

Kandidatnummer:**3692**

(Hvis besvarelsen skal leveres på navn, skrives navn i stedet for kand.nr.)

FORSIDE

ved besvarelse av hjemmeeksamen, semesteroppgave, rapport, essay osv.

Emnekode:	Ped 511
Emnenavn:	Master ped
Emneansvarlig (normalt faglærer):	Ilmi Willbergh
Eventuell veileder:	Velibor Bobo Kovac
Innleveringsfrist/ tidspunkt:	01 Juni 2019 kl12.00.
Antall sider inkl. forside	76
Merknader:	

Jeg/vi bekrefter at jeg/vi ikke siterer eller på annen måte bruker andres arbeider uten at dette er oppgitt, og at alle referanser er oppgitt i litteraturlisten.	Ja <input checked="" type="checkbox"/>	Nei <input type="checkbox"/>
---	--	------------------------------

Kopiering av andres tekster eller annen bruk av andres arbeider uten kildehenvisning, kan bli betraktet som fusk.

Gjelder kun gruppeeksamen:		
Vi bekrefter at alle i gruppa har bidratt til besvarelsen.	Ja <input type="checkbox"/>	Nei <input type="checkbox"/>

Kan besvarelsen brukes til undervisningsformål?	Ja <input checked="" type="checkbox"/>	Nei <input type="checkbox"/>
--	--	------------------------------

Masteroppgave:

Opplevelsen av Inkludering og
ekskludering blant minoritetsspråklige
elever som går yrkesfag.

Innhold

1 Forord	5
2 Sammendrag	6
3 Innledning.....	7
4 Problemstilling	12
4.1 Struktur/ oppbygging av oppgaven.....	12
5 Teori	13
5.1 Inkludering.....	14
5.2 Inkludering i utdanning og tilpasset opplæring	18
5.3 Inkludering av minoriteter i utdanning	24
5.4 Ekskludering	30
6 Metode	31
6.1 Valg av metode	31
6.2 Intervju.....	32
6.3 Utvalget	33
6.4 Intervjuguide.....	33
6.5 Gjennomføring.....	34
6.6 Transkribering	35
6.7 Reliabilitet/Validitet	36
6.8 Reliabilitet	37
6.9 Validitet	38
6.10 Bearbeiding av data og etisk analyse.....	40
7 Resultatene	41
7.1 Inkludering.....	41
7.2 Ekskludering	47
8 Drøfting av resultatene.....	52
8.1 Inkludering.....	53
8.2 Ekskludering	59
9 Avgrensning	64
10 Oppsummering	64
11 Litteraturliste	67
12 Vedlegg	72
12.1 Informasjonsskriv	72

12.2 Samtykke	73
12.3 Intervjuguide.....	74

1 Forord

Ungdommer som har utfordringer med å fullføre skolen, og som ikke klarer å få seg en relevant utdanning og dermed en jobb, er et av de store temaene i samfunnsdebatten. Utfordringene for elevene gjelder spesielt i overgangen fra skole til bedrift. Forskning viser at den største gruppen av elever som ikke lykkes i denne fasen er minoritetsspråklige elever. Dette har fanget min interesse, og er noe av grunnlaget for at denne masteroppgaven er blitt til.

Jeg vil rette en stor takk til de minoritetsspråklige elevene som frivillig stilte opp for å delta i studien. Hadde det ikke vært for deres velvilje og raushet, hadde ikke denne studien latt seg gjennomføre. De kom med verdifull informasjon og fortalte villig om sine opplevelser og delte av sine liv.

Min respektive arbeidsplass og min arbeidsgiver har bidratt i form av fleksible arbeidstider, lokaler, datautstyr og kompetanse innenfor flere av områdene som jeg har trengt hjelp med. Mine lærer kollegaer har også velvillig stilt opp til samtaler og refleksjoner rundt tematikken.

Sist, og definitivt ikke minst vil jeg takke min veileder Velibor Bobo Kovac ved Universitetet i Agder. Hans mange, gode og adekvate innspill og veiledning under denne prosessen har vært avgjørende for at jeg fikk et sluttprodukt. Det har også ført til et økt læringsprodukt både når det gjelder prosess og innhold. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått en mye større forståelse for tekst og akademisk skriving, noe som er en lærdom jeg er takknemlig for, og som jeg vil ta med meg videre i livet.

Kristiansand 28.05.2019.

Karsten Øen

2 Sammendrag

Frafallet i den videregående skolen har vært stort i mange år, og da særlig innenfor den yrkesfaglige utdanningen. Det største frafallet skjer i overgangen fra vg2 som er den offentlige skolen til vg3 i private bedrifter, altså i overgangen fra skole til lære plass.

Analysere man dataene om hvem som faller ut ser man at andelen minoritetsspråklige elever er alarmerende høy. Det er denne gruppen som står bak majoriteten av frafallet til tross for at de er en minoritet i den yrkesfaglige utdanningen. Tendensen til at minoritetselever, da særlig gutter, har vanskeligheter med å få lære plass kan derfor forklare noe av frafallet (særlig i denne gruppen) (Markussen m.fl. 2006).

Min tilnærming til denne problemstillingen var å forske på den enkelte elevs subjektive opplevelse av inkludering i både skolen og til den aktuelle klassen. Jeg hentet inn forskningsmateriale fra seks kandidater med kort botid i Norge, som går på vg2 yrkesfag. Som metode brukte jeg kvalitative forskningsintervjuer. Under denne forskningen gjorde jeg mange funn, og disse indikerer at flere av mine kandidater ikke opplever at de er inkludert i sine representative grupper. De opplever at de som gruppe er ekskludert og at læreren driver med integrerende tiltak som ikke alltid har så stor virkning som man kunne ønske. De opplever inkludering, men det er da som oftest blant de andre minoritetsspråklige elevene. Flere av kandidatene kategoriserer seg selv som en minoritet som ikke er inkludert, og som er en gruppe med lavere sosial kapital. Det er også varierende hvor gode kategoriseringsevner kandidatene befatter.

Den siste av mine konklusjoner som jeg nå vil trekke frem, er at det flere ganger under intervjuene, og ved analyse av resultatene kom frem at det ikke er en homogen gruppe jeg har intervjuet. Det er store individuelle forskjeller, på tross av fellestrekk som språkutfordringer og det at de alle hadde kort botid i Norge. Det kom tydelig frem at elevene jeg intervjuet er seks ulike individer som trenger tilpasset opplæring, og som må inkluderes på hver sin måte. De kan ikke ses på som en felles gruppe, men må behandles individuelt som elever der de får den tilpassede opplæringen de har krav på og som de har et sterkt behov for. Hvis man oppnår dette, kan man i hvert enkelte tilfelle jobbe målrettet med både inkludering og fag, slik at vi kan unngå at eleven dropper ut av skolen.

3 Innledning

Det norske samfunnet slik vi kjente det for 30 til 40 år siden har vært i drastisk endring og er i en formidabel utvikling. Vi må helt tilbake til andre verdenskrig for å finne en periode der det var like mange mennesker på vandring og flukt som det er i dag. Dette gjelder både over landegrensene og/eller innenfor eget land. Mange av disse menneskene flykter fra krig og nød. De flykter for å søke fred, arbeid og har et håp om et bedre liv.

Det har også vært en enorm utvikling når det gjelder infrastrukturen. Det er i dag mye enklere og mindre tidkrevende å flytte seg over store avstander. Det er også mye rimeligere økonomisk sett. Dette gjør innvandring oppnåelig for mange flere mennesker som før hadde større utfordringer med å få dette til. Vi har også en mye bedre informasjonsflyt og et annerledes og mye raskere nyhetsbildet. Skjer det noe en plass i verden er vi alle betydelig raskere og mer oppdatert nå gjennom internett og sosiale media enn det vi var før den digitale tidsalderen.

Menneskene er også mer villige til å flytte på seg. Nå er det også bedre opplyst hvor det er trygt å bo og hvor det finnes jobber. Jobber kan føre til en fremtid og håp om et bedre liv. Når det gjelder disse faktorene så kommer Norge svært godt ut på statistikken. Norge regnes som et av verdens beste land å bo i. Det er et trygt land med godt med jobber tilgjengelig. For 12. gang siden 2001 topper Norge den menneskelige utviklingsindeksen til FNs utviklingsprogram (UNDP).

Ved inngangen til 1992 var det 183 000 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Det tilsvarte 4,3 prosent av Norges befolkning. 20 år senere, ved inngangen til 2012, hadde denne gruppen økt til 655 000 personer og stod for 13,1 prosent av folkemengden. Det er den høyeste tilveksten noensinne. Da er det ikke tatt høyde for eventuelle mørketall. Ved årsskiftet 2012-2013 var det 547 000 innvandrere og 108 000 norskfødte med innvandrerforeldre i Norge, dette er ifølge tall fra SSB. De har bakgrunn fra 219 ulike land og selvstyrte regioner. Siste framskrivninger av Norges befolkning, foretatt i 2012, viser at det blir rundt 1,3 millioner innvandrere i Norge i 2050 ifølge hovedalternativet. Dette betyr nær fordobling av andelen av folkemengden fra 11 prosent i 2012 til 20 prosent i 2050. Alle disse tallene er hentet fra SSB 2018 (<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/hvor-mange-innvandrere-er-det-og-blir-det-i-norge>).

Denne økningen av innvandring til det norske samfunnet har ført til at Norge i dag er bygget opp av et mangfold og kulturer og etnisiteter. Det er blitt et mye rikere og et mer sammensatt samfunn i dag på 2000 tallet. Det kan ikke sammenliknes med hvordan det var for de som vokste opp på 70- og 80-tallet. Til tross for dette er det mange i vårt samfunn som har utfordringer i forhold til det å føle seg inkludert. Dette gjelder inkludering både i forhold til storsamfunnet og helt ned til lokalt nivå. Lokalt nivå regnes som for eksempel ut i den aktuelle skolen og i den aktuelle klassen som jeg forsker på i denne oppgaven.

Denne økningen av minoritetsspråklige elever har påvirket den norske skolen og det norske utdanningssystemet på mange måter. Vi kan begynne med å se litt på hvor stor denne

økningen faktisk er før vi kommer inn på litt om hva det kan ha ført til og fortsatt fører til. Det har vært en økning i andelen av minoritetsspråklige elever som er i utdanningssystemet fra begynnelsen av 90-tallet. For ikke-vestlige etterkommere har for eksempel andelen som er i videregående opplæring i alderen 16-18 år økt fra 74% i 1994 til 89% i 2005. Dette er nesten på høyde med majoritetens andel som er på 92% i videregående opplæring i samme år (Støren m.fl. 2007:134). Andelen av minoritetsspråklige elever som er i høyere utdanning har også gått opp. I 1994 var 22% av etterkommere i alderen 19-24 i høyere utdanning. I 2005 hadde denne andelen steget til 33%, noe som på dette tidspunktet var høyere enn majoriteten (Støren m.fl. 2007:277). Ifølge Hauge (07) har antallet minoritetsspråklige elever mer enn fordoblet seg i løpet av 90-årene. De minoritetsspråklige elevene skiller seg ut med en noe lavere andel i utdanningssystemet generelt. Dette sett i forhold til etnisk norske elever.

En ting som er verdt å merke seg er at til tross for disse tallene så er andelen som fullfører videregående skole lavere for minoritetsspråklige elever enn for de som er etnisk norske. Forskning viser at gjennomføringen blant minoritetsspråklige elever (både innvandrere og etterkommere) er lavere. Minoritetsspråklige elever har større sannsynlighet for å droppe ut av videregående skole enn majoriteten (bl.a. Brekke og Fekjær 2007, Helland og Søren 2004, Markussen m.fl. 2006, Støren m.fl. 2007). For studieforberedende linjer er for eksempel andelen 36% for etterkommere mot 20% for majoriteten. Med begrepet etterkommere menes her barn av innvandrere til Norge. For yrkesfag er andelen 58% for etterkommere mot 44% for majoritetselever (Brekke og Fekjær 2007:120).

Forskjellen i elever som dropper ut er overaskende stor. Dette særlig tatt i betraktning av at andelen minoritetsspråklige elever som begynner i høyere utdanning, er omtrent på samme størrelse som majoriteten. Når det gjelder yrkesfag er den også overraskende stor tatt i betraktning av at det er færre minoritetsspråklige elever som velger denne karriere- og yrkesveien.

Det er mange av de som begynner på yrkesfag som ikke klarer å fullføre dette løpet, og det er også stor etterspørsel etter læreplaner. Det kan tidvis være vanskelig å få tak i nok læreplaner til alle elevene som tar en yrkesfaglig utdanning, selv om det varierer litt etter hvilket fag man er ute etter læreplan i. Denne mangelen på læreplaner går først og fremst utover minoritetsspråklige elever (SSB, 2005). Når det gjelder de som ikke klarer å lykkes med å få læreplan, er andelen som er minoritetsspråklige betraktelig høyere enn etnisk norske. I stor grad skyldes dette lavere karakterer hos minoritetsspråklige gutter (Helland og Søren 2004). Markussen m.fl. fant at det å avbryte utdannelsen på yrkesfag var mest omfattende i overgangen mellom andre og tredje året, altså i overgangen fra skole til bedrift. Dette vil i praksis som oftest bety overgangen fra det offentlige til det private, og det som regnes som en læreplan når studenten går på et vg3 nivå. En tredjedel av minoritetsguttene som droppet ut, gjorde det på dette aktuelle tidspunktet. Årsaken til at relativt mange brøt utdanningsløpet mellom andre og tredje året, var for de fleste at de ikke fikk læreplan. Tendensen til at minoritetselever, da særlig gutter, har vanskeligheter med å få læreplan kan derfor forklare noe av frafallet (særlig i denne gruppen) (Markussen m.fl. 2006).

I tillegg til dette faller de ut av skolen og gjerne også ut av jobbmarkedet (SSB, 2012). Dette kan forståelig nok føre til en mangel på inkludering i det norske samfunnet.

På litt sikt vil dette også føre til et stort klaseskille da konsekvensene av dette fort kan føre til lavere inntekt og velstand. Dette fører da til nok et ekskluderende tiltak bort fra den gjennomsnittlige norske innbyggeren, og er store og viktige temaer i det moderne samfunnet vi lever i. Dette var noen av Halvorsens største satsings områder i sin tid som kunnskapsminister (Halvorsen, 2010)

Det har tidligere vært en del forskning knyttet til denne tematikken. En del av denne forskningen har kommet frem til følgene; Andelen som gjennomfører videregående skole er størst blant majoriteten og minst blant innvandrere. Etterkommere av innvandrere plasserer seg midt imellom (Brekke og Fekjær 2007, Markussen m.fl. Raaum og Hamre 1996, Støren m.fl. 2007). Flere av minoritetsspråklige elever har foreldre med lav utdanning og inntekt. Brekke og Fekjær (2007) fant at forskjellene i sosial bakgrunn forklarer det meste av den høye drop-out sannsynligheten for etterkommere. Sosial bakgrunn gir imidlertid ikke en fullstendig forklaring på ulikheter mellom minoritet og majoritet i Fekjær og Brekkes studie. Noen beskjedne forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever i andelen som dropper ut gjensvar også etter kontroll for sosial bakgrunn (Brekke og Fekjær 2007).

Det er flere studier som har undersøkt betydningen av sosial bakgrunn, men færre har undersøkt den enkelte elevens subjektive opplevelse av inkludering, eller mangel på en slik opplevelse. Spesielt for elever på yrkesfag og elever som befinner seg i overgangen fra skole til bedrift står flere spørsmål ubesvart: Hvordan oppleves det for en minoritetsspråklig elev å begynne på en videregående skole i dag? Blir de sett og inkludert av sine medelever, sine lærere og andre ansatte i skolen? Hvordan er den skolekulturen de blir møtt av?

Overgangen fra en ungdomsskole til en videregående skole er stor for de aller fleste elevene i dag. Den blir gjerne ekstra stor for de minoritetsspråklige elevene som ofte kommer direkte fra et mottak eller en mottaksskole. Dette gjør overgangen ekstra stor og utfordrende for disse elevene. Disse elevene har liten eller ingen erfaring fra norsk skole generelt da de har kort botid i Norge. Alle disse faktorene er store tilleggsbelastninger for de minoritetsspråklige elevene. Jeg vil anta at det får konsekvenser for den enkelte elev.

Denne endringen i elevgrunnet i den videregående skole medfører at skolen må tenke nytt. Dette får konsekvenser for de lærerne som skal møte, utdanne og veilede dette nye elevgrunnet og denne nye typen elever. Dette får konsekvenser når de skal planlegge og gjennomføre sin undervisning. Elevene tar med seg en ny kulturell kompleksitet som medfører utfordringer for læreren både praktisk, pedagogisk og teoretisk. Den videregående skolen har i tillegg gjennomgått store endringer de senere årene. Dette skyldes også flere reformer og kunnskapsløft. Dette er gjort politisk for at den norske skolen skal være mer tilpasset dagens samfunn. Skolen skal i dag ha rom for alle, men også ta vare det enkelte individet. Dette kan være en utfordrende oppgave som krever mye av skolen og den enkelte lærer.

Det har også vært et paradigme skifte, der vi har gått fra det å skulle integrere til det å skulle inkludere. Dette er relativt nye begreper i den norske skolen. I rammeplanene og retningslinjene for skolen er begrepet integrering byttet ut med ordet inkludering. Dette får konsekvenser for hvordan skolen skal bygge sin pedagogiske plattform.

Til tross for alle tiltakene har implementeringen av inkludering i det norske utdanningssystemet stagnert (Pihl, 2010). Dette kan se ut til å føre til en subjektiv opplevelse av ekskludering. Ekskludering treffer fundamentale menneskelige behov. Dette er behov som tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995), behov for selvfølelse (Leary, 2004), behov for kontroll, kompetanse og behovet for en meningsfull tilværelse. Det å føle at det er behov for en, at man trengs i samfunnet. At en er viktig og har evner som trengs og er nyttige. Det er gjort noe forskning på dette temaet. Majoriteten av forskningen som foreligger er gjort på barnehage og barneskoletrinnet, og spesielt barnehagen har fått stort fokus. Dette skyldes nok blant annet at dette er den første offentlige instansen der vi alle begynner vårt undervisnings- og utdanningsløp. Når det gjelder videregående skole har forskningen vært mer mangelfull. Tar vi utgangspunkt i yrkesskolen finnes det, så vidt jeg kan se, lite relevant nyere forskning på temaer som opplevelsen av inkludering. Det kan se ut som om dette er en litt lite anvendt innfallsvinkel når det gjelder minoritetspråklige elever i yrkesskolen. Det kan nok skyldes at det er nå i senere tid at denne forskjellen har økt og den har fått et større fokus.

Når vi omtaler begrepet inkludering i skolen er det naturlig å også ta med begrepet tilpasset opplæring og se på hvordan lærerne arbeider med tilpasset opplæring i forhold til minoritetspråklige elever. Skolen og lærerne har ansvaret for at det legges til rette for en inkluderende og tilpasset opplæring etter elevenes egne evner og forutsetninger. Hvordan gjøres dette spesielt for de minoritetspråklige elevene?

Tilpasset opplæring for alle elever ble lovfestet i 1998 (den gang §1-2). Helt siden den gang har det vært et stort fokus på at skolen skal tilrettelegge for alle og tilpasses alle elever. Dette kan vi se tydelig i blant annet i utdanningspolitikken i landet vårt. For å gi et eksempel kan vi se på NOU 2003:16. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle:

- Tilpasset opplæring kan sees på som et prinsipp som vil gjelde alle elever. Det vil si at læringen skal tilpasses både elever som er flinke på skolen, men også til de elevene som ikke gjør det fullt så bra. Det skal også tilrettelegges uansett bakgrunn. Dette medfører at læreren skal tilrettelegge etter alle elevenes behov, uavhengig av hvilken kulturell bakgrunn, kjønn, legning eller sosiokulturelle forskjeller elevene har.

Ut ifra dette tolker jeg at tilpasset opplæring betyr at den enkelte lærer skal ha for øye den enkeltes elevs evner, forutsetninger for læring og utviklingsmuligheter. Dette gjelder både ut i fra alderstrinn og det utviklingsnivået den enkelte elev er på. Det innebærer også at undervisningen skal tilpasses ikke bare etter eleven selv men også ut i fra felleskapet. Dette gjelder i elevenes aktuelle klasse og den aktuelle gruppen. Jeg tolker tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp som gjelder alle elever på skolen. Det er ikke bare en lovfestet rett. Jeg er på bakgrunn av dette veldig nysgjerrig på om de kandidatene jeg har valgt å forske på opplever at de blir møtt på disse områdene. Det er avgjørende at de får tilpasset opplæring og

oppfølging for eksempel i språk og kommunikasjon slik at de får med seg hva som blir sagt og dermed opplever seg inkludert i gruppen og den aktuelle klassen.

Da jeg ble klar over disse utfordringene ble jeg veldig engasjert. Gjennom kontakt med avdelingsleder innenfor yrkesfag på Kvadraturen Videregående skole kom jeg i kontakt med kandidater som var i den aktuelle målgruppen. Jeg valgte å intervjuer minoritetsspråklige elever på Vg2 nivå i den videregående skolen med kort botid i Norge. Det vil si at alle mine kandidater har under fem års botid i Norge, som regnes som kort botid ifølge systemet i den videregående skolen. De kandidatene jeg intervjuet er de kandidatene som går siste året i den videregående skolen, og som skal over i Vg3 som er lærlingordningen. Lærlingordningen foregår over to år i bedrift, og da som oftest i privat næringsliv. Dette blir etterfulgt av en mulighet og kvalifisering videre over i fast jobb som ordinær arbeidstaker. Det er i denne fasen fra Vg2 over i Vg3 at frafallet er størst. Dette regnes som den kritiske fasen (Halvorsen, 2010). Det er her det statistisk sett er størst "Drop out" - fare.

Jeg satte meg godt inn i disse utfordringene og endte opp med flere aktuelle spørsmål og utfordringer som jeg ville belyse i denne oppgaven. Dette er underproblemstillinger som underbygger den overordna problemstillingen om Opplevelsen av inkludering og ekskludering blant minoritetsspråklige elever som går yrkesfag.

- Jeg ønsket å finne ut om disse elevene opplevde det å bli inkludert i den norske skolen
- Opplever disse elevene inkludering til den norske skolen?
- Har de en subjektiv opplevelse av tilhørighet til skolen de går på?
- Har de en subjektiv opplevelse av tilhørighet til klassen de går i?
- Opplever de at de får den tilpassede opplæringen de har behov for, og krav på?
- Opplever de å bli ekskludert av skolen eller klassen de tilhører?
- Opplever de ekskludering blant elevene eller av læreren?
- Kan det være at det å bli ignorert er mer reelt og gjerne like problematisk hvis ikke mer enn det å bli diskriminert?

Jeg ønsket også å forske på om elevene opplevde det å bli verdsatt som enkeltindivid og som gruppe. Har denne gruppen drømmer om fremtiden som de selv mener kan være oppnåelige?

Presiserer igjen at det er elvenes individuelle subjektive opplevelse av inkludering og ekskludering jeg er ute etter, og hvordan de opplever det ut ifra deres forståelse og tankemåte.

4 Problemstilling

Med de utfordringene vi står ovenfor og som jeg har beskrevet blir da problemstillingen:

- Opplevelsen av inkludering og ekskludering blant minoritetsspråklige elever som går yrkesfag. Med dette menes den enkelte elevens subjektive opplevelse av inkludering.

Jeg forsket på den enkelte elevs subjektive opplevelse av inkludering både til skolen og til den aktuelle klassen, og hvordan de individuelt og personlig opplevde det i forhold til inkludering og i motsatt tilfelle til ekskludering i disse sammenhengene. Da til skolen og til den aktuelle klassen. Opplever de å få den tilpassa opplæringen de har krav på og gjerne sterkt behov for å ha. Ønsker også å avdekke om de opplever at de blir ekskludert i disse sammenhengene, og se på om det er noen sammenheng mellom disse utfordringene. Jeg ønsket også å se på om hvordan de opplevde disse tingene hadde noen innvirkning på deres tanker om muligheter for jobb og utdanning.

Fokusgruppen er yrkesfag Vg2, da dette statistisk sett er den mest utsatte gruppen. Jeg har valgt å avgrense den til å omhandle gutter, siden det er svært få jenter som er minoritetsspråklige og går yrkesfag. Anonymiseringen er også enklere å overholde.

4.1 Struktur/ oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven har en relativt standardisert oppbygging når det gjelder masteroppgaver på dette nivået. Den har først en innledning som beskriver oppgaven og hva jeg har forsket på, og som også sier noe om hvorfor jeg valgte den problemstillingen som er valgt. Den gir også et bakteppe på hva som er grunnlaget for oppgaven. Dette fører så frem til en konkretisering og så den valgte problemstillingen.

Dette blir så fulgt opp med en teoridel. Har først tatt med en del om inkludering, og da først litt om generell inkludering. Jeg går deretter over til å presentere litt teori om inkludering i utdanning og tilpasset opplæring. Avslutter i teoridelen med et kapittel om ekskludering for å belyse hva som er motpolen til inkludering. Håper dette vil gi leseren et bedre og mer helhetlig bilde.

Etter teoridelen kommer det et kapittel om metode. Jeg har valgt intervju som metode for å få den informasjonen som jeg var ute etter i oppgaven, og presenterer derfor i dette kapitlet litt om hvorfor jeg har valgt denne metoden. Har også forsøkt å beskrive utvalget mitt og begrunne litt hvorfor jeg har valgt akkurat det utvalget som er gjort. Jeg har også lagt med

intervjuguide og en beskrivelse av dens oppbygging. Det neste som er presentert under metode er hvordan det ble gjennomført, bearbeiding av data og litt om transkriberingsjobben.

Når metoden er presentert går jeg over til å presentere resultatene. Jeg har her valgt å presentere en stor del av intervjuene mine. Navnene på kandidatene er laget fiktivt for å beskytte informantene på en best mulig måte. Opplever at de er godt ivaretatt og informert under hele prosessen. Jeg har valgt og dele resultatene i to grupper: inkludering og ekskludering. Dette for å både belyse og besvare problemstillingen på en best mulig måte.

