



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

M120UND509

Predefinert informasjon

Startdato: 06-05-2017 09:00

Termin: 2017 VÅR

Sluttdato: 15-05-2017 14:00

Vurderingsform: Norsk 6-trinnskala (A-F)

Eksamensform: Masteroppgave

Studiepoeng: 45

SIS-kode: M120UND509 1 MG

Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 715

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

**Jeg godkjenner avtalen om
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min *:**



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Skoleledere og læreres erfaringer med velkomstklasser
School management and teachers experiences with introductory classes

Marie Ryland

Master i Undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

Veileder: Vibeke Solbue og Christine Hope

Innleveringsdato: 15.05.2017

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Forord

Min interesse for minoritetsspråklige elever og deres opplæringstilbud oppstod for første gang under en fellesforelesning ved Høgskolen på Vestlandet, hvor Hege Ringdal fra Slettebakken skole holdt foredrag om deres opplæringstilbud for minoritetsspråklige. En nysgjerrighet ble vekket, og gjennom forelesninger med Vibeke Solbue, som kom inn som foreleser i Pedagogikk året etter, vokste interessen seg større. Jeg opplevde det som et viktig tema, og følte at jeg gjennom den opplæringen jeg hittil hadde fått, ikke hadde nok kunnskap om verken språklige eller pedagogiske utfordringer vedrørende minoritetsspråklige elevers opplæring. Gjennom Norsk 2 fikk jeg en litt dypere innsikt i de eventuelle språklige vanskene minoritetsspråklige elever kan oppleve. Gjennom forelesninger i pedagogikk med Vibeke fikk jeg en dypere innsikt både i relevant forskning og en utvidet kunnskap på feltet. Etter gjennomført praksis ved en skole utenfor Bergen Kommune, som hadde velkomstklasse, falt valget for bacheloroppgaven på nettopp dette tema, velkomstklasser. Det at Bergen Kommune hadde bestemt at de skulle innføre velkomstklasser, var noe som gjorde det enda mer spennende. Hva var dette fenomenet og hvordan fungerer slike klasser? I sammenheng med bacheloroppgaven valgte jeg å undersøke hvordan en skole med velkomstklasse organiserte tilbudet sitt. Vibeke Solbue veiledet meg gjennom bacheloroppgaven og var med på å gjøre det hele til en positiv opplevelse. Jeg søkte meg inn på Master i Undervisningsvitenskap etter tredje året, og ved valg av tema var jeg innom andre emner, men det var klart fra begynnelsen av at jeg ønsket å skrive mer om velkomstklasser. Jeg ønsket å løfte frem stemmene til lærerne som faktisk jobber med dette, hva ser de at fungerer og hva fungerer ikke. Hva er utfordrende med et slikt tilbud og hvordan ser de at en slik inndeling påvirker elevene, da spesielt med fokus på inkludering.

Takk til

I første omgang vil jeg takke skolene som ville være med på forskningsprosjektet. Jeg vil takke alle informantene for at de tok seg tid til å snakke med meg, og ga meg ærlige og utfyllende intervjuer hvor de fortalte om sine opplevelser og erfaringer med det å ha velkomstklasser ved en ordinær skole. Uten dem hadde ikke denne oppgaven vært mulig, og deres positive holdninger og vennlighet i intervjuprosessen har gjort arbeidet betydelig mye lettere og givende for meg.

Videre vil jeg takke Vibeke Solbue og Christine Hope som har veiledet meg gjennom masteroppgaven. Deres tålmodighet, kunnskap og veiledning har betydd mye for det som nå resulterer i min masteroppgave.

Jeg vil takke familie og venner for at dere lyttet til klagingen min og holdt motet mitt oppe. Spesielt takk til gjengen på lesesalen som har fungert som psykologer, veiledere, motivatorer og ikke minst gode venner som gjør dagene mindre ensomme og lange.

Tusen takk til alle dere som har hjulpet meg i denne perioden. Jeg setter pris på dere.

Sammendrag

Studien gir innsikt i skoleledelsen og lærere på tre skoler i Bergen sine erfaringer med velkomstklasser på ordinære skoler. Problemstillingen for oppgaven er som følgende: Hvilke erfaringer har skoleledelse og lærere ved skoler med velkomstkasse, i perioden elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen, med fokus på inkludering.

Studien bygger på åtte semistrukturerte livsverdenintervjuer med lærere og ledelsen ved tre skoler i Bergen Kommune som har velkomstkasse ved ordinær skole.

Med inkludering som en gjennomgående rød tråd i oppgaven blir ulike teoretiske modeller brukt som analyseredskap. Det kritiske perspektivet blir i oppgaven brukt for å utfordre etablerte strukturer ved skolen, og undersøke hvordan etablerte strukturer kan skape forskjeller for velkomstklassen som en minoritet. Per Dalins (2005) modell, *The school as an organization*, belyser hvordan skolens utviklingsarbeid, endringskompetanse og dimensjoner ved skolen påvirker inkludering og inkludering. Andy Hargreaves (2000) modell for ulike samarbeidskulturer gir innsikt i hvordan etablerte former for samarbeid og holdninger til samarbeid og arbeidsfordeling kan skape begrensninger for arbeidet med velkomstklassen. Line Torbjørnsen Hilts (2016) modell for interaksjonssystemer viser hvordan den fysiske organiseringen kan skape rammer for samhandling og tilhørighet, både i henhold til klassen, men også i henhold til det sosiale.

Sentrale funn er at etablerte strukturer ved skolene og yrkeskulturen til lærerne ikke nødvendigvis skaper optimale forhold for inkludering av elevene i velkomstklassen. Det kommer frem i intervjuene at forberedelsesfasen kan ha påvirket skolens utviklingsarbeid og måten skolen har omfavnet velkomstklassen. Intervjuene viser at mye av arbeidet vedrørende velkomstklassen er avhengig av skolens egen innsats. Det fremkommer av intervjuene at arbeidet med velkomstklassen hovedsakelig ligger hos lærerne i velkomstklassen, og samarbeidet mellom lærerne hovedsakelig er knyttet til informasjonsutveksling. To av skolene opplever hospitering som utfordrende. Elevene har en åtteukers innføringsperiode hvor eleven i velkomstklassen ikke skal hospitere. Informantene opplever at elevene i velkomstklassen kanskje blir for knyttet til hverandre og i for stor grad en egen klasse.

Abstract

This thesis provides an insight into the school management and teachers experiences with introductory classes at ordinary schools, at three different schools. This thesis issue is: Which experiences do school management and teachers at schools with introductory classes have, in the period where the pupils are intended to have affiliation to both ordinary classes and introductory class, with focus on inclusion.

The thesis builds upon eight semi structured life-world interviews with school management and teachers at schools in Bergen kommune, where introductory classes are implemented at ordinary schools.

With inclusion as a theme throughout the thesis, different theoretical models are used as tools to analyze. The critical perspective is used in the task to challenge established structures at the schools, and to examine how the established structures can undermine the introductory class as a minority. Per Dalins (2005) model *The school as an organization* is used to show how school development, capacity to change and different dimensions can influence inclusion and attendance in ordinary classes. Andy Hargreaves (2000) model for different cultures of teaching gives us an insight into how established forms for teacher cooperation and attitudes towards cooperation and division of work, can create limits towards work concerning the introductory class. Line Torbjørnsen Hilt (2016) model for interaction systems shows how the physical organization can create frames for interaction and affiliation, towards the class, but also toward social engagement.

Important findings are that established structures at the schools and the teachers occupational culture do not necessarily create the best opportunities for inclusion of the pupils in introductory classes. It emerges from the interviews that the schools' preparation phase may have influenced in which degree the schools have embraced the introductory classes. The interviews show that work connected to the introductory classes mainly depends on the teachers in the introductory classes, and that the cooperation between the teachers mainly is limited to information exchange. Two of the schools in the study experience attends in the ordinary classes as challenging. The pupils have a period of eight weeks where they do not attend ordinary classes. The informants experience that during this period, the pupils in the introductory class might get very attached to each other and too much a class of their own.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Introduksjon av problemstillingen.....	1
1.2 Studiens oppbygging	1
1.3 Sentrale begreper	2
1.4 Tidligere forskning	3
Oppsummering:.....	8
1.5 Redegjørelse for organiseringen av opplæringstilbudet for nyankomne elever i Bergen Kommune	8
2. Teori	11
2.1 Innledning	11
2.2. Inkludering.....	12
2.3 Kritisk teori.....	14
2.4 Utviklingsarbeid	15
2.4.1 Verdier	16
2.4.2 Struktur	17
2.4.3 Relasjoner	17
2.4.4 Strategier	17
2.4.5 Omgivelser	17
2.5 Samarbeidskulturer	18
2.5.1 Individualisme.....	19
2.5.2 Samarbeidskulturer	20
2.5.3 Påtvungen kollegialitet.....	20
2.5.4 Balkanisering	20
2.6 Interaksjonssystemer	22
2.6.1 Organisatorisk interaksjon	22
2.6.2 Nettverk.....	22
2.6.3 Nettverk system	22
3. Metode.....	23
3.1 Hermeneutisk perspektiv	23
3.2 Kvalitativ metode	25
3.2.1 Innsamling av datamateriale	25
3.3 Kategorisering av materialet.....	27
3.4 Analysering av datamaterialet	28
3.5 Forskningens begrensninger	29
3.5.1 Etske aspekter ved forskningen	29

3.5.2 Reliabilitet.....	30
3.5.3 Validitet.....	31
4. Presentasjon av funn.....	32
4.1 Innledning.....	32
.....	34
4.2 Organisering.....	35
4.2.1 Organisering av tilbudet Bergen kommune.....	35
4.2.2 Organisering av tilbudet på skolen.....	36
4.3 Samarbeid.....	40
4.3.1 Samarbeid mellom lærerne.....	40
4.3.2 Planlagt møtevirksomhet på skolen\ kommunen.....	42
4.4 Inklusjon og eksklusjon.....	43
4.4.1 Klassen.....	43
4.4.2 «Vennegjengen».....	45
4.5 Oppsummering av funnene.....	46
4.6 Funnene i et kritisk lys.....	47
5. Drøfting av funn.....	49
5.1 Innledning.....	49
5.1.1 Hvordan kan oppstarten ha påvirket etableringen av tilbudet?.....	50
5.2 Hvilke samarbeidsstrukturer kan ha oppstått.....	53
5.2.1 Samarbeidsstrukturer og deres påvirkning på arbeidskulturen.....	54
5.2.2 Behovet for samarbeid på tvers av klassene.....	56
5.3 Vurderes hospitering som et tilstrekkelig tilbud for å sikre inkludering av elevene i velkomstklassen?.....	57
6. Avslutning.....	60
Avsluttende kommentar.....	60
7. Litteraturliste.....	63
Vedlegg.....	66
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	66
Vedlegg 2: Kvittering fra NSD.....	69
.....	70
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	71

Bildetekstliste

Figur 1, The school as an organization (Dalin, 2005, s. 72).	16
Figur 2, Interaksjonssystem, Inspirert av Luhmann, 1995, s. 2.	22
Figur 3, Tabelliversikt	34

1. Innledning

1.1 Introduksjon av problemstillingen

Denne studien omhandler lærere og ledelsens erfaringer og opplevelser med velkomstklasser ved ordinære skoler. Interessen for tema springer ut fra bacheloroppgaven ved Høgskolen på Vestlandet. Der undersøkte jeg hvordan en skole utenfor Bergen kommune hadde organisert tilbudet med velkomstkasse. Omorganiseringen fra en sentral mottaksskole til velkomstklasser ved ordinære skoler i bydelene i Bergen kommune fra 2015, gjorde videre forskning sentralt og interessant.

Studiens intensjon har vært å få et innblikk i hvordan lærerne og ledelsen ved tre skoler i Bergen kommune erfarer arbeidet med velkomstklasser og problemstillingen lyder som følgende: Hvilke erfaringer har skoleledelse og lærere ved skoler med velkomstkasse, i perioden elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen, med fokus på inkludering.

Etter gjennomføring av intervjuene ble det tydelig at organisasjonsteori og samarbeidskulturer er sentrale for å forklare og analysere skoleledelsen og lærernes erfaringer med perioden hvor elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen, med fokus på inkludering, og dette ble derfor en sentral del av oppgaven. For å kunne besvare problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er ment for å belyse hvordan alle deltagende instanser kan ha en påvirkning på inkludering og tilhørigheten til både ordinær klasse og velkomstklassen.

1. Hvordan kan oppstarten ha påvirket etableringen av tilbudet?
2. Hvilke samarbeidsstrukturer har oppstått?
3. Vurderes hospitering som et tilstrekkelig tilbud for å sikre inkludering i velkomstkasse og ordinær klasse?

1.2 Studiens oppbygging

I de neste avsnittene vil tidligere forskning, sentrale begreper og redegjørelse for organiseringen av tilbudet for nyankomne elever bli presentert. Tidligere forskning gir en innsikt i forskning rundt innføringstilbud og velkomstklassen. Videre blir bruken av sentrale begreper forklart og utdypet. Redegjørelse for organiseringen av tilbudet til nyankomne elever blir presentert for å gi et innblikk i og muligheten til å forstå konteksten og situasjonen lærerne befinner seg i.

