprakopplaering

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2023c). *Særskilt språkopplæring*. <https://nafo.oslomet.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/>

NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2017: 2. (2017). *Integrasjon og tillit: Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Justis- og beredskapsdepartementet.
- OECD. (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringslova* (LOV-1998-07-17-61). Lov-data. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peräkylä, A. (2021). Validity in Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (5. utg., s. 35-49). Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Reegård, A. (2021). Mellom omsorg og kontroll – et velferdsprofesjonsperspektiv på oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid. *Nordic Welfare Research*, 6, 8-19. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2021-01-02>
- Rugkåsa, M. (2018). Majoriteten som premissleverandør i «flerkulturelt» arbeid. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (s. 78-95). Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskap til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2021). Research Ethics: Between Care and Control. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (5. utg., s. 35-49). Gyldendal.

Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole: Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72-83.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>

Seale, C. (2004). Quality in qualitative research. I C. Seale (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 379-389). Sage.

Skatvedt, A., Andvig, E. & Baklien, B. (2015). Bakkebyråkratiets yttergrense: Hjemmetjenestens møte med eldre med psykiske helseproblemer. *Norsk Tidsskrift for Helseforskning*, 11(1), 20-34. <https://doi.org/10.7557/14.3479>

Statistisk Sentralbyrå. (2023a, 6. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Statistisk Sentralbyrå. (2023b, 21. februar). *Befolkning*. <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/befolkning>

Statsministerens kontor, Arbeids- og inkluderingsdepartementet & Justis- og beredskapsdepartementet. (2022, 25. mars). *Regjeringen foreslår tiltak for å ta imot ukrainske flyktninger*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-foreslar-tiltak-for-a-ta-imot-ukrainske-flyktninger/id2905672/>

Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? *Statistisk Sentralbyrå*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

Steinsvik, B. S. (2018). Læreres skjønn i vurderingen av tospråklige elevers opplæringsbehov. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (s. 213-228). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. desember). *Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 1. august). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 11. mars). *Særskilt språkopplering i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige-og-flyktninger/minoritetspraklige/sarskilt-sprakopplering-i-skolen/>

Van Oorschot, W. & Arts, W. (2005). The social capital of European welfare states: the crowding out hypothesis revisited. *Journal of European Social Policy*, 15(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/0958928705049159>

Zacka, B. (2017). *When the State Meets the Street: Public Service and Moral Agency*. Harvard University Press.

Alle kilder brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord: 29 590

Vedlegg 1 – Intervjuguide for lærere

Intervjuguide lærere

Dette prosjektet handler om læreres erfaringer i språkopplæringen av minoritetsungdom. Du kan være så lite eller mye personlig du ønsker. Jeg er interessert i dine opplevelser og erfaringer. Jeg vil be deg om å unngå å bruke navn på personer og steder. Alt du sier i dette intervjuet vil bli skrevet ut og anonymisert slik at det ikke kan spores tilbake til deg eller din arbeidsplass.

Bakgrunn som lærer

Kan du fortelle litt om bakgrunnen din, ift. utdanning du har tatt?

Antall år i skolen/andre arbeidsplasser tidligere?

Kan du beskrive dine arbeidsoppgaver?

Hvordan ser en vanlig SNO-time ut for deg?

Organisering av undervisningen

Fortell litt om elevene du har – hvem er det som får denne opplæringen?

Hvordan er språkopplæringen organisert hos dere?

Kan du si litt om skolens prioriteringer?

- F.eks. hvor mange SNO-timer har eleven i uka, tospråklig og/eller morsmålsopplæring, miljøstøtte osv.

Hvordan opplever du elevenes læring?

Opplever du at det har det skjedd noen endringer de siste årene?

Utfordringer

Kan du fortelle litt om hva du mener at er noen utfordringer i denne opplæringen?

- Eventuelt «hva er tre utfordringer ...»

Er det noe som på den andre siden fungerer godt?

Har du noen spesifikke tanker om hva som kunne ha vært gjort bedre på skolen?

- Noen *ønsker* om forbedring?

Samarbeid og ledelse

Hvordan foregår eventuelle samarbeid her? Andre lærere, skoler eller foreldre?

- Hvordan opplever du dette?