Etter at resultatene er presentert kommer det en del hvor jeg drøfter de resultatene som er presentert. Disse drøftingene er også inndelt på samme måte som i kapittelet hvor jeg presenterte resultatene mine. Jeg har først drøftet dem i forhold til inkludering, og så avsluttet med å drøfte dem i forhold til ekskludering. Dette gir en tydelig inndeling og gjør oppgaven lett leselig og forståelig.

Avslutningsvis i oppgaven har jeg skrevet litt om avgrensning. Denne oppgaven har en tydelig avgrensning, noe som er helt nødvendig med tanke på de rammene som er lagt. Det er veldig store og tunge temaer som er presentert, og uten en avgrenset ramme ville dette blitt veldig lite anvendelig. Helt til slutt kommer en kort oppsummering hvor jeg har med litt om funnene mine. Det kom frem ting jeg hadde forventet når jeg begynte på denne oppgaven, men det blir også presentert noen resultater som kom uventet på meg. Dette var en lærerik prosess. Oppgaven avsluttes med en form for konklusjon i den grad det er mulig. Etter dette kommer litteraturliste og alle mine vedlegg. Dette er inkludert informasjonsskriv til informantene samt samtykkeskjema og intervjuguide.

5 Teori

Det første begrepet jeg vil forsøke å belyse er inkludering. Begrepet inkludering er et relativt nytt begrep i det norske utdanningssystemet. Det er et begrep som kun har stått sentralt i den norske skolen de siste 10 til 15 årene. Før dette var det begrepet integrering som var det begrepet og uttrykket som ble anvendt. Dette integreringsbegrepet har hatt en sentral plass både i det norske utdanningssystemet og i den norske utdanningspolitikken. Dette strekker seg helt tilbake til 1960-tallet og 1970-tallet (K.Solem,2013) Når det gjelder det relativt nye begrepet i skolen som er inkludering så byr det på noen utfordringer og noen spørsmål. Dette kan være noen av årsakene til at dette er et tema som det er skrevet og sagt mye om i den senere tid. Det er dette begrepet som blir brukt i alle sammenhenger når det gjelder utdanningspolitikken. Til tross for dette så finnes det lite statistikk som underbygger at det oppnår målene som intensjonen tilsier. Uavhengig av dette så ser det ut til at dette er begrepet som er kommet for å bli i den norske skolen. For å få en bedre forståelse for begrepet skal jeg nå forsøke å dele det opp og gjøre det litt mer praktisk. Spørsmålene jeg vil forsøke å besvare vil da være hva som skal inkluderes, hvorfor det skal inkluderes og hvordan det skal gjøres.

Dette er de store spørsmålene når det gjelder dette begrepet i den norske skole (Kovac & Jortveit, 2011). Dette er også relevante spørsmål knyttet til problemstillingen min. Det gir oss et bakteppe til å forstå hvordan dette ser ut fra skolens side, hva de legger i begrepet og litt om tanken bak. Det kan da forhåpentligvis være med på å gi oss en bedre forståelse for hvorfor de minoritetsspråklige elevene svarer og opplever det slik de gjør. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. Kapitlet er delt inn i tre hoveddeler, dette for å skille inkludering generelt fra inkludering i skole. Deretter kommer hoveddelen som omhandler inkludering av minoriteter i utdanning.

5.1 Inkludering

I følge SSB (2016), er antall mennesker med utenlandsk bakgrunn i Norge 15 %. Med utenlandsk bakgrunn menes at man minst har en forelder eller besteforeldre som er født i et annet land enn Norge. Dette omfatter i dag ca 666 000 personer, og tallet øker for hvert år som går. Det finnes ikke så mye statistikk på dette, men tall tyder på at så mye som 40 % av elevene i Osloskolen er minoritetsspråklige (Kvam, 2010). Det skal sies at dette er langt over landsgjennomsnittet. Oslo har landets høyeste andel av minoritetsspråklige mennesker, noe som naturligvis fører til at de også vil få en størst andel av minoritetsspråklige elever. Det er på denne bakgrunn lett å forstå at det norske utdanningssystemet er i endring. Elevgrunnet har en annen kulturell bakgrunn og andre tilleggs utfordringer med seg til skolen.

For å møte denne utviklingen har norske myndigheter vedtatt flere lover som har til hensikt å bevare rettighetene til disse elevene, med særlig vekt på inkluderingsprosessen. Noen av disse lovene har fungert etter intensjonen, mens noen har vist seg å være mindre vellykket.

Som nevnt tidligere så er begrepet "inkludering" relativt nytt i den norske skole. Dette begrepet ble først introdusert i Norge som et direkte resultat av Salamanca deklarasjonen i 1994 (Unesco, 1994) og implementert i offentlige dokumenter i 1997. Dette ble gjort fra regjeringens side og var et satsingsområde fra blant annet kunnskapsministerens kontor. Dette var på et utdanningspolitisk nivå. Det var politisk enighet om at begrepet integrering som var brukt siden 1960-tallet nå skulle erstattes med begrepet inkludering. Dette gjaldt ikke bare begrepet, men også hvordan vi som utdanningsinstitusjon tenker og bygger opp våre systemer.

Inkludering i utdanning er begrepsmessig relatert til den generelle tanken om sosial inkludering (Hayes, Gray, & Edwards, 2008). Dette er en relativ ny tanke i undervisningssammenheng. Empiriske funn viser at sosial avvisning resulterer i nedsatt kognitiv fungering. Det gir også en økning av aggressivitet og behov for forsvar. Andre resultater av dette er mindre hjelpsomhet og mindre vilje til samarbeid (Twenge & Baumeister, 2005). Dette får store konsekvenser i og under utdanning. I tillegg får dette også store konsekvenser for den aktuelle elev og relasjonene rundt disse personene. Dette er utfordrende både for elev og lærer. I neste instans får det konsekvenser for hele utdanningssystemet.

Inkludering i utdanning er knyttet til en global bevegelse som fremhever barns rettigheter (Alaimo & Klug, 2002) og resulterte i økende antall UN dokumenter som kjemper for denne saken (United Nations, 1989; Unesco, 1994). Som et resultat av dette, har inkluderingstanken raskt blitt et ledende utdanningsperspektiv i mange land. Det gjelder land som baserer utdanningen på demokratiske, progressive, liberale og pluralistiske ideer. Dette gjelder da særlig i Europa og Norden og Norge utpreger seg spesielt. Vi er langt fremme i implementeringen av dette nye begrepet.

Til tross for alle tiltakene, har implementering av inklusjon i det norske utdanningssystemet stagnert (Pihl, 2010). Det kan se ut som begrepet inkludering er byttet ut med begrepet inkludering, men innholdet og konsekvensen ikke er særlig endret. Dette gjelder nok også ofte rammebetingelsene. Ordene blir brukt om hverandre, men man reflekterer ikke over at innholdet i disse begrepene er vidt forskjellige. Dette er nok ikke unikt for Norge. Lignende tendenser kan finnes i andre europeiske land (Allan, 2010; Berhanu, 2010; Thomas & Collier, 2002). Spørsmålet vi da stiller oss er: hvorfor er det så vanskelig med et så enkelt begrep som inkludering? Noe av grunnen kan være uklarhet i forhold til "hvorfor, hva og hvordan". Det ser i hvert fall ut til at dette ofte kan være noe av utfordringen. Dette er noe jeg har behov for å belyse litt mer. Ved å belyse dette vil det som sagt i innledningen i dette kapittelet gi oss et bakteppe på hva som ligger i begrepet "inkludering" i en utdanningsinstitusjon. Da kan vi se forskningen jeg har gjennomført i lys av dette, samtidig som det kan ligge som et bakteppe og gi oss en dypere forståelse for utfordringene rundt problemstillingen og forklare litt av årsakene bak.

Hvorfor?

«Hvorfor»-spørsmålet er knyttet til det faktum at Inkludering som ideologi ble spredd fortere enn faktiske empiriske funn. Funn som faktisk viser at inkludering fungerer, og under hvilke omstendigheter (Popkewitz & Lindblad, 2000). Dette var politiske grep som ble tatt. Denne implementeringen var politisk og ideologisk motivert, og var ikke noe skolene selv jobbet med. Skolene tok heller ikke en aktiv rolle i arbeidet med å få dette implementert i systemet. Dette kom litt «ovenfra og ned.» Tidligere forskning viser riktignok en tendens til at inkluderende tiltak er fordelaktige (Baker, Wang, & Walberg, 1995), men flere punkter i forhold til metoder og måling ble påpekt som hindring for trekking av valide konklusjoner. Likevel er det klart (tatt i betraktning popularitet og bruk av begrepet), at vi trenger mer empiri og teoretiske analyser som viser fordelaktige aspekter av inkludering i sammenligning med tradisjonelle tiltak (Farrell, 2001; Reichrath, de Witte, & Winkens, 2010). Det vil da være enklere å argumentere for hvorfor dette er fremtiden i det moderne samfunnet, spesielt i utdannings systemet.

Hva?

“Hva”-spørsmålet er knyttet til det begrepsmessige aspektet og tolkning innenfor spesifikke nasjonale kontekster (Singal, 2005). Inkluderingsbegrepet har en vid tolkning som strekker seg fra ideologi til nasjonale programmer og videre helt til bakkenivå hvor implementering foregår (Vislie, 2003). Det store spørsmålet og problemstillingen kan ofte bli hva som skal inkluderes og hva som skal integreres. Dette byr på utfordringer i utdanningsinstitusjoner. Definisjoner av inkludering omfavner: likeverd og aksept for alle mennesker, forhold til å

være annerledes, maktforhold, aktiv deltagelse, tilpasset læring og tilsvarende kontekster og lignende (Florian, 2005). Dette er noe vi alle ønsker og kan kjenne oss igjen i. Dette er i dag en selvfølge både i den norske skole og i det norske samfunnet. Inkludering som prosess (ideologi) og inkludering som begrep (praksis) får forskjellige konsekvenser i utdanningssystemet. Dette fører tilbake til spørsmålet om hva som skal inkluderes. Inkludering som en "alt eller ingenting"-prosess resulterte i reaksjoner hvor det etterlyses mer detaljert begrepsanalyse (Hornby, 1999, 2001; Vaughn & Schumm, 1995). Dette ville muligens gjøre det litt lettere å definere hva som faktisk skal inkluderes i praksis.

Hvordan?

"Hvordan"-spørsmålet handler om hvordan implementering av inkluderende tiltak gjøres i daglig arbeid og i undervisning. Dette er også avhengig av avklaring i forhold til de andre to spørsmålene ("hvorfor og hva"). Disse henger sammen og må ses på i en helhet. Et viktig tiltak er utdanning av mennesker som jobber med inkludering i konkrete situasjoner. I dette tilfellet utdanningsinstitusjoner. I disse utdanningsinstitusjonene må det blant annet presiseres de forskjellene den pedagogiske konsekvensen tanken inkludering vil få, kontra tanken om integrering. Dette må begreps avklares og belyses. Ideologien og innfallsvinkelen er forskjellig, og det vil være en vanskelig balanse mellom de ulike begrepene. Noen ting i den norske skolen må man integreres i, andre ting er det mer riktig å inkluderes i. Hele denne tankegangen om integrering får en utfordring i det at i den ene enden av utdanningsløpet skal alle gjennom de samme testene og eksamenene. Så i andre enden av systemet skal alle disse unike og ulike elevene ha og mestre de samme evnene og egenskapene. De skal ende opp som «like», noe som er et paradoks for hele skolen. Skolen skal gi plass til individet samtidig som alle skal gjennom det samme "nåløyet". For eksempel den gruppen av elever som jeg har forsket på i denne oppgaven skal alle beherske et fagspråk på norsk etter endt skolegang. Dette må de alle beherske på lik linje uavhengig av hvor lang tid de har bodd i Norge, eller hvilket språk de behersket før.

Praktisering av inkludering er også knyttet til personlige holdninger i forhold til mennesker, rase, utvikling og lignende (Horne & Timmons, 2009). Dette er noe alle kan kjenne seg igjen i og som er mye enklere å implementere og klare å gjennomføre i praksis. Dette er grunnleggende tanker i dagens moderne og opplyste samfunn, for de fleste ville noe annet vært utenkelig og et stort tilbakeskritt.

Når det gjelder skolen og de som jobber der, er de nesten ukritisk positive til begrepet inkludering (Kovac & Jortveit, 2011), men det er en merkbar tendens til å plassere ansvaret for inkludering over på elevene eller foreldrene. Man kan si at de jobber ut fra integreringspremisser (Kovac & Jortveit). Inkludering kan fort forveksles med tilhørighet. Det legges også mye vekt på det sosiale aspektet på bekostning av faglig inkludering, dette i kontrast til segregering og spesialundervisning (Kovac & Jortveit). Det må presiseres at det er stor forskjell i det å integrere og det å inkludere. Disse begrepene blir brukt om hverandre, men er viktig å forstå forskjellene på. Med egne ord vil jeg forklare at når man integrerer noe vil man at det skal tilpasse seg det systemet vi har og bli som resten av gruppen. Vi har på en måte en ramme som det som skal integreres må komme seg innenfor. Når man inkluderer fjerner man rammene og godtar i større grad forskjellene.

Disse temaene er det sagt og skrevet mye om både i medier som tv og radio, samt i litteraturen. Det er nyttig å undersøke blant dem som faktisk jobber med inkludering i utdanning. Kovac og Jortveit gjorde dette. Kovac og Jortveit (2011) hadde som Mål: Å undersøke oppfatninger lærere har i forhold til begrepet multikulturell inkludering. De brukte en Kvalitativ tilnærming (14 semi strukturerte intervjuer) som metode. Hovedspørsmålet i forskningen var: Inkludering - hvorfor, hva, og hvordan. Svarene de fant var interessante. De er hentet direkte fra deres forskning og kan kort oppsummeres slik.

- Hvorfor? Lærere har tendens til å betrakte inkludering som: ønsket, ukritisk positivt, moralsk riktig, og knyttet til anbefalt utvikling.
- Hva? Intuitiv begrep og uproblematisk i forhold til definisjon; forveksles med integrering; forveksles med tilhørighet; brukes mye; vekt på sosial aspekt på bekostning av faglig inkludering; kontrast til segregering og spesialundervisning.
- Hvordan? Som resultat var tiltakene som ble rapportert ganske uorganiserte, spontane og ligner på noe som også ikke profesjonelle mennesker kunne praktisere.

Som tidligere beskrevet var det begrepet integrering som sto i fokus i den tidlige epoken av norsk skole i tiden før vi fikk et paradigme skifte. Elever som på denne tiden (1960- og 1970-tallet) trengte særskilt opplæring eller som ble integrert i skolen, fikk opplæring på lik linje med alle andre uten noen form for tilpasning. Dette var omdiskutert under hele denne perioden, og da spesielt blant de som jobbet med fagfeltet og som fikk føle dette tett på kroppen. Mange virker enda ikke å være klar over at integrering betyr å inkludere mennesker inn i et fellesskap. Inkludering i et samfunn kan bety å kunne språket, mestre kulturelle koder og følge de skrevne og uskrevne regler som gjelder. For mange av disse elevene var dette prosesser som krevde mye tid og en grundig tilpasset opplæring.

Integrering var i starten en beskrivelse av et idealsamfunn eller som en idealskole, men har etter hvert fått betydningen av å få alle som har vært utenfor inn i et fellesskap. Dette har vært et begrep som har utviklet seg og endret litt betydning og innhold. Integrering vil si å sette sammen deler til en helhet (Dalen, 2013). Det vil si at integrering i praksis handlet om at alle skulle gå på en vanlig skole og også etter hvert i like klasser, og målet var å få alle inn i fellesskapet (Haug, 2004). Det skulle ikke stigmatiseres eller gjøres forskjeller og likeverd er et sentralt begrep i dette. Det ble ikke stilt krav til at man skulle gjøre noe med skolen, men integrering handlet om å få alle på samme sted (Utdannings- og forskningsdepartementet NOU 2003:16 I første rekke).

5.2 Inkludering i utdanning og tilpasset opplæring

Det var på slutten av 1960-tallet at begrepet «integrering» ble belyst i debatten rundt undervisningstilbudet for funksjonshemmede elever for første gang. Frem til da hadde disse elevene stort sett vært ekskludert fra de vanlige elevene og den vanlige skolen. Med dette begrepet mente man at enkelte deler settes sammen til en helhet (det var fokus på individet og hvordan det skulle plasseres). Etter endringene i grunnskolen i 1975 ble det slått fast at alle elever hadde rett til opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger. Elevens rettigheter ble med dette enda bedre styrket. Begrepet «inkludering» ble introdusert i 1990-årene som en reaksjon mot integreringsbegrepet. Begrepet å inkludere kommer fra latin og betyr å innebefatte. Det kan også forklares med det å regne med eller ta høyde for aktiv deltakelse og meningsfylt samhandling. Med begrepet inkludering ønsket man å få poengtert at skolen skulle utformes slik at den rommer alle elever, også elever med spesielle behov (Dalen 2006). Det skulle ikke ekskluderes lenger, men alle skulle regnes med og få hjelp i den ordinære skolen til å utnytte sitt beste potensiale.

Salamanca-erklæringen er et viktig internasjonalt dokument når det gjelder inkludering av elever med spesielle behov (Bjørnsrud 2012). Norge og 91 andre nasjoner, samt flere internasjonale organisasjoner undertegnet denne erklæringen. Dokumentet ble vedtatt i 1994 av Unesco (FN) og omhandler prinsipper for opplæring av elever med spesielle behov. Dette dokumentet gir en overordnet guide om hvordan en skal organisere og planlegge spesialundervisning (BK Hansen, 2013). Dette gjorde at begrepet inkludering nå på full fart kom inn i norsk utdanningspolitikk. Dette begynte på utdanningspolitisk nivå for så å bli overført og implementert videre ned i utdanningssystemet. Det var i utgangspunktet ikke noe som skolene etterspurte.

Begrepet inkludering kan forstås på ulike måter, og blir også brukt i mange forskjellige kontekster. I Norges offentlige utredninger, nr 18, blir det understreket at inkludering rommer «meningsfylt samhandling» og «aktiv deltakelse på egne premisser» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1995). Begrepet kan forstås både fra et individ- og fra et samfunnsperspektiv. Individperspektiv betyr at fokus er mer rettet mot behovene til den enkelte elev. Det er dette perspektivet jeg tar som utgangspunkt i min oppgave. Et klarere samfunnsperspektiv er for eksempel det vi finner i Salamanca-erklæringen (Unesco, 1994).

Skal man prøve å forsøke å bedømme hvor god inkluderingen er og gjerne kvaliteten på denne er det noe vi må ha avklart først. Ønsker å igjen løfte frem hva som ligger inn i begrepet "inkludering". Vi trenger også noen kriterier på hva vi mener skal kjennetegne en inkluderende skole. Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom tre typer kriterier for en inkluderende skole. Ramme-, prosess-, og opplevelseskriterier. Med disse rammekriterier legger de til grunn skolens tilgang på ressurser i bred forstand. For å kunne gi tilpasset opplæring er det for eksempel nødvendig med lærerressurser og egnede læremidler. Alle må også være innforstått med hva som ligger i inkludering og ha et ønske om dette. Tilgangen på ressurser kan være helt avgjørende for skolens mulighet til å utvikle seg som en inkluderende skole.

Prosesskriterier handler om hvordan den enkelte skole gjennomfører inkluderingsarbeidet, for eksempel hvordan de tilrettelegger for at alle elever skal kunne delta i klassefelleskapet og det sosiale miljøet. Opplevelseskriterier handler om hvordan elevene selv og individuelt opplever skolen, altså elevenes selektive opplevelse. Spørsmålet er hvordan den enkelte elev opplever mestring, sine egne ferdigheter, trygghet, motivasjon og hvordan de er inkludert i klassen. En inkluderende skole kjennetegnes ved at den har et inkluderende miljø, hvor alle blir akseptert, og hvor alle opplever å føle seg inkludert som en del av det store felleskapet.

I St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) fremkommer det at det er viktig å fjerne sosiale forskjeller for at alle skal føle seg inkludert. Dette kan gjøres ved tidlig innsats, høy lærer- og skolelederkompetanse, gode systemer og vurderinger, samt tilbakemelding og variasjon i opplæringen. Det er skolens ansvar å sørge for at disse elevene også lykkes i skolen.

Uttrykket en ”inkluderende skole” oppstod for første gang i Norge i forbindelse med L97 hvor det ble beskrevet: “Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte (L97:58)”. Dette styrket elevenes individuelle rettigheter ytterligere. En inkluderende skole skal omfatte alle elever. Det omfattet også at alle elever skal få opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov (solem, 2013). De skulle få hjelp med å utnytte sitt beste potensiale. At den norske skolen skal være en inkluderende skole slås fast i Stortingsmelding nr. 30, ”Kultur for læring”. Inkludering som ideologi ble spredd fortere enn empiriske funn som faktisk viser at inkludering fungerer og under hvilke omstendigheter (Popkewitz & Lindblad, 2000). Det skal sies at tidligere forskning riktignok viser en tendens til at inkluderende tiltak er fordelaktige (Baker, Wang & Walberg, 1995). Men det var forhold som gjør det vanskelig å trekke valide konklusjoner.

Inkludering i utdanning er begrepsmessig relatert til den generelle tanken om sosial inkludering (Hayes, Gray & Edwards, 2008). Inkludering er et begrep som handler om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som en del av fellesskapet. Dette innebærer også at man skulle oppleve en følelse av tilhørighet. Med inkludering menes at hvert enkelt menneske må få oppleve å bli anerkjent som en likeverdig deltaker (Befring, 2012). Det at skolen er for alle medfører store krav. Det at det skal være læring for alle og aktiv deltagelse fra alle elever står også sentralt. Dette er spesielt krevende for en yrkesskole der vi har komplekse praktiske situasjoner som krever en dyp forståelse. For å møte disse utfordringene må man ha vilje og evne til å møte alle elever uansett forutsetninger og behov. Dette vil være spesielt krevende i situasjoner hvor vi har store språklige utfordringer og hvor kommunikasjon fort kan bli komplisert siden vi gjerne har et avansert fagspråk i tillegg. Her kan det fort bli kommunikasjonssvikt og misforståelser.

Skaalvik og Skaalvik (2006) hevder at litteraturen om inkluderingsarbeidet i skolen, hovedsakelig har hatt et ideologisk utgangspunkt som har vektlagt rettigheter, målsettinger, demokrati, holdninger, rettferdighet og samfunnsutvikling. Litteraturen har i mindre grad vært opptatt av begrepsavklaringer, konkretiseringer, praktisk gjennomføring og kriterier for inkluderende skole. Skaalvik og Skaalvik (2006) kom gjennom en stor undersøkelse frem til at elevens motivasjon og opplevelse av inkludering henger sammen med elevens opplevelse

av at om undervisningen er tilpasset elevens nivå. De tolker resultatene slik at tilpassing av undervisningen er et nøkkelbegrep for å forstå elevenes opplevelse av skolesituasjonen. Ifølge dem vil også inkludering kreve et kontinuerlig arbeid med det sosiale miljøet, da gjerne med vekt på fellesskap og det å akseptere at vi er forskjellige.

Prinsippet om tilpasset opplæring gir rom for tolkning, og hva lærerne praktiserer i den aktuelle klassen og gruppen vil også variere. Det er dermed et behov for å forsøke å definere selve prinsippet med tilpasset opplæring som begrep. Selve begrepet er et overordnet begrep som gjelder for alle elevene i den norske skolen, noe som innebærer at alle elever både majoritets- og minoritetslever har rett til en opplæring som samsvarer med egne evner og forutsetninger (Opplæringsloven § 1-3).

Dalen og Wærness (2007) påpeker at selve kjernen i opplæringsloven når det gjelder dette prinsippet om tilpasset opplæring er at de kravene og forventningene som vi stiller til elevene bør så langt det er mulig være realistiske for elevenes evner og forutsetninger. I arbeidet med den gruppen av elever som jeg har valgt er det dermed nødvendig med kjennskap til elevens kultur og bakgrunn. Språk og kultur vil da være to sentrale faktorer.

Noe av det essensielle er at lærerne har kjennskap til de ressurser elevene har med seg slik at de kan kartlegge den kompetansen som er innen rekkevidde. Skal man drive tilpasset undervisning må kartlegging stå helt sentralt. Om ikke lærerne vet hvor eleven er faglig, eller hvilke forutsetninger eleven har for å lære vil det være bortimot umulig å drive med tilpasset opplæring.

Håstein og Werner bruker en bra definisjon på tilpasset opplæring. Den er nok tolket i vid forstand men er et bra bakteppe med tanke på hva min oppgave omhandler:

” Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe” (2003:53).

Ut fra denne definisjonen forstår jeg det som at tilpasset opplæring skjer gjennom at den aktuelle læreren kontinuerlig vurderer seg selv, undervisningen, undervisningsopplegget og elevens resultater. Det vil forhåpentligvis legge til rette for at elevene opplever mestring, inkludering og det å bli sett både som individ og i fellesskapet i den aktuelle klassen.

Prinsippene om en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring henger tett sammen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Vi går på skole i store deler av barne- og ungdomstiden vår. Dette er en viktig tid i livet som vil være med å forme oss til hva vi ønsker å bli. Dette poengterer at det er svært viktig at alle elever føler og opplever at de blir sett, hørt og er en del av fellesskapet (Bjørnsrud, 2012). Alle skoler i Norge må drive undervisning i henhold til opplæringsloven. Det gjelder både de rettigheter og plikter som står spesifisert. Opplæringsloven (1998) legger føringer for hvordan opplæringen skal forekomme og for hvordan skolegangen skal gjennomføres.