Deretter blir relevant teori som brukes som analyseredskap i oppgaven presentert. Teori om inklusjon og eksklusjon blir brukt som et overordnet analyseverktøy for å kunne svare på problemstillingens fokus om inkludering og hospitering. Videre blir Per Dalin (2005) sin modell for organisasjonsteori og utviklingsarbeid presentert for å kunne belyse hvordan ulike dimensjoner ved skolen påvirker arbeidet med, og mulighetene og begrensningene for inkludering og hospitering. Hargreaves (Hargreaves) modell for yrkeskultur og samarbeidsstrukturer, blir brukt som analyseredskap for å undersøke hvordan etablerte strukturer ved skolene kan påvirke organiseringen av velkomstklassen, og om dette kan påvirke inkluderingen og hospiteringen. Line Torbjørnsen Hilt (2016) sin modell for interaksjonssystemer blir brukt for å analysere lærernes oppfatninger av hvordan velkomstklassen skaper rom for inklusjon og eksklusjon av elevene. I neste del bli metodevalg og forskningsprosessen presentert og begrunnet. Deretter blir funnene presentert, og i etter en oppsummering av funnene blir de sett i et kritisk lys. Videre blir funnene drøftet ved hjelp av oppgavens teoretiske rammeverk. I oppgavens siste del vil en sammenfatning av oppgaven og videre forskning på feltet bli presentert.

1.3 Sentrale begreper

I denne delen blir sentrale begreper for oppgaven introdusert og forklart. Noen begreper har korte og tydelige forklaringer. Andre begreper må redegjøres for og drøftes tydeligere for å forstå bruken i denne oppgaven.

Nyankomne minoritetsspråklige elever er barn som kommer til Norge i ulik alder og av ulike grunner. De har behov for å lære norsk språk og skal fortsette sin utdanning i Norge (NAFO, 2015).

Minoritetsspråklige elever er barn og unge med et annet morsmål enn norsk og samisk (UDIR, 2016).

Majoritetsspråklige elever blir da i denne sammenheng med elever med norsk eller samisk som morsmål.

Innføringsklasser\ mottaksklasser\ velkomstklasse Hauge (2014) betegner dette som et tilbud hvor nyankomne elever går «i egne grupper der det ble gitt intensiv norskopplæring med det som mål at elevene etter en periode skulle kunne følge all opplæring i ordinære klasser» (Hauge 2014, s. 13). Informantene bruker begrepet velkomstklasse og i statlige dokumenter referer de til innføringsklasse eller mottaksklasse. Jeg har i oppgaven valgt å bruke begrepet velkomstklasse, fordi det er dette begrepet informantene mine benytter seg av.

Ordinær klasse brukes når en snakker om vanlige klasser uten noen form for ekstraordinær tilrettelegging. Dette er vanlige klasser på ulike trinn, hvor majoriteten av elevene i den norske skolen går. I NOU *Mangfold og mestring* blir også begrepet ordinære klasser brukt når en snakker om denne gruppen (NOU 2010:7, 2010).

Jeg har i oppgaven valgt å bruke begrepet **inkludering**. Noen av informantene mine snakker om en integrering av elevene, mens jeg i oppgaven og intervjuguiden min benytter meg av begrepet inkludering. I statlige dokumenter forholder en seg til en inkludering og integrerings politikk, hvor blant annet mangfold og fellesskap er sentralt (Hauge, 2014, s. 265-266). Ann Magritt Hauge skriver i boken *Den felleskulturelle skolen* at «når en skal vurdere om politikk og politiske tiltak har en integrerende (inkluderende) eller assimilerende effekt, er det ikke tilstrekkelig å se på skriftlige, formulerte mål» (2014, s. 266). I dette tilfellet ser en at hun bruker de to begrepene om samme moment, men hun påpeker også at dersom en skal benytte seg av begrepe i en analyse, vil det være sentralt å drøfte hva en legger i begrepene (2014, s. 166). Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke inkludering og ikke integrering, fordi begrepet i denne sammenheng er sterkt knyttet til fellesskap «hvor inkludering er en vedvarende utviklingsprosess for fellesskapet» (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017, s. 8), mens integrering mest omhandler organisatoriske tiltak (Tveitereid et al. 2017, s. 8). Inkludering blir oppgaven brukt sammen med begrepene inklusjon og eksklusjon, fordi inkludering i ett fellesskap ikke nødvendigvis betyr inklusjon i et annet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det handler om å bli en del av et fellesskap og om rammene for organiseringen av velkomstklassen skaper mulighet og valgfrihet i forhold til dette.

Hospitering er første del av overgangen til ordinær klasse. Elevene i velkomstklassen deltar i noen undervisningstimer i ordinær klasse. Noen skoler legger opp til hospitering en gang i uken, mens andre skoler har noen uker i året hvor elevene hospiterer (NAFO, 2013). Bergen kommune anbefaler at elevene begynner å hospitere i de praktisk estetiske fagene.

1.4 Tidligere forskning

Det første avsnittet sier noe om hvorfor en jobber med å forbedre tilbudet til nyankomne minoritetsspråklige elever. Videre gir kapitlet innsikt i noe av den kunnskapen som eksisterer på feltet, med fokus på organiseringen av opplæringstilbudet for nyankomne minoritetsspråklige elever og forskning som kan si noe om rammene for inkludering. Kapitlet viser hva som er viktig for å skape gode betingelser for læring hos nyankomne minoritetsspråklige elever, og gir innsikt i ulike innføringsmodeller og deres styrker og svakheter. Videre presenteres forskning i forhold til sosial integrasjon og hospitering ved

ulike innføringsmodeller, og også hvordan organiseringen kan påvirke sosiale relasjoner som elevene utvikler. Dette kapitlet er viktig for min forskning fordi det forteller noe om feltet, hva vi allerede vet, og samtidig åpner opp for og viser at blant annet inkludering og hospitering er utfordrende ved innføringstilbud. Dette gjorde at jeg så et behov for å utforske dette nærmere, spesielt i forhold til velkomstklassen, og perioden når elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen.

I juni 2009 presenterte OECD rapporten *OECD rapporter om opplæring for minoritetsspråklige, Norge*. Rapporten viste at minoritetsspråklige elever har et svakere læringsutbytte enn norske jevnaldrende på samme utdanningsnivå. Mot slutten av grunnskolen har minoritetsspråklige betydelig dårligere resultater sammenlignet med majoritetsspråklige jevnaldrende (OECD, 2009, s. 7). Dette understøttes av Bergen kommunes resultater vedrørende kartleggingsprøver i lesing ved niendetrinn i skoleåret 2010\2011, som viste at 68 % av minoritetsspråklige gutter lå i det kommunen kaller kritisk sone (Bergen kommune, 2012). Rapporten til OECD viser også at det er færre innvandrere som velger videregående utdanning og blant de som gjør det, er det større risiko for at de avbryter skolegangen eller avslutter uten kompetanse, sammenlignet med norske elever (OECD, 2009, s. 7).

Norges offentlige utredninger, nr.7, om flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet og som blir utdypet i kapittel 1.3, uttrykker at velkomstklasser ved ordinære skoler bør prioriteres, fordi det gir mulighet for inkludering underveis i opplæringen (NOU 2010:7, 2010, s. 44). An – Magritt Hauge skriver at dersom elevene mottar det meste av undervisningen i velkomstklasse, men hospiterer ved deler av undervisningen i ordinær klasse, kan det være positivt. Dette kan sikre både den indirekte opplæringen, ved samhandlingen med andre brukere av målpråket, og den direkte opplæringen, som omfatter den opplæringen som er systematisk tilrettelagt for eleven av lærer (Hauge, 2014, s. 217).

I Norges offentlige utredninger, nr. 7, uttrykkes det at det er elevenes behov for norskspråklige ferdigheter som må danne grunnlaget for organiseringen av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige (NOU 2010:7, 2010, s. 181). I Norge har det ikke vært noen nasjonale retningslinjer for hvordan kommuner skal organisere tilbudet for nyankomne elever (OECD, 2009, s. 9; Hilt & Bøyum, 2015, s. 188), og kommuner har derfor hatt ulike tilbud. Noen praktiserer at elevene begynner direkte i ordinær klasse, eller en har sentral mottaksskole, eller et innføringstilbud med velkomstklasse ved ordinære skoler.

Hauge (2008) presenterer i boken *Med språklige minoriteter i klassen* de ulike tilbudene, deres begrensninger og muligheter. Ved et sentralisert tilbud, hvor lærerkompetanse og minoritetsspråklige er samlet på ett sted, får elevene innføring i norsk før de blir overført til bostedsskolen sin. I dette tilbudet ligger den en forventning om at elevene skal tilegne seg tilstrekkelig med norskspråklige ferdigheter over en begrenset periode. Et slikt tilbud vil ikke gi mulighet og samhandling med majoritetsspråklige jevnaldrende. Elevene kan få lang skolevei, elevene blir ofte i tilbudene for lenge og de deltar for sjeldent i ordinær klasse (Hauge, 2008, s. 280-281). Fordelene ved dette kan være at lærerne er høyt kvalifiserte, og tilbudet gir gode muligheter for utnyttelse av ressursene. Elevgruppene kan være større, en kan samle elevene i språkgrupper og dermed effektivisere tospråklige tiltak. Samling av fagkunnskapen ved en skole kan føre til at interessen og arbeidsinnsatsen hos lærerne kan medføre økt engasjement og faglig utvikling i lærergruppen. Samtidig kan møte med jevnaldrende i lignende situasjoner og møtet med andre en kan kommunisere med, bidra til at eleven føler seg mindre isolert enn ved direkte plassering i ordinær klasse. Dersom mottaksskolen ligger på bostedsskolen vil dette skape gode muligheter for gradvis overgang og god oppfølging i overføringsprosessen (Hauge, 2008, s. 279-280). Direkte plassering av elevene har som mål at elevene raskt lærer seg norsk, fordi de må, ved at elevene «bades» i språket. For de fleste elever som ikke behersker språket kan det både være vanskelig å følge den ordinære opplæringen og delta i samvær med jevnaldrende (Hauge, 2008, s. 280-281).

Om organisering av opplæringstilbudet skriver Ann- Magritt Hauge at det er viktig at feltet flerkulturell opplæring ikke bare forbeholdes ekspertene, fordi dette kan bidra til at opplæringen blir isolert i egne grupper. Elever vil kunne oppleve et slik delvis segregert tilbud som stigmatiserende. Dette påpekes også av OECD som skriver at en må øke læreres kompetanse til å tilpasse undervisningen i forhold til minoritetsspråklige elevers behov, og de ser en mangel i opplæringen av skoleledere i hvordan de kan organisere innføringsprogram for nyankomne minoritetsspråklige elever (OECD, 2009, s. 8-9). Palm referert i Hauge (2014, s. 196) belyser behovet for arbeidsmåter som gir mulighet for språklig samhandling og dialog i perioden hvor elevene lærer seg grunnleggende norsk (Hauge, 2014, s. 196), men at det dessverre er slik at opplæringen i norsk og andre fag innenfor rammene av ordinær klasse ikke automatisk gir optimale muligheter for bruk av målspråket. Dette gjelder både når den lærerstyrte tavleundervisningen benyttes og når elevene jobber individuelt eller i grupper (Selj, 2008a; Myklebust, 2006; Palm, 2008; Grimstad, 2012; referert i Hauge, 2014, s. 195).

Dersom en velger å integrere eleven direkte inn i skolen sammen med majoritetsspråklige elever, er en avhengig av et inkluderende miljø hvor alle lærerne kan ivareta det flerkulturelle og ha kunnskap om norsk i et andrespråks perspektiv. Dersom ikke kompetanseheving for hele lærerpersonalet blir gjennomført, vil det sannsynligvis være bedre for elevene at kommunen organiserer tilbudet i sentrale mottak (Hauge, 2008, s. 280-281).

Rambøll management presenterte i 2013 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet rapporten *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst* (s. 6). På bakgrunn av opplæringsloven presenterte rapporten tre ulike modeller for organisering av innføringstilbud til elever som har rett på særskilt språkopplæring. Rapporten fremlegger hvordan et utvalg kommuner og fylkeskommuner har organisert innføringstilbudet i tillegg til lærere, skoleledere og skoleeieres vurdering av tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Modellene som blir presentert er:

- Delvis integrert tilbud, hvor elevene har tilhørighet til ordinær klasse, men mottar deler av opplæringen i egen gruppe.
- Innføringsklasser, egne klasser ved ordinære skoler.
- Innføringsskoler, egne skoler for nyankomne elever.