Annet du ønsker å legge til:

Vedlegg 2 – Intervjuguide for veiledere

Intervjuguide veileder

Dette prosjektet handler om læreres erfaringer i språkoppleringen av minoritetsungdom. Du kan være så lite eller mye personlig du ønsker. Jeg er interessert i dine opplevelser og erfaringer. Jeg vil be deg om å unngå å bruke navn på personer og steder. Alt du sier i dette intervjuet vil bli skrevet ut og anonymisert slik at det ikke kan spores tilbake til deg eller din arbeidsplass.

Bakgrunn som veileder

Antall år på arbeidsplassen og eventuelt tidligere arbeidsplasser?

Kan du, litt kort, beskrive dine arbeidsoppgaver?

Organisering av særskilt norsk undervisning

Kan du fortelle litt om hvordan språkoppleringen er organisert i denne kommunen?

Kan du si litt om prioriteringene på dette feltet?

- F.eks. hvor mange SNO-timer har eleven i uka, tospråklig og/eller morsmålsopplæring, miljøstøtte osv.

Hvordan opplever du lærernes erfaringer i dette arbeidet?

Har det skjedd noen endringer de siste årene?

Utfordringer

Kan du fortelle litt om hva du mener at er noen utfordringer i denne opplæringen?

- Eventuelt «hva er tre utfordringer ...»

Er det noe som på den andre siden fungerer godt?

Har du noen spesifikke tanker om hva som kunne ha vært gjort bedre på skolene/på dette feltet?

- Noen *ønsker* om forbedring?

Samarbeid og ledelse

Hvordan foregår eventuelle samarbeid her? Andre lærere, skoler osv.?

- Hvordan opplever du dette?

Annet du ønsker å legge til:

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet Norskopplæring av minoritetsspråklig ungdom

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere norskopplæringen av minoritetsspråklige i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med prosjektet er å få mer kunnskap om erfaringer og opplevelser lærere har med norskopplæringen av minoritetsspråklige. Jeg er interessert i hvilke prioriteringer som gjøres i denne opplæringen, hvordan lærere opplever kunnskapen sin på feltet og hvordan skolen jobber med dette. Dette er et masterprosjekt som jeg gjennomfører med støtte fra Universitetet i Agder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du arbeider med norskopplæring av minoritetsspråklig ungdom.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil ta mellom 30 minutter og 1 time. I intervjuet vil du få spørsmål om jobben du gjør som lærer, organiseringen av norsk-undervisningen, om eventuelle utfordringer i dette arbeidet og litt om samarbeidet på feltet. Med samtykke, tar jeg lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplass.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare tre forskere i denne prosjektgruppen som har tilgang til dine opplysninger
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil oppbevares innelåst på diktafon og alle lydfiler vil slettes når intervjuet er skrevet ut. Intervju utskriften vil være anonymisert og ikke inneholde noen personopplysninger om deg. Jeg vil bruke enkelte sitater fra deg, men ingen navn på deg, skole eller arbeidssted vil brukes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2023. Alle personopplysninger slettes ved prosjektslutt, lydopptak slettes fortløpende.

De anonymiserte transkriberte intervjuene vil bli lagret til videre forskningsformål. Ved Universitetet i Agder. Dette masterprosjektet er en del av et større forskningsprosjekt som kartlegger strukturell rasisme i Kristiansand kommune. Prosjektleder, Irene Trysnes og prosjektmedarbeider Katja H-W Skjølberg vil ha tilgang til det anonymiserte materialet til prosjektslutt i desember 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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.

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 Agder ved Irene Trysnes, irene.trysnes@uia.no tlf 90564049.
Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold Personvernombud@uia.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Emma Martine Golding

(Masterstudent ved UiA)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Godkjenning av prosjektet fra NSD/Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
420577

Vurderingstype
Standard

Dato
29.11.2022

Prosjekttittel

Norskopplæring av minoritetsspråklig ungdom

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Prosjektansvarlig

Irene Trysnes

Student

Emma Martine Golding

Prosjektperiode

15.08.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet. Zoom vil benyttes som databehandler i prosjektet.

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.

Vi legger til grunn av bruk av Zoom i dette prosjektet er i tråd med institusjonens retningslinjer og oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt prosjektslutt for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Eva J. B. Payne

Lykke til videre med prosjektet!