Opplæringsloven står helt sentralt når vi belyser begrepet "inkludering". Opplæringsloven er delt inn i flere kapitler hvor det første kapitlet omhandler formålet, virksomheten og tilpasset opplæring. Det er i dette kapitlet vi finner §1-3 tilpasset opplæring og tidlig innsats. Det fremgår av denne bestemmelsen at opplæringen skal tilpasses den enkeltes elevs evner og forutsetninger. Dette begrepet ble som tidligere beskrevet introdusert ved endringene i grunnskolen i 1975, og det ble også som tidligere sagt lovfestet for alle elever i 1998. Dette begrepet har stått helt sentralt i skolen etter at det ble introdusert (Dalen, 2006). Med begrepet «tilpasset opplæring» menes at: skoleeier, opplæringsstedets leder og personale har plikt til å gi en god og forsvarlig opplæring ut ifra elevenes evner og forutsetninger. At man gir tilpasset undervisning betyr ikke at all opplæring individualiseres. Det betyr at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til de variasjoner som er blant dem som skal ha opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011). I st.meld. nr. 16 (kunnskapsdepartementet, 2006) fremkommer det også at tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring og ikke et mål i seg selv. I denne stortingsmeldingen understrekes det at alle elever i arbeidet med fagene skal møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg etter. De skal også få tildelt krav som de kan mestre på egen hånd eller i samhandling med andre. Når man prater om tilpasset opplæring tenker man først og fremst på den enkelte elev, men med utgangspunkt i hvordan situasjonen fungerer for hele felleskapet. For å kunne møte det brede mangfoldet som er blant dagens elever, kreves det variasjoner i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (Bjørnsrud, 2012; Buli-Holmberg og Nilsen, 2010).

En skole som kaller seg en inkluderende skole driver med tilpasset opplæring både i den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen. På tross av dette og slik de norske skolene fungerer i dag har skolene ikke lykkes med å tilrettelegge for læring for alle elever (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010). Dette kan vi også lese om i St.meld. nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I denne stortingsmeldingen påpekes det også at skolen ofte forsterker de sosiale forskjellene istedenfor å løfte frem det beste i hver enkelt elev. En av de mest vanlige måtene å forstå begrepet «tilpasset opplæring» på er det å rette fokus på den enkelte elev når eleven har problemer og utfordringer i skolen, og da gjerne på flere plan. Det skolene da ofte gjør er å utforme individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringstiler, ansvar for egen læring, ulike gruppeinndelinger, steg-ark, 82006) mappevurdering, spesialundervisning, segregering osv. Dette anser Bachmann og Haug som en alt for smal forståelse og bruk av begrepet. Dette er en motsetning til den mer vide forståelsen hvor en har fokus på felleskapet og vektlegger sosial deltakelse for alle elever (Bachmann og Haug, 2006).

Eleven skal uavhengig av kjønnsforskjeller, sosial etnisk eller språklig bakgrunn få like muligheter til læring og utvikling i skolen. Tilpasset opplæring er et virkemiddel vi bruker for å oppnå en likeverdig opplæring. Dersom skoleprestasjonene blir påvirket av kjønn, sosioøkonomiske forhold, ressurser i hjemmet og kultur kan man si at man ikke har oppnådd målet om tilpasset opplæring. Det heter at skolen skal tilpasse opplæringen ut i fra elevens evner og forutsetninger. Alle elever er forskjellige og har forskjellig utgangspunkt. Det er skolens jobb å kartlegge disse og ta de i bruk slik at man kan sikre en tilpasset opplæring. Bli

ikke disse omkringliggende faktorene kartlagt og tatt høyde for, kan man si at eleven ikke får den tilpassa opplæringen han har krav på.

Dugstad og Eriksen (2009) hevder at målet om tilpasset opplæring ikke er nådd dersom forhold som kjønn, bosted, økonomi til foresatte, eller kulturell og sosial bakgrunn spiller inn på elevens skoleprestasjoner. De skriver videre at dette fort kan få uheldige utfall for minoritetsspråklige elever med tanke på deres utbytte av ordinær undervisning. Dette vil videre gi utslag når det gjelder disse elevenes fullføring av videregående skole og overgangen til arbeidslivet. Dersom det målet vi har om tilpasset opplæring nås, vil de minoritetsspråklige elevene få de samme muligheter som de etnisk norske elevene. Det sentrale her vil da være at den aktuelle elev får undervisning ut ifra elevens evner og forutsetninger. Dette tror jeg ikke er mulig uten en god kartlegging. Vi må finne ut hvor eleven er når det gjelder de faktiske forholdene som kjønn, bosted, foresattes økonomi, kulturell og sosial bakgrunn. Hva elevens evner og forutsetninger er, vil være essensielt for å få dette til. Denne kartleggingen må være kontinuerlig. Skolen vil ikke klare å tilpasse opplæringen dersom ikke skolen hele tiden tar disse forholdene i betraktning.

Det som trolig er en av de største utfordringene er språket. For mange minoritetsspråklige elever vil det å gjøre seg forstått være et gjennomgripende problem i hverdagen, og da spesielt i skolen. Dette vil gi de aktuelle lærerne utfordringer. Det er få lærere som er flerspråklige og det er umulig å sikre at det til enhver tid er slik at den aktuelle læreren kan morsmålet til alle sine elever. Dette vil ofte gi utfordringer for den minoritetsspråklige eleven da de har varierende kompetanse innenfor norskspråket. Jeg presiserer at det er en stor forskjell på det å ha språkutfordringer og det å ha utfordringer med det norske språket. Mange av de minoritetsspråklige elevene snakker gjerne tre eller fire språk. Det blir derfor upresist å si at de har språkutfordringer, siden det gjerne kun er det norske språket de har utfordringer med. Denne kartleggingen av språkferdigheter er presisert i opplæringsloven § 2-8 og § 3-12:

“Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen” (Opplæringsloven,1998)

Kartlegging er med på å legge til rette for den enkelte elevs evner og forutsetninger ut fra hvor eleven er i det aktuelle øyeblikket. Det kommer frem i sitatet ovenfor at det er viktig at kartlegging er en kontinuerlig prosess som skjer løpende gjennom hele året, og at det ikke kan være en engangshendelse. Dette er fordi elevene er i konstant utvikling og progresjon. Hvordan dette gjøres og hvilke kartleggingsverktøy den enkelte lærer skal bruke er ikke presisert, men må vurderes etter hvor i utdanningssystemet eleven er og etter hvilket utdanningsprogram den enkelte elev har valgt.

For å oppnå denne tilpassede opplæringen er det avgjørende at man tar utgangspunkt i eleven under alle omstendigheter (Hansen, 2013). I denne konteksten belyser Skogen (2010) tradisjonen Total Quality management (TQM). I denne tradisjonen legges det vekt på eleven. Elevens kontinuerlig forberedning samt en helhetlig tilnærming til den aktuelle elev. Dette

sammen med en konstant kompetanseheving. En av de mest avgjørende faktorene for å få dette til er læreren som er helt avgjørende for elevens læring. Da vil også lærertetthet være et viktig moment for å oppnå kvalitet i arbeidet med tilpasset opplæring (Bjørnsrud, 2012).

Det er flere som er skeptiske til at tilpasset opplæring bare er positivt. Dette er for eksempel Foros (2007) og Frost (2009). Frost (2007) frykter at tilpasset opplæring kan ende med at elevene må forvalte sin egen opplæring. Dette er noe ikke alle elever har evner og forutsetninger til. Deres kritikk av tilpasset opplæring går ut på at det foreligger lite konkret veiledning til hvordan den enkelte lærer skal gjennomføre denne typen opplæring. Det blir da en stor fare for at eleven selv får et stort ansvar for sin egen tilpassede opplæring. Individuelt tilpasset opplæring kan også føre til utstøtingsmekanismer (Kunnskapsdepartementet, 2009). Ut ifra dette vil det alltid være noen som har behov for ekstra tilrettelegging som blant annet spesialundervisning. Jeg vil nå se litt nærmere på begrepet spesialundervisning og forklare dette begrepet litt nærmere i denne konteksten. Inkludering i utdanning og tilpasset opplæring går "hånd i hånd". Overgangen fra tilpasset undervisning til spesialundervisning kan i noen tilfeller være både kort og litt flytende. Jeg vil derfor ta med en kort innføring og noen tanker om spesialundervisning, da mange av de elevene jeg forsker på i denne oppgaven befinner seg i et felt imellom disse kategoriene. Dette vil spille en rolle i forhold til det å oppleve seg inkludert i skolen da spesialpedagogiske tiltak ofte er segregerende i seg selv.

En skole for alle forutsetter at opplæringen legges til rette slik at den når inn til elever med ulike evner, anlegg og forutsetninger. Minoritetsspråklige elever har andre forutsetninger i norsk skole enn de elevene som er født og oppvokst i Norge. Hver enkelt lærer i den norske skolen må forholde seg til dette mangfoldet. I kjølevannet av denne erkjennelsen har faget spesialpedagogikk vokst frem (skogen, 2010). Det fremkommer i §5-1 i opplæringsloven (1998) at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring har rett til spesialundervisning. For de minoritetsspråklige elevene på yrkesfag vil det da være med et spesielt fokus på språk og fagspråk. En av årsakene til at spesialpedagogikken ble satt på dagsorden var målet om en skole for alle. Dette forutsatte at alle var integrert i skolehverdagen. Den rådende oppfatningen har vært at segregering til en viss grad har vært nødvendig for senere integrering og inkludering (Dalen, 2006). Dette for å gi elevene tilstrekkelig opplæring. Spesialundervisning blir ofte sett på som en måte å sikre tilpasset opplæring på, for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (Bachmann og Haug, 2006). Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene på yrkesfag som jeg forsker på, vil det stort sett dreie seg om spesialundervisning i norsk. De har store språklige utfordringer og det er da kun på dette området de har behov for spesialundervisning. Hvordan tilpasset opplæring og undervisning foregår vil være avgjørende for inkluderingen. Det understrekes i St. meld.nr 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) at et av målene er å gi spesialundervisning slik at det ikke medfører segregering av barn og unge. Det er hensynet til hva som er barn og unges beste som er det avgjørende. For å kunne inkludere minoritetsspråklige elever i undervisningen, må man da først og fremst ha kunnskap om, og innsikt i, hvilke utfordringer disse elevene har i møte med utdanningssystemet.

På bakgrunn av det som er skrevet og belyst i dette kapitlet, ser man forhåpentligvis at inkludering og det at den enkelte elev skal oppleve å være inkludert og en del av helheten, står

sterkt i den moderne norske skolen i dag. Jeg har bare belyst noen av aspektene rundt dette. Allikevel er det forhåpentligvis løftet frem noe som gjør at man aner konturene av hvordan dette begrepet er kommet inn i den moderne norske skolen som skal ha plass og rom for alle elevene. Dette er et av de overordna målene til skolen nedtegnet og beskrevet i opplæringsloven. Nå skal vi se nærmere hva dette er og betyr for de minoritetsspråklige elevene.

5.3 Inkludering av minoriteter i utdanning

Opplæringsloven gjelder for alle elever i grunnskolen og i den videregående skolen i Norge. Loven gjelder både for majoritetsspråklige elever og for minoritetsspråklige elever. Denne loven angir de rettigheter elevene har, og angir også de pliktene kommunene og fylkeskommunene har i kraft av det å være skoleeier. Tilpasset opplæring er en overordnet rettighet for alle elever i hele det norske utdanningsløpet, og gjelder både for majoritets- og minoritets elevene. I opplæringsloven §1-3 (2009) tilpasset opplæring og tidlig innsats står det som følger:» Opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte elev, lærlingen og lære kandidaten». Dale og Wærness (2007) skriver at kjernen i opplæringsloven når det gjelder tilpasset opplæring er et krav og de forventningene man stiller til den enkelte elev må være realistiske i forhold til evner og forutsetninger. Det er derfor viktig at skolen skaffer seg kunnskap om evner og forutsetninger som den enkelte elev har, slik at de kan få en forståelse av den kompetansen som er innen rekkevidde for den enkelte elev.

Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og foresatte har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg (LK06, 2006:3).

Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2008) er det et overordnet mål i kunnskapsløftet at elevene skal oppnå kompetanse. Det skal kunne dokumenteres hvilke kunnskaper man har tilegnet seg. Virkemiddelet for å oppnå all denne kompetansen er tilpasset opplæring, som kan gjennomføres på flere måter. Alle elevene skal åpne seg for den kompetansen som er gitt i henhold til den aktuelle læreplanen, men kunnskapen skal tilpasses og åpne seg for den enkelte elev. Dette skal være individuelt. Et av de overordnede målene i kunnskapsløftet er at omfanget av tilpasset opplæring skal øke, noe som blir begrunnet ut ifra et ønske om at flere elever skal heve sine faglige prestasjoner (Bachmann og Haug, 2006). Nivået skal heves og kompetanse skulle økes.

Skolen er ment å ha rom for alle og dette innebærer at den aktuelle læreren må ha blikk for den enkelte elev. Undervisningen må tilpasses ikke bare det aktuelle faget, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (LK06, 2006:10). Minoritetsspråklige elevers rett til morsmålsopplæring er knyttet til retten til særskilt norskopplæring inntil de er i stand til å følge ordinær norskopplæring, jfr. Opplæringsloven

§2-8 (2209) og privatskoleloven §3-5 (2009). Om nødvendig har minoritetsspråklige elever rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i tillegg til særskilt norskopplæring. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal primært være et hjelpemiddel når elevene ikke kan følge opplæringen på norsk. Dette vil også først og fremst gjelde nyankomne og andre minoritetsspråklige elever med svært begrensede ferdigheter i norsk (St.meld. nr. 23. Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn skal alle elever ha like muligheter til utvikling og kompetanse. I strategiplanen: Likeverdig opplæring i praksis!

(Kunnskapsdepartementet, 2007) kommer det frem at man skal sikre tilpasset og differensiert opplæring, bedre språkopplæring på norsk og morsmål, samt øke kompetansen blant ansatte om tospråklig utvikling og flerkulturelle spørsmål.

I Stortingsmeldingen: Kultur for læring, forklarer denne satsingen på tilpasset opplæring med at de store forskjellene i læringsutbytte mellom elevene kan forklares ut ifra manglende tilpasset opplæring. Det påpekes videre at det kan være at den manglende tilpasset opplæring i skolen er en av grunnene til de systematiske forskjellene i elevenes prestasjoner ut ifra kjønn, etnisk bakgrunn og sosial bakgrunn (St. meld. Nr. 30, Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Målet om en likeverdig opplæring er ikke nådd i den videregående skolen. Det kan vi påstå da faktorer som kjønn, bosted, den økonomiske situasjonen til foresatte, kulturell og sosial bakgrunn fortsatt spiller inn på elevenes prestasjoner. Det er grupper av elever som står utenfor en skole som ikke tar hensyn til deres bakgrunn og deres utgangspunkt (Haug, 2003). Dette kan ha og får ofte alvorlige konsekvenser for mange nyankomne elever som gjerne får lite utbytte av det opplæringstilbud de er tilbudt. Dette vil videre kunne hindre dem i for eksempel å få en læreplass og deretter innpass i arbeidslivet. Et tilpasset opplæringstilbud vil kunne gi disse elevene en mer likeverdig utdanning sett i forhold til majoritetseleven. Her kan vi se at utdannings- og læringsutbytte hos elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn er tydelig forskjellig. Dette gjelder nok i enda større grad hos innvandrere som kommer sent inn i skoleløpet. Det rapporteres oftere om at minoritetsspråklige elever har et spesielt svakt læringsutbytte i videregående opplæring. Det rapporteres også i flere ulike sammenhenger at de har et betydelig svakere læringsutbytte i grunnskolen (OECD, 2009).

Minoritetsspråklige elever oppnår i gjennomsnittet svakere skolerresultater enn det majoriteten gjør. Når dette er sagt så skal det nevnes at det er mange av de minoritetsspråklige elevene som også oppnår gode resultater (Bakken, 2003, Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe, 2006). OECD-rapporten (2009) presiserer hvor viktig det er at politikerne prioriterer støttetiltak for elever som ikke er født i Norge. Dette bør helst rettes spesielt inn mot de som kommer inn sent i utdanningsløpet, da det er disse som har de aller største utfordringene. Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) påpeker at det er en ekstra utfordring for de minoritetsspråklige elevene som kommer sent i skoleløpet. Dette er altså den mest utsatte gruppen, og det er disse elevene jeg har forsket på og har som utgangspunkt i denne oppgaven. Disse elevene har et svakt læringsutbytte i grunnskolen, og et enda svakere læringsutbytte i den videregående skolen. Disse utfordringene ser ut til å være spesielt markante i den yrkesfaglige utdanningen (Dugstad, 2010). Videre påpeker Østbergutvalget

nødvendigheten og betydningen av særskilte tiltak for de elevene som kommer sent i skoleløpet og som sliter i utdanningsløpet. Samtidig påpeker OECD-rapporten (2009) viktigheten av det å gi alle minoritetsspråklige elever tilstrekkelig støtte og hjelp i skolen, noe som innebærer en god og riktig tilpasset opplæring.

Vi ser ofte at minoritetsspråklige elever er en utsatt gruppe med hensyn til hvordan utdanningstilbudet for den er organisert. Det viser seg ofte at desto lengre elever har bodd i Norge, desto bedre gjør de det på skolen (Bakken, 2009). Dette kan tyde på at språkproblemer har størst betydning for elevenes faglige utvikling. Dette da spesielt i den første tiden elevene befinner seg i en ny språklig sammenheng, og i denne konteksten er det den norske skole det siktes til. Selv om språkutfordringene for de fleste er av midlertidig karakter, vil faglige problemer og utfordringer som oppstår i kjølvannet av denne fasen vedvare. Vi ser også at problemene kan forsterkes etter som elevene blir eldre, fordi de da kommer senere inn i utdanningsløpet. Når det gjelder den videregående skolen, og da spesielt ved den yrkesfaglige utdanningen, får vi mange elementer av fagspråk inn. Dette fagspråket er utfordrende for de elevene som er født og oppvokst i Norge, og det viser seg naturlig nok å være ekstra utfordrende for mange av de minoritetsspråklige elevene.

Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) har sett nærmere på om rettighetene til de minoritetsspråklige elevene blir oppfylt i skolen. De avdekker da at mange ikke får den opplæringen de har krav på etter opplæringsloven §2-8. I flere av landets kommuner følges ikke regelverket opp. Aasen og Mønness (1998), ref. i Hvistendahl (2009) påpeker at til tross for gode muligheter for å gi morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i Oslo, brukes disse formene for tilpasset opplæring i svært liten grad. Hvistendahl (2009) sier at det varierer fra skole til skole hvordan denne opplæringen gis, og det varierer også i hvilken grad den prioriteres. Hun påpeker at det nok er flere årsaker til dette og mener at dette nok ofte skyldes pedagogiske, og da gjerne politiske holdninger. At ikke regelverket følges opp, skyldes altså ikke vanskeligheter med organisering slik det ofte kan være i andre skoler i landet.

Kvaliteten, særlig i norsk varierer. Dette kan skyldes flere faktorer som liten kompetanse, økonomi, forankring, organisering og svakheter i oppfølgingen av regelverket. Det blir anbefalt økt bruk av morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, særskilt norskopplæring og et flerkulturelt perspektiv i skolen. Dette er det bred politisk enighet i. Det er da spesielt viktig at undervisningen tilpasses på en slik måte at de elevene som har kort botid i Norge, behersker norsk godt nok til å kunne ha et forsvarlig utbytte av opplæringen på norsk (Østbergutvalget, Kunnskapsdepartementet 2009). Det er på dette tidspunktet de er i overgangsfasen. Øzerk (2003) viser også til at det er betydelige kvalitetsforskjeller vedrørende opplæringstilbudet som tilbys de minoritetsspråklige elevene, og sier at dette varierer fra skole til skole og fra kommune til kommune.

OECD-rapporten (2009) sier at flere tiltak har blitt innført for å heve kvaliteten på opplæringen, og sikter da til den opplæringen som er rettet mot minoritetsspråklige elever. Noen av tiltakene er nytt læreplanverk og vurderingsverktøy, læreplanutvikling, diagnostiske prøver på flere språk og språklige støttetiltak. Rapporten understreker betydningen av at læreren og skolelederen bør blir mer interesserte og lydhøre for språklig og kulturelt

mangfold. Det blir her også påpekt at regjeringen ser at det er viktig å forsterke et multikulturelt syn i klasserommene. Dette gjelder også hos den aktuelle skolelederen. Implementeringen av tiltakene ser imidlertid ikke ut til å være gode og virkningsfulle nok. Dette resulterer i at man da naturlig nok ikke kan forvente et forbedret læringsutbytte hos denne gruppen elever. Det viser seg at lærerne og skoleledere ikke er godt nok forberedt, og heller ikke godt nok opplært, i forhold til det å tilpasse opplæringen til de minoritetsspråklige elevenes spesielle behov. Dette gjelder også det å implementere de nye læreplanene for språk. En annen barriere for implementeringen ser også ut til å være at det gjennom Kunnskapsløftet (2006) er delegert mer ansvar til lokalt nivå. Det kan se ut til at lærere, skoler og kommuner ikke har fått tilstrekkelig hjelp til å gjennomføre reformen.

En aktivitetsorientert pedagogikk som innbefatter høy grad av elevdeltakelse, erfarings basert læring, teambasert, aktivitetsbasert og problemorientert opplæring, vil kunne øke læringsutbyttet for de minoritetsspråklige elevene. Samarbeidsbasert læring er også gunstig for å utvikle ordforrådet (Øzerk, 2003). Thomas og Colliers funn (1997) og Cohen og De Avilas (1983), referert i Øzerk (2003) funn samsvarer med dette, og sier at disse elevaktiverende læringsmetodene egner seg bedre for minoritetsspråklige elever enn de tradisjonelle som er mye brukt i dagens klasserom og skoler. For å differensiere den aktuelle undervisningen, blir det i dag brukt mer individuelle arbeidsplaner nå enn det ble gjort før (Klette, 2007). Det kan være positivt at elevene kan jobbe mer i eget tempo. Det er imidlertid ikke utelukkende positivt for på den andre siden kan denne individtilpasset arbeidsmåten bidra til at det faglige samspeillet mellom lærer og elev, og mellom elev og elev bli redusert (Palm, 2006). Dette kan ha negative konsekvenser for de minoritetsspråklige elevene, da spesielt for de med kort botid i Norge. Det er disse elevene som kan se ut som de har et høyere læringsutbytte av mer konkretisert, samarbeids- og aktivitetsbasert undervisning. Hvordan denne undervisningen er organisert, samt hvordan undervisningen er tilpasset, vil være helt avgjørende for kvaliteten på dette opplæringstilbudet. Dette må sees i lys av de kulturelle forutsetningene disse ny ankomende minoritetsspråklige elevene har. Hvordan disse tiltakene implementeres i skolen vil selvsagt også være helt avgjørende for kvaliteten.

Det er avgjørende for elevenes faglige utvikling at elevenes særskilte utfordringer blir avdekket så tidlig som mulig i utdanningsløpet. Det å gi støtte tidlig og forebygge, vil kunne redusere faglige vansker senere i skoleløpet. Dette vil naturligvis også derfor kunne redusere behovet for spesialundervisning på et senere tidspunkt. Ved å kartlegge elevene som strever og finne årsakene til hvorfor og hva de strever med, vil gjøre at en kan sette inn tiltak raskt og målrettet (St.meld. 16/2006-2007). Dette er også i tråd med den utdanningspolitiske satsingen som omhandler tidlig innsats.

Skolen og da spesielt læreren, har en utfordring i forhold til at de har lite kartleggingsmaterieill som på en god nok måte viser læringspotensialet til de minoritetsspråklige elevene. Dette skyldes blant annet at PP-tjenestens arbeidsverktøy hovedsakelig er laget med tanke på å finne ut funksjonsnivået til enspråklige og ikke hos tospråklige elever. Dette gjør det vanskelig å trekke riktige konklusjoner ut fra testresultatene hos de minoritetsspråklige elevene, og da spesielt om de er i mellomspråkfasen eller om de har dårlig organiserte begreper. Ut ifra testene kan det være vanskelig å tolke om elevene viser tegn på lærevansker eller om eleven

er i en normal språklæringsfase (Schulz, Haug og Støre, 2008). Dette byr på store utfordringer.

Kunnskapsløftet opererer med tydelige kompetansemål som hver enkelt elev skal oppfylle. I hvilken grad de ulike kompetansemålene oppfylles av hver enkelt elev, skal følges opp gjennom rapporterings- og resultatoppfølgningssystemer angitt i kunnskapsløftet. Man er opptatt av å avdekke eventuelle vansker elevene har i det å mestre grunnleggende ferdigheter og i det å nå de oppsatte kompetansemålene. Det er en tett sammenkøpling mellom mål og resultater i kunnskapsløftet (Raaen, 2008). I kunnskapsløftet fremgår det at tilpasset opplæring skal vurderes i forhold til hver enkelt elevs læringsresultat og utvikling. Kunnskapsløftet spesifiserer også hva det betyr å kunne de fem ulike grunnleggende ferdighetene i det aktuelle faget, og på det nivået som er aktuelt. Disse fem grunnleggende ferdighetene er det å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne uttrykke seg muntlig, det å kunne lese, det å kunne regne og det å kunne bruke digitale verktøy. De aktuelle kompetansemålene angir hva hver enkelt elev skal kunne etter gjennomført opplæring. De fleste elevene skal kunne nå disse oppsatte kompetansemålene, men graden av måloppnåelsen vil variere fra elev til elev (LK, 2006).

Minoritetsspråklige elever kan stå i fare for å utvikle ulike norskspråkrelaterte vansker. Dette da spesielt dersom språkundervisningen ikke tilpasses individuelt på en god og riktig måte. Opplæringen i begynnerfasen bør tilpasses elevenes ferdigheter i norsk, og må baseres på screening og kartleggingsfaser ut ifra elevens nåværende nivå. Opplæringsloven §2-8 (2009) sier følgende om kartlegging og språklige minoriteter: «kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring. Slik kartlegging skal utførast i opplæringa for elevar som får særskilt språkopplæring etter førsegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen».