Rambøll management skriver at det på tidspunktet hvor undersøkelsene ble gjort, var en sterk tro på innføringsskoler som den mest egnede modellen for særskilt språkopplæring for nyankomne elever, både på barneskolen og på ungdomsskolen. Rapporten viser likevel at antall nyankomne elever til kommunen hadde betydning for hvilken modell som ble brukt (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Ved modellen delvis tilhørighet, vil elevene få tilgang til en ordinær klasse. Dette skaper mulighet for faglig integrasjon for elevene med tilstrekkelig faglig kompetanse og sosial integrasjon ved klassetilhørighet. Rapporten viser at kombinasjonen av tett oppfølging og sosial integrasjon oppleves av informantene som styrker ved tilbudet. Få elever i hver klasse og sårbarheten, dersom elevene ikke finner seg til rette i klassen oppleves som de største svakhetene ved tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.6-7). Ved innføringsklasser er styrken at tilbudet gir mulighet for tilhørighet i en klasse hvor ingen av elevene behersker norsk i særlig grad, samtidig som det er mulighet for faglig og sosial integrasjon i ordinære klasser. Svakheter ved modellen er opplevelsen av å tilhøre en særskilt gruppe og at den sosiale integrasjonen ikke fungerer som tiltenkt (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Ved innføringsskoler opplever informantene at styrkene er at annerledesheten blir

nedtonet ved at elevene ikke er en egen gruppe i forhold til majoriteten. Modellen gir elevene ro under opplæringen, det er gunstig for nivådeling og tett samarbeid og utnyttelse av morsmål – og tospråklige fagressurser. Den viktigste svakheten ved et slikt tilbud er integrasjon med majoritetsspråklige jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7).

Gjennom rapporten til Rambøll management fremkommer det at styrker og svakheter ved de ulike modellene blant annet avhenger av sosial integrasjon med majoritetsspråklige jevnaldrende. Det fremkommer i rapporten at modellene ulikt legger til rette for sosial integrasjon og hospitering i ordinære klasser, noe som beskrives som viktig for at elevene skal få praktisere språket og bli kjent med elever utenom innføringstilbudet. Hospitering trekkes også frem som viktig for at lærerne i ordinære klasser skal få anledning til å bli kjent med elevene fra innføringstilbudet, slik at de kan tilpasse opplæringen bedre når elevene starter i ordinære tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 19). Det kommer frem i rapporten at en del elever trekker seg tilbake og tør ikke snakke med elevene i ordinær klasse, og heller ikke tør å delta i faglige eller sosiale aktiviteter sammen med elevene fra ordinær klasse (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Likevel viser rapporten at det er mindre sosial samhandling mellom nyankomne elever ved innføringsskoler og elever ved ordinære skoler, enn ved andre innføringstilbud. Det er en gjennomgående oppfatning blant informantene at sosial integrasjon er viktig, men det er utfordrende å få til sosial integrasjon og hospitering. Elevene ved innføringstilbudene kan selv være motvillig til hospitering. De trygge rammene og muligheten for å være sammen med andre elever i samme situasjon, er begrunnelser for hvorfor eleven ikke vil hospitere. Ved innføringsskoler uttrykkes det som svært utfordrende og tidkrevende å få til hospiteringsordninger, fordi det er mange ulike nærskoler (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 18-19). Suksessfaktorer ved innføringstilbud er gode samarbeidsstrukturer mellom innføringstilbud og ordinære tilbud, tydelige retningslinjer for hospitering og overgangsordninger mellom innføringstilbud og ordinært tilbud samt at innføringstilbudet pusher egne elever (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 18-19).

I artikkelen *Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students* presenterer Line Torbjørnsen Hilt (2016) hva som kan skape rammene for inklusjon og eksklusjon. Hun viser hvordan dette kan skape muligheter og begrensninger for samhandling innad i velkomstklassen og eventuelt da også i forhold til de ordinære klassene. Kort fortalt er det elevens mangel på norskkunnskaper som ekskluderer dem fra majoriteten, de ordinære klassene, og inkluderer dem i velkomstklasser. Elevene blir plassert i segregerte løp for å lære

språk, men også læringsstrategier, fagkunnskaper og kulturelle referanser som gjør at minoritetselvene blir ekskludert fra det faglige og det sosiale fellesskapet hos majoritetselvene og de ordinære klassene. En snakker om en resosialisering av elevene for å inkludere dem i det eksisterende samfunnet i forhold til verdier og oppførsel og det er dette som skaper rammene for den organisatoriske interaksjonen. Videre viser Hilt at minoritetselvene utfordrer skolesystemet som er delt inn i klassetrinn fordi klassetrinnene representerer enn viss forventning til kunnskap (Hilt, 2016, s. 6-16).

Oppsummering:

Det kommer tydelig frem i forskningen som er gjort at det er styrker og svakheter ved alle innføringsmodellene for opplæringen av nyankomne minoritetsspråklige. Gjennom Hauge og Rambøll management sin rapport blir styrkene og svakhetene ved modellene belyst. Rambøll management presenterer også forskning på hvordan lærere, skoleledere og skole-eiere opplever de ulike tilbudene. Her kommer betydningen av sosial integrasjon frem, men også blant annet utfordringene ved hospitering, som er sentral for min oppgave.

Line Torbjørnsen Hilt viser hvilke faktorer som ekskluderer nyankomne minoritetsspråklige elever fra ordinær klasse, og motsatt inkluderer dem i velkomstklassen. Hun viser gjennom sin forskning hvordan inklusjon og eksklusjon også kan oppstå innad i velkomstklassen som en reaksjon på den organisatoriske løsningen.

Ved et innsyn i tidligere forskning kan en få et innblikk i hvilke utfordringer, styrker og svakheter som finnes i tilbudene for nyankomne minoritetsspråklige elever. Forskning viser at sosial integrasjon og hospitering er to utfordringer som blant annet styrer positive og negative faktorer ved ulike tilbud.

Behovet for å utforske og kartlegge hvordan lærere og ledelsen ved skoler med velkomstklasse i Bergen kommune opplever inkludering og hospitering, er derfor sentralt for å kunne gi en innsikt i hvordan tilbudet fungerer, men også for å bevisstgjøres om hva som eventuelt må forbedres.

1.5 Redegjørelse for organiseringen av opplæringstilbudet for nyankomne elever i Bergen Kommune

Som tidligere nevnt er redegjørelsen for organiseringen av tilbudet for nyankomne elever i Bergen kommune viktig for å forstå rammene lærerne jobber innenfor og situasjonen de befinner seg i. Denne delen av oppgaven vil gi et innblikk i Bergen Kommunes hensikt og mål for omstruktureringen og gi bredere innsikt i modellen velkomstklasser i form av en kort introduksjon av Norges offentlige utredning, nr. 7, som presenterte velkomstklasser ved

ordinære skoler som det helhetlige beste tilbudet for nyankomne elever i grunnskolen (NOU 2010:7, 2010, s. 44-45).

Bergen kommune vedtok i 2012 at Nygård skole skulle legges ned. Frem til da hadde Nygård fungert som mottaksskole for nyankomne minoritetsspråklige elever, hvor de kunne få intensiv språkopplæring før de begynte i ordinær klasse ved sin nærskole. Bergen kommune tilbyr nå språkopplæring til nyankomne minoritetsspråklige elever ved velkomstklasser på ordinære skoler. Velkomstklasser ved ordinære skoler er et av tiltakene Bergen Kommune innførte med et overordnet mål om at minoritetsspråklige barn i grunnskolen raskets mulig skal lære norsk, slik at de kan ta del i ordinær undervisning og få et best mulig utbytte av opplæringen (Bergen Kommune, 2012, s. 1). En ny organisering av opplæringstilbudet vil, ifølge daværende byråd Harald Victor Hove, være et viktig bidrag til at alle elever i bergensskolen får de beste forutsetningene får å kunne lykkes i læringsløpet (Bergen Kommune, 2012). Når det gjelder inkludering, ser byrådet to hovedutfordringer med en sentral mottaksskole som Nygård, nemlig mangel på muligheter for gradvis overgang til ordinær klasse og sosial integrering i et norskspråklig miljø. Byrådet påpeker at ved velkomstklasser vil elevene fra første skoledag ha mulighet til å delta i enkelttimer med ordinær klasse, ha tilhørighet til en klasse med norskspråklige elever og muligheten for en gradvis overgang til ordinære klasser når eleven er klar for det (Bergen Kommune, 2012, s. 13). I tillegg vil elevene få tilgang til et miljø med norskspråklige elever. Dette mener byrådet vil bedre integreringen i norskspråklige miljøer og føre til en raskere læringskurve i henhold til språkutviklingen (Bergen Kommune, 2012, s.13).

I oktober 2008 nedsatte regjeringen et utvalg, som tok navnet Østbergutvalget. Utvalget skulle gjennomgå den særskilte språkopplæringen for minoritetsspråklige barn, unge og voksne i Norge. Utvalget sitt mandat gikk ut på at de skulle gjennomgå organiseringen av og innholdet i opplæringen, i tillegg til økonomiske og juridiske rammebetingelser. På bakgrunn av dette skulle utvalget foreslå endringer som kunne skape et bedre læringsmiljø, læringsutbytte og økt kunnskap. De skulle også vurdere om den daværende språkopplæringen sikret et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud for alle minoritetsspråklige (NOU 2010:7, 2010, s. 19).

I 2010 framla Østbergutvalget Norges offentlige utredning, nr. 7, om flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Utvalget vurderer at modellen med innføringsklasser på ordinære skoler bør prioriteres, fordi det gir mulighet for inkludering underveis (NOU 2010:7, 2010, s. 44). Modellen med innføringsklasser betyr at elevene som kommer til Norge i løpet av skolegangen, vil få tilbud om å gå i en innføringsklasse før de begynner i ordinær klasse. I

innføringsklassen er det fokus på norsk språkopplæring, men det vil også være aktuelt med nivåbasert undervisning i fag på lik linje med jevnaldrende elever (NOU 2010:7, 2010, s. 236).

Modellen med innføringsklasser oppleves som god, fordi elevene vil ha mulighet til å få en viss tilhørighet til elever ved sin nærskole. De kan gradvis delta i ordinær undervisning, i tillegg til at tilegnelsen av et minimum av norskkferdigheter før de følger ordinær undervisningsløp, vil være positivt faglig og sosialt. Innføringstilbud ved egen skole, som Bergen kommune tidligere hadde, vil være mer problematisk fordi elevene ikke vil ha kontakt med norskspråklige barn i like stor grad. Det blir vanskeligere å delta i enkelte fag og sosiale aktiviteter på nærskole. Deltagelse i ordinær klasse ved nærskolen ville også ha krevd en samordning av timeplaner og egne ordninger når det gjelder å skysse elevene til og fra skolene (NOU 2010:7, 2010, s. 243-244).

Samtidig påpeker utvalget at innføringsklasser vil representere både prinsipielle og praktiske utfordringer. På daværende tidspunkt var det blant annet ikke lovmessig tillatt å dele elever inn i grupper på bakgrunn av blant annet etnisitet. Separate tilbud kan også stride imot fellesskolens verdier og mål som den norske grunnskolen bygger på. Det nevnes at det både kan være stigmatiserende for elevgruppen og ha en segregerende effekt, dersom inkluderende tiltak ikke blir gjennomført. Betydningen av bevissthet omkring tiltak som leksehjelp, ulike sportsaktiviteter og kunst og kultur som kan skape samhandling sammen med elever fra de ordinære klassene, både i og utenfor skolen, er sentralt (NOU 2010:7, 2010, s. 236). På tross av dette kan en periode med separate tilbud føre til bedre inkludering på sikt, fordi en vil bygge opp et sett med både faglige og språklige ferdigheter som vil være positive og gjøre det lettere for elevene når de skal begynne i ordinære klasser (NOU 2010:7, 2010, s. 237-238).

I byrådssak 156/12 viser Bergen kommune til Norges offentlige utredninger, nr.7, og dens anbefalinger for etablering av opplæringstilbudet for nyankomne elever (Bergen Kommune 2012, s. 13). På bakgrunn av intervjuene gjort i denne studien, fremkommer det at Bergen kommune har valgt å gjennomføre et åtte ukers isolert tilbud for nyankomne elever ved skolestart. De første åtte ukene gjennomgår elevene en oppstartplan, og de skal ikke være i ordinære klasser de åtte ukene. Deretter kan elevene begynne å hospitere, og Bergen kommune anbefaler at elevene begynner å hospitere i de praktisk estetiske fagene.

Fagavdelingen, som har ansvar for utviklingsarbeid og forvaltning av barnehage og skole i Bergen kommune, har utarbeidet *innføringsplan for nyankomne minoritetsspråklige elever*.

Denne inneholder en oppstartplan, plan for særskilt språkopplæring og plan for inkludering og

samhandling og det er denne som skaper rammene for hvordan skolene arbeider med velkomstklasser (Bergen kommune, fagavdelingen for barnehage og skole, 2016, s. 3-4) I en beskrivelse av planen for inkludering og samhandling skriver fagavdelingen at:

Skolen skal legge til rette for gode mellommenneskelig relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen for inkludering. Inkludering av nyankomne elever og god samhandling, gir muligheter til å kunne bruke det norske språket, øke engasjementet og motivasjonen for læring. (Bergen Kommune, Fagavdeling for barnehage og skole, 2016, s. 4).