Det er problematisk at kartleggingsmateriellet som brukes i dag ikke er standardisert og normert på ulike fremmedspråk. Screening og kartlegging av elever har ingen tradisjon i norsk skole i forhold til den ordinære undervisningen. Dette er muligens fordi tiltak oppfattes som spesialpedagogiske områder, og ikke som ordinær pedagogikk. Kartlegging må være noe som gjøres jevnlig og ikke bare som et engangstilfelle ved starten av skoleåret (Lie, 2007). Denmert (2005) ref. i Lie (2007) viser til at følgende punkter må tas i betraktning ved kartlegging eller vurdering av minoritetsspråklige elever:

- Kartlegging av elevens språkfunksjon i begge språk.
- Kartlegge hvilke verdier og prioriteringer som er gjeldende der eleven kommer fra.
- Lærere bør ha utdanning i flerkulturell pedagogikk og skaffe seg tekstkompetanse om minoritetsspråklige elever.
- Ordforrådet (forståelsen) til eleven som testes må kartlegges først. Forstår eleven som testes, ord og begreper som benyttes i kartleggingen / testen?

Egeberg (2007) hevder at en forutsetning for å kunne lære noe nytt, er at en må ta utgangspunkt i elevenes tidligere erfaringer og skape mening i lys av disse. Ifølge Pihl (2005) tas det ikke tilstrekkelig hensyn til språkferdigheter på morsmål, språkferdigheter på norsk og erfaringsbakgrunn. For å forsøke å få et riktig bilde av eleven er det viktig at man får oversikt over de erfaringene og ferdighetene den aktuelle eleven har, for å se om dette for eksempel kan ha hatt innvirkning på de resultatene den aktuelle eleven har oppnådd. Man må derfor kartlegge pedagogiske forhold, for eksempel tidligere skolegang, mangelfull skolegang, hvilke metoder som har vært brukt og hva som har vært innholdet i opplæringen. Dette kan være utfordrende og krever store ressurser å få til.

Det er utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen Grunnleggende norsk for minoriteter. Kartleggingsmateriellet er ment som en hjelp for skolen i vurderingen av eleven. Dette gjelder når eleven er i stand til å følge opplæringen i en ordinær norskplan (<http://WWW.idir.no>). Da det er mange elever i Norge som ikke følger denne planen, vil dette kartleggingsverktøyet i liten grad anvendes.

NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring ved Høgskolen i Oslo) har utarbeidet et omfattende kartleggingsverktøy for kartlegging av skolefaglige ferdigheter og uformell kompetanse hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer (<http://WWW.hio.no>). Dette verktøyet er utarbeidet med den hensikt å tilpasse opplæringen til den enkelte elev og tar utgangspunkt i den aktuelle elevens forutsetninger og behov.

Lie (2007) hevder at det i skolen brukes kartleggingsverktøy som ikke alltid oppfyller kravene om kvalitet. Noe av materiellet er av gammel dato, noe er i tillegg «hjemmesnekret» og gjerne laget ved den enkelte skole. Resultatet brukes som en ferdig diagnose og ikke som en indikator på hvilke vansker eleven har. Rambøll Management (2009) gjennomførte på oppdrag for utdanningsdirektoratet, en evaluering av implementeringen av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter. Rambøll Management fant blant annet at det var mangel på standardiserte kartleggingsprosedyrer og verktøy, samt at få kommuner hadde retningslinjer for kartlegging av norskkunnskaper til elevene.

For å kunne si noe om en enkelt elevs begrepsforståelse må en kartlegge det på det språket eleven kan. Det kan være at eleven kan dette begrepet på sitt morsmål, men eleven mangler begrepet på norsk, eller omvendt. For å kartlegge flerspråklig kompetanse trengs det samarbeid mellom flere lærere, også tospråklige lærere. NAFO og lesesenteret i Stavanger har utviklet kartleggingsprøver, hovedsakelig skriftlig, etter modell av de nasjonale kartleggingsprøvene i skriving og lesing. Disse er på Albansk, arabisk, somalisk, spansk, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. Når man kartlegger for eksempel skriftkyndighet på morsmål, gir det et riktigere bilde av elevens lese- og skriveutvikling, enn om man bare kartlegger på norsk. Flere minoritetsspråklige elever kan av flere grunner ha lite skriftkyndighet i sitt morsmål. Det vil være nødvendig å utvikle materiell som kartlegger elevenes muntlige kommunikative kompetanse (Svendsen, 2009). Det foreslås å vurdere elevenes språkutvikling i morsmål og norsk vår og høst.

For at skolen skal kunne gi et tilfredsstillende opplæringstilbud, bør opplæringstilbudet være systematisk og bør i svært liten grad være styrt av tilfeldigheter. Det som er felles for elever

med kort botid i Norge er at de har mindre erfaring og kjennskap til norsk språk, kultur og utdanningsløpet enn majoriteten. De vil trenge et opplæringstilbud som tar hensyn til deres begrensede ordforråd på norsk, og det faktum at de er i en mellomspråkfase. I tillegg bør disse elevene få hjelp til å forstå og prøve å finne mening og plass i den norske skolen. Elever med kort botid i Norge vil ha behov for en opplæring som tar hensyn til deres språklige og kulturelle bakgrunn for å få et best mulig utbytte av opplæring. Dette vil kunne forhindre frafall og gjøre overgangen fra skole til arbeidsliv lettere.

5.4 Ekskludering

Søker man opp begrepet ekskludering på store norske leksikon, står det at det betyr å utestenge eller det å utelukke noe eller noen (SNL.NO).

Ekskludering kan man på mange måter si at er det motsatte av inkludering. Man kan også si at alt som ikke inkluderer da vil ekskludere. Når man tenker på ekskludering vil det være flere grunner til at man kan ekskludere, eller at noen opplever å føle seg ekskludert. En grunn til at vi ekskluderer er at vi mennesker har behov for å kategorisere, noe vi gjør lynraskt og uten å tenke oss om. Dette gjør vi for å lettere organisere andre i forhold til blant annet gruppetilhørighet. Dette har også en sideeffekt at det styrker egen sosial identitet på den måten at man ønsker å opprettholde god selvfølelse i egen gruppe. Men dette kan føre til nedvurdering av andre sosiale grupper, og disse mekanismene kan også fort føre til ekskludering av nye medlemmer i gruppen.

Det å bli ekskludert kan få store konsekvenser for det enkelte individet. Det kan føre til identitetsproblemer, og det kan også fort føre til problemer med selvtilliten som en konsekvens og et resultat av dette. Andre konsekvenser kan være frustrasjon, sinne og fornektelse (Tweng & Baumeister, 2005). De mener også i denne artikkelen at det kan føre til at den kognitive fungeringen minsker og at man får mindre tilgang til ressursene man har til rådighet. Man vil da som en direkte konsekvens av ekskludering prestere dårligere i skolesammenheng. Noe annet som også er interessant i denne sammenhengen er at empirisk forskning viser at ekskluderte mennesker er mer aggressive, mindre villige til å hjelpe, tar mindre vare på deg selv, er mindre villige til å ta sjanser, foretar mindre fornuftige valg, er mindre samarbeidsvillige og gjør en dårligere jobb i forbindelse med kognitive oppgaver (Tweng & Baumeister, 2005). Dette får frem alvoret i situasjonen og vi forstår at samfunnet og skolen burde ha et stort fokus på inkludering og integrering. Dette for å unngå ekskludering og konsekvensene det kan få, både for enkeltindividet og for samfunnet generelt. Denne problemstillingen har kommet betydelig frem i media og politisk de senere årene. Sverige er et tydelig eksempel på dette.

6 Metode

Kalleberg (1998) opererer med fire elementer i et forskningsprosjekt. Disse er: spørsmål, datamateriale, analytiske kategorier og konklusjoner. Forskning kan hjelpe oss med å stille spørsmål, samt det å finne svar. Gjennom problemstillingen stiller vi spørsmål og ved å samle inn data og analysere disse håper vi å finne svar. Kalleberg (1998) mener det er å foretrekke å fokusere på ordet «spørsmål» fremfor ordet «problem». Ved å bruke ordet «problem» kan man komme til å feste oppmerksomheten mot noe som ikke er slik det burde være. Ordet «problemstilling» brukes ofte av samfunnsvitere synonymt for «spørsmål». Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke «svakere» og mer «dempete» uttrykk. Dette for å ufarliggjøre spørsmålene litt ovenfor intervjuobjektene. Jeg bruker også begrepet «utfordring» istedenfor ordet «problem». Dette er også i overensstemmelse med språkbruken blant intervjuobjektene.

6.1 Valg av metode

Problemstillingen i denne masteroppgaven fokuserer på de minoritetsspråklige elevene og deres subjektive opplevelse av inkludering og ekskludering. Tilgangen til denne informasjonen er gjennom elevenes egne opplevelser og deres egne refleksjoner over temaet. Det kvalitative forskningsintervjuet er en faglig samtale som skaper ulike former for kunnskap (Kvale, 2006).

For å belyse dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. En kvalitativ studie er en studie der datatypen som dominerer er av kvalitativ karakter (Kalleberg, 1998). Kvalitativ metode er egnet når en ønsker å gå i dybden for å beskrive et tema i detalj (Vedeler, 2000). I denne oppgaven er det overordnede temaet inkludering i forhold til én spesiell gruppe, minoritetslever med kort botid i Norge. Kvalitativ metode er en tilnærming som innebærer å studere mennesker i deres eget miljø og innebærer interaksjon med mennesker på deres språk og deres betingelser (Gall, Gall & Borg 2007).

Forskningshistorisk kan en skille mellom to vitenskapelige hovedretninger: naturalisme og positivism. Kvalitativ forskning innebærer at forskeren er i et forskningsfelt og undersøker mennesker eller sosiale prosesser i deres naturlige miljø (Postholm, 2010). Kvalitativ forskning har ofte et fenomenologisk utgangspunkt. Det vil si at man ønsker å studere verden slik menneskene opplever den. Å studere menneskers opplevelse av verden innebærer videre direkte og personlig kontakt med disse aktuelle menneskene i deres eget miljø (Vedeler, 2000). I fenomenologien er det menneskenes subjektive opplevelse som står sentralt og i fokus (Dalen, 2004). Begrepet livsverden står også svært sentralt. Jeg har i denne oppgaven brukt intervju som datainnsamlingsmetode. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å få informanten til å beskrive hans eller hennes hverdagslige livsverden (Kvale, 2006). Temaet i

mine intervjuer har vært å få informantene til å beskrive hvilke tanker og erfaringer de har rundt forhold knyttet til inkludering og ekskludering i den videregående skolen. Jeg er ute etter informantenes beskrivelse av deres livsverden.

Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle forståelse av ulike fenomener knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Formålet med denne oppgaven er få kunnskap om de minoritetsspråklige elevenes opplevelse av inkludering og ekskludering i den aktuelle vennegjeng, klasse og skole. For å få tak i informantenes erfaringer og tanker rundt dette har jeg valgt intervju som metode for innsamling av data. Ifølge Kvale (2006) er kvalitativt forskningsintervjuer produksjonssted for kunnskap. Intervjuet kan sees på som utveksling av synspunkter mellom temaer av felles interesser.

6.2 Intervju

I intervjuforskning som metode søker man kunnskap og informasjon gjennom samtale. Samtaler kan analyseres eller transkriberes på forskjellig vis. Samtalen kan ses som en diskurs der man nærmer seg en felles forståelse gjennom dialog, og der teksten ses som en del av helheten teksten inngår i, som i en hermeneutisk tolkning (Kvale 1997, Alvesson og Sköldbberg 1994). Innenfor fenomenologiske studier er vanligvis intervju den eneste strategien for innsamling av data. Hver informant intervjues som oftest en gang og spørsmålene som stilles er utformet med utgangspunkt i forskerens erfaringer og ut i fra relevant teori. Videre handler fenomenologisk tilnærming om å finne den sentrale underliggende meningen i en opplevd erfaring ut ifra sentrale tema som forskeren tar opp i intervjusituasjonen. De sentrale temaene som tas opp bestemmes av forskeren (Postholm, 2010). Det kvalitative forskningsintervjuet er en faglig samtale som skaper ulike former for kunnskap (Kvale, 2006).

Vi finner ofte et asymmetrisk maktforhold da intervjueren har ansvar for utspørringen og informanten svarer. Dette står i motsetning til den daglige samtalen som blir preget av gjensidig utveksling av synspunkter. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av de ulike informantenes livsverden, for deretter å tolke meningen med fenomenene som beskrives. I et kvalitativt forskningsintervju er intervjueren selve forskningsinstrumentet. I det kvalitative forskningsintervjuet er målet å forstå hvordan informanten ser på den aktuelle problemstillingen. Forskeren eller den som intervjuer må derfor være åpen for det informanten sier og forsøke å løfte frem informantens synspunkter. «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale 2010:43).

Det er vanlig å skille mellom åpne og mer strukturerte intervjuformer. Den vanligste formen er et semistrukturert intervju. Et slikt intervju har ett bestemt tema som skal tas opp, og kan ha flere forhåndsbestemte områder som intervjuer ønsker svar på (Dalen 2004). Ut i fra den informasjonen jeg ønsker å hente fra elevene, ønsker jeg å planlegge og gjennomføre et

semistrukturert intervju. Mitt ønske er å få frem de erfaringer og tankene de aktuelle informantene har om inkludering og ekskludering, samt deres fremtidsplaner. Det kvalitative forskningsintervjuet har som styrke å fange opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatning og erfaring om et tema. Intervjuet som form gir derfor et bilde av en mangfoldig menneskelig verden (Kvale, 2006).

6.3 Utvalget

For å få svar på problemstillingen som jeg har i denne oppgaven, ønsket jeg å innhente informasjon fra elever som er minoritetsspråklige, som går på en videregående skole og som har valgt yrkesfag som studieretning. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i elever på vg2-nivå fordi de da er fylt 18 år og det er lettere med samtykke og å få lov til å gjennomføre intervjuene. Det er også i denne gruppen at utfordringene ser ut til å være størst. De elevene jeg vil velge skal ha kort botid i Norge, det vil si kortere enn fem år. Jeg har som tidligere nevnt valgt å avgrense forskningen til å kun omhandle gutter, blant annet for å gjøre forskningen mindre kompleks og lettere å avgrense. Det er også andre årsaker til at jeg ikke har valgt å intervjuer jenter i denne omgangen. Jenter som tar yrkesfag er en minoritet i seg selv, i og med at de fortsatt er i sterkt mindretall på yrkesfag. Dette til tross for at andelen stiger litt fra år til år. Mye mulig opplever disse jentene inkluderingsutfordringer i det at de er jenter på yrkesfag, noe som er et eget tema som jeg ønsket å avgrense mot, og som kunne vært gjort til et selvstendig forskningsprosjekt. Jeg har også valgt å innhente informanter fra flere etnisiteter og verdensdeler. Det er flere argumenter for dette, og et av de tyngste argumentene er at jeg ville unngå at det blir trukket slutninger til eventuelt rase eller land. Jeg vil at forskningen skal representere mangfoldet og være uavhengig av etnisitet. Intensjonen er da at et bredt spekter av nasjonaliteter vil gjøre forskningen mer valid.

Jeg har valgt seks informanter. Innen kvalitativ intervjuforskning er det viktig at ikke antallet informanter er for stort (Dalen, 2004). Informantene er fordelt over tre årskull, dette for å få et bredere utvalg. Jeg tenkte også at det kunne være interessant å kunne se om det er variasjoner mellom årskullene. Den informasjonen jeg trenger vil jeg få gjennom kvalitative forskningsintervjuer.

6.4 Intervjuguide

Som intervjuform har jeg valgt semistrukturert eller halvstrukturert intervju (Dalen, 2004). Jeg har utarbeidet en intervjuguide som ble bygget opp rundt bestemte temaer som jeg mener kan gi svar på problemstillingen. Ved semistrukturerte intervjuer fokuseres samtalene mot bestemte temaer forskeren velger ut på forhånd (Dalen, 2004). Jeg startet med en skisse der jeg plukket ut temaene jeg ville gjennomgå. Problemstillingen har vært avgjørende for hvordan jeg har utarbeidet intervjuguiden. Intervjuguiden ble bearbeidet over tid og endret seg

mye ettersom spørsmålene ble mer detaljert og spisset. Jeg passet hele tiden på å gjøre det så åpent at eleven skulle få litt spillerom til å komme med sine tanker og innspill, samtidig som jeg måtte få svar på de spørsmålene og temaene som jeg var ute etter. Dette var en utfordrende balansegang, og jeg merket at det var lett og “spore av”. Da var guiden god og ha for å hente seg inn igjen.

I forkant av intervjuene gav jeg informantene informasjon om hva som var målet med forskningen, samt litt informasjon om hva jeg hadde tenkt å spørre om. Informantene fikk denne informasjonen både skriftlig og muntlig. Jeg opplevde at noen av informantene hadde utfordringer med å lese og forstå informasjonsskrivet jeg hadde utarbeidet, og jeg valgte derfor å ha en samtale med hver enkelt der jeg informerte litt grundigere om hva som skulle skje. Dette var også en fin måte å bli litt kjent med informantene på før intervjuene ble gjennomført. Både informasjonsskrivet og intervjuguiden ligger ved som vedlegg.

6.5 Gjennomføring

I kvalitativ intervjuforskning må det gjennomføres et prøveintervju for å teste intervjuguiden (Dalen, 2004). Jeg gjennomførte et prøveintervju med en kollega og god mentor. Intervjuet ble gjennomført basert på intervjuguiden. Jeg tok opptak av hele intervjuet med en diktafon, noe som i ettertid viste seg å være veldig nyttig da jeg kunne høre og analysere intervjuet flere ganger. Det var en lærerik prosess hvor jeg fikk en god pekepinn på tidsbruk og så at flere av spørsmålene overlappet hverandre. Etter at man har gjennomført et prøveintervju vil det ofte være nødvendig å omformulere og redigere intervjuguiden (Dalen, 2004).

Etter at prøveintervjuet var gjennomført og analysert, måtte intervjuguiden bearbeides. Noen spørsmål ble tatt vekk og andre ble redigert, mens noen spørsmål ble snevret inn tematisk og spisset. Jeg endte også opp med å lage noen nye spørsmål og dette førte til at den endelige intervjuguiden ble utformet og tilpasset til informantene.

På første informasjonsmøte fortalte jeg elevene at intervjuet skulle tas opp på bånd, og senere transkriberes. Alle informantene fikk tidlig beskjed om at deres anonymitet skulle ivaretas. Alle lydfiler blir slettet ved prosjektets slutt, og jeg opererer også med fiktive navn. Det er dermed så mange aktuelle elever i min målgruppe at det vil være tilnærmet umulig å identifisere mine informanter. Alle fikk lese igjennom en samtykkeerklæring i forkant av intervjuet, samtidig med at jeg foretok en lydsjekk, for å høre elevenes stemme på båndet, og hvor opptageren skulle plasseres i forhold til stemmen. Dette ga anledning til småprat så stemningen ble litt løsere, noe som gjorde situasjonen enklere for alle.

Som jeg har nevnt tidligere så blir man en god intervjuer gjennom å intervjuer. Jeg merket at selvtilliten økte ved praktisering (Kvale, 2006). Jeg var alene under intervjuene og savnet til tider en som kunne komme med innspill og oppfølgingsspørsmål. Intervjueren må ha evnen til å lytte til det informanten forteller, og verken argumentere eller moralisere dersom man er uenig i det informanten sier. Intervjueren må vise anerkjennelse ovenfor informanten både

gjennom måten spørsmålene stilles og hvordan en lytter (Dalen, 2004). Jeg var oppmerksom på dette under intervjuene og forsøkte å gi informantene tid til å svare skikkelig. Pauser mellom spørsmål og svar kan være skapende på den måten at informanten gis tid til å reflektere over det som sies (Dalen, 2004).

Deretter gjennomførte jeg alle de seks intervjuene individuelt. Dette ble gjort over en periode på tre år, altså to hvert år. Alle intervjuene ble greit gjennomført, men jeg merket at det ble lettere å gjennomføre intervjuene etter som jeg fikk mer erfaring. Dette ble naturligvis enklere for hvert år. Dette kommer nok av at jeg hele tiden fikk litt mer trening og var mer komfortabel med situasjonen. Måtte allikevel ha litt tid under hvert intervju for å bli komfortabel med intervjuprosessen. Denne prosessen var lærerik og gav mersmak. Alle intervjuene ble tatt opp på en digital diktafon. Dette var et verktøy jeg ikke hadde erfaring med fra tidligere, men som var til stor hjelp ved senere analyse og ved transkriberingen av intervjuene

6.6 Transkribering

For å bli en del av et datamateriale må erfaringer kodes. Intervjuutskrifter er et eksempel på koding av erfaringer formulert i språk. Det er den første og grunnleggende kodingen av erfaringer i samfunnsfag (Kalleberg, 1998). Ved transkribering av intervjuer fra muntlig til skriftlig språk struktureres samtalen slik at datamaterialet er bedre egnet for tolkning og analyse (Kvale, 2006). All transkribering har jeg gjort selv. Dette har blitt mange sider og et stort materiale.

Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av diktafon og transkribert. Transkriberingen i etterkant var nødvendig for å kunne analysere svarene fra intervjusamtalene. Ifølge Kvale (2006) utgjør det transkriberte materialet bare en del av det totale datamaterialet i en undersøkelse. Han hevder videre at det transkriberte materialet er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form (Kvale, 2006). Alle lydfilene ble derfor bevart gjennom hele prosjektet slik at jeg hele tiden kunne gå tilbake å lytte på intervjuene og kontrollere det jeg hadde skrevet.

Å transkribere innebærer å oversette fra muntlig til skriftlig språk. Muntlig og skriftlig språk har hver for seg egne regler (Kvale, 2006). Alle mine informanter hadde utfordringer med det å snakke norsk. De brukte litt norsk, dialekt, engelsk og fingerspråk. Jeg valgte derfor å oversette dette til bokmål. Et ordnet transkribert intervju kan fremstå som usammenhengende fordi det muntlige språket er annerledes enn det skriftlige (Kvale, 2006). Jeg har da valgt å ikke ta med alle pausene, gjentakelsene, latteren og språkutfordringene. Har forsøkt å få fram essensen i det som blir forsøkt formidlet. Måten transkripsjonene gjøres på, avhenger av hvordan materialet skal brukes. Min hensikt er å få frem informantenes kunnskaper, tanker og erfaringer, altså deres subjektive opplevelse av situasjonen.

Det fungerte greit å bruke diktafonen. Elevene var komfortable med den og den ble raskt glemt. Alle de seks elevene hadde språkproblemer så jeg stilte noen av spørsmålene flere ganger for å være sikker på at spørsmålene ble forstått. Jeg oppdaget at dette var svært nyttig og at jeg måtte omformulere noen av spørsmålene for å gjøre de mer forståelige for elevene. Spesielt med de elevene som hadde kortest botid i Norge tok intervjuene derfor litt lengre tid.

Ved å få informasjon fra seks forskjellige hold gjennom intervju, transkripsjon og lesing av det som er transkribert hadde jeg en større mulighet for å få frem relevant data som er nyttig i analysen. Ved transkribering av intervjuer fra muntlig til skriftlig språk struktureres samtalen slik at datamaterialet er bedre egnet for tolking og analyse (Kvale 2006).

Transkripsjonsarbeidet ble gjort utelukkende av meg og det er et enormt materiale jeg sitter igjen med. Jeg ser i ettertid at jeg hadde trengt å transkribere intervjuene i sin helhet. Dette ble jeg advart om på forhånd, men jeg hadde for liten oversikt over materialet slik at det var vanskelig å plukke ut det som var mest relevant og valgte derfor å transkribere intervjuene i sin helhet.

Transkripsjonsnøkkelen som jeg brukte er Du Boris-systemet. Dette er et system som ble utviklet av John Du Boris og som jeg antar er ett av de mest brukte. Dette tok litt tid å lære seg, men var en nyttig kunnskap å tilegne seg.

6.7 Reliabilitet/Validitet

Reliabilitet og validitet er hentet fra kvalitativ forskning. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, det vil si at for at noe skal være pålitelig må det kunne reproduseres og gjentas. Dette kan ofte være en utfordring når det gjelder kvalitative intervjuer. Da også i min kontekst da jeg har intervjuet elever som kun går en kort tid i den videregående skolen.

Kvale (2006) omtaler begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet som en treenighet. Han legger også vekt på at spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet bør være i tankene gjennom hele forskningsprosessen. Han skriver også at det burde fungere som kvalitetskontroll på alle stadiene gjennom hele prosjektet.

Videre vil jeg kort redegjøre for reliabilitetsbegrepet, da det i større grad enn validitetsbegrepet knyttes til kvantitative undersøkelser, og da ofte til at innsamling av data og analyse skal kunne etterprøves av andre forskere. Slike krav er imidlertid vanskelig å stille i en kvalitativ undersøkelse (Dalen, 2004).

6.8 Reliabilitet

Andenæs (2000) hevder at reliabilitetstenkningen som handler om i hvilken grad prosedyrer for datainnsamling i samme kontekst vil gi samme informasjon, nok egner seg bedre for eksperimentelle tilnærminger. De minoritetsspråklige elevene og omgivelsene de befinner seg i er i stadig forandring. Andenæs (2000) hevder videre at kravet om gjentakelse blir problematisk i en slik sammenheng. Etterprøvbarhet og generalisering er heller ikke formålet med dette prosjektet. Validitet i intervjuundersøkelsen handler om i hvilken grad studien undersøker det den er ment å undersøke. Reliabilitet viser i hvilken grad resultatene man finner i undersøkelsen er pålitelige (Kvale, 2006). Andenæs (2000) fremhever relevans som et mer overordnet krav når det gjelder framgangsmåtene ved å samle inn data. Det må være tilpasset undersøkelsens formål og forankret i relevant teori (ibid). Jeg har valgt intervju som framgangsmåte for innsamling av data, fordi jeg mener at det er mest relevant for mitt formål.

Når det gjelder reliabilitet skriver Dalen (2004) at det er viktig å nærme seg spørsmålene rundt dette begrepet på andre måter enn i kvantitative undersøkelser. Blant annet ved nøyaktige beskrivelser av alle ledd i forskningsprosessen. Kvale (2006) hevder at reliabilitetssjekk av de transkriberte intervjuene er viktig. Ettersom jeg gjorde all transkribering selv var det viktig for meg å lage meg noen prosedyrer ved overføring av lyd til skrift. Når man transkriberer fra lyd til tekst kan det være vanskelig å vite når man skal sette punktum, når er det pause og om en skal ta med emosjonelle uttrykk som latter. (Kvale, 2006). Jeg har flere ganger i ettertid hørt gjennom alle intervjuene for å kontrollere at kvaliteten på min transkribering er god nok. Dette for å være helt sikker på at jeg ikke har oversett eller misforstått noe. Kvale (2006) diskuterer også reliabilitet i forhold til spørsmål i intervjuguiden. Jeg har forsøkt å unngå å stille ledende spørsmål og har lagt stor vekt på å stille åpne spørsmål der informantene kan fortelle fritt, slik at jeg som intervjuer har mindre mulighet for å påvirke svarene.

Det er flere andre faktorer som også styrker min reliabilitet. Den viktigste er kanskje det at jeg var veldig bevisst min rolle. Som forsker er det viktig at man reflekterer over forholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Dette forholdet er nok i min situasjon asymmetrisk siden jeg underviser på samme avdeling som mine informanter studerer. Dette til tross for at jeg ikke hadde direkte undervisning for de aktuelle kandidatene. Dette må man være bevisst på når man stiller spørsmålene og når man analyserer svaret. I tillegg hadde jeg utfordringer med språket og måtte derfor stille samme spørsmålet flere ganger med bruk av forskjellige ord og innfallsvinkler. At jeg var dette bevisst og tok dette med i min betraktning, øker min reliabilitet.

6.9 Validitet

Validitet av den kunnskapen som fremskaffes henger sammen med planleggingen av undersøkelsen, de metodene man benytter og om kunnskapen dette bringer kan være til nytte for noen, og ikke til skade, samt om den frembragte kunnskap kan si noe som er gyldig for andre eller andre steder enn akkurat det undersøkte case (Kvale 1997, Yin 1994).

Maxwell (1992) drøfter validitetsbegrepet og opererer med fem validitetskategorier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Lincoln og Guba ref. i Dalen (2004) opererer med fire kategorier: troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Kvale (2006) opererer med kategoriene: validitet som håndverksmessig kvalitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. I min oppgave vil jeg drøfte validitet i egen undersøkelse opp mot kategoriene til Maxwell (1992).

Deskriptiv validitet hos Maxwell (1992) viser til i hvilken grad utsagn som er kommet frem i intervjuene er korrekt og stemmer overens med det som er sagt slik at utsagn fra informanten ikke er misforstått eller transkribert feil. Maxwell (1992) hevder videre at alle de andre validitetskategoriene avhenger av den deskriptive validiteten, som han hevder er det primære aspekt ved validitet. Jeg brukte en digital diktafon som hadde god kvalitet på gjengivelse av lyd da jeg intervjuet. Denne ble flittig brukt, og jeg måtte høre på intervjuene mange ganger for å få tak i essensen i det som ble sagt. Jeg stykket også opp intervjuene i korte sekvenser og dette gjorde det enklere å få med seg alt som ble sagt.

Når man gjennomfører et intervju kan det oppstå en del unike situasjoner som det kan være vanskelig å gjenta eller reprodusere, spesielt i min intervjusituasjon med minoritetsspråklige elever. Ofte måtte jeg stille spørsmålene flere ganger, bruke ord og begreper som jeg var sikker på at elevene skjønnte. Jeg stilte også noen ganger spørsmålene på engelsk. Dette for å være så sikker som mulig på at informantene hadde forstått hva jeg spurte om og på den måten minske sannsynligheten for misforståelser. Det at jeg gjennomførte et prøveintervju før det første virkelige intervjuet, gjorde meg noe tryggere på spørsmålene og tiden jeg ville bruke. Jeg ble også litt mer komfortabel med intervjusettingen, men jeg ser i ettertid at det hadde vært lærerikt og nyttig å ha transkribert prøveintervjuet. Dette hadde muligens ført til at jeg hadde endret litt på utformingen av intervjuguiden og vært litt mer konkret på visse spørsmål.

Den neste kategorien Maxwell (1992) tar opp er tolkningsvaliditet. Tolkningsvaliditet handler om meningen bak det som sies av informanten. Hva er den bakenforliggende meningen i det informanten forteller? I tolkningsvaliditet inkluderes informantens perspektiv i tillegg til den kommunikative meningen. Maxwell (1992) trekker fram informantens intensjoner, erkjennelser og følelser. Han hevder termen tolkning er relevant fordi en søker å forstå mening, ikke ut i fra forskerens perspektiv, men ut ifra informantens perspektiv. Under intervjuene kom jeg ofte med oppfølgingsspørsmål når det var noe jeg var usikker på om jeg hadde forstått. Jeg stilte som nevnt også mange av spørsmålene på engelsk i tillegg. Jeg

gjengav også svarene til informantene på både norsk og engelsk for å være sikker på at jeg hadde fått med meg essensen i det som ble sagt. På den måten får informanten mulighet til å bli forstått på riktig måte og uheldige tolkninger kan unngås. Dette kan være med på å styrke validiteten.

Den neste kategorien Maxwell (1992) opererer med er teoretisk validitet. Teoretisk validitet handler om på hvilken måte sammenhenger og fenomener en finner i datamaterialet forklares ved hjelp av teori (Dalen, 2004). I arbeidet med intervjuguiden har jeg formulert spørsmål som vil gi informantene mulighet til å gi svar som er relevant i forhold til den problemstillingen jeg har valgt i denne oppgaven. Datamaterialet blir deretter bearbeidet, analysert og tolket. Det er i denne sammenheng viktig å tydeliggjøre analytiske grep og de redskaper som er anvendt (Dalen, 2004). Jeg vil redegjøre for hvilke analytiske begreper og hvilke redskaper som er brukt i prosjektet, noe som vil styrke validiteten.

Den fjerde kategorien til Maxwell (1992) er generalisering. Dette handler om i hvilken grad resultatene fra studien kan generaliseres til andre grupper enn de som er utforsket (Dalen, 2004). Kvalitativ forskning er vanligvis ikke designet med det formål å generalisere til populasjon. Begrepet generalisering spiller derfor en annen rolle i kvalitative studier enn det gjør i kvantitative studier, der dette ofte er et krav (Maxwell, 1992). I stedet for generalisering kan det være mer fruktbart å snakke om en overføringsverdi til lignende grupper, personer eller institusjoner (ibid). Min gruppe med minoritetsspråklige elever er trolig representativ for andre videregående skoler av samme størrelse som også vil ha mange minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. Utvalget er derimot ikke representativt for alle skoler i Kristiansand eller landet for øvrig. Den aktuelle skolen jeg har tatt utgangspunkt i har en relativt høy andel av minoritetsspråklige elever, og det er en videregående skole med yrkesfag som hovedvekt. Det jeg har funnet i mitt datamateriale kan altså ha en overføringsverdi til skoler som er sammenlignbare med hensyn til elevgruppe og fagområde. Det at jeg er oppmerksom på dette er med på å styrke validiteten.

Den femte og siste kategorien Maxwell (1992) opererer med er evalueringsvaliditet. Ifølge han er ikke evalueringsvaliditeten like sentral i kvalitativ forskning som deskriptiv-, tolknings-, og teoretisk validitet fordi det ikke er forskerens hensikt å evaluere eller vurdere det han studerer, men heller en søken etter å forstå. I denne oppgaven var jeg ute etter informantenes subjektive opplevelse av inkludering og integrering. Jeg har lest mye teori og forskning om disse temaene, i tillegg til at jeg har hørt på mange diskusjoner på lærerværelsene og på informasjonsmøter og kurs for ansatte i fylket. Det har vært lite som har handlet konkret om elevenes subjektive oppfatning og opplevelse av dette. Det har også vært lite som har omhandlet yrkesfag som gruppe. Jeg fikk flere tilbakemeldinger fra både elever, lærere og rektorer om at det hadde det vært bra og lærerikt å vite noe mer om dette. Mine funn, som jeg da diskuterer opp mot relevant teori, kan derfor være med på å forbedre praksis og gi ideer til oss og andre som har tilsvarende elevgrupper og sammensetninger. Et ønske om forbedring av praksis er en del av evalueringsvaliditeten som Maxwell (1992) omtaler, og det er et høyt ønske fra meg.

6.10 Bearbeiding av data og etisk analyse

Gjennom bearbeiding og analyse av datamaterialet er hensikten å finne frem til den informasjonen informantene gir og som kan besvare og belyse problemstillingen. Den fenomenologiske analysen har foregått gjennom flere trinn. Alle intervjuene har vært gjennomgått flere ganger for å få en god oversikt over dem. Dette er også gjort for å få et godt helhetlig inntrykk av forskningsmaterialet, og videre for å forsøke å finne ut hvor hovedtyngden i materialet ligger.

Datamaterialet mitt foreligger som direkte tale, opptakene av intervjuene foreligger som lydfiler, i tillegg til at de transkriberte intervjuene foreligger som tekst. De innledende forskningsspørsmålene og intervjuguiden har vært styrende for utarbeiding av kategoriene og kodingen av datamaterialet. Kvale (2006) skriver at å analysere betyr å dele opp noe i biter. Intervjuene ble delt opp og satt sammen etter de kategoriene jeg opprettet. Ved å benytte dataverktøy i denne prosessen fikk jeg en god oversikt over hva intervjuobjektene hadde svart og hvor hovedtyngden i materialet lå. Analysen av datamaterialet innebærer å avdekke eventuelle mønstre (Befring, 2007). Hva forteller informantene mye om? Hva er viktig for de? Hva forteller de lite om? Ved å benytte meg av dataprogrammer til koding og kategorisering fikk jeg en god oversikt over hva og hvilke spørsmål som ga lite informasjon og hvilke som gav mye informasjon. En analyse av kvalitative data handler om å beskrive det som er funnet (Befring, 2007). Dette gjøres i kapitlet der jeg presenterer resultatene mine, og blir så fulgt opp i et kapittel hvor jeg forsøker å drøfte disse resultatene.

Under mitt arbeid ved innhenting og bearbeiding av dataene har jeg tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjer som er formulert av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH revidert 2006). Disse retningslinjene angir normer for god etikk, og skal være til hjelp for forskeren i arbeidet som utføres.

For empirisk forskning der personer deltar som informanter er det et etiskbasert krav at alle skal samtykke i å delta på et fritt og informert grunnlag (Befring, 2007). Informert samtykke innebærer at personene som skal intervjues informeres om prosjektets overordnede mål, videre at informanten skal delta på frivillig basis og kan trekke seg fra prosjektet når som helst dersom han skulle ønske dette (Kvale, 2006). Jeg informerte alle mine intervjuobjekter om dette, både muntlig og skriftlig. Da flere av mine informanter hadde utfordringer med å forstå skriftlig norsk, fikk de den muntlige informasjonen rett i forkant av intervjuene. De fikk også et skriftlig samtykkeskjema som hver enkelt informant skulle underskrive.

Informantene har krav på at alle opplysninger de gir blir behandlet konfidensielt og datamaterialet skal vanligvis anonymiseres (Befring, 2007). Konfidensialitet handler om at personlige data som kan avsløre informantens identitet ikke skal avsløres (Kvale, 2006). I mitt datamateriell forekommer det navn på alle informantene. Disse navnene er fiktive og har ingen forbindelse til informantene jeg har intervjuet. Jeg mener derfor at anonymiteten til mine informanter er bevart. Skolen er kjent, men det er et så stort antall minoritetsspråklige elever ved skolen at en identifisering vil være nærmest umulig.

Det overordnede temaet for oppgaven er opplevelsen av inkludering i forhold til en bestemt målgruppe, minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. Det kan være en fare for å stigmatisere små grupper som er lett gjenkjennelige (Dalen, 2004). Gruppen jeg beskriver er relativt liten i forhold til alle minoritetsspråklige elever i Norge. Jeg mener midlertidig at prosjektet ikke stigmatiserer denne gruppen med elever. De elevene jeg har valgt har kort botid i Norge, med de anser seg selv ikke som en egen gruppe. De ser på seg selv som en del av den større gruppen som er minoritetsspråklige elever generelt. Dette kommer også frem i flere av intervjuene. Jeg anser derfor ikke at det er noen stor fare for stigmatisering av gruppen av minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge.

Ifølge Kvale (2006) bør en vurdere konsekvensene av en intervjustudie, da særlig med tanke på mulig skade som kan påføres informantene. I mitt prosjekt har jeg ansvar for å tenke igjennom hvordan jeg for eksempel gjengir sitater fra informantene. Sitatene som gjengis bør være lesbare og ikke sette informantene i et dårlig lys (Kvale, 2006). Samtidig som jeg skal ha et kritisk blikk på praksis, er det viktig at jeg er ydmyk ovenfor informantene og skolen som tar imot meg og som informantene tilhører.

7 Resultatene

Formålet med denne studien er å få et innblikk i den subjektive opplevelsen minoritetsspråklige elever har av inkludering og ekskludering på en yrkesfaglig linje. Opplever de tilhørighet til den aktuelle klassen og til den aktuelle skolen, eller har de en opplevelse av å bli ekskludert. Da er jeg i utgangspunktet ute etter den enkeltes elevs subjektive opplevelse av inkludering og ekskludering. Dette kan være av lærer, andre elever eller av klassemiljøet og av skolen generelt. Resultatene er delt inn i to kategorier, inkludering og ekskludering.

Jeg har valgt å gi mine seks intervjuobjekter hver sitt fiktive navn, dette for å styrke anonymiteten. Det gjør det også lettere å følge en person for å se på helheten i svarene deres. De er gitt navnene Azwhan, Khalil, Markus, Damian, Fenkel og Vatti. Jeg vil presisere at jeg bare har gjengitt det personene sier, altså deres subjektive oppfatning. Andre studenter i samme situasjon kan godt ha en annen oppfatning enn det som blir presentert av disse. Drøfting av intervjuene og dataene jeg har samlet inn kommer i neste kapittel.

7.1 Inkludering

Første tema omhandler inkludering. Da tenker jeg inkludering i forhold til den aktuelle klassen i første rekke, både inne i timene og i friminuttene. Det er den totale subjektive opplevelsen av inkludering i forhold til klassen som gruppe jeg er ute etter. Deretter stiller jeg

noen spørsmål om inkludering i forhold til lærerne. Opplever kandidatene at de blir inkludert av den aktuelle lærer. Til slutt undersøker jeg kandidatenes opplevelse av inkludering i forhold til skolen i sin helhet. Hensikten med denne fremgangsmåten er å avdekke elevenes subjektive opplevelse av inkludering både på et Micro- og et Macronivå.

Jeg er også ute etter å forske på om kandidatene opplever at de får den tilpassede opplæringen de har krav på. Blir undervisningen og informasjonen tilpasset dem med tanke på at dette er kandidater som har kort botid i Norge, og dermed begrenset med norskspråklige kunnskaper. Jeg ønsker også å få frem kandidatenes opplevelser av tilpasset opplæring i forhold til gruppeoppgaver og i samarbeid innad i klassen. Opplever de at de i disse situasjonene blir inkludert samt at de får den tilpassede opplæringen de har krav på for å oppleve mestring?

Jeg har også valgt litt forskjellige innfallsvinkler og spørsmål i et forsøk på å få så utfyllende og nyanserte svar som mulig. Dette er gjort i alle delene av intervjuene for å få en bedre forståelse av hva kandidatene tenker og hva de egentlig mener. Dette gjør jeg også for å forsøke å unngå misforståelser og kommunikasjonssvikt, med tanke på at dette er elever som har kort botid i Norge. Mitt ønske er til enhver tid at kandidatens reelle mening skal komme frem.

Det første spørsmålet jeg stilte alle kandidatene var om de hadde gode venner i klassen. Dette gjorde jeg for å undersøke om de opplevde det å bli inkludert i den aktuelle klassen de tilhørte. Dette var svaret jeg fikk av Azwhan:

Noen er bekjente som jeg har gått i klasse med tidligere, noen er gode venner som jeg henger med på fritiden med, spiller bowling og sånt med. Sånne greier.

Han forteller her at det er elever i klassen som han kategoriserer som venner. Han bekrefter også at han har venner fra før som han nå går i samme klasse med, og gir også uttrykk for at noen av dem er mer enn bare skolevenner. Han bekrefter at han går sammen med dem på fritiden også. Dette kan tyde på at eleven opplever at han er inkludert i klassen. Han har venner, og som et resultat av dette vil han gjerne også trives i klassen og klassemiljøet.

Jeg stilte det samme spørsmålet til Fenkel, og så til Damian. Begge sier at de har noen gode venner, og at de fleste av de elevene som de kategoriserer som venner er utenlandske. Dette kan tolkes som at de trives i klassen, men føler en sterkere tilhørighet til de utenlandske elevene. Det er de minoritetsspråklige elevene som blir kategorisert som venner.

Jeg stilte videre det samme spørsmålet til Khalil, Markus og Vatti. De svarte tilnærmet det samme som det Fenkel og Damian gjorde. Det er hovedsakelig Khalil som svarer annerledes. Og det kan virke som om han er av en litt annen oppfatning. Han svarer slik på spørsmålet mitt om han har venner i klassen:

Ja... det er noen som er fra mitt land. Har blitt god venn med de to.

Dette kan tolkes som om at han ikke har fått noen særlig kontakt med de etnisk norske elevene i klassen, han definerer dem heller ikke som venner. De eneste han anser og kategoriserer som venner er de som kommer fra samme land som han.

Vatti svarer kort og konsist på spørsmålet mitt om han hadde venner i klassen, og han svarer konkret at han har veldig mange gode venner.

Jeg følger dette opp med å spørre de om vennene er etnisk norske eller om de er minoritetsspråklige. Dette spørsmålet stilte jeg kun til de som ikke hadde presisert om vennene de hadde var etnisk norske eller minoritetsspråklige.

Khalil svarer som nevnt ovenfor at de eneste han betrakter som gode venner er de som er fra hjemlandet hans. Azhvan svarer noe annerledes enn Khalil.

Azhwan svarer slik på dette spørsmålet:

Noen er minoritet og noen er norske, det har jeg ikke tenkt så stort på.

Han svarte på dette at det var et spørsmål han ikke hadde reflektert noe over. Det kan virke som om det ikke har noen betydning for han, og tyder på at han ikke har kategorisert vennene sine slik.

Markus sier også at det ikke spiller noen rolle om vennene er etnisk norske eller om de er minoritetsspråklige. Han bekrefter også at han har flest etnisk norske venner i klassen. Dette kan tyde på at han har funnet seg godt til rette i klassen. Det kan virke som han er godt inkludert i klassen, og han har flere venner. Disse vennene er både etnisk norske og minoritetsspråklige. Han definerer heller ikke vennene ut ifra hvor de kommer fra eller etnisitet, men kategoriserer dem bare som venner.

Vatti svarer at han har litt av begge deler, både etnisk norske og minoritetsspråklige venner.

Jeg følger dette opp med et spørsmål om de vennene de har utenom skolen, om de er etnisk norske eller om de er minoritetsspråklige. Vatti svarer likt som på de foregående spørsmålene. Han bekrefter igjen at han har flere personer som han kategoriserer som venner. Fellesnevneren er at han igjen ikke kategoriserer dem som etnisk norske eller minoritetsspråklige, men bare som venner.

Khalil svarer igjen litt annerledes på spørsmålet mitt. Han svarer på denne måten:

De er minoritetsspråklige.

Det oppleves for meg som om han igjen poengterer at han ikke har noen særlig kontakt med de etnisk norske elevene, og i neste konsekvens en svak relasjon til de etniske norske elevene. Dette gjentar seg også når det gjelder vennene han har utenom skolen. Han har kun venner som kategoriseres som minoritetsspråklige.

Azhwan svarer slik på spørsmålet mitt om de vennene han har hjemme er etnisk norske eller minoritetsspråklige:

Det er flest minoritetsspråklige, flest fra mitt eget hjemland som jeg har kjent lenge. Men jeg henger også mye med norske.

Fenkel og Damian svarer med en gang at de har flest venner som er utenlandske. De bruker begrepet utenlandske, men mener her de minoritetsspråklige elevene. De presiserer at de har mer til felles med dem, de har samme kultur og bakgrunn og forstår dem bedre, sier de.

Markus sier at han har flest gode venner hjemme i Albania. Han gir uttrykk for at han savner dem, og han savner også å være hjemme i Albania. Jeg opplever at han ikke er inkludert i klassen, og at han har få personer som han kategoriserer som venner. Han langt på vei bekrefter at dette gjelder både hjemme og på skolen.

Etter denne kartleggingen som omhandlet relasjoner og inkludering i klassen, gikk jeg over til å stille noen spørsmål som omhandlet fritimene og friminuttene. Formålet mitt var å kartlegge hva de gjorde i disse ledige stundene og hvem de tilbragte denne tiden med. Jeg ønsket å forske på om de opplevde inkludering i forhold til de etnisk norske elevene, eller om de i disse stundene søkte seg til de andre minoritetsspråklige elevene. I friminuttene kan de fritt velge hvem de vil oppsøke og tilbringe tiden sammen med. Opplevde de da å bli inkludert sosialt i disse friminuttene og fritimene?

Det første spørsmålet jeg stilte var hva de gjorde i friminuttene, og om de hadde noen å være sammen med. På dette svarte Azhwan slik:

Det er alltid noen og henge sammen med, men jeg pleier og sitte alene, nesten..

Han oppleves som litt nedfor og mutt når han svarer. Det virket som om han ikke var inkludert i klassen i disse friminuttene og fritimene. Jeg fulgte dette opp med å spørre om hvorfor det?

Jo jeg vet ikke, jeg sitter på pc-en og ser en film eller noe, eller går i styrkerommet for å trene litt. Eller jeg venter på at timen skal begynne igjen.

Jeg opplever dette som at han ikke er så inkludert i klassen som han først hadde gitt uttrykk for. Det virker også som om han opplever dette litt sårt.

Khalil svarer litt annerledes enn Azhwan. Det kan se ut som om han har flere venner, og er bedre inkludert i klassen. Han svarer slik:

Vi sitter på biblioteket med mine venner.

Vatti sitt svar er også tilnærmet likt det som Khalil svarte. Han hadde flere venner som han gikk sammen med i friminuttene. Markus svarer at han alltid er med venner. Fenkel og Damian svarer også at de nesten alltid er med venner fra klassen, eller andre utenlandske venner. Dette kan tyde på at de er inkludert.

Jeg følger videre opp med et spørsmål om de føler at de blir akseptert for den personen de er, og om de opplever at de kan være seg selv.

Azhwan svarer slikt på dette spørsmålet:

Jo, har ikke følt at det er noe nedgang der, at jeg ikke blir akseptert.

Khalil svarer også det samme. Jeg opplever dette som et gjennomtenkt og ærlig svar, da de brukte litt tid på å svare og måtte tenke litt gjennom spørsmålet før svaret kom.

Vatti sitt svar avviker litt fra de andres svar. Hans svar var slik:

Ja, og nei. Det er mye kødding. Jeg vet ikke. De er veldig tullete. Både de norske og utlendingene.

Det virker på meg som om han sliter litt med det å bli tatt alvorlig. Han reagerer negativt på det som han omtaler som kødding og gir uttrykk for at de er veldig tullete. Dette gjelder både de etnisk norske vennene hans, og de minoritetsspråklige. Det kan også virke som om han ønsker at de kunne tatt han litt mer alvorlig og seriøst. Han ønsker å bli respektert.

Markus svarer også ganske likt som Vatti på dette. Han sier at skolevennene han ikke egentlig vet hvordan han er, og gir uttrykk for at de kjenner han dårlig. Det kan også virke ut fra svarene hans som at han har tatt på seg en annen rolle i klassen enn den han egentlig er, eller ønsker å være.

Fenkel og Damian svarer at de føler seg akseptert, og sier at de opplever at de kan være seg selv og bli akseptert for den de er.

Jeg følger så opp med et spørsmål om de føler at de har tilhørighet til den aktuelle klassen de går i. Azhwan svare slik på dette spørsmålet:

Der er det litt opp og ned, jeg liker å jobbe med realfag, disse elevene liker mekanikk derfor føler jeg meg av og til litt ute ...

Jeg spør han da direkte om han tror det er fordi han er minoritetsspråklig eller om det kan være fordi han liker et annet fag enn de andre elevene, da jeg vil forsøke å avdekke om det er på bakgrunn av den felles interessen eller mangel på denne at han ikke opplever seg inkludert. Azhwan svarer da slik:

Tror det er fordi jeg liker et annet fag, fordi de er mange minoritetsspråklige elever her, så det er mange og være med.

Jeg opplever dette også som et gjennomtenkt svar, og at han føler seg litt ekskludert på grunn av interesse og ikke det at han er minoritetsspråklig.

På spørsmålet om de føler tilhørighet til klassen svarer Vatti klart at det gjør han. Dette svarer han veldig tydelig og konsist på.

Khalil har et mer uklart svar. Dette svarte var så diffust at jeg opplevde at det måtte følges opp med noen flere spørsmål og andre innfallsvinkler for å være sikker på at kandidaten forstod spørsmålet og ga et svar som var beskrivende nok. På det første spørsmålet om han opplevde at han hadde tilhørighet til klassen svarte han slik:

Ikke helt...det er kanskje fordi de ikke vil ha kontakt....noe prøver og holde seg for seg selv... ha litt avstand.

Jeg fulgte dette opp med et spørsmål om hvorfor han trodde det var slik, da jeg var ute etter hans refleksjoner over dette spørsmålet. Da svarer han slik:

Jeg skjønner ikke helt det. Kanskje ikke de kjenner meg... vet ikke.

Dette ser ut til å være ganske likt det som Markus hadde svart tidligere, og det kan virke som om de sitter med den samme oppfatningen. Jeg spør han da direkte om han tror det har noen sammenheng med at han er minoritetsspråklig. Han svarer da at det har han ikke tenkt på. Jeg opplever dette svaret som noe nølende. Det kan tolkes som om han ikke svarer helt ærlig og oppriktig på spørsmålet, men det kan selvfølgelig også tolkes som at han ikke har kommet frem til noe klart svar på dette spørsmålet.