I dette utdraget utdypes fagavdelingens holdninger angående samhandling og inkludering. Dette gir en innsikt i rammene skolene jobber ut ifra i henhold til fokusområdet i denne oppgaven, inkludering og hospitering.

Kapittel 1.4 gir en gjennomgang av hva som ligger til grunn for omstruktureringen av tilbudet i Bergen kommune. En innsikt i kommunens bestemmelser er viktig for å få en innsikt i hvilke forhold lærerne jobber ut ifra, og hva som er hensikten og målet for omstruktureringen. En kort innsikt i Norges offentlige utredninger, nr.7, gir oss et innblikk i hvilke utfordringer, forventninger og arbeid som er tilknyttet modellen velkomstklasser.

2. Teori

2.1 Innledning

I denne delen av oppgaven blir teori som brukes som analyseredskap utdypet og forklart. I første del av teorien blir begrepene inkludering og inklusjon og eksklusjon utdypet, for å kunne belyse fokusområdet i oppgaven, inkludering. Deretter blir kritisk teori presentert. I kapitlet om kritisk teori, presenteres teori om hvordan noen grupper i samfunnet ikke får de samme mulighetene som andre. Teorien blir brukt som analyseverktøy for å kunne belyse noen av utfordringene ved lærernes og ledelsen opplevelser og erfaringer. Videre blir teori om utviklingsarbeid, samarbeidsstrukturer og interaksjonssystemer brukt for å belyse og diskutere utfordringer. I kapitlet om utviklingsarbeid blir Per Dalins (2005) modell om hvordan ulike dimensjoner ved skolen påvirker endring og utviklingsarbeid presentert. Modellen gir mulighet for å analysere dimensjoner ved skolen, og se hvordan ulike dimensjoner påvirker og forholder seg til utvikling. Kapitlet om samarbeidsstrukturer gir innsikt i yrkeskultur og ulike samarbeidsstrukturer i skolen. Yrkeskulturen og samarbeidsstrukturer kan som analyseverktøy gi innsikt i etablerte holdninger og strukturer ved skolen, og belyse lærernes

valg av arbeidsmetoder. Interaksjonssystemer brukes for å analysere rammene for inklusjon og eksklusjon i henhold til velkomstklassen.

De utvalgte teoriene viser hvor kompleks skolen er, og hva og hvem som påvirker skolen og arbeidet på skolen, og dermed også utviklingen. Arfwedson referert i Jenssen og Roald (2012, s. 120) skriver at alle som påvirker skolen sammen skaper det han kaller en skolekultur. Skolekultur omhandler aspekter som makt, normer og hvordan de vil påvirke det sosiale fellesskapet, men også hvordan det arbeides på skolen og da med tanke på hvilke arbeidsmetoder, holdninger til ledelsen og utvikling som er gjeldende (Jenssen og Roald, 2012, s. 120). Forandringer, reformer og forbedringer bygger ofte på en oppfatning om at noe må forandres for å sikre at elvene får best mulig utdanning- Problemet blir når skolekulturen ikke sammenfaller med endringene i samfunnet som fører til at skolen også må utvikle seg (Sikes, 2014, s. 36\37). Endring vil bare bli akseptert dersom den er i tråd med den eksisterende skolekulturen (Jenssen og Roald, 2012, s. 120). Teorien i kapitlene som følger vil gi en innsikt i hvordan ulike deler av skolekulturene vil påvirke holdningene til forandring og utvikling, og dermed kunne gi innsikt i hva som kan ligge til grunn for informantenes erfaringer.

2.2. Inkludering

Utdanningsdirektoratet skriver at inkludering innebærer «at alle elever skal ha tilhørighet i en klasse og ta del i fellesskapet i skolen» (2015). Videre påpekes det at tilpasset opplæring og prinsippet om likeverd er to momenter i den norske skole som skal ivareta inkluderingen av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Tveitereid, Fandrem og Sævik (2017, s. 8) skriver i heftet *Flyktningkompetent skole* at det er politisk enighet om at den norske skolen skal være inkluderende for alle. De uttrykker at inkludering handler om å «utvikle limet elevene mellom» (2017, s.8), og at alle har rett til å tilhøre en klasse. Inkludering handler om tilstedeværelse, ikke nødvendigvis fysisk, og det er de relasjonelle forholdene som er i fokus. Når inkluderingsperspektivet dukket opp på 1980 tallet, var målet en skole for alle, hvor fokuset og ansvaret ble flyttet fra individet til mulighetene og betingelsene ved læringsmiljøet (Tveitereid mfl., 2017, s. 9). Aamodt (2017, s. 28) skriver at skoleledere og lærere har ansvar for å skape et miljø som legger til rette for både faglig og sosialt fellesskap, hvor alle blir inkludert i skolearbeid og pauser. Ved å utvide elevens perspektiver og bidra til at alle lærer noe nytt gjennom ulike tradisjoner og språklige og kulturelle erfaringer som blir kommunisert i klasserommet. Skole og læreren kan gjennom dette jobbe mot økt forståelse mellom mennesker, måter å leve på og kulturelle og språklige uttrykk, som kan bidra til opplevelse av

å tilhøre et sosialt fellesskap. I forhold til særskilt opplæring har ledelsen ved skolen et ansvar for at den særskilte språkopplæringen er inkludert i skolens ordinære drift, både med tanke på romplassering og inklusjon i det sosiale miljøet på skolen (Lunde, 2017, s. 62).

Innføringstilbudet bør derfor være en integrert og naturlig del av skolen og skolemiljøet, slik at elevene i innføringstilbudet kan samhandle med de andre elevene på skolens arenaer. Det finnes flere eksempler på innføringsklasser som blir plassert i rom langt unna de andre elevene, og som har helt segregert opplæring nesten uten å se de andre elevene. (Lunde, 2017, s. 62).

Utdanningsdirektoratet skiller i artikkelen *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap* mellom tre former for inkludering. Faglig inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering. Faglig inkludering handler om aktiv deltagelse i et faglig fellesskap. Sosial inkludering omhandler at elevene er sosialt aktive, har venner og et positivt samspill med jevnaldrende. Psykisk inkludering omhandler den enkeltes opplevelse av egen situasjon på skolens ulike arenaer (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Gjennom skolen vil eleven delta i ulike fellesskap og Utdanningsdirektoratet (2015) påpeker at «det er viktig å merke seg at det er mulig å være inkludert i ett fellesskap uten å være inkludert i et annet. Fravær av ulike typer inkludering i fellesskapene vil ofte innebære en form for eksklusjon eller segregering» (s. 4). Mirjam Harkestad Olsen (2010), presenterer i artikkelen *Inkludering: hva, hvordan og hvorfor?* begrepene sosial, faglig og kulturell inkludering. Sosial inkludering handler om tilhørighet til en klasse eller en gruppe. Faglig inkludering å ha faglig tilbud tilpasset egne evner. Kulturell inkludering handler opplevelsen av at deres kultur og opprinnelsen blir ivaretatt av skolen. Olsen (2010, s.62) skriver at de tre ulike perspektivene av inkludering, kan gi oss innsikt i hvordan elevene kan være inkludert på noen måter, men ikke andre. Hun nevner blant annet at «gjennom segregerende tiltak kan skolen oppfylle kravet til tilpasset opplæring, men gjennom tiltaket miste de øvrige inkluderingsdimensjonene» (Olsen, 2010, s. 62). Likevel kan ikke balansen mellom det å være inkludert eller ekskludert defineres som nødvendigvis fullstendig inkludert eller fullstendig ekskludert. Begrepene kan derfor ikke ses utelukkende hver for seg (Hilt & Bøyum, 2015, s. 183). Det er en prosess, hvor en befinner seg i en mellomfase hvor en enten beveger seg mot å være inkludert eller ekskludert eller selv velger å inkludere eller ekskludere seg selv (Jönhill, 2012, s. 392-393). En kan være inkludert eller ekskludert på ulike måter, og i de fleste tilfeller er en inkludert på noen områder og ekskludert på andre (Jönhill, 2012, s. 398-399).

2.3 Kritisk teori

Sentralt for kritisk teori forskningen er ønsket om å sette søkelyset på hvordan noen grupper i samfunnet ikke får de samme mulighetene som andre. Westrheim (2004) skriver i artikkelen *Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen* at den kritiske tradisjonen ofte kritiserer sosiale og kulturelle momenter. Hensikten er «å fokusere på kritikk mot dominerende krefter i samfunnet som opprettholder makt og posisjon på bekostning av andre og gjerne svakere grupper» (2004, s. 10). Den kritiske pedagogikken prøver å analysere det som skjer i skolehverdagen og finne løsninger på eventuelle utfordringer. Den søker å finne ut hvordan urettferdighetene påvirker dem som rammes, men også de som eventuelt utøver dem bevisst eller i mange tilfeller ubevisst (Westrheim, 2004, s. 2-7). Den kritiske pedagogikken har utviklet seg over tid og har mange ulike retninger, og en kan derfor ikke snakke om en fast diskurs som en kaller den kritiske pedagogikken, fordi det ikke eksisterer ett syn på skole, utdanning og samfunn gjennom en stemme.

Den består av forskere og fagpersoner som har som felles mål å styrke og myndiggjøre marginaliserte grupper i samfunnet. Dette gjør de ved å sette fokus på og prøve å endre noen av de betingelsene som ligger til grunn for den sosiale ulikhet og rettferdighet som mange individer og grupper rammes av i dag. (Giroux og McLaren referert i Westrheim, 2004, s. 9).

Med tanke på denne oppgavens fokus kan en ikke nevne kritisk teori uten å også nevne kritisk multikulturalisme, som har utspring fra den kritiske teorien. De to retningene er vanskelig å skille fra hverandre, eller som Westrheim (2014, s. 38) skriver kan de vanskelig ses isolert. Den kritiske pedagogikken har en kritisk holdning til det flerkulturelle både i samfunnet og i utdanningssystemet, med blant annet et fokus på hvordan skolens visjon om å skape likhet dessverre ikke gjennomføres i praksis, men at en heller reproducerer allerede eksisterende forskjeller (Westrheim, 2014, s. 39). Kritisk multikulturalismes intensjon er å utfordre tanken om at alle har lik status og like muligheter i samfunnet og igjen finne ut hvilke faktorer som spiller inn og endrer betingelsene slik at en har mulighet for å oppnå rettferdighet (Westrheim, 2014, s. 38).

I denne oppgaven valgte jeg å benytte meg av den kritiske teorien fordi den kritiske teorien ser på hvorfor og hvordan en praksis ble etablert. En ser ikke nødvendigvis på den aktuelle utviklingen som naturlig, og søker å forstå hvorfor de ulike praksisene ble etablert. Den kritiske analysen utfordrer de grunnleggende forestillingene som virksomheten er preget av

og på bakgrunn av dette legger den også til rette for endring, både når det gjelder forestillingene som styrer virksomheten men også de etablerte strukturene (Tolo, 2014, s. 105).

I lys av lærerne og ledelsens opplever og erfaringer kommer det kritiske perspektivet til syne i analysering av funn og drøftingsdelen. Det kritiske perspektivet blir i oppgaven brukt for å belyse hvordan noen av de etablerte strukturene og rutinene som har oppstått kan sette begrensninger for elevene i velkomstklassens tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen, og hvordan dette kan påvirke inkludering og hospitering i ordinær klasse. I diskusjonen blir disse utfordringene videre diskutert og belyst med teori.

2.4 Utviklingsarbeid

Ved utviklingen av velkomstklasser må hele skolen tilpasse seg forandringen som skal skje. Alle lærerne må ha kompetanse i å ivareta det flerkulturelle perspektivet og tilrettelegge for norsk i et andrespråksperspektiv (Hauge, 2014, s. 33). Det flerkulturelle må gjennomsyre hele skolen, og dersom dette ikke er tilfellet må en gjøre endringer innad i skolen (Hauge, 2014, s. 22-24). An- Magritt Hauge (2014, s. 22-24) presenterer to forståelsesmåter når hun diskuterer den flerkulturelle skolen. Den ressursorienterte og den problemorienterte. En problemorientert oppfatning av minoritetsspråklige elever i skolen er når det flerkulturelle ikke er noe som gjennomsyrer hele skolen. Manglende norskerfardigheter er problematisk og den kompetansen eleven besitter passer ikke inn i skolens tilbud. En ressursorientert oppfatning er når bevissthet og fokus er på det elevene kan og mestrer, og videreutvikling av elevens eksisterende kompetanse er sentralt. Mangfoldet oppleves som et bidrag for å utvikle og lære både kulturell og språklig refleksjon. De fleste skoler befinner seg et sted mellom problemorientert og ressursorientert. «Det som imidlertid kan utgjøre en stor forskjell, er om den målrettede skoleutviklingen styres i problemorientert eller ressursorientert retning» (Hauge, 2014, s. 24).