Jeg stilte så et spørsmål om han føler at klassen er samlet, om de oppleves som en klasse. Videre spør jeg om han opplever at klassen har et godt og inkluderende miljø. Han svarer da slik:

Noen ganger... noen ganger ikke. Noen ganger er klassen delt.. vis vi skal gjøre noe.. da gjør de det så er vi for oss selv. Da er vi litt delt.

Jeg spør hva han mener med at klassen er delt, da jeg ønsker å avdekke hva han mener med dette og hvordan klassen er delt. Han svarer på denne måten:

Vis vi skal gjøre noe... rekke opp hånda eller gjøre noe slik at vi kan gå hjem før.. da blir klassen delt. Vi kan ikke gjøre noe. Vi kan ikke svare å rekke opp hånda. Vi kan ikke gjøre noe med det.

Dette kan tolkes som om klassen ikke inkluderer de minoritetsspråklige elevene når de har faglige ting som skal gjøres i grupper. Det er nok i disse situasjonene språket fort vil være en avgjørende faktor, og det er også i disse situasjonene ting blir satt litt på spissen.

Jeg prøver å stille et oppfølgingsspørsmål om hvorfor han tror det er slik. På dette svarer han at han skjønner det ikke. Jeg opplever at han er fortvilet over at det er slik, men at han ikke vet hvorfor det er slik. Han gir også uttrykk for at han ikke ønsker at det skal være slik, og at han opplever seg og de andre minoritetsspråklige elevene lite inkludert i slike stunder.

Det kan virke som om Markus, Fenkel og Damian ikke kjenner seg igjen i dette. De svarer alle at de føler at klassene sine er samlet og fungerer bra sammen, og at de virker som én klasse.

Dette er et helt annet svar enn det som Khalil svarte. Et fellestrekk fra de tre klassene de går i er at det er en relativt liten gruppe med minoritetsspråklige elever i hver av disse klassene.

Jeg stilte så noen spørsmål som omhandlet inkludering og lærerne, da jeg lurte på om de opplever at lærerne inkluderer alle elevene, og da særlig de minoritetsspråklige. Med dette prøver jeg å få frem om lærerne gjør forskjell på en etnisk norsk og en minoritetsspråklig elev. På disse spørsmålene svarer de seks studentene igjen litt ulikt. Det kan virke som om de har litt forskjellige oppfatninger angående dette. Azhwan svarer slik på spørsmålet mitt:

Det varierer fra lærer til lærer, noen lærere er kanskje litt mer... de ser.. på det og gjør noe med det, de hjelper til... noen lærere bryr seg kanskje ikke så mye om det... eller legger kanskje ikke så mye merke til det.

Vatti, Fenkel og Khalil svarer likt. De sier at de tror lærerne gjør så godt de kan, men gir uttrykk for at dette ikke alltid er nok og at de kunne ønske det ble gjort mer. Det virker på meg som om de på dette spørsmålet svarer ut ifra at jeg selv er lærer på samme skole, og jeg opplever de som litt tilbakeholdne i forhold til dette og mener at dette er lurt å ta høyde for.

Jeg følger videre opp med et spørsmål om de føler at lærerne hører på det de har å si. Khalil og Vatti svarer igjen at de tror lærerne gjør sitt beste. Dette er likt som de svarte på det forrige spørsmålet, og det blir bekreftet på nytt.

Azhwan svarer litt annerledes enn de andre på dette spørsmålet. Han svarer slik:

Ja, de hører av og til....men det er av og til vanskelig og få læreren til å skjønne.. siden det kan ha noe med språket å gjøre, selv om man har bodd i Norge litt lenge kan det alltid være litt vanskelig, enda være litt vanskelig og forklare ord.

Han svarer videre at det varierer fra lærer til lærer. Det største problemet ser ut til å være at han ikke helt blir forstått i timen, og at han har utfordringer med norskspråket. Han forteller at lærerne sier at de skal ta det senere på tomannshånd, men at dette mange ganger aldri blir fulgt opp. Dette gir han uttrykk for at mange ganger kan være en stor frustrasjon.

Markus og Damian virker også litt frustrerte når jeg stiller disse spørsmålene. Damian svarer slik når jeg spør om han føler seg inkludert av læreren:

Ja noen var greie. Noen dreiv med forskjellsbehandling. Noen ga meg ikke den hjelpen jeg skulle fått. Fikk det aldri. Noen støtter meg. Noen aksepterer meg, andre ikke.

Det kan virke som om det er variasjon på læreren og relasjonen de har til de forskjellige lærerne og som om de ikke er helt fornøyde med hjelpen og oppfølgingen de har fått så langt. Det kan diskuteres om de har fått den tilpassede opplæringen de har krav på. Dette kommer frem i flere av resultatene. Vatti svarer slik når han blir spurt om han får tilpassa opplæring:

Jeg er fra et annet land, så jeg er ikke så flink i norsk. Derfor skulle vi hatt mer praksis så vi kunne lære mer. Det er vanskelig med teori.

7.2 Ekskludering

Det andre hovedtemaet er ekskludering. Dette var et begrep som alle de seks minoritetsspråklige elevene hadde store utfordringer med å forstå, og jeg måtte forklare dette begrepet på flere måter. Jeg brukte flere innfallsvinkler og måtte i tillegg gi noen gode

eksempler der begrepet passet inn. De syntes det var enklere å bruke begrepet diskriminering, da dette var et begrep de var mer fortrolig med, og som er det begrepet de brukte i dagligtalen. Flere ganger i intervjuet stiller jeg derfor spørsmål om diskriminering, der målet er å avdekke elevenes subjektive opplevelse av ekskludering.

Jeg trekker her også inn litt om deres tanker om fremtiden i et forsøk på å avdekke om de tenker at deres bakgrunn, og en eventuell opplevelse av ekskludering, kunne ha noen innvirkning på mulighetene deres i fremtiden. Med dette ønsker jeg å avdekke om de opplever at de blir begrenset og har reduserte muligheter basert på sin bakgrunn. Jeg tenker da spesielt med tanke på yrkesvalg og jobbmuligheter, og knyttet til sannsynligheten for at de blir inkludert i arbeidslivet, og oppnår drømmene og målene sine.

Det første spørsmålet jeg stilte var om de hadde opplevd diskriminering på skolen de nå går på. På dette svarte Khalil:

Ja...eller... har opplevd det blant utenlandske. Har opplevd at de holder seg for seg selv, på en måte som.. at de lissom skal være imot de norske... jeg har sett på skolen veldig mye at de utenlandske holder seg for seg selv. en gjeng mot de norske eller de populære og at de norske holder sammen som en gjeng mot de utenlandske.

Dette kan tolkes som at skolen han tilhører har tydelige grupperinger. Det kan også virke som om han opplever at de forskjellige gruppene har forskjellig verdi og popularitet. Jeg opplever det som om de minoritetspråklige elevene er en dårlig inkludert gruppe, og i tillegg har noe lavere sosial kapital og status.

Azhwan svarer at det har han aldri opplevd, han er av en annen oppfattelse Det samme sier Fenkel.

Vatti svarer litt annerledes på dette spørsmålet. Han svarer slik på spørsmålet mitt om han har opplevd diskriminering:

Jo, men bare for kødd. Det er egentlig kamerater. Jeg er brun. De kaller meg melkesjokolade. Jeg vet det bare er for gøy, liksom.

Mitt inntrykk er at han ikke alltid synes dette er så veldig gøy. Han ser ned og er litt nølende når han svarer. Han bekrefter samtidig at han anser dem som kamerater. Jeg følger dette opp med et spørsmål om han har opplevd dette fra personer som ikke "kødder". På dette svarer han at det har han ikke. Han svarer veldig kort og konsist på dette.

Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål til Khalil også på dette, og spør han om hvorfor han tror det er sånn. Med dette ønsker jeg å avdekke hva som er hans oppfatning av hvorfor det er så tydelige grupperinger. Da svarer han slik:

Det er jo kanskje sånn at de norske har noe til felles. De er fra samme land. Det er de sitt land. De utenlandske er jo mer at de.. ikke er født her... alle er ikke oppvokst her. De har noe til felles... alle er i et land hvor de ikke hører hjemme....på en måte..

Dette kan tolkes som at han opplever at han er litt dårlig integrert og inkludert, og det kan virke som om at han føler seg litt på utsiden av miljøet. Jeg opplever her at studenten føler lite til felles med sine etnisk norske medelever, og at han opplever at han ikke hører hjemme her. Videre spør jeg han mer konkret om han har opplevd å bli fornærmet verbalt, fysisk eller psykisk. På dette spørsmålet svarer han at det kan av og til hende, men han har få konkrete eksempler. Det kan virke som om det meste er en subjektiv følelse, men denne følelsen oppleves som relativt sterk. De konkrete gangene og eksemplene han kan komme på, er det som oftest verbalt det har skjedd. Da jeg spør han konkret om hva de kaller han svarer han slik:

Det som er mest vanlig er "jævla utlendig".

Mitt inntrykk er at dette er noe han har hørt mange ganger, og som han anser som relativt vanlig. Jeg følger dette opp igjen med noen spørsmål om denne type diskriminering bare kommer fra de etnisk norske eller om dette er en vanlig ting å gjøre på skolen. Da svarer han slik:

Det kommer fra begge sider. Noen sier jævla norske, noen sier jævla utlendinger. Det kommer fra begge sider. Kan ikke si at det bare er de norske som diskriminerer. Utlendingene er med og diskriminerer tilbake.

Dette kan tolkes som at han evner å se situasjonen litt utenfra, og at han mener saken har flere sider. Jeg opplever at eleven har god selvinnsikt. Han viser evnen til å ta et metaperspektiv på temaet.

Jeg spør både Azhwan og Vatti om det samme, men ingen av dem har opplevd liknende ting. Dette kjenner de seg ikke igjen i, sier de begge to. Azhwan har opplevd å bli kalt "jævla utlending", men svarer at dette ikke er vanlig. Vatti har bare opplevd det på tull av kamerater. Han svarte bare noe kødd tilbake og så lo alle og skjønnte at det bare var på tull. Det kan virke som han ikke legger noen sterke følelser i dette.

Markus svarer at han har oppleve diskriminering noen ganger. Han svarer slik:

Har blitt diskriminert på den måte at «kommer du fra albania? Har dere mobil der..... Noen ganger sier de bare «jævla albaner». Det er flest norske som sier det. Det er bedre med de utenlandske. De er mer inkluderende. Mer åpne. Mer greie. Behandler folk bedre. De inkluderer meg. Det er kultur.

Han kommer her med ganske sterke påstander, og er tydelig oppbrakt og med sterke følelser når han forklare seg rundt dette temaet. Svarene virker også godt gjennomtenkte. Damian virker usikker når jeg stiller han disse spørsmålene. Han svarer flere ganger at han ikke husker eller ikke forstår spørsmålene. Jeg må derfor bruke flere innfallsvinkler. Han svarer til slutt at han tror det er mest på grunn av kultur, det er kulturforskjellene som han mener er den avgjørende faktoren. Vi norske er tøffere i språkbruken og har ikke like mye respekt som der han kommer fra, sier han. Han poengterer at han har en annen kultur og bakgrunn, og er vant til at folk er snillere med hverandre og snakker fint. Vi nordmenn er litt annerledes der, mener han.

Det er bare «kultur» sier han. Ikke vondt ment.

De andre hadde ikke så mye å tilføye under dette temaet. Jeg gikk så over til å stille noen spørsmål om diskriminering fra lærerne. På disse spørsmålene svarer alle de seks elevene det samme. Ingen har opplevd diskriminering fra noen av lærerne, og de mener alle at lærerne gjør så godt de kan og at lærerne har stor forståelse for dem og deres situasjon. De svarer at «lærerne gjør så godt de kan». Men Damian poengterer igjen at det er nok kulturforskjeller og misforståelser.

Det siste temaet jeg ville undersøke var om jobbmuligheter og om fremtidsplanene deres. Jeg ønsket å kartlegge hva de tenkte om fremtiden, hvilke planer de hadde, og litt om hva de mente var oppnåelige. Dette i lys av hvordan de opplever det å bli inkludert. Jeg ønsket videre å avdekke om de mente kultur og bakgrunn hadde noen innvirkning på jobbmuligheter og framtidsutsikter.

Jeg begynte med å stille spørsmålet om hvor de så seg selv om ti år med tanke på jobb og utdanning. På dette spørsmålet svarer Azhwan slik:

Da skal jeg være ferdig med skole og universitet. Men har aldri tenkt på det egentlig. Har tenkt på det mange ganger men aldri kommet frem til ett svar.

Min opplevelse er at dette er et stort tema for studenten. Han sier at han har tenkt mye på dette. Videre spør jeg om han tror han blir i Norge eller om han har tenkt å reise til et annet land i verden. Da svarer han at han godt kunne tenke seg å reise hjem med årene, men han vil først ta en høyere utdanning i Norge. Når han så har fullført utdannelsen kan han flytte hjem for så å jobbe i hjemlandet.

Khalil svarer litt annerledes en Azhwan. Han svarer slik på dette spørsmålet:

Jobber....Ja, jeg håper det. Jobb er viktig for oss utlendinger.

Vatti svarer også at han håper at han jobber. Både Khalil og Vatti ønsker også høyere utdanning, men det vil først være etter at de har jobbet noen år, sier de. De vil ta en ting om gangen. Det viktigste for dem de neste årene var å tjene penger og det å få en fast jobb. Jeg opplever at det for enkelte av dem er et stort press fra familien om å skaffe inntekt, slik at de kan forsørge den resterende familien i sine respektive hjemland. Jeg opplever disse temaene om inntekt og fast jobb som store og viktige temaer for alle. De reagerer sterkt når de svarer på mine spørsmål rundt dette temaet.

Jeg stilte de så et spørsmål om de trodde drømmene deres var oppnåelige. Da fikk jeg samme svar fra dem alle. Jeg kan ta Azhwan sitt svar som eksempel, men de andres svar var tilnærmet like:

Hvis man jobber for det, og ikke gir opp, selv om man har nedgang, så kan man nå drømmen, om man virkelig vill.

Alle mente at drømmene kunne oppnås, og jeg opplevde dette som om alle mente at de hadde mange og gode muligheter. Jeg fulgte opp med å stille et spørsmål om hva som kunne hindre

dem i å oppnå drømmene sine. På dette spørsmålet svare de også tilnærmet likt. Her tar jeg Khalils svar som eksempel. Han svarte slik:

Den eneste som kan hindre meg er meg selv, det å gi opp.

Videre stilte jeg et spørsmål om det at de ikke er etnisk norske kan ha noe betydning på om drømmene kan realiseres. Azhwan svarte slik på dette spørsmålet:

Akkurat dette har jeg hatt i tankene i det siste. Har hatt litt tanker om å bli pilot i fremtiden. Akkurat nå på grunn av terrorismen og krigen mellom USA så har det vært litt mange fra Midtøsten, de har problemer med å få jobb, som pilot. Kjenner en som just er utdannet som ikke får jobb som pilot fordi han er utlending.

Dette oppleves som et litt sårt og problematisk tema for dem å snakke om. Jeg spør han så om han mener at det i visse yrker kan være avgjørende om man er minoritetsspråklig. Jeg følger dette opp med å spørre om det har noe å si innenfor det yrket han har valgt. Han svarer da slik:

Tror ikke det har mye å si der. Kanskje litt. Noen verksteder har for eksempel bare polske mekanikere. Ellers har jeg vært på mange verksteder, der er det ofte 2-3 utenlandske. Har ikke sett noe sted at det har vært noe problem med det. Ikke innen denne bransjen.

Jeg stiller de samme spørsmålene til Khalil. Han svarer da slik:

Tror det er rasisme. Det er mange som ser at det er et utenlandsk navn og da får de ikke jobb. Mange skifter navn og da får de jobb med en gang.

Flere av Svarene hans kunne vært hentet rett ut fra en avisartikkel. Det har vært flere avisoppslag i den senere tiden som har omhandlet nettopp dette, og hans svar er relativt identiske med det som har vært overskrifter i oppslagene. Det har vært et stort tema i det offentlige rom, og det har også vært et tema i sosiale media.

Jeg spør han så om han tror det er slik innenfor det yrket han har valgt. Dette tror han ikke. Han sier videre at han tror det også kan ha noe med språket å gjøre, de norske elevene kan jo alle ordene så det er nok lettere for dem å få jobb. Dette kan tolkes som litt svak selvinnsikt og kanskje et litt lite gjennomtenkt svar.

Vatti svarer også relativt likt på dette. Han legger til at de norske har onkler og andre bekjente som de har fått masse arbeidstrening sammen med, og mener at disse onklene og andre bekjente på bakgrunn av sine kontakter lettere kan skaffe dem jobb. De mener at det også kan være mange flere grunner til at det er slik at de etnisk norske elevene lettere får jobb. Dette var bare noen av årsakene som de kom på for øyeblikket.

Khalil avslutter med denne uttalelsen. Dette mener han kan være noe av grunnen:

De kjenner noen. Faren eller onkelen driver ett verksted. De kjenner alltid noen. Da er det lettere. Vi må jobb veldig hardt.. eller være heldig.

Dette kan tolkes som at de ikke helt har oppdaget noen av de store kulturforskjellene som finnes. Min opplevelse er at de ikke helt har lært hvordan den norske kulturen og jobbmarkedet er utformet. Dette kan også tolkes som om de mener at de etnisk norske elevene har et stort fortrinn fremfor de minoritetsspråklige, noe de opplever som urettferdig. Dette fortrinnet er nok noe overvurdert.

Fenkel, Damian og Markus svarer litt annerledes enn de tre første elevene på disse spørsmålene. Alle disse tre elevene svarer relativt likt og har mange av de samme meningene. De har også tilsynelatende de samme opplevelsene og opplever mange av de samme utfordringene.

Markus svarer slik når jeg spør han om hvordan han tror livet ser ut om ti år:

Da jobber jeg. Driver verksted i albania. Jeg vil hjem. Det er plassen min. det kan gå ann, Men kommer ann på hvordan arbeidet er. Om det er noen å gjøre. Om det er penger der. Om det går dårlig eller bra.

Da jeg spør han hvorfor han vil hjem til Albania og ikke vil være i Norge svarer han slik:

Det er plassen min. der hører jeg hjemme. Jeg passer ikke inn her. Jeg trives ikke i Norge. Det er på grunn av venner, kultur og temperatur. Folk er kalde her.

Damian sine svar er nesten identiske som Markus sine, og det ser ut til at de er av samme oppfatning.

Fenkel sine svar skiller seg litt ut. Han ønsker det samme som de andre, men av litt andre grunner. Han sier at det viktigste er å være sammen med familien. Han mener da kjernefamilien som er i Eritrea. Når han får familie må han til Eritrea for at alle skal være sammen, sier han. Felleskapet oppleves som særdeles viktig for han.

Fellestrekket er at alle vil hjem til sine opphavsland for det er der de sier at de hører hjemme. Dette kan tolkes slik at de ikke føler seg som en del av den norske kultur eller av det norske samfunnet generelt. Det kan se ut til at de fortsatt har en sterkere tilknytting til hjemlandet enn til Norge. De gir også uttrykk for at det er viktig å ha familien i nærheten, siden familien hjelper og støtter hverandre. Kjernefamiliene har en stor og viktig rolle i livene deres gir de uttrykk for.

8 Drøfting av resultatene

Hensikten med denne oppgaven var å forske på hvordan minoritetsspråklige elever opplevde inkludering og ekskludering på en yrkesfaglig linje, da med et særlig fokus på de elevene som har kort botid i Norge. Det var deres subjektive opplevelser jeg var ute etter, samt elevenes

følelser og tanker. Jeg har tidligere nevnt at begrepet inkludering forstås på ulike måter. Det blir også brukt i mange forskjellige kontekster. I Norges offentlige utredninger, nr 18, blir det understreket at inkludering rommer «meningsfylt samhandling» og «aktiv deltakelse på egne premisser» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1995). Begrepet kan forstås både fra et individ- og fra et samfunnsperspektiv. Individperspektiv betyr at fokus er mer rettet mot behovene til den enkelte elev, og det er dette perspektivet jeg har valgt som utgangspunkt i denne drøftingsdelen. I dette kapitlet vil jeg forsøke å løfte frem noen av resultatene mine, og drøfte em opp mot forskjellige teorier innenfor temaet inkludering og ekskludering. Jeg har tatt med noen sitater for å poengtere, belyse og underbygge noen av resultatene, og håper dette kan være med å gjøre poengene og funnene mine tydeligere.

Dette kapitlet er også delt inn i inkludering og ekskludering som er hovedtemaer for forskningsoppgaven min.

8.1 Inkludering

Under første hovedtema som er inkludering opplever jeg at jeg gjorde mange funn. Flere av funnene tenker jeg at er veldig interessante i den konteksten vi nå er i. Noen av svarene til de seks informantene har et stort sprik. Dette er nok naturlig da vi har med seks forskjellige individer å gjøre. Samtidig er det flere fellestrekk og felles opplevelser ut ifra besvarelsene deres. Kandidatene mine hadde som utgangspunkt noen grunnleggende fellestrekk Dette gjelder for eksempel at de alle har kort botid i Norge, og en relativt kort tid i det norske utdanningssystemet. Da har også alle en annen kultur og bakgrunn enn de etnisk norske elevene. De er minoritetsspråklige elever som tilhører en minoritet i skolen og skolesystemet.

Det første spørsmålet jeg stilte alle kandidatene var om de hadde gode venner i klassen. Dette gjorde jeg for å undersøke om de opplevde det å bli inkludert i den aktuelle klassen de tilhørte. Da tenker jeg i dette tilfellet inkludering i forhold til det sosiale av sine medelever. Dette var svaret jeg fikk av Azhwan:

Noen er bekjente som jeg har gått i klasse med tidligere, noen er gode venner som jeg henger med på fritiden med, spiller bowling og sånt med. Såne greier.

Det kan virke som at han har en opplevelse av å ha venner i klassen. Han gir også et inntrykk av at han går sammen med disse vennene på fritiden, og at de er mer enn bare bekjente i klassen. Det kan virke som om kandidaten er godt inkludert sosialt i klassen, om man tar svarene hans i betraktning. Dette at kandidaten opplever at han er inkludert er helt essensielt for at kandidaten skal ha tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Ser vi på empiriske funn vil disse vise at sosial avvisning resulterer i nedsatt kognitiv fungering, økning av aggressivitet og behov for forsvar. Det kan også gjerne føre til mindre hjelpsomhet, og mindre vilje til samarbeid (Twenge & Baumeister, 2005). Dette kan få katastrofale konsekvenser for den aktuelle elev. Azhwan virker å være godt inkludert sosialt, så for han sitt vedkommende ligger dette til rette for at han skal være i posisjon til å lære. Dette er interessant i lys av

inkluderings-teori. Det er dessverre ikke alle kandidatene som har det slik som Azhwan. Det kan virke som om flere av kandidatene er noe ekskludert sosialt. Jeg kommer nærmere inn på dette i neste kapittel, som blant annet omhandler konsekvensene av hva en opplevelse av ekskludering kan forårsake.

Det neste jeg vil belyse er svaret til den første informanten på spørsmålet om vennene hans er etnisk norske eller minoritetsspråklige. Ved å stille dette spørsmålet på denne måten deler jeg vennene hans i to kategorier, en med de norske og en med de minoritetsspråklige. Når jeg stiller spørsmålet på denne måten svarer den ene informant at dette hadde han ikke tenkt så mye på, de var bare venner. Dette kan tyde på at informanten har en noe svak kategoriseringsevne (Turner, 1979). En av de andre informantene jeg intervjuer viser en mye bedre kategoriseringsevne. Når han får det samme spørsmålet svarer han presist og svaret hans virker gjennomtenkt. Han svarer at han har to venner, og at begge disse er fra hans hjemland. Han har ingen venner blant de etnisk norske elevene. Når han blir spurt om de vennene han har utenom skolen er etnisk norske eller om de er minoritetsspråklige, svarer han at de aller fleste av dem er minoritetsspråklige. Dette er venner som han har kjent lenge, og de fleste av dem er fra hans hjemland. Men han presiserer til slutt at han også noen etniske norske venner, noe som viser tegn på gode kategoriseringsevner.

Det som er noe av utfordringen med de svarene de gir er at det ser ut som de alle setter seg selv i en annen kategori enn de norske (Brewer, 1991). De setter seg selv utenom majoriteten, og ekskluderer seg selv fra klassen og den andre gruppen. Ser man dette i lys av sosial identitetsteori får dette flere uheldige konsekvenser (Turner, 1979). Vi vet at ekskludering kan føre til identitetsproblemer på den måten at elevene, eller de som blir ekskludert, lurer på hvem de er og hvor deres plass i verden er. Det kan også føre til problemer med å se sin verdi som menneske. Noen av de vanligste konsekvensene er frustrasjon, sinne og fornektelse. Andre konsekvenser, som får store følger for skoleprestasjonene, er at den kognitive fungeringen minsker. Elevene får slik mindre tilgang til sine ressurser. Alt i alt kan man si at de fleste konsekvensene av ekskludering får en negativ påvirkning på atferd og generell mental helse (Twenge & Bauenmeister, 2005).

En annen ting jeg også vil trekke frem er hva den ene informant sier, når han blir spurt om hvorfor han av og til føler seg litt utenfor. Han svarer da at det er litt opp og ned. Han liker å jobbe med realfag mens hans medstudenter liker praktiske fag, og han tror at dette er noe av grunnen til at han til tider ikke er godt nok inkludert. Dette kan tyde på en faglig ekskludering, men han ser ut til å være veldig bra inkludert sosialt. Dette kommer frem i flere av de svarene han har gitt oss tidligere under intervjuet. Dette belyser utfordringer knyttet til at han opplever det å være faglig ekskludert fra resten av gruppen som vanskelig, og dette får konsekvenser for hans opplevelse av inkludering til klassen. Han var den eneste av de seks informantene som kom med informasjon som antydte denne utfordringen.. De fem andre hadde størst utfordringer knyttet til inkludering på det sosiale planet, men fremstår som relativt bra faglig inkludert i gruppen, og gir uttrykk for at de har gjort et riktig valg av yrke.

Når det gjelder tilpasset opplæring og inkludering gjorde jeg også noen funn. Det første jeg vil drøfte er svaret til Azhwan. Jeg ønsket å få frem om de opplevde at lærerne gjorde

forskjell på en etnisk norsk og en minoritetsspråklig elev. Dette kan være både bevisst og ubevisst fra lærerens side, men jeg har ikke gått i dybden på dette i denne forskningen. Azhwan svare slik på spørsmålet mitt om på om han opplever at lærerne inkluderer alle elevene og da særlig de minoritetsspråklige:

Det varierer fra lærer til lærer, noen lærere er kanskje litt mer... de ser.. på det og gjør noe med det, de hjelper til... noen lærere bryr seg kanskje ikke så mye om det... eller legger kanskje ikke så mye merke til det.

Tilpasset opplæring er et gjennomgangstema i stortingsmelding nr. 30, hvor det i forordet understrekes at "vi ikke har lykkes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter".

Alle elever skal uavhengig av kjønn, sosial, etnisk eller språklig bakgrunn ha like muligheter til læring og utvikling. Tilpasset opplæring kan på en måte sees på som et virkemiddel for en likeverdig opplæring. Dette målet om tilpasset opplæring blir ikke nådd om forhold rundt elevens evner og forutsetninger ikke blir tatt hensyn til. Dugstad og Eriksen (09) hevder at målet om tilpasset opplæring ikke nås om forhold som kjønn, bosted, økonomien til foreldrene, kulturell og sosial bakgrunn spiller inn på elevprestasjoner. Videre hevder de at dette også kan ha uheldige konsekvenser for de minoritetsspråklige elevenes utbytte av opplæringen, da også slik at det får konsekvenser for høyere utdanning og muligheter for innpass i arbeidslivet. Det gjelder da overgangen fra skole til privat bedrift, det som kalles lærlingordningen på yrkesfag.

Gjennom tilpasset opplæring vil de minoritetsspråklige elevene få de samme mulighetene til en likeverdig opplæring, som en majoritetsspråklig etnisk norsk elev.

Dette underbygger også de funnene som jeg fikk av Damian. Når jeg stilte han spørsmålet om han opplevde at han ble inkludert av lærerne svarte han slik:

Ja noen var greie. Noen dreiv med forskjellsbehandling. Noen ga meg ikke den hjelpen jeg skulle fått. Fikk det aldri. Noen støtter meg. Noen aksepterer meg, andre ikke.

Her kan det igjen virke som om kandidaten opplever at det er flere lærere som ikke klarer å tilpasse opplæringen og undervisningen i henhold til hans evner og forutsetninger. Kandidaten opplever rett og slett at han ikke blir akseptert. Han opplever også at den aktuelle læreren ikke støtter han. Jeg tenker at det må få konsekvenser for elevenes læringsutbytte av den gitte undervisningen, og at dette er uheldig. Kandidaten sitter igjen med en subjektiv opplevelse av at skolen driver med forskjellsbehandling. Dette gjør et stort utslag på elevens subjektive opplevelse av inkludering. Det er tydelig at denne kandidaten ikke opplever å bli inkludert i alle timene og av alle de aktuelle lærerne. Her får ikke kandidaten den tilpassede opplæringen han har krav på etter opplæringsloven. Jeg kategoriserer dette som et alvorlig funn. Når det er sagt, er det ikke påvist at dette er gjort med overlegg av den aktuelle læreren. Vi vet heller ikke noe om hva som har blitt gjort i de aktuelle timene, og saken kan også ha flere sider. Dette er den enkelte kandidatens subjektive opplevelse i den aktuelle situasjonen og av den

aktuelle læreren. Det sier nok også noe om at den tilpassede opplæringen og kartleggingen i forkant ikke alltid har fungert tilfredsstillende.

En skole som skal være for alle må være en skole som legger til rette for at opplæringen tar hensyn til elevens ulike evner, anlegg og forutsetninger. De minoritetsspråklige elevene jeg har forsket på har andre forutsetninger i norsk skole enn de som er født og oppvokst i Norge. De har blant annet bare fått i underkant av fem år til å lære seg det norske språket. Den enkelte aktuelle læreren må forholde seg til dette mangfoldet av elever som det er i skolen i dag. I kjølvannet av denne erkjennelsen har faget spesialpedagogikk vokst frem (Skogen, 2010). Det fremkommer i §5-1 i opplæringsloven (1998) at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring har rett til spesialundervisning. For de minoritetsspråklige elevene på yrkesfag vil det da være med et spesielt fokus på språk og fagspråk. En av årsakene til at spesialpedagogikk vokste frem var at skolen skulle bli en plass for alle. Dette forutsetter da at alle elever, uavhengig av behov, skal integreres i skolen og i undervisningen. Historisk i skolen har oppfatningen vært at segregering til en viss grad har vært nødvendig for senere integrering og inkludering (Dalen, 2006). Dette for å gi elevene tilstrekkelig opplæring. Spesialundervisning blir ofte sett på som en måte å sikre tilpasset opplæring på, for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (Bachmann og Haug, 2006). Når det gjelder de elevene som er i min fokusgruppe, de minoritetsspråklige elevene, vil dette i praksis dreie seg om spesialundervisning i norsk. De har store språklige utfordringer og det er da kun på dette området forsterket tilpasset opplæring eller spesialundervisning vil ha en ekstra stor betydning. Hvordan tilpasset opplæring og undervisning foregår, vil være avgjørende for inkluderingen. Det understrekes i St. meld.nr 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) at et av målene er å gi spesialundervisning slik at det ikke medfører segregering av barn og unge. Det er hensynet til hva som er barn og unges beste som er det avgjørende. For å kunne inkludere minoritetsspråklige elever i undervisningen, må man da først og fremst ha kunnskap om ulike utfordringer inkludering av minoritetsspråklige elever i undervisning kan ha. Ut ifra flere av funnene jeg har gjort kan det se ut som om elevene ikke opplever inkludering i disse kontekstene. Det kan se ut som om undervisningen ikke er tilpasset elevenes forutsetninger og det resulterer i at eleven ikke opplever seg inkludert i timene og i klassen.

Det neste temaet og funnet jeg vil drøfte er inkludering og opplevelsen av inkludering i forhold til språk, da med fokus på norsk språk og fagspråket på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Jeg har også noen tanker om tilpasset opplæring i henhold til dette. Jeg stilte kandidatene noen spørsmål knyttet til om de opplevde at lærerne hørte på det de har å si. Flere av kandidatene sier at det opplever de at lærerne gjør. Både Khalil og Vatti svarer at de tror at lærerne gjør sitt beste. Den ene kandidaten svare litt annerledes enn de andre. På dette spørsmålet om de opplever at lærerne hører på det de har å si svarer Azhwan slik:

Ja, de hører av og til....men det er av og til vanskelig og få læreren til å skjønne... siden det kan ha noe med språket å gjøre, selv om man har bodd i Norge litt lenge kan det alltid være litt vanskelig, enda være litt vanskelig og forklare ord.

Dette med språket er et utfordrende område, da spesielt for de elevene som har kort botid i Norge. For de fleste av dem vil det å gjøre seg forstått være et gjennomgående problem i hverdagen. Dette på lik linje med at de aktuelle lærerne vil ha utfordringer med å gjøre seg forstått. Den norskspråklige kompetansen hos mange av disse elevene kan kategoriseres som varierende. Det er også få lærere som har flerspråklig kompetanse, spesielt ikke i andre språk enn tysk, engelsk og fransk. Denne problematikken blir enda mer tydelig for den elevgruppen jeg har valgt, siden de i tillegg til norsk også skal lære seg et fagspråk. Dette er en lang og tidkrevende prosess. For å ha et mål om å kunne hjelpe disse elevene slik at de kan forstå og gjøre seg forstått, må man kartlegge dem for å finne ut hvor de er og hva de kan fra før. Kartlegging av de minoritetsspråklige elevenes språklige kompetanse er noe som er presisert i opplæringsloven § 2-8 og § 3-12:

“ Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen” (Opplæringsloven, 1998)

Målet er at denne kartleggingen skal være med å legge til rette for den enkelte elevens forutsetninger, slik at eleven skal kunne nå sitt beste potensiale. Det gjelder hver dag i alle timer. Vi må ta i betraktning at alle mennesker er i konstant endring og utvikling. Jeg tenker derfor det er veldig viktig at denne kartleggingen er en kontinuerlig prosess som skjer gjennom hele skoleløpet, og ikke kun en engangshendelse eller noe som skjer ved skolestart.

En av utfordringene jeg tenker at lærerne kjenner på når det gjelder kartlegging, er hvilke kartleggingsverktøy man skal bruke. Dette er spesielt utfordrende når det gjelder de minoritetsspråklige elevene. I opplæringsloven står det ikke presisert hvilke kartleggingsverktøy den aktuelle skolen og læreren skal bruke. Dette fører til at hver enkelt kommune og skole står fritt når det gjelder valg av kartleggingsverktøy (NOU, 2010:7). Det eneste som står presisert i opplæringsloven er at evnenivået i norsk må kartlegges. Dette medfører da at alle skolene har et konkret krav om kartlegging i norsk.

Kartlegging ser jeg som en viktig del av prinsippet tilpasset opplæring. Dette vil i særlig grad være nødvendig med tanke på opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Om læreren kun tilrettelegger opplæringen etter hva de tror og ikke hva de vet, legger de ikke opp undervisningen etter prinsippet tilpasset opplæring. Da vil ikke undervisningen være tilrettelagt etter elevenes forutsetninger og evner. Og da kan en stille spørsmålet om de vil få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen.

Jeg vil trekke frem et annet moment når det gjelder kartleggingen av kunnskapene og de ferdighetene de minoritetsspråklige elevene sitter inne med i det aktuelle faget som er aktuelt, nemlig valg av kartleggingsverktøy. Skolene og lærerne står fritt i valg av kartleggingsverktøy, hvilke kriterier har de da for valg av verktøy?

Minoritetsspråklige elever under § 2-8 har ikke tilstrekkelig språklig kompetanse til å få nok ut av den ordinære undervisningen. Vil da kartleggingsmateriale med norsk som utgangspunkt

ville kunne være realistiske verktøy som kartlegger elevenes fulle spekter? Jeg undres over om det blir tatt høyde for elevens manglende norskkunnskaper når eleven for eksempel skal kartlegges i matte, og alle spørsmålene er formulert og stilt med norske begreper. Dette er forhold det vil være viktig for lærerne å ta høyde for under kartleggingen av de minoritetsspråklige elevene, slik at disse elevene skal kunne få mulighet til rett tilpassing. Jeg tenker at vanskene ofte ikke skyldes manglende kunnskaper, men manglende forståelse i norsk og norske begreper til å kunne gjøre seg forstått. Et tilleggsmoment her vil også være at for yrkesfagelever som jeg forsker på, så finnes det minimalt med alternativer når det gjelder kartleggingsverktøy. Dette er komplekst da vi i tillegg har et fagspråk å forholde oss til, noe som gjør det mer utfordrende å utforme kartleggingsverktøy som fungerer tilfredsstillende. Det er også vanskelig å standardisere et kartleggingsverktøy.

Jeg tenker at for å oppnå opplæring som reelt er tilpasset elevenes evner og forutsetninger, må man ha gode kunnskaper om eleven. Dette gjelder til elevens kunnskaper, kunnskaper om eleven og til elevens faglige nivå. Kun ved å ha kjennskap til dette kan man legge til rette for læring og utvikling. For å finne ut hvilket nivå den aktuelle eleven befinner seg på, må læreren kartlegge ikke bare hva en elev mestrer eller ikke mestrer. Læreren må i tillegg også kartlegge elevens nære utviklingssone. Det er dette som kalles den proksimale utviklingssone. Dette begrepet kom opprinnelig fra Vygotskij. Enkelt og prinsipielt forklart handler dette om hva et barn eller en voksen kan mestrer alene og hva de kan mestre med litt hjelp fra for eksempel en lærer (Tetzchner, 2001). Hauge (07) viser til Vygotskij når hun påstår at tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever må bygge på de kunnskaper, erfaringer og ferdigheter elevene allerede har tilegnet seg. Hun hevder videre at tilpasset opplæring ikke vil handle om forenkling av lærestoff og en lavere progresjon. Vygotskij sin nære utviklingssone bygger opp under nettopp dette. Elevene har tilegnet seg en viss kompetanse på et felt, og i den nære sonen rundt ligger det de kan mestre med litt hjelp og veiledning. Om den aktuelle læreren legger til rette for et opplegg som går over hodet på elevene, har de ikke tilrettelagt nært nok til at elevene skal kunne ha tilstrekkelig kompetanse til å kunne mestre de aktuelle oppgavene de har fått.

Hauge trekker frem at man kan bruke morsmålet til den aktuelle eleven. Dette vil være til hjelp når man skal tilegne seg nytt lærestoff. Hun mener dette kan være en god måte å oppnå tilpasset opplæring, ved å ta i bruk et språk eleven behersker fra før. Da har man tilpasset opplæringen ut fra elevens evner og forutsetninger, siden de ikke behersker norsk tilstrekkelig til å kunne følge undervisningen (Hauge, 2007).

I strategiplanen Likeverdige opplæring i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2007) kommer det frem at en skal sikre en tilpasset og differensiert opplæring. Videre står det at man skal bedre språkoppfølging på norsk, samt morsmålet og i tillegg øke kompetansen til de ansatte om tospråklig utvikling og flerkulturelle spørsmål. Dette kan sees i sammenheng med stortingsmelding 30: *Kultur for læring*, hvor de svake resultatene til de minoritetsspråklige kan forklares ut ifra en manglende tilpasset opplæring (St. meld.nr.30, Kunnskapsdepartementet, 2003- 2004). I lys av dette kan man da spørre seg om de

minoritetsspråklige elevene får en tilfredsstillende tilpasset opplæring. Dette underbygger det svaret som Azhwan gav meg. Han opplevde at han ikke ble hørt og forstått, og han gav også tydelig uttrykk for at det hadde med språket å gjøre. Lærerne forsto ikke hva han sa, eller hva han ville frem til. Han bekrefter da at han ikke har fått opplæring tilpasset sine evner eller forutsetninger, på det nivået han befinner seg på for øyeblikket.

Igjen kan det se ut som om noe av utfordringen kan være usikkerhet rundt hva og hvordan vi skal tilrettelegge undervisningen. Som tidligere nevnt har Kovac og Jortveit forsket litt på dette. Kovac og Jortveit (2011) hadde som mål: Å undersøke oppfatninger lærere har i forhold til begrepet multikulturell inkludering. De brukte en Kvalitativ tilnærming (14 semistrukturerte intervjuer) som metode. Hovedspørsmålet i deres forskning var: Inkludering - hvorfor, hva, og hvordan. Svarene de fant var interessante og de kan belyse noen av utfordringene som jeg har funnet under min lille forskning. Det kan virke som om det er noen faktorer som er gjenkjennbare. Kovac og Jortveit har delt disse faktorene tre kategorier. Dette er hentet direkte fra deres forskning, og kan kort oppsummeres slik.

- Hvorfor? Lærere har tendens til å betrakte inkludering som: ønsket, ukritisk positivt, moralsk riktig, og knyttet til anbefalt utvikling.
- Hva? Intuitivt begrep og uproblematisk i forhold til definisjon; forveksles med integrering; forveksles med tilhørighet; brukes mye; vekt på sosial aspekt på bekostning av faglig inkludering; kontrast til segregering og spesialundervisning.
- Hvordan? Som resultat var tiltakene som ble rapportert ganske uorganiserte, spontane og ligner på noe som også ikke-profesjonelle mennesker kunne praktisere.

8.2 Ekskludering

I denne delen av oppgaven vil jeg kort drøfte den subjektive opplevelsen de minoritetsspråklige elevene hadde rundt temaet ekskludering. Her vil jeg løfte frem og drøfte noen av mine funn som omhandler opplevelsen av ekskludering, eller med andre ord mangel på inkludering. Dette gjelder i første omgang i forhold til den aktuelle klassen de tilhører. Jeg stilte kandidatene mine flere spørsmål rundt dette temaet. Etter dette gikk jeg videre og undersøkte om de opplevde inkludering i forhold til lærerne og skolen de tilhører. Jeg forsket også litt på om de minoritetsspråklige elevene opplevde at deres bakgrunn og kultur kunne ekskludere dem fra å realisere sine fremtidsplaner. Jeg ønsket å avdekke om deres opplevelse av ekskludering hadde så stor betydning at de tenkte at de ikke kunne oppnå drømmene om fullført utdanning og fast jobb. Jeg vil igjen presisere at jeg under mine intervjuer brukte begrepet diskriminering. Grunnen til dette var at jeg var ute etter opplevelsen de hadde rundt ekskludering, men dette var som nevnt et begrep som de minoritetsspråklige elevene hadde

utfordringer med å forstå og forholde seg til. Derfor blir ordet diskriminering brukt i de kommende spørsmålene.

Det første spørsmålet jeg stilte til kandidatene mine var om de hadde opplevd diskriminering på skolen de nå går på. Jeg vil først trekke frem svaret til den ene kandidaten min. På dette spørsmålet svarte Khalil slik:

Ja...eller... har opplevd det blant utenlandske. Har opplevd at de holder seg for seg selv, på en måte som.. at de lissom skal være imot de norske... jeg har sett på skolen veldig mye at de utenlandske holder seg for seg selv. en gjeng mot de norske eller de populære og at de norske holder sammen som en gjeng mot de utenlandske.

Dette kan tolkes som at skolen han tilhører har tydelige grupperinger. Det ser i hvert fall ut til å være denne kandidatens subjektive opplevelse, og slik jeg tolker at han opplever at skolen hans er. Det kan også virke som om han opplever at de forskjellige gruppene har forskjellig verdi og popularitet. Jeg opplever det som om de minoritetsspråklige elevene er en dårlig inkludert gruppe, og i tillegg har noe lavere sosial kapital og status. Dette ut ifra svarene han gir meg.

Når det gjelder spørsmål som går direkte på ekskludering av de minoritetsspråklige elevene som gruppe, kommer det flere svar på forskjellig plan som underbygger at dette er et problem. Alle mine informanter definerer og kategoriserer elevene og seg selv inn i disse gruppene. Variasjonene mellom mine kandidater ligger i hvor mye de vektlegger den sosiale statusen, og populariteten til de forskjellige gruppene. Det blir ved flere anledninger av alle de seks informantene poengtert at de minoritetsspråklige er en gruppe, og at de holder seg for seg selv. De minoritetsspråklige elevene som gruppe er det blitt forsket mye på. De kan oppfattes som er gruppe med dårlig sosial kapital, og de er ikke like populære og har ofte en litt negativ og dårlig tone (Twenge & Baumeister, 2005). Mye av denne forskningen kan vise til de samme funnene som jeg også har sett i denne studien.

Den ene informanten svarer på denne måten når han blir spurt om hvordan de minoritetsspråklige elevene som gruppe har det på skolen. Han svarer at når én har en dårlig dag, da blir alt negativt. Han forklarer at om en blant de minoritetsspråklige har opplevd noe negativt, kommer de sammen og snakker om det. Da sprer den negative tonen seg og alle blir negative, slik at misnøyen vokser seg større. Dette fører til at avstanden til de etnisk norske elevene oppleves som mye større enn det den muligens er. Han utdyper at han tror problemet ligger i det at de minoritetsspråklige elevene ikke har så god relasjon med de etnisk norske elevene som går i samme klasse og regnes som klassevenner. Dette er interessante ting å ta tak i når vi vet hva Askheim har kommet frem til i sin forskning på verdsetting av sosiale roller (Askheim, 2008). I denne forskningen er det gjort flere liknende funn som underbygger dette og konsekvensene dette kan få.

En av de andre informantene sier også noe som belyser hvordan han tenker om grupper og gruppestatus ved skolen han selv tilhører, og har relasjoner til. Da jeg stilte han spørsmål om han har opplevd å bli ekskludert svarer han veldig tydelig at det har han. Han sier at han har en opplevelse av at de minoritetsspråklige vil være for seg selv, og de er på en måte imot de

etnisk norske. De norske er liksom de populære, og de holder sammen mot de andre. Denne uttalelsen sier mye om hvordan han plasserer gruppene i forhold til hverandre, og hva han tenker om statusen til de forskjellige gruppene og kategoriene han deler sine skolevenner inn i. Denne type opplevelse har Brewer også forsket litt på, da spesielt dette med status og popularitet i forhold til hvilken gruppe du er i. Det får konsekvenser for opplevelsen av å ikke være inkludert (Brewer, 2005). Dette kan føre til opplevelsen av å være mindreverdig og ekskludert. Det får igjen innvirkninger på elevenes skoleresultater.

Alle de seks minoritetsspråklige elevene svarer at de er skuffet over denne opplevelsen av at de er delt i grupper. Jeg opplever at de gir uttrykk for at denne gruppeinndelingen gjør at de havner uheldig ut sosialt, og da spesielt med tanke på opplevelsen av inkludering. De svarer gjentatte ganger at de skulle ønske at det var annerledes. Denne informasjonen får jeg først frem når jeg bruker andre innfallsvinkler på spørsmålene for å sikre meg at kandidatene har forstått spørsmålet mitt, slik at de får frem det de faktisk mener. De ønsker en annen sosial tilhørighet, en gruppe med bedre og høyere sosial kapital og status. Det er nok en unison enighet blant alle mine kandidater at de kunne ønske at det ikke fantes grupper, bare en felles klasse. Dette viser en noe lav kategoriseringsevne og en lav forståelse for hvorfor vi mennesker har behov for å kategorisere.

Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål til Khalil om dette temaet, der jeg spør han om hvorfor han tror det er sånn. Med dette ønsker jeg å avdekke hva som er hans oppfatning av hvorfor det er så tydelige grupperinger som kandidatene ser ut til å oppleve. På dette spørsmålet svarer han slik:

Det er jo kanskje sånn at de norske har noe til felles. De er fra samme land. Det er de sitt land. De utenlandske er jo mer at de.. ikke er født her... alle er ikke oppvokst her. De har noe til felles... alle er i et land hvor de ikke fører hjemme....på en måte..

Jeg ønsket å forske litt dypere på dette temaet, for å undersøke om den samme gruppeinndelingen også gjaldt i faglige grupper i undervisningssammenheng. Jeg stilte derfor noen spørsmål om grupperinger i forhold til samarbeidsgrupper, det vil si faglige grupper i den aktuelle klassen og faget der det måtte være aktuelt å jobbe i grupper. Jeg ønsket å finne ut hvordan de opplevde det når de gjennomfører gruppearbeid og liknende skoleaktiviteter, og hvordan er gruppesammensetningene er da. Videre blir det et spørsmål hvordan de ønsker at gruppene skal se ut da, sammenholdt med hvordan de opplever at de faktiske gruppeinndelingene er.

Den ene informantene svarer at han helst vil være med vennene sine, de minoritetsspråklige. Han sier at det er de som han føler seg hjemme blant. Det er de som han kan prate med og som forstår han. Dette kan i utgangspunktet virke som en selvmotsigelse, men jeg tenker at det bare poengterer hvor sterkt kategoriseringen står. Gruppetilhørigheten sitter dypt, og vi søker det trygge og det kjente før det nye og ukjente (Turner, 1979). I lys av dette har jeg forståelse for svarene jeg har fått. Det er tryggere med dem man identifiserer seg med. Jeg tenker også dette kan ha noe med språk og fagspråk å gjøre. Når det gjelder fagspråk så er fokusgruppen min en gruppe som tilhører en yrkesfaglig linje. De går i en klasse på vg2 nivå. Mye av pensum presenteres og jobbe med i den form at elevene blir delt inn i grupper skal

diskutere og ta stilling til de gitte faglige temaet. De har da behov for et godt språk, og på dette nivået må man til en viss grad også beherske det gjeldene fagspråket. Jeg tenker da at elever med bort botid i Norge fort kan få utfordringer i disse kontekstene, og at det er forståelig at de trekker til de som er i samme situasjon og opplever den samme utfordringen. Dette blir enklere enn å komme til kort i en annen gruppe der de andre i gruppen har samme språk, og da fort opplever å mestre situasjonen bedre. Jeg tenker at i slike kontekster får ikke de minoritetsspråklige elevene den tilpassede opplæringen de har krav på. Det kan virke som om disse oppgavene og kontekstene er for dårlig tilrettelagt. Oppgavene er muligens for dårlig differensiert. Ser ikke bort fra at det også kan være andre grunner til at de minoritetsspråklige elevene opplever seg ekskludert i disse kontekstene enn de som jeg ikke har fått løftet frem her. Poenget er at elevene ikke opplever å mestre, og dermed ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring. Det ser ut til at elevene i slike kontekster blir ekskludert og glemt litt bort. Og det er dette kandidatene gir uttrykk for å oppleve i disse situasjonene.

Som tidligere nevnt har alle elever i den norske skolen krav på at undervisningen skal være tilpasset deres evner, forutsetninger og behov. Eleven skal uavhengig av kjønnsforskjeller, sosial etnisk eller språklig bakgrunn, få like muligheter til læring og utvikling i skolen. Tilpasset opplæring er et virkemiddel vi bruker for å oppnå likeverdig opplæring. Dersom skoleprestasjonene blir påvirket av kjønn, sosioøkonomiske forhold, resurser i hjemmet og kultur kan man si at man ikke har oppnådd målet om tilpasset opplæring. Da har eleven ikke fått den tilpassede undervisningen han har krav på, og da gjerne et sterkt behov for. Det heter at skolen skal tilpasse opplæringen ut ifra elevens evner og forutsetninger, da alle elever er forskjellige og har forskjellig utgangspunkt. Det er skolens jobb å kartlegge og ta disse evnene i bruk slik at man kan sikre en tilpasset opplæring. Blir ikke disse omkringliggende faktorene kartlagt og tatt høyde for, kan man si at eleven ikke får den tilpassede opplæringen som er nødvendig for at eleven kan oppleve at han blir inkludert.