Hargreaves og Fullan (2014) skriver i boken *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler* «skal en endre spillet holder det ikke bare å si hva som skal til – faktisk må hele spillet virkelig endres» (2014, s. 166). Utsagnet belyser kompleksiteten ved utviklingsarbeid. Føringer for endring vil ikke i seg selv føre til endring. Endring i skolen krever omfattende arbeid med holdninger, strukturer og arbeidsmetoder, og skolens endringskapasitet er en sentral faktor. Jenssen og Roald (2012, s. 121) skriver at endringskapasitet handler om å ha energi og ferdigheter til å justere faktorer som samarbeids-, organiserings-, og undervisningsmåter i forhold til den jevnlige utviklingen som finner sted i samfunnet og elevgruppen. Det er dette arbeidet som skaper endringen, ikke formelle føringer for endring.

Per Dalin (2005) utdyper en tilnæringsmåte for utviklingsarbeid i skolen som organisasjon, hvor både organisatoriske rammer og kollegiale organisasjonslæringsprosesser er faktorer. Han benytter seg av fem dimensjoner: verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser som er gjensidig avhengig av hverandre i skolen som organisasjon (Jenssen og Roald, 2012, s.125). Videre skriver Jenssen og Roald (2012) i kapittelet *Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap* at denne tilnærmingen kan forstås

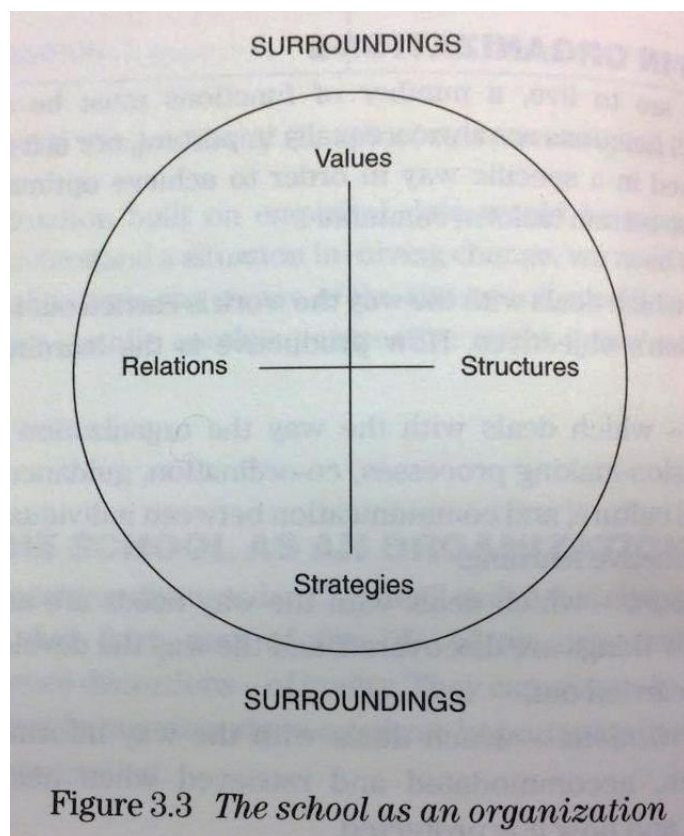
som en «ytterligere spesifisering av dobbeltkretslæring» (s. 126). Dette omhandler at skoler utfordrer eksisterende mål, normer og verdier for å undersøke om aspekter ved lærerens undervisning og elevenes læringsarbeid kan endres for å oppnå bedre resultater for bestemte elevgrupper eller elever. Det handler om at en må ha et kollegialt analysearbeid som er preget av individuell og kollektiv refleksjon og en åpen og fordomsfri utprøving av motstridende synspunkter, etterfulgt av jevnlig evaluering av planlagte endringer (Jenssen og Roald, 2012, s.122-123). I denne oppgaven benyttes Per Dalins (2005, s. 72-73) fem dimensjoner, verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser, fordi disse fem dimensjonen oppleves som gunstige og ryddige.

Samtidig gir de en oversikt over det komplekse ved å jobbe med utvikling innad i en skole. Når Dalin (2005, s. 72-73) diskuterer de fem dimensjonene skriver han at de eksisterer i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Det betyr ikke at den ene automatisk vil påvirkes av den andre, men at forandring i en dimensjon kan føre til forandring i de andre dimensjonene og i noen tilfeller kan dimensjonene ta avstand fra eller beskytte seg mot forandringene i en av dimensjonene. Dimensjonene er likeverdige, og det er ikke slik at all forandring alltid vil begynne med en forandring av for eksempel verdier. Det kan likegodt være relasjonelle endringer som for eksempel igjen kan påvirke verdiene våre o.l. Under vil de fem ulike dimensjonene kort bli presentert.

2.4.1 Verdier

«Verdier kommer til uttrykk i skolens ideologiske og filosofiske grunnlag, men også gjennom seremonier og symbol en legger vekt på» (Jenssen og Roald, 2012, s. 126). En kan her snakke

Figur 1, *The school as an organization* (Dalin, 2005, s. 72).



både om formelle mål som skolen har, men også uformelle verdier og normer, spesielt knyttet til syn på læring og undervisning. En utfordring for skolen kan være dersom det oppstår en konflikt mellom de formelle verdiene og uformelle verdier, her de talte verdier og praksiser. Som skole kan det derfor vær viktig å bli enig om hvilke verdier og normer en skal ha felles og når en skal ha aksept for og respektere individuelle syn (Dalin, 2005, s. 74-75).

2.4.2 Struktur

Det fins ingen ideell måte å strukturere skolen på, og når en skal studere en skoles struktur vil skolens målsettinger, læringssyn og aktiviteter være sentrale for å forstå og kunne si noe om strukturen ved en skole (Dalin, 2005, 76-77). «Det handler om at gode strukturer kan skape en stabil arbeidssituasjon, hvor en har klare retningslinjer for oppgavefordeling, kommunikasjon og beslutningsformer. Likevel påpekes også evne til å være åpen for å endre eksisterende strukturer» (Jenssen og Roald, 2012, s. 126)

2.4.3 Relasjoner

Dette omfatter ulike relasjoner mellom de som jobber i skolen og hvordan disse kan være preget av faktorer som samarbeid, makt, innflytelse og normer for grupper og enkeltindivider. Disse faktorene vil påvirke motivasjonen, tilliten, konfliktnivået, forpliktelsesfølelse og støtten ovenfor organisasjonen og igjen påvirke de mellommenneskelige relasjonene. Gode relasjoner er en viktig faktor for læring, men likevel påpeker Dalin at mange er for rask med å konkludere relasjonelle forhold som problemutløser i en organisasjon, og påpeker at det er andre forhold i organisasjonen som påvirker relasjonene og at en derfor også kan finne problemutløseren i de andre dimensjonene. (Dalin, 2005, s. 77)

2.4.4 Strategier

Disse tar utgangspunkt i hvordan skolen styres og skolens administrasjon er sentral for arbeidet som skal utføres (Dalin, 2005, s.78). Det handler om hvilke «arbeidsmetoder og verktøy en velger i skolens analyse- og utviklingsarbeid. Strategier er også et spørsmål om hvordan man tar avgjørelser, delegerer, gir belønning, setter grenser, legger opp til kompetanseutvikling og disponerer ressurser» (Jenssen og Roald, 2012, s.126).

2.4.5 Omgivelser

Denne dimensjonen tar utgangspunkt i alle som befinner seg rundt og har en tilknytning til skolen (Dalin, 2005, s. 73). Både det «formelle forholdet som skoler har til kommuneadministrasjon, lokal politikk og departement, men også andre institusjoner, både private og offentlige som jobber for opplæring og oppvekst av barn og unge» (Jenssen og Roald, 2012, s. 126). Stort sett vil skolen ha stor frihet i forhold til omgivelsene dersom de

holder seg innenfor de rammene som det er forventet av skolen og det den skal utføre. Bryter en med disse forventningene kan skolen få reaksjoner fra omgivelsene. Dermed kan en si at skolen har frihet i den grad at kulturen i skolen går overens med de forventningene omgivelsene har til det som skal foregå i skolen (Dalin, 2005, s. 73\74).

Modellen over viser at endring og utvikling av skolen er komplekst arbeid som krever en utvikling og endring innad ulike dimensjoner ved skolen. Dersom det flerkulturelle skal gjennomsyre hele skolen og utviklingen av skolen skal ha en ressursorientert retning vil dette avhenge av at alle dimensjonene ved skolen tar del i og omfavner utviklingen.

2.5 Samarbeidskulturer

I boken *Lærerarbeid og skolekultur, Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder* skriver Andy Hargreaves (2000, s. 74) om hvordan yrkeskulturen kan påvirke måten lærere jobber og ha betydningen for hvilke endringer som får gjennomslag i skolen. I boken beskriver han fire typer lærerkulturer som kan oppstå innad i skolen, individualisme, samarbeidskultur, påtvunget kollegialitet og balkanisering. Før jeg går nærmere inn på de fire vil det være sentralt å utdype hva som ligger i begrepet yrkeskultur. Yrkeskulturen vil påvirke hvordan læreren arbeider, fordi kulturen vil være med på å danne en oppfatning om hvilke undervisningsstrategier som blir oppfattet som de «riktige». Visse verdier, overbevisninger og antagelser om hvordan ting skal gjøres blant lærere setter standarden og rammeverket for utførelsen og utviklingen av yrket (Hargreaves, 2000, s. 172).

Det en lærer foretar seg i klasserommet, i form av undervisningsstil og strategier blir sterkt påvirket av synspunkter og holdninger hos kollegaene, både nåværende og tidligere. Slik sett er lærerkulturen forholdet mellom læreren og kollegene, et av de aspektene ved lærerens liv og arbeid som har størst pedagogisk betydning. (Hargreaves, 2000, s. 173).

Hargreaves (2000, s. 173-174) forklarer videre at lærerkulturen kan deles inn i to ulike dimensjoner, nemlig den innholdsmessige og formen. Den innholdsmessige dimensjonen omfatter felles verdier og normer, og kan være preget av holdningen «slik gjør vi det her». Formen ved lærerkulturen omhandler måter relasjoner og samværsformer mellom lærerne kommer til syne på, og han forklarer at det er gjennom kulturformen at kulturinnholdet blir bestemt og utviklet. Siden lærerens kulturinnhold blir bestemt av hva som er normen på skolen vil da relasjonen, altså kulturformen, være med å forme og endre de overbevisningene, verdiene og holdningene som preger lærerens arbeid og være sentral for å forstå endring og

utvikling av lærerarbeidet ved skolen (Hargreaves, 2000, s. 173-174). I denne oppgaven skal jeg se videre på kulturformen, og det er her de tidligere nevnte fire kategoriene, individualisme, samarbeidskultur, påtvunget kollegialitet og balkanisering blir gjeldene. Fordi de representerer fire ulike former for lærerkultur som beskriver både muligheter og begrensninger i forhold til samhandling og samarbeid mellom lærere og hvordan dette kan påvirke inkluderingen og hospiteringen (Hargreaves, 2000, s. 173). I denne sammenheng blir ikke samarbeidskulturene brukt for å plassere skolene innenfor en av kulturene, men mer for å belyse hvordan en kan forklare og drøfte den sammensatte skolekulturen ved en skole.

2.5.1 Individualisme

Andy Hargreaves (2000, s. 178) presenterer et syn på individualisme hvor det ikke er lærernes mangler og feil som er i fokus. Han beskriver lærerindividualisme som en «rasjonell økonomisering og prioritering av kreftene under stressende og stramme arbeidsforhold. På det enkleste og mest innlysende nivået, fysisk isolasjon, som følge av den bygningsformen som har vært tradisjon i skolen, med den celleaktige organisasjonen i separate klasserom» (Hargreaves, 2002, s. 178). Det at lærerne foretrekker å jobbe individuelt kan ha ulike årsaker. Det kan være begrensninger og betingelser ved selve organisasjonen som har skapt denne kulturen eller det kan handle lærerens fokus på effektivitet og undervisning. Læreren kan foretrekke å jobbe alene fordi samarbeidet kan oppleves som forstyrrende. Faktorer som store klasser og økt fokus på evaluering kan påvirker lærernes ønske om fullt fokus på sin egen undervisning fordi de føler press om å prestere (Hargreaves, 2002, 178-179). Innenfor individualisme kan en skille mellom tvungen individualisme, strategisk individualisme og selvvalgt individualisme. Tvungen individualisme tar for seg de begrensningene som blir skapt av det administrative eller faktorer som hindrer samarbeid mellom lærerne. Hargreaves (2000, s. 180) nevner her ikke involverte ledelsesformer, mangel på lokaliteter der samarbeidet kan foregå og overfylte skoler som noen eksempler. Strategisk individualisme handler om lærerens strategiske bruk av egen arbeidskapasitet. Det økende presset i henhold til resultater, elever med spesielle behov og personlig engasjement er noen av de faktorene som spiller inn og påvirker hvordan lærerne velger å jobbe for å komme seg gjennom dagen (Hargreaves, 2000, s. 180). Selvvalgt individualisme blir da måten en selv foretrekker å jobbe. Det kan være pedagogiske og personlige årsaker som gjør at noen foretrekker denne arbeidsformen. Hargreaves (2000, s. 181) påpeker at i praksis kan det være vanskelig å skille mellom hva som er frivillig individualisme og hva som er preget av institusjonelle begrensninger.

2.5.2 Samarbeidskulturer

Samarbeidsstrukturer er preget av et kollegium som er hovedpådriver for samarbeidet som oppstår og opprettholdelsen av det. Dette betyr ikke at det er uten tilrettelegging fra administrasjonen, men det er relasjonen mellom lærerne som er pådriveren. Betydningen av et godt samarbeid med kollegaer er verdifullt, og det er ikke noe som oppstår på bakgrunn av føringer eller tvang fra administrasjonens side. En slik kultur vil være preget av at samarbeidet sjelden er en planlagt timeaktivitet, fordi det er samarbeid på alle plan. Både de planlagte møtene, men også korte samtaler om eventuelle problemer, arbeidsopplegg, blikk eller ros, er noe som preger skolehverdagen til lærerne. Gruppefølelsen vil gi grunnlaget for en faglig trygghet. Denne vil skape vilkår for å arbeide sammen om å utvikle egne initiativer, følge opp initiativer utenfra, samtidig som en er selektiv til ytre påvirkningskrefter, med et ønske om å ikke bare gjennomføre andres målsettinger (Hargreaves, 2000, s. 201-202). En samarbeidskultur vil ha en viss uforutsigbarhet, fordi lærerne selv bestemmer hva som skal gjøres og hva som da blir utfallet av samarbeidet. En slik kultur vil ikke fungere dersom en har et skolesystem som er preget av sterkt sentralsyrte beslutningsprosesser vedrørende læreplaner og evaluering (Hargreaves, 2000, s. 202). Likevel er det ikke slik at alle samarbeidskulturer nødvendigvis er gode, det kommer helt an på hvilke grenser samarbeidskulturen opererer innenfor. Dersom samarbeidet er preget av deling av utstyr og planlegging av undervisningsopplegg uten diskusjoner og refleksjoner om hvorfor en gjør som en gjør og ikke utfordrer hverandres praksis, perspektiver og grunntanker, så vil ikke nødvendigvis samarbeidskulturen være nyttig (Hargreaves, 2000, s. 204).

2.5.3 Påtvungen kollegialitet

Påtvungen kollegialitet er når ledelsen gjør samarbeid obligatorisk, gjerne gjennom blant annet teamundervisning og planleggingsarbeid. Det er faste møtetider og faste møtestedet, som er med på å konstruere de rammene lærerne arbeider og samarbeider innenfor. Hargreaves (2000, s. 204-205) kaller denne typen samarbeid for forutsigbare, med en viktig manglende faktor, at de ikke er utviklingsorienterte. Det er hovedsakelig andres ideer og direktiver som blir gjennomført, og de samarbeidsformene som det er vanskelig for administrasjonen å kontrollere blir begrenset til et samarbeid som i stor grad kan kontrolleres av administrasjonen. I en slik kultur vil det være lite rom for individuelt arbeid, og tildeling og fratagelse av goder kan bli brukt som middel for deltagelse. (Hargreaves, 2000, s. 204-205).

2.5.4 Balkanisering

I begrepet balkanisering ligger det en teori om hvordan det kan oppstå ulike undergrupper innad i kollegiet som gjerne eksisterer over lang tid og blir definert av Hargreaves (2000, s.

24) som stabile. Gruppene er ofte isolert fra hverandre, en hører sjelden til mer enn en gruppe og det er innenfor denne gruppen at lærerens faglige utvikling finner sted. Det kan være på bakgrunn av fag, men også på bakgrunn av det en selv definerer seg som. Eksempelvis om en ser på seg selv som barneskolelærer eller spesialpedagog, og det en tillegger lærerrollen vil være knyttet til tradisjoner og oppfatninger innenfor den delkulturen en identifiserer seg med. Det handler om at innad i et kollegium kan en ha grupper med ansatte som har like holdninger og interesser og derfor søker sammen. På videregående skole kan en lettere se slike tendenser fordi miljøet ofte er inndelt i fagseksjoner og fagtradisjoner. Maktperspektivet vil prege denne lærerkulturen, fordi en ofte vil ha grupper som blir ansett som mer prestisjefylte enn andre. Samtidig kan ulike grupper kan ha mer innflytelse og dermed større tilgang på blant annet ressurser. Likevel påpeker Hargreaves (2000, s. 224-225) at det at en omgås med kollegaene sine i mindre grupper ikke er en tilstrekkelig nok grunn til å si at en har en balkanisert kultur på en skole, og påpeker at balkaniserte mønstre alltid vil finnes på en skole. Problemet at blir dersom «slike undergrupper har svært ulikt syn på hvordan skolen skal være, vil det være krevende å samles om felles verdier i praksis» (Jenssen og Roald, 2012, s. 121).

Gjennom delkapitlet om yrkeskultur og ulike samarbeidskulturer har målet vært å vise hva som kjennetegner ulike kulturer og hvordan de kan ha en heldig eller uheldig påvirkning på lærerens arbeid og utvikling. De tre siste gir et innblikk i hvordan samarbeid kan utarte seg ulikt og belyser, at til tross for at det eksisterer en samarbeidskultur på skolen, er ikke dette automatisk positivt for skolen eller lærernes utvikling, arbeid og trivsel. Hargreaves (2000) uttrykker det fint ved at han sier

fordi samarbeid og kollegialitet kan ha så mange former, bør en være varsom med å betrakte det som positivt i og for seg. Det fins ikke noe som heter «ekte» eller «egentlig» samarbeid eller kollegialitet. Det fins bare forskjellige former, med forskjellige formål og forskjellige resultat. (2000, s. 198).

Samarbeidskulturer som analyseredskap kan i denne oppgaven gi innsikt i hvorfor den aktuelle arbeidsfordelingen har oppstått, hvilke ulike samarbeidskulturer som ha oppstått og i hvilken grad de kan påvirke eller føre til inkludering og skape rom for tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen.

2.6 Interaksjonssystemer

Line Torbjørnsen Hilt (2016)

videreutviklet Luhmanns

interaksjonsbegrep ved å legge til

begrepene organisasjonsbasert interaksjon,

nettverk og nettverks system. Hun gjorde

dette fordi interaksjonssystemer er sentralt

i forhold til utdanning, men at denne

kategorien i Luhmanns teori ikke er like

godt systematisert som Luhmanns

funksjons- og organisasjonssystemer. Figur

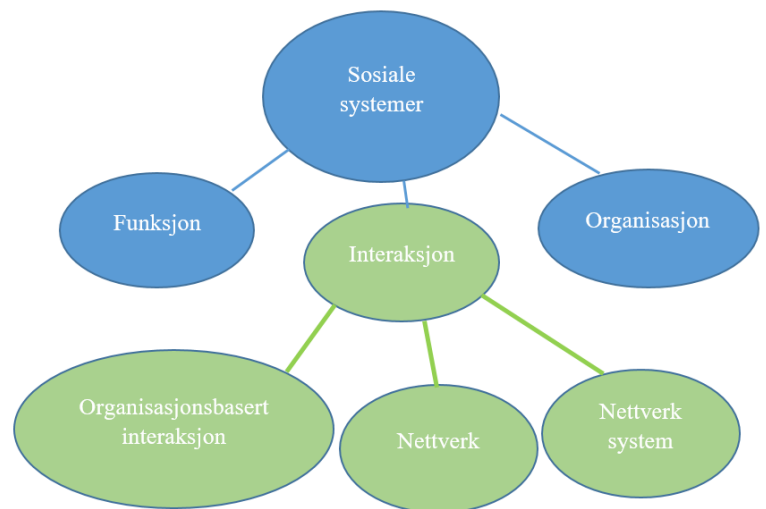
2 viser ved de grønne feltene hvordan Hilt

har utviklet Niklas Luhmanns teori, og det

er den grønne modellen som blir brukt i denne oppgaven. Modellen blir brukt for å utforske

rammene for inklusjon og eksklusjon som skapes av de ulike typene interaksjon, ut i fra

lærerens opplevelser og erfaringer.



Figur 2, Interaksjonssystem, Inspirert av Luhmann, 1995, s. 2.

2.6.1 Organisatorisk interaksjon

Organisasjonsbasert interaksjon beskrives som sub – systemer organisert av skolen for å skille mellom ulike elevgrupper (Hilt, 2016, s. 43). Velkomstklassen er en slik løsning, hvor elevens manglende norskerferdigheter for et tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning skaper rammene for den organisatoriske interaksjonen.

2.6.2 Nettverk

Nettverk er formelle og uformelle interaksjonsformer og Hilt (2016, s. 43) forklarer at det ikke er faste rammer for inklusjon. Ved nettverk vil det i de fleste tilfeller være tilstedeværelse som skaper rammene for inklusjon eller eksklusjon (2016, s. 43). Hilt utdyper i forskningen sin hvordan det oppstod nettverk innad i velkomstklassen, ved at inklusjon var avhengig av tilstedeværelse, og hvor nettverkene oppstod på tvers av språklig bakgrunn.

2.6.3 Nettverk system

Nettverk system har faste vilkår for inklusjon og eksklusjon og faktorer som vennskap, tillit og språk kan gi innpass i disse systemene (Hilt, 2016, s. 43). Hilt (2016, s. 43) beskriver hvordan nettverk system oppstod innad i velkomstklassen, ved at elever som befant seg på ulike faglige nivå søkte sammen i grupper. Hun beskriver dette spesielt i forhold til elever med polsk og arabisk bakgrunn. Begge elevgruppene befant seg hovedsakelig på det faglige nivået

grunnleggende, og nasjonal tilhørighet skapte rammer for inklusjon. Den arabiske elevgruppen brukte bevisst arabisk språk i undervisningen. Dette medførte at andre elever ble ekskludert fra deres system og at de ekskluderte seg fra undervisningen og skolen som system. Hilt (2016) forklarer at nettverk system oppstod som en motmakt til den organisatoriske interaksjonen og inkluderte de som ikke passet inn i modellen. Nettverk systemene hadde egne regler for inklusjon og eksklusjon og opplevdes som splittende på klassemiljøet.

Interaksjonsmodellen viser hvordan ulike forhold skaper rammene for inklusjon og eksklusjon, både når det gjelder organiseringen, men også hvordan den sosiale samhandlingen mellom elever kan utarte seg. I denne oppgaven er det lærerens erfaringer og opplevelser som kan si noe om hvordan inklusjon og eksklusjon av elevene og velkomstklassen som helhet er i skolen.

3. Metode

3.1 Hermeneutisk perspektiv

I denne oppgaven plasserer jeg meg innenfor hermeneutisk forskningstradisjon. Thurèn (2013, s. 105) skriver at vitenskap som omfatter det han kaller en «forståelsestolkning», nemlig tolkninger som bygger på at vi mennesker forstår hverandre kalles hermeneutisk. Det er nettopp det som er mitt mål med den forskningen jeg har gjort. Jeg har hatt et gjennomgående ønske om å forstå hvordan lærere som arbeider med velkomstklasser på ordinære skoler opplever det å ha velkomstkasse ved ordinær skole, med fokus på inkludering og hospitering. Er det noen likheter og ulikheter mellom det lærerne opplever og gjør, og hva kan teorien fortelle meg om hvorfor en opplever det akkurat slik. Som Thurèn (2013, s. 113) skriver handler det om å forstå mennesker, deres handlinger og resultatet av handlingene deres og tolkningen vil være viktig for å forstå dette. Sentralt for hermeneutikken er betydningen av at det ikke finnes en sannhet, men at ting kan tolkes på ulike måter. Gjennom å tolke handlinger, kan en da finne en dypere mening enn det som umiddelbart var innlysende (Thagaard 2013, s. 41). Basert på dette kan man da vurdere handlingene ut ifra hva de kommuniserer innenfor en gitt kultur, men også de eventuelle konsekvensene av handlingene (Thagaard, 2013 s. 43).

Katrine Fangen (2012) beskriver i boken *Deltagende Observasjon* hvordan en i ulike deler av forskningsprosessen vil ha tolkninger som vil gi grunnlag for tolkninger på ulike plan, ved å bruke begrepene tolkning av første- andre- og tredje grad. Det er ikke nødvendigvis slik at en befinner seg på et stadium og deretter går videre til neste. Ofte vil det være flytende

overganger mellom de ulike tolkningsnivåene, og mer enn fysiske nivåer, er det en måte å vise hvordan tolkningen dine kan være analytiske og i hvilken grad tolkningene dine kan føre frem til ny mening (Fangen, 2012, s. 234). På tross av at dette er noe hun beskriver i forhold til observasjon, velger jeg å ta det med i denne oppgaven fordi jeg opplever at det beskriver ganske godt den prosessen jeg selv føler jeg har gjennomgått i min egen forskning. Den viser samtidig et moment ved den hermeneutiske tradisjonens usikkerhet, nemlig det at siden forskningen er preget av tolkninger, kommer en ikke utenom den anerkjennelsen at arbeidet ikke vil være fritt for mine tolkninger, vurderinger og min forståelse (Thagaard, 2013, s.42). Tolkning av første grad er når forskeren er knyttet til kommunikasjon med deltakeren. Fangen (2012) sammenligner dette med å «konstatere det du ser og hører, (...) hvorfor noe er, var eller kommer til å bli» (s. 208). Det handler om at en ut i fra aktørens perspektiv og slik de oppfatter ting beskriver tilstander, personer og forklaringer på hvorfor noe forandres eller ikke. Fangen (2010, s. 210) kaller dette for en erfaringsnær tilnærming hvor du som forsker vil benytte deg av erfaringsnære begreper. Begreper som blir brukt fordi forskeren selv har vært deltagende i det som observeres og dermed gjengir det informantene sier så ordrett som mulig. Likevel påpeker hun at ved en slik tilnærming kan en ende opp med å bare beskrive en situasjon (Fangen, 2010, s. 210). I forhold til egen forskning hadde jeg en tolkning av førstegrad i perioden intervjuene ble gjennomført. Informasjonen handlet hovedsakelig om hvordan læreren og skolen opplevde og erfarte det å ha en velkomstkasse. Hva var utfordrende, hvordan hadde de organisert hospiteringen og hvordan opplevdes det å ha elever i velkomstklassen som også skulle ha tilknytning til den ordinære klassen. Tolkningen jeg gjorde hadde som mål å forklare og beskrive hvordan skolene opplevde dette, og jeg befant meg i en prosess hvor jeg hovedsakelig brukte lærernes egne beskrivelser og ord til å trekke slutninger.