Det å bli ekskludert kan få store konsekvenser for det enkelte individet, og kan føre til identitetsproblemer. Det kan også fort føre til problemer med selvtilliten som en konsekvens av dette. Andre konsekvenser kan i mange tilfeller være frustrasjon, sinne og fornektelse (Tweng & Baumeister, 2005). De mener også i denne artikkelen at det kan føre til at den kognitive fungeringen minsker slik at man får mindre tilgang til ressursene man har til rådighet. Elevene vil da som en direkte konsekvens av dette prestere dårligere i skolesammenheng, og vil ikke få frem sitt beste potensiale. Noe annet som også er interessant i denne sammenhengen er at empirisk forskning viser at ekskluderte mennesker er mer aggressive, mindre villige til å hjelpe, tar mindre vare på deg selv, mindre villige til å ta sjanser, foretar mindre fornuftige valg, er mindre samarbeidsvillige og gjør en dårligere jobb i forbindelse med kognitive oppgaver (Tweng & Baumeister, 2005). Dette kan da føre til ekskludering og utfordringer knyttet til tilhørighet til den aktuelle klassen. Dette vil nok naturligvis også før til en opplevelse av å ikke være inkludert.

Når det gjelder inkludering i forhold til hvordan kandidatene jeg intervjuet ser på fremtiden, vil jeg spesielt fremheve at alle de seks minoritetsspråklige elevene har tanker om høyere utdanning. Alle de seks elevene ser verdien av og ønsker høyere kompetanse, og de opplever utdanning som viktig. Dette støtter familiene deres også. Den ene intervjueren fortalte at han

måtte lyve om at han hadde valgt yrkesfag. Foreldrene som enda bor i hjemlandet vil at han skal bli lege slik at han kan forsørge familien i hjemlandet. Gjør han ikke dette mener de han svikter familien og gjør skam på den. Dette sier litt om hva mange har å stri med i hverdagen og litt om deres tanker rundt utdanning og lønn.

Det er også interessant og se at alle seks mener at det er fullt mulig å oppnå drømmene sine. Det eneste hinderet opplyser de at er dem sel, om de ikke jobber hardt nok. Dette er en fantastisk tankegang, tenker jeg. Dette viser at Norge som samfunn har kommet et stykke på veien mot målet om å ha like muligheter for alle. Jeg vil spesielt fremheve det den ene informanten sier på spørsmålet om han anser drømmene sine som oppnåelige. Han svarer da at hvis man jobber og ikke gir opp, da kan man oppnå alle drømmene sine.

Jeg vil også trekke frem at tre av studentene presiserer at de helst vil hjem til hjemlandet og drive verksted der en gang i fremtiden. De svarer alle tre at det er der de hører hjemme, og sier at de savner hjemlandet. De føler seg ikke som en del av den norske kulturen eller som en del av det norske samfunnet. Her kan det virke som om de ikke opplever at de er godt inkludert i landet de bor i, de har en svak tilhørighet til Norge og lokalsamfunnet. Jeg tenker at det kan se ut som om det er mangel på inkludering og relasjoner til skole og venner som fører til denne opplevelsen. Nå skal det også presiseres at dette er elever som har kort botid i Norge, og de har muligens ikke bodd lenge nok i Norge enda til å skape seg et godt nettverk eller relasjoner i landet. De har kun bodd i Norge i underkant av fem år, slik at den største delen av livene deres har de bodd i landet de kom fra. Det kan godt være at kandidatene hadde svart annerledes på dette spørsmålet om jeg hadde stilt det fem år frem i tid, da ville de fått mer tid til å bygge relasjoner og knytte bånd til deres nye land og kultur. Dette må tas med i betraktningen.

Ekskludering er en vanskelig og utfordrende opplevelses, da det å bli ekskludert treffer fundamentale menneskelige behov. Dette er behov for tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995), behov for "self-esteem"(self-esteem" as sosiometar – Leary, 2004) behov for kontroll og kompetanse og behovet for en meningsfull tilværelse. Dette viser hvor store konsekvenser en ekskluderingsopplevelse kan føre til. Her har vi som skole og samfunnsinstitusjon store utfordringer og et stort ansvar. Vi skal legge til rette for at alle elever i skolen skal oppleve at de blir inkludert og gitt den tilpassede opplæringen de har behov for og krav på. Elevenes subjektive opplevelse skal bli tatt hensyn til. Jeg tenker dette er avgjørende i det å få eleven i posisjon til å lære. Denne opplevelsen av ekskludering kan være noe av årsaken til at frafallet i den videregående skolen er en så stor utfordring som det faktisk er, og da spesielt blant minoritetsspråklige elever.

9 Avgrensning

Denne oppgaven er avgrenset til å omhandle den subjektive opplevelsen av inkludering og ekskludering av minoritetsspråklige elever som går på yrkesfag. Jeg ønsket også å avdekke om mine kandidater opplever å få den tilpassede opplæringen de har behov for, og krav på. Utgangspunktet mitt er elever som går på vg2 nivå og dermed er de fylt atten år. Dette gjør det enklere med søknader og det juridiske rundt intervjuene. Alle kandidatene jeg har intervjuet er alle gutter. Hadde jeg også valgt å intervju jenter i denne oppgaven, ville oppgaven blitt betydelig mye større og kompleks. Da hadde vi hatt mange flere interessante innfallsvinkler, men det ville gjort det vanskelig å avgrense oppgaven i lys av de rammene som oppgaven har. Jeg ser imidlertid at ikke bort fra at vi kommer tilbake til dette temaet ved en senere anledning.

Noe av grunnlaget for å velge vg2-nivå er at det er på dette nivået fagnorsken blir mest gjeldene. Det viser seg også at det er på dette nivået utfordringene eskalerer og differansene mellom minoritetsspråklige og norskfødte elever blir drastisk mye større. Det kan se ut som det er på dette nivået ”drop out” faren er størst og at det er på dette nivået minoritetselevne får store utfordringer med å komme videre i utdanningsløpet sitt. Dette ser også ut til å være det nivået det utfordringene hoper seg litt opp. Overgangen til å bli lærling er spesielt utfordrende, altså overgangen fra det offentlige til en privat bedrift. Dette er et veldig interessant tema, som det er gjort lite forskning og undersøkelser rundt tidligere. Da jeg begynte å undersøke dette fant jeg lite forskning der noen hadde gått ut i felten og intervjuet de aktuelle elevene og stilt elevene direkte spørsmål som omhandlet opplevelsen av inkludering, og da i neste runde eventuelt ekskludering. Dette fant jeg veldig interessant, og dette er noe av grunnen til at jeg har valgt den avgrensingen som jeg har gjort i oppgaven min.

10 Oppsummering

Det er ikke ønskelig at noen av våre minoritetsspråklige elever skal oppleve ekskludering i den norske skolen. Målet er en reell og subjektiv opplevelse av inkludering. Det er ønskelig at alle skal komme gjennom den videregående skolen med vurdering i alle fag og en relevant jobb i andre enden. Norge som samfunn ønsker også at de minoritetsspråklige elevene skal bli godt integrert og inkludert i det norske samfunnet, noe som dessverre ikke alltid skjer. Vi fikk tydelig frem at opplevelsen av inkluderingen er svak på mange plan. De minoritetsspråklige elevene setter seg selv i en gruppe og kategoriserer de etnisk norske elevene i en annen gruppe. Dette fremmer ikke inkludering, men fører til en opplevelse av ekskludering. Det blir også avdekket flere andre eksempler under intervjuene, der de minoritetsspråklige opplever det å bli ekskludert. På spørsmålet om de minoritetsspråklige elevene har en subjektiv opplevelse av å bli inkludert på yrkesfag, må svaret altså være nei. De opplever som gruppe å

bli ekskludert, og at læreren driver med integrerende tiltak som ikke alltid har så stor virkning som man kunne ønske. De opplever inkludering, men det er da som oftest blant de andre minoritetsspråklige elevene som de gjerne kategoriserer seg selv med.

Skal man forsøke å bedømme hvor god inkluderingen har vært og gjerne kvaliteten på denne er det noe kriterier som det er greit å avklare. Vi må avklare hva som ligger inn i begrepet "inkludering". Vi trenger også noen kriterier på hva vi mener skal kjennetegne en inkluderende skole. Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom tre typer kriterier for en inkluderende skole. Ramme-, prosess-, og opplevelseskriterier. Med disse rammekriterier legger de til grunn skolens tilgang på ressurser i vid forstand. For å kunne gi tilpasset opplæring er det for eksempel nødvendig med lærerressurser, egnede læremidler og alle må være innforstått med hva som ligger i begrepet inkludering. De må også ha et ønske om at inkludering skal finne sted. Tilgangen på ressurser kan være helt avgjørende for skolens mulighet til å utvikle seg som en inkluderende skole. Dette er ofte resurskrevende tiltak. Prosesskriterier handler om hvordan den enkelte skole gjennomfører inkluderingsarbeidet, for eksempel hvordan de tilrettelegger for at alle elever skal kunne delta i klassefelleskapet og det sosiale miljøet. Her har jeg avdekket at flere av kandidatene gir funn som kan tilsi at dette har ikke skolen fått til. Det er i hvert fall elevenes subjektive oppfatning. Opplevelseskriterier handler om hvordan elevene selv, og individuelt, opplever skolen. Dette er elevenes selektive opplevelse, hvordan opplever den enkelte elev mestring, sine egne ferdigheter, trygghet, motivasjon og hvordan de er inkludert i klassen. En inkluderende skole kjennetegnes ved at den har et inkluderende miljø, hvor alle blir akseptert og hvor alle opplever å føle seg inkludert som en del av det store felleskapet. På dette området opplever flere av mine kandidater at skolen ikke strekker til, eller at skolen ikke har lyktes helt på dette feltet. Flere av mine kandidater uttrykker flere ganger at de kategoriserer seg utenfor majoriteter.

Det kan nok også diskuteres om kandidatene opplever at de har fått den tilpassede opplæringen de har behov for og krav på. Funn i flere av svarene som mine kandidater gir meg, tyder på at kandidatene opplever at det er flere lærere som ikke klarer å tilpasse opplæringen og undervisningen i henhold til elevens evner og forutsetninger. Dette med tanke på språk og fagspråkutfordringer. Dette er en gruppe med svært kort botid i Norge, noe som tilsier at de har et begrenset ordforråd og liten erfaring med norsk kultur og utdanningssystem. Flere av kandidatene opplever rett og slett at de ikke blir akseptert, og de opplever heller ikke at den aktuelle læreren støtter dem. Dette er de konkrete svarene de gir meg på de spørsmålene som blir stilt, og jeg tenker at det de opplever er uheldig og at det må ha konsekvenser for elevenes læringsutbytte av undervisningen. Flere av kandidatene sitter igjen med en subjektiv opplevelse av at skolen driver med forskjellsbehandling, noe som naturlig nok vil gjøre mye med elevenes subjektive opplevelse av inkludering. Det kommer tydelig frem flere ganger i min forskning at flere av kandidatene ikke opplever å bli inkludert i alle timene eller av alle lærerne.

Kanskje bør vi tenke annerledes i skolen når det gjelder grupper og måten vi kategoriserer på. Gruppene og måten vi kategoriserer på må omprogrammeres og da kanskje struktureres annerledes. Vi må kanskje tenke grupper på en litt annen måte. De minoritetsspråklige elevene er ikke en så homogen gruppe som man i første omgang lett kan tenke. Det er helt

klart noen fellestrekk, for eksempel at de alle er i et fremmed land med en annen kultur. Kanskje den største likheten er at de alle har språkproblemer som de trenger hjelp med for å klare å tilegne seg undervisningen, da spesielt når vi i denne konteksten snakker om et fagspråk. Noen lærer seg språket fortere enn andre, men alle trenger tilpasset opplæring for å mestre språket raskt og på best mulig måte. En av de andre store likhetene elevene i gruppen har, er at de ufrivillig er puttet og kategorisert i samme gruppe. Vi som er etnisk norske, har satt alle i samme kategori til tross for store individuelle forskjeller. De lærer på ulik måte og i ulikt tempo, de har forskjellige fremtidsplaner og forskjellige venner, de har forskjellige kulturer og bakgrunner og er rett og slett helt ulike enkeltindivider. Vi hadde trolig fått like forskjellige svar og forskjellige subjektive opplevelser av inkludering, om vi hadde stilt disse spørsmålene til etnisk norske elever. Flere av utfordringen de minoritetsspråklige elevene opplever, er sannsynligvis de samme utfordringene som flere av de etnisk norske opplever. Det er like store individuelle forskjeller i begge gruppene. Da dette ble klart for meg innså jeg at jeg ikke kunne kategorisere de minoritetsspråklige elevene i en gruppe for seg selv. Nå har jeg bare en gruppe i klassen min, og det er klassen min. Noen av dem trenger hjelp med norske ord, andre trenger hjelp med å komme på tiden. De trenger alle individuell oppfølging og et tilpasset opplæringstilbud. De er alle enkeltindivider og alle er nå kategorisert i en felles klasse. Dette tror jeg vil styrke den enkelte elevs subjektive opplevelse av inkludering i sin aktuelle klasse, og på sin skole.

11 Litteraturliste

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press. Google Scholar
- Alaimo, K., Klug, B. (2002) *Children as Equals: Exploring the rights of the child*. Lanham: Rowman & Littlefield. Google Scholar
- Allan, J. (2010) Questions of Inclusion in Scotland and Europe, *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 199–208. <http://dx.doi.org/10.1080/08856251003658710>. Google Scholar, Crossref
- Askheim, O.P.(2008). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med Funksjonshemmede (kapittel 2,3 og 4)*. Gyldendal Akademiske. Oslo.
- Bachmann, K.E., Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning. Google Scholar
- Bakken, A. (2003) Morsm lsundervisning og skoleprestasjoner, *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3, 3–24. Google Scholar
- Banks, J.A. (2008) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson. Google Scholar
- Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1995) The Need to Belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>. Google Scholar, Crossref, Medline, ISI
- Baumeister, DeWall og Ciarocco Twenge. (2005). Attitudes and social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berhanu, G. (2010) Even in Sweden? Excluding the Included: Some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education, *International Journal of Special Education*, 25(3), 148–159. Google Scholar
- Booth, T., Ainscow, M. (1998) *From Them to Us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge. Google Scholar
- Brekke, Idunn og Silje N. Fekjær (2007), *Ethnic Differences in Dropout and Outcomes. An Analysis of Upper Secondary Schools in Norway*. Under publisering.
- Cummins, J. (1996) *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Rev. and exp. edn. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education. Google Scholar

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dugstad, K. og Eriksen, H.(2010) *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo
- Dyson, A. (2001) Special Needs in the Twenty-first Century: Where we've been and where we're going, *British Journal of Special Education*, 28(1), 24–29. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00200>. Google Scholar, Crossref
- Farrell, P. (2001) Special Education in the Last Twenty Years: Have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3–6. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00197>. Google Scholar, Crossref
- Ferguson, D.L. (1995) The Real Challenge of Inclusion: Confessions of a 'rabid inclusionist', *Phi Delta Kappan*, 77, 281–187. Google Scholar, ISI
- Florian, L. (2005) Inclusive Practice: What, why and how? In Topping, K., Maloney, S. (Eds) *The Routledge/Falmer Reader in Inclusive Education*, pp. 29–40. London: Routledge/Falmer. Google Scholar, Crossref
- Gall, M. D., Gall, J. P., Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An introduction*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Hayes, A., Gray, M., & Edwards, B. (2008). *Social inclusion: Origins, concepts and key themes*. Canberra: Australian Government. Retrieved from <www.socialinclusion.gov.au/Resources/Pages/Resources.aspx>.
- Halvorsen, K.(2010). Mer yrkesretting, mindre frafall. *Lo-aktuelt* 2010 (2), 41
- Haug, P. (2004): Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, J. (red.) *Integrering och inkludering* (s.169-192). Sverige: Studentlitteratur.
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo
- Horst, C. (2006) *Interkulturel pædagogik*. Vejle: Kroghs Forl. Google Scholar
- Horst, C., Gitz-Johansen, T. (2010) Education of Ethnic Minority Children in Denmark: Monocultural hegemony and counter positions, *Intercultural Education*, 21(2), 137–151. <http://dx.doi.org/10.1080/14675981003696271>. Google Scholar, Crossref
- Hornby, G. (1999) Inclusion or Delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14(4), 152–157. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.00122>. Google Scholar, Crossref

Hornby, G. (2001) Promoting Responsible Inclusion: Quality education for all, in O'Brien, T. (Ed.) Enabling Inclusion: Blue skies – dark clouds, pp. 3–19. London: The Stationery Office. Google Scholar

Kovač, V. B., & Jortveit, M. (2011). The 'Why, What and How' of Inclusion from the Practitioner's Point of View: inclusion of immigrant children in the Norwegian educational system. *Power and Education*, 3, 3, 291-305 (Lecture on aspects of inclusion).

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kvale, S. (1996) *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage. Google Scholar

Kvam, F. (2010) Norskspråklige kan bli minoritet i Oslo-skolen. Retrieved from <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article476392.ece>. Google Scholar

Kunnskapsdepartementet. (2004) *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Leary, M. R. (2004). The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behavior. I: R. F. Baumeister & K. D. Vohs (red). *Handbook of self-regulation*, 373-391. London: The guildford press.

Markussen, E; Lødding, B. & Sandberg, N. (2007). Bortvalg og kompetanse i viderefående opplæring. I statistisk sentralbyrå (red). *Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring*, 112-139. Hentet fra http://www.ssb.no/emner/04sa_utdanning/sa90/sa90.pdf

Opplæringsloven. (1998): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-1> (Hentet 06.02.13).

Pickett, C. L. & Brewer, M. B. (2005). The role of exclusion in maintaining ingroup inclusion. In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.) *The Social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 89-111). Psychology Press, New York. Pqrs

Pihl, J. (2010) *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlag.

Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2000) Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 5-44.

Reichrath, E., de Witte, L.P., Winkens, I. (2010) Interventions in General Education for Students with Disabilities: A systematic review, *Journal of Inclusive Education*, 14(6), 563–580. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110802512484>. Google Scholar, Crossref, ISI

Singal, N. (2005) Mapping the Field of Inclusive Education: A review of the Indian literature, *Journal of Inclusive Education*, 9(4), 331–350.

<http://dx.doi.org/10.1080/13603110500138277>. Google Scholar, Crossref

Skaalvik, E. & Skaalvik, S.(2005). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk Sentralbyrå (SSB)(2004). Indeks for levekårsproblemer og delindekser forenkeltindikatorer. <http://www.ssb.no/emner/03/hjulet/tabell-04.html>

Statistisk sentralbyrå (2009). Barn og unge i skolen. Hentet 13. mars 2010, fra SSB http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/tabeller/skole/skole0103.html

Statistisk sentralbyrå (2012). Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i videregående opplæring. 2010. Tilhørende tabeller. Hentet fra <http://www.ssb.no/Vgogjen/>

Statistisk sentralbyrå (2018). <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/hvor-mange-innvandrere-er-det-og-blir-det-i-norge>

Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard (2007), *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Rapport 14/2006. Oslo: NIFU STEP.

Tetzchner, S.V.(2001) *Utviklingspsykologi. Barne – og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Twenge, J. M. & Baumeister, R. F. (2005). Social exclusion increases aggression and self-defeating behaviour while reducing intelligent thought and prosocial behaviour. In D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Marques (Eds.) *The Social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 27-46). Psychology Press, New York. (Lecture on Social Identity theory and on Self-construals). (Book – mandatory literature).

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Google Scholar

United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations. Google Scholar

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle NOU 2003:16*. Oslo: GAN Grafisk AS

Vaughn, S., Schumm, J. (1995) Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 28, 264–270.

<http://dx.doi.org/10.1177/002221949502800502>. Google Scholar, SAGE Journals, ISI

Vislie, L. (2003) From Integration to Inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies, *Special Needs Education*, 18(1), 3–21. Google Scholar

Vibe, N. Brandt S, S, Hovdhaugen E. (2011). Underveis I videregående opplæring. Evaluering av kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet “struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse”. Vol. 19/2011. NIFU-rapport. Hentet fra <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2011/Webrapport%2019-2011.pdf>

Wayne, Thomas og Virginia Collier. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE),

Yin, R. K. (1994) Case Study Research, Design and Methods. Thousand Oaks, California: SAGE Publications

Øzerk, K.Z. (2003) Sampeagogikk: En studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen. Vallset: Oplandske bokforl. Google Scholar

12 Vedlegg

12.1 Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Jeg er en masterstudent fra Universitetet i Kristiansand, som skriver semesteroppgave om inkludering av minoritet språklige elever i den videregående skole. Formålet med undersøkelsen vil være rette fokus på deres opplevelse av inkludering i klassen og på skolen.

For å innhente data har jeg valgt intervju og det vil også bli benyttet en båndopptager, dette for at jeg lettere kan få med meg alt som blir sagt, enn kun ved å skrive ned i stikkord.

Lengden på intervjuet vil vare i ca 60 min.

Jeg har valgt å ta for meg problematikken rundt språklige minoritetselever med et fokus på de elevene som har kommet sent til Norge og som da har kort botid i Norge før de kommer til den videregående skole. Jeg ønsker å høre hva de tenker om inkludering. Lurer på om de opplever å være inkludert i sitt nærmiljø på skolen. Lurer også på om de opplever ekskludering av medelever eller lærere. Tenkte også å høre litt om fremtidsplanene deres.

Jeg har følgende kriterier for informantene:

- Må være minoritetsspråklig med mindre enn fem år botid i Norge.
- Må gå på videregående skole yrkesfag.
- Må være gutt og fylt 18 år.

12.2 Samtykke

Samtykkeerklæring:

Jeg har sagt meg villig til å delta i et intervju av ca en times varighet, for å stille til rådighet mine egne erfaringer og tanker rundt det å være en minoritetsspråklig elev på en videregående yrkesskole.

Det vil ikke bli tatt personopplysninger annet enn av generell art, og både skoler og informanter anonymiseres.

Intervjuet er et ledd i et studieprosjekt for en semesteroppgave under en master i ped ved UIA Kristiansand.

Intervjuer er Karsten Øen, som gjennomfører prosjektet. Oppgaven skal ferdigstilles mai 14.

Intervjuet vil bli skrevet ut og jeg kan lese det gjennom for om ønskelig rette på noe jeg har sagt eller komme med tilføyelser.

Opplysningene vil kun være til bruk for prosjektleder og veileder, materialet vil oppbevares etter gjeldende regler.

Jeg er informert om at jeg på et hvilket som helst tidspunkt, uten nærmere forklaring kan trekke meg fra deltagelse i prosjektet.

Dato:.....Sted.....

Underskrift.....

12.3 Intervjuguide

Vedlegg 3: intervjuguide

Arbeidstittel:

- Inkludering av minoritetsspråklige elever på yrkesfag

Før oppstart:

- Presentasjon av meg
- Presentasjon av prosjektet
- Anonymitet
- Varighet
- Mulighet for å trekke seg underveis

Bakgrunn:

- Kjønn
- alder
- botid i Norge
- år i skole/ skole bakgrunn
- Nasjonalitet

Litt om yrkesvalg:

- Hvorfor har du valgt yrkesfag?
- Kjenner du andre med samme utdanning? Venner/familie?
- Hva tenkte dine nærmeste om ditt yrkesvalg?
- Ble du rådet av skolesystemet/ rådgivere til å velge utdanning?
- Kom du inn på ditt førstevalg?
- Kan du fortelle litt om hva dine nærmeste har av utdanning/bakgrunn?

Inkludering:

- Har du gode venner i klassen
- Hvilken bakgrunn har de fleste av vennene dine? Etnisk norske?
- Opplever du å bli akseptert for den du er?
- Opplever du støtte av dine klassekamerater?
- Har dette noe med din bakgrunn å gjøre?
- Har du tilhørighet til klassen?
- Føler du deg inkludert i klassen? Skolen/Norge?
- Er du mye alene i friminuttene?

Inkludering av lærerne:

- Føler du deg inkludert av lærerne?

- Opplever du å bli hørt av lærerne?
- Føler du at du får støtte av lærerne?
- Opplever du å bli akseptert av lærerne?

Trivsel/inkludering i skolen:

- Opplever du at du hører til på skolen?
- Trives du på skolen?
- Føler du at det å være en minoritetselev er verdsatt på skolen? (som gruppe, som person)
- Er det noe skolen kan gjøre for at du skal trives bedre?
- Har du mange venner på skolen?
- Har du mange etnisk norske venner på skolen?
- Opplever skolen som et godt sted å være?
- Dersom du ikke kommer på skolen vil folk savne deg?
- Ville dette vært annerledes for en etnisk norsk?

Diskriminering:

- Har du opplevd diskriminering?
- Har du blitt fornærmet verbalt, fysisk eller psykisk?
- Er det noen ord eller uttrykk du spesielt reagerer på?
- Har du opplevd å bli ignorert eller ekskludert?
- Hvilken gruppe er det du har opplevd dette fra?
- Hvordan er dine relasjoner til medelevene?
- Er det en forskjell på relasjonene til minoritetsspråklige og etnisk norske elever?

Diskriminering av lærere:

- Har du blitt diskriminert av en lærer?
- Har du blitt fornærmet verbalt, fysisk eller psykisk av en lærer?
- Hvordan er dine relasjoner til lærerne?
- Opplever du at lærerne behandler alle elevene likt?

Fremtidsplaner:

- Hvordan ser livet ditt ut om 10 år?
- Hvor og hva ønsker du å jobbe med da?
- Er dette oppnåelig?
- Hva kan hindre deg i å oppnå dette?

- Hvorfor ønsker du dette?
- Hva tenker du om ekteskap/forhold?

Oppsummering:

- Kort si litt om tema og oppsummere hva som er sagt i grove trekk.
- Er det noe annet du føler du ikke har fått sagt i løpet av intervjuet som du gjerne vil føye til?
- Er det noe du ønsker å spørre om?

Avslutning:

- Tusen takk for at jeg fikk lov til å intervju deg.