Tolkning av annen grad handler om å gjøre en tolkning av deltakerens fortolkning og i denne delen vil en trekke inn teori for å avdekke hva ulike handlinger betyr (Thagaard, 2013, s. 42). En beveger seg vekk fra det erfaringsnære, ved at kontekster og teori blir brukt for å forstå situasjonen. Etter den første prosessen hvor intervjuene hadde blitt transkribert og gjennomgått, ble relevant teori og rapporter angående velkomstkasser og minoritetsspråklige gjennomgått mer grundig for å få en dypere forståelse. Dette ble gjort for å få innsikt i hvorfor lærerne og skolen handlet og organiserte som de gjorde, hvilke forskrifter og lover de måtte forholde seg til og deretter forsøke å se resultatene i lys av allerede eksisterende teori på feltet.

Tolkning av tredje grad handler om at en ut i fra teori prøver å finne frem til både underliggende og skjulte sannheter (Thaagard, 2013, s. 42). Fangen (2010) skriver at «både fortolkninger av underliggende skjulte interesser og drivkrefter og kritisk fortolkning kan regnes som fortolkninger av tredje grad. De fortolker ikke bare deltagernes tolkninger, de stiller seg også kritisk til dem eller leter etter skjulte agendaer og behov» (s. 222). På dette nivået befant jeg meg i siste del av analysen min, materialet var kategorisert og systematisert, men hva kan dette materialet fortelle meg om velkomstklassene. Jeg skulle på dette punktet se intervjuene mine i et kritisk perspektiv. Målet var at ved hjelp av de to tidligere stadiene hadde jeg nå tilstrekkelig med kunnskap og innsikt til å kunne si noe om hvordan lærernes og skoleledelsens erfaringer kunne fortelle meg noe om eventuelle begrensninger og muligheter ved en slik løsning og hvordan dette kunne påvirke elevene i velkomstklassen.

I lys av gjennomgangen av hvordan jeg har tolket materialet, blir det viktig å påpeke at siden den hermeneutiske tradisjonen baserer seg på tolkning, vil tolkningen alltid preges av en viss usikkerhet på bakgrunn av at tolkningene aldri vil være helt fri fra tolkerens egne vurderinger, forståelse og den konteksten en tolker materialet ut i fra (Thagaard, 2013, s.43).

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode blir brukt for å besvare problemstillingen: Hvilke erfaringer har skoleledelse og lærere ved skoler med velkomstklasse, i perioden elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen, med fokus på inkludering.

Studien bygger på semistrukturert livsverdenintervju med informanter som jobber ved ordinære skoler med velkomstklasser. Et semistrukturert livsverdenintervju skal oppleves som en vanlig samtale, men har som profesjonelt intervju et formål med samtalen. Begrepet semistrukturert betyr at det hverken er en helt åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkman, 2009, s. 47). Livsverden betyr at formålet er å innhente informasjon og beskrivelser av informantens livsverden, hvor dagligdagse tema skal forstås ut fra informantens perspektiv. Intervjuer oppfordrer informanten til å beskrive opplevelser, følelser og handlinger så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkman, 2009, s. 47).

3.2.1 Innsamling av datamateriale

3.3.1 Studiens kontekst

Studien ble gjennomført i Bergen Kommune, og alle skolene som har startet opp med velkomstklasser i Bergen Kommune ble kontaktet med forespørsel om deltagelse i prosjektet. Skolene som deltok i prosjektet ble tilfeldig utvalgt, ved at informantene består av de skolene som hadde mulighet og et ønske om å delta. Studien ble utført ved tre skoler, hvor jeg totalt har intervjuet fire lærere fra velkomstklasser, tre lærere fra ordinære klasser og to personer fra

ledelsen. På den måten fikk jeg innsikt i et relativt bredt utvalg av lærere som jobber ved skoler med velkomstklasser. Dermed fikk jeg mulighet til å besvare problemstillingen «Hvilke erfaringer har lærerne ved en skole med mottaksklasse med prosessen fra mottaksklasse til ordinær klasse». Både skolene og lærerne blir anonymisert i oppgaven og er blitt navngitt i oppgaven som skole 1, skole 2 og skole 3.

3.2.2 Utførelsen

I forkant av intervjuet ble det utformet to intervjuguider, for å ha en oversikt over emner og forslag til spørsmål under intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 143). Spørsmålene i intervjuguiden var delt inn etter temaene: generell informasjon, inkludering av elevene når de går i mottaksklassen, hvordan organiseres prosessen og samarbeid mellom lærerne. Den generelle delen bestod av dynamiske spørsmål, for å gi en god begynnelse (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 49), mens de resterende spørsmålene hadde en tematisk funksjon, for å gi kunnskap til å besvare problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 144). Det ble utarbeidet to intervjuguider, en som ble brukt i intervju med lærerne og en som ble brukt i intervju med ledelsen. Intervjuguiden som ble utarbeidet for intervju med ledelsen var noe kortere. Denne var mer rettet mot prosessen fra skolen fikk vite at de skulle bli velkomstkasse til de startet opp og de mer konkrete tiltakene skolen hadde for inkludering og etablerte arbeidsstrukturer. Begge intervjuguidene hadde en tilhørende stikkordsliste. På den måten kunne jeg veksle mellom å stille konkrete spørsmål, ha en samtale og stille oppfølgingsspørsmål og likevel ha kontroll over sentrale emner det var ønskelig å få undersøkt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 49).

Innsamling av data ble gjort over en to ukers periode, hvor jeg reiste rundt på skolene og hadde to til tre intervjuer ved hvert besøk. På grunn av tidsmangel ble et av intervjuene gjort en måned etter de andre. Hovedsakelig ble alle informantene intervjuet en og en, men ved en skole ønsket to av lærerne som arbeider med velkomstklassen å være tilstede og delta på intervjuet.

Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker. Dette skapte rom for at jeg kunne være mer deltagende i intervjuet i samtalen og være oppmerksom på den som skulle intervjues (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99). Videre kunne jeg da ta vurderinger på eventuelle oppfølgingsspørsmål og hensyn til de ulike informantene slik at de følte seg komfortable i situasjonen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99).

3.3 Kategorisering av materialet

Kategoriseringen av intervjuene begynte allerede før intervjuene ble utført, ved at jeg hadde tre tema som utgangspunkt for intervjuguiden min. Disse tre temaene ble brukt som et springbrett for de kommende kategoriene. Etter intervjuene hadde blitt transkribert tok jeg i bruk kategoriene: Organisering, samarbeidsstrukturer og inklusjon og eksklusjon. I første analysedel ble alle utsagnene plassert innunder disse tre kategoriene, ut i fra innholdet. Som vist på bildet ble utsagnene plassert under skolen de tilhørte og merket med hvem sin uttalelse det var ved bruk av bokstavene LV (lærer velkomstklassen), LO (lærer ordinær klasse) og R (rektor). I denne delen av analysen ble de utsagnene som var utenfor min aktuelle tematikk plassert i to egne kategorier som het «det faglige» og «generelt», slik at store deler av datamaterialet ble kategorisert. De utsagnene som ikke ble kategorisert var hovedsakelig

utsagn som ikke hadde med tema å gjøre.

Etter den første analysedelen så jeg behovet for en tydeligere organisering og oppdeling av materialet, så jeg laget seks nye underkategorier. Kategorien organisering, ble delt inn i underkategoriene «organisering av tilbudet på skolen» og «organisering av tilbudet Bergen

Analyse del 1	Analysedel 2	Analysedel 3
Organisering:	Organisering	Organisering:
Skole 1:	<i>Organisering av tilbudet på skolen:</i>	<i>Organisering av tilbudet på skolen:</i>
LV	Skole 1:	Skole 1
LO	LV	Skole 2
R	LO	Skole 3
Skole 2:	R	
Skole 3:	Skole 2:	
Samarbeidsstrukturer:	Skole 3:	
Inklusjon og eksklusjon:	<i>Organisering av tilbudet Bergen Kommune</i>	
	Samarbeidsstrukturer:	
	<i>Samarbeid mellom lærerne</i>	
	<i>Planlagt møtevirksomhet skole/kommunen.</i>	
	Inklusjon og eksklusjon	
	<i>Klassen</i>	
	<i>Vennegjengen</i>	
		Samarbeidsstrukturer:
		<i>Samarbeidet mellom lærerne:</i>
		Skole 1
		Skole 2
		Skole 3

kommune». Kategorien samarbeidsstrukturer ble utvidet til «samarbeid mellom lærerne» og «planlagt møtevirksomhet på skolen\ Bergen kommune». Kategorien inklusjon og eksklusjon fikk underkategoriene «klasser» og «vennegjengen». Utsagnene fra analysedel 1 ble kategorisert på nytt, og denne gang plassert under den underkategorien de tilhørte. Utsagnene ble plassert under skolen de tilhørte og markert med initialer på lik linje med analysedel 1. I siste del av analysen ble det laget en matrise, hvor jeg plasserte de tre skolene ved siden av hverandre i kolonner og deretter gjorde jeg en meningsfortetting, ved at utsagnene til læreren ble gjort om til korte formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212) som sammenfattet informantens utsagn. I denne delen av analysen ble initialene foran utsagnene tatt vekk, og formuleringene ble komprimert til korte setninger som representerte skolen og dens erfaringer og opplevelser som helhet. På denne måten fikk jeg et tydelig overblikk over informasjonen som var relevant og viktig for akkurat denne oppgaven. Den komprimerte utgaven gjorde det

enklere å få et samlet inntrykk av hvordan lærerne og ledelsen erfarte prosessen med å ha velkomstklasse på en ordinær skole. Både analysedel 2 og analysedel 3 ble brukt i analyseringen av funn og diskusjon av funn som blir presentert i kapittel fire.

3.4 Analysering av datamaterialet

I kapittelet 4 blir studiens funn presentert og analysert i et kritisk lys. I presentasjonen av funn brukte jeg analysedel 2 og analysedel 3. Analysedel 3 ga meg mulighet til å få et overblikk over materialet, mens analysedel 2 gav meg mulighet til å beholde informantenes utsagn og bruke dem i analysen. Funnene ble delt inn i kategorier og underkategorier på lik linje med kategoriseringen av materialet, slik at det ble en ryddig og oversiktlig prosess. Eksempelvis ble den første delen av analysen delt inn slik:

Organisering

Organisering av tilbudet Bergen kommune

Skole 1

Skole 2

Skole 3

I underkategoriene skole1, skole2 og skole 3 presenterte jeg de ulike skolene. Den første delen av analysen presenterer en sammenfatning av hvordan lærerne og ledelsen opplever og erfarer det å ha velkomstklasse ved ordinær skole, med fokus på inkludering og hospitering.

Videre blir funnene brukt for å se tilbudene i et kritisk lys og det er denne delen som danner grunnlaget for drøftingsdelen. Her utfordres forestillinger og etablerte strukturer ved skolen. Jeg setter spørsmål ved hvordan noen av de momentene lærerne og ledelsen forteller om, kan hindre at elevene i velkomstklassen får samme muligheter som elevene i ordinære klasser ved skolen.

Analyseprosessen krevde at jeg som forsker måtte jobbe en del med meg i selv i forhold til det å bli komfortabel med å sette søkelys på noen av erfaringene og opplevelsene som informantene utdyper, og som i lys av et kritisk perspektiv kan være problematisk. I begynnelsen hadde jeg vanskelig for å skille mellom det å være kritisk og det å kritisere, og ikke minst følte jeg på det at noe kunne såre informantene som hadde hjulpet meg i prosessen. På tross av dette kan ikke noe forbedres med mindre en våger å se på hva som ikke fungerer

og utfordre de eksisterende strukturene, og det er dette som har vært hovedtanken min gjennom analysen.

3.5 Forskningens begrensninger

Det er noen aspekter ved forskningen som kan svekke resultatene som fremkommer av analysen. Det første gjelder informanter. I informasjonsskrivet uttrykte jeg et ønske om å intervju en lærer fra ordinær klasse, to lærere fra velkomstklassen og noen fra ledelsen. Tanken var at denne informantgruppen k best mulig kunne gi et helhetlig inntrykk av lærernes og ledelsen erfaringer og opplevelser av å ha velkomstklasse ved ordinær skole. Ved skole 1 fikk jeg ikke anledning til å intervju rektor ved skolen i perioden intervjuene ble utført. Oppgavens tidsmessige omfang satte begrensninger for hvor mange informanter jeg hadde mulighet til å intervju i ettertid av den planlagte intervjuprosessen. Jeg prioriterte å få ett ekstra intervju med en lærer fra ordinær klasse etter den gjennomførte intervjuperioden. Ved skole 3 fikk jeg ikke anledning til å intervju en lærer fra ordinær klasse. Begge aspektene kan være med på å påvirke det helhetlige inntrykket av skolene i oppgaven, ved at de ordinære lærerne ikke er representert ved skole 3 og at rektor ikke er representert ved skole 1.

3.5.1 Ethiske aspekter ved forskningen

Studien representere noen etiske forhold jeg som forsker må ta hensyn til og vurdere. Det første gjelder anonymisering av informantene. Både skoler og lærere som har vært med på prosjektet har blitt anonymisert da det ikke har noe relevans for oppgaven at verken skoler eller lærere blir navngitt. På tross av dette ble det i informasjonsskrivet informert om at både lærere og skoler mulig kan gjenkjennes på bakgrunn av at det er få skoler i Bergen Kommune som har velkomstklasser. Det vil derfor være en viss mulighet for at en på bakgrunn av informasjon som blir delt og arbeidssituasjon kan gjenkjennes (Kvale og Brinkman, 2009, s. 90). Det faktum at informantene kan gjenkjennes har gjort at en overveielse av konsekvenser for informantene og de som jobber med velkomstklasser generelt har blitt målt opp mot nytteverdien av prosjektet (Brinkman og Kvale, 2009, s. 91). Utsagnene omhandler blant annet informantenes arbeidstaker Bergen Kommune og samarbeidet mellom kolleger. I forkant av forskningsprosessen hadde jeg en oppfatning av at arbeidet med å kartlegge læreren og ledelsens erfaringer og opplevelser ville være nyttig for å få en innsikt i hvordan læreren og ledelsen opplever den foreløpige prosessen og ikke minst hva de opplever som utfordrende. Denne oppfatningen ble underbygget av utsagn fra lærerne, hvor jeg som forsker opplevde det som viktig for dem å fortelle hvordan de opplever ordningen og hvordan de

arbeider, så vel som at de så betydningen av å samle inn dokumentasjon om hvordan ulike skoler faktisk har utarbeidet tilbudet.

Jeg kan også trekke frem min førforståelse i arbeidet med velkomstklassen, hvor funn som jeg gjorde i bacheloroppgaven vekket min interesse. Dette kan ha gjort at jeg i denne oppgaven har hatt erfaringer som har spilt inn på hvordan jeg både har tolket men også prøvd å finne ut av ting. I den forrige oppgaven min så en et veldig tydelig skille mellom velkomstklassen og de ordinære klassene, både når det gjaldt samspeillet mellom elevene men også mellom lærerne. Denne opplevelsen gjorde at jeg ble litt mer skeptisk til det ha velkomstklasser ved ordinære skoler, også fordi rektor ved den skolen satt med en opplevelse av alt fungerte veldig bra, og dermed ikke anerkjente at mange av lærerne syntes at dette var vanskelig. Mine holdninger til velkomstklasser ved ordinære skoler forandret seg litt, men samtidig bunner også ønsket om å gjøre denne undersøkelsen i ren nysgjerrighet, i et ønske om å ville vite mer om hvordan de ulike skolene arbeider og opplever arbeidet. I forhold til det å ha velkomstklasser ved ordinære skoler, er jeg verken for eller imot, fordi jeg opplever at mye er avhengig av god tilrettelegging og planlegging fra øverste hold og ned til klasserommet. Dersom en får dette til, så vil nok velkomstklasser ved ordinære skoler være en god løsning.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om undersøkelsens troverdighet og kan ha sammenheng med om svarene til informanten i et intervju med en annen forsker ville ha endret seg og dermed endret resultatet for forskningen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). I spørsmålet om reliabilitet kan det være nyttig å spørre seg om en kritisk vurdering av prosjektet vil gi inntrykk av at det er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Gjennom redegjørelse av fremgangsmåten forskeren har brukt, kan en vise hvordan en har kommet frem til dataene og hvor gode de er. Forsker kan styrke studiens reliabilitet ved å gi innsikt i relasjonen forsker har til informantene i prosjektet, om relasjonen kan påvirke informasjonen og om relasjonen er preget av åpenhet eller begrenset og overfladisk informasjon. Reliabiliteten kan styrkes ved at forskeren samarbeider sammen med andre forskere eller at prosjektet har flere deltagere (Thagaard, 2013, s. 202\203).

I forhold til om en annen forsker ville kommet frem til de samme resultatene ved bruk av samme metode er vanskelig å avgjøre i kvalitative intervju, fordi grunnlaget for samtalen aldri vil bli lik og kan dermed ikke garantere like utsagn (Thagaard, 2013, 202). Gjennom metodedelen av oppgaven gir jeg en innføring i fremgangsmåten i prosjektet, både i forhold til intervjuprosessen, kategoriseringen av materialet og analyseprosessen. Analysen har blitt fulgt

opp av veilederne ved Høgskolen på Vestlandet, som har fulgt meg i hele prosessen fra transkribering til kategorisering og tolkning av materialet. I forhold til informantene opplevde jeg at intervjuene var preget av åpenhet, noe som gjenspeiles i transkriberingen ved at lærerne har gitt god innsikt i hva de opplever som vanskelig og hva som fungerer bra. Intervjuet med lærer i velkomstklassen ved skole 1 var ikke like åpent og hadde ikke like god flyt som de andre intervjuene. Læreren uttrykte i etterkant av intervjuet at han opplevde det som lettere å snakke når båndopptakeren ikke var på. Det at læreren var litt mer tilbakeholdende er en faktor jeg opplever som viktig å anerkjenne.

3.5.3 Validitet

Validitet omhandler om studien undersøker det den var ment til å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250), om forskerens tolkninger i lys av undersøkelsen er gyldig og forskerens egen kritiske gjennomgang av tolkningene er sentralt (Thagaard, 2013, s. 194\205). En kan presisere validiteten i en undersøkelse ved å undersøke om tolkingen samsvarer med virkeligheten vi har studert. Dette ved å tydeliggjøre oppgavens gjennomslutthet ved at en som forskere tydeliggjør hvordan analysen gir grunnlag for tolkninger og oppgavens konklusjoner. Ved å finne samsvar mellom forskerens tolkninger og andre forskeres tolkninger av lignende studier, altså samsvar mellom studier innenfor samme tematikk, kan en styrke studiens validitet. Forskerens posisjonering i miljøet han han undersøkt, for å gi et bilde av om en er innenfor eller utenfor miljøet som studeres. Den kritiske leseren må kunne vurdere om forskerens posisjon i miljøet kan ha påvirket tolkingen og resultatet, noe som også styrker validiteten (Thagaard, 2013, s. 204-207).

I henhold til momentene ovenfor kan jeg begynne med å posisjonere meg selv i forhold til miljøet jeg undersøkte. Jeg er student og tar mastergrad som en del av et femårig løp ved Høgskolen på Vestlandet. Jeg har ikke jobbet eller vært i praksis ved noen av skolene som ble intervjuet, og alle informantene var ukjente for meg i begynnelsen av prosessen. Jeg hadde ingen kjennskap til miljøet som arbeider med eller forsker på minoritetsspråklige, foruten veilederne mine ved Høgskolen på Vestlandet.

Oppgavens mål var å få en innsikt i de erfaringene lærerne har med velkomstklasser ved ordinære skoler, med fokus på inkludering og hospitering og analysere det i et kritisk perspektiv. Oppgaven tar for seg hvordan organiseringen av tilbudet, samarbeidsstrukturer og former av inklusjon og eksklusjon kan virke inn på velkomstklassen og elevene som går der. Oppgaven undersøker hvordan dette påvirker inkluderingen og hospiteringen av elevene, og studien har derfor undersøkt det som var intensjonen å undersøke.

I forhold til analysen som er gjort, har alle delene av analysen blitt sendt til veilederne i løpet av prosessen. Likevel har jeg benyttet meg av et hermeneutisk perspektiv i oppgaven, og tolkningene er basert på mine tanker. Jeg har i prosessen prøvd å se ytringene fra informantene i sammenheng med hverandre, og tolkningene er gjort på bakgrunn av den informasjonen de har gitt meg. Analysen viser også tilfeller hvor mange av informantene har noenlunde like opplevelser av fenomener og i noen tilfeller helt forskjellige. Tolkningen tar da utgangspunkt i hva de forteller om opplevelsene og setter spørsmål både ved like opplevelser, men også ved ulike opplevelser og hvordan det kan ha oppstått så ulike opplevelser og erfaringer blant skolene.

4. Presentasjon av funn

4.1 Innledning

I avsnittene under blir funnene presentert og deretter sett i et kritisk lys for å besvare problemstillingen: Hvilke erfaringer har skoleledelse og lærere ved skoler med velkomstkasse, i perioden elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen, med fokus på inkludering.

I kapittel 4.2 -4.4 blir funnene blir presentert i form av tre kategorier, med to tilhørende underkategorier. Funnene gir et bilde av erfaringene til lærerne og skoleledelsen ved de tre skolene som har deltatt i prosjektet. Funnene blir presentert i rekkefølge hvor skole 1 sine opplevelser blir presentert først, etterfulgt av skole 2 og til slutt skole 3.

Presentasjon av funn tilhørende kategorien *organisering*, med underkategoriene organisering av tilbudet Bergen Kommune og organisering av tilbudet på skolen, gir leseren innsikt i hvordan skolen har etablert og strukturert tilbudet med velkomstklassen og hvordan oppstartfasen utartet seg.

Presentasjon av funn tilhørende kategorien *samarbeid*, og de tilhørende kategoriene samarbeid mellom lærerne og planlagt møtevirksomhet på skolen\ kommunen, gir en innsikt i hvordan ledelsen ved skolen har lagt opp til samarbeid mellom lærerne ved skolen og innsikt i hvordan lærerne til daglig samhandler. Den gir også en innsikt i hvordan Bergen kommune har lagt opp til samarbeid på tvers av skolene.

Presentasjon av funn tilhørende kategorien *inkludering og eksklusjon* hvor underkategoriene klassene og vennegjengen blir presentert, baserer seg på læreren og skoleledelsen sine observasjoner og lærerens arbeidsmåter. Analysen gir et innblikk i hva som skaper rammene for inkludering og eksklusjon i en klasse, men også i forhold til det sosiale.

Etter at funnene har blitt presentert, vil kapittel 4.6 se funnene i et kritisk lys. Her vil en analyse av funnene prøve å belyse hvordan skoleledelsen og lærernes erfaringer kan si noe om hva som påvirker inkludering i perioden elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklasse. I analysen har ikke hensikten vært å sammenligne skolene og deres arbeid for å stadfeste i hvilken grad skolene lykkes eller ikke. Men, det har heller ikke vært mulig å se utsagnene og skolene fullstendig isolert fra hverandre. Analysen setter søkelys på og utfordrer noen av de strukturene og praksisene som har oppstått og undersøker hvordan de kan begrense muligheten for inkludering og hospitering i perioden hvor elevene i velkomstklassen skal ha tilhørighet til både velkomstklassen og ordinær klasse. Analysen vil fungere som springbrett for diskusjonen i kapittel 5.

Tabellen under gir en kort oversikt over de ulike funnene før en mer utbredt presentasjon blir gjennomført. Presentasjon av funn og analysen er relativt omfattende og tabellen kan derfor fungere som en støtte gjennom lesningen.

Figur 3, Tabellversikt

Organisering		
Organisering Bergen Kommune		
Skole 1	Skole 2	Skole 3
Ingen innvendinger mot organiseringen, følger kommunenes anbefalinger og fagplanen som er gitt av fagavdelingen. Ett kurs hvor fagavdelingen deltok.	Lite informasjon i prosessen, kommunen tok avgjørelsen og skolen fikk ikke komme med innvendinger, kommunen har tatt lite ansvar og initiativ, skolen har organisert på egenhånd, lite informasjon → sen start.	God og ryddig prosess, mye kompetanse fra før som de har videreført. Påpeker utfordringer ved organiseringen og er opptatt av å melde tilbake til fagavdelingen slik at de kan få innsikt i hva som ikke fungerer.
Organisering av tilbudet på skolen		
Åtte ukers isolert tilbud, unnta ved spesielle anledninger. Elevene presenterer seg for ordinær klasse i løpet av perioden. Trygget i velkomstklassen er viktig, har ikke fadderordning. Alltid pult og stol i ordinært klasserom.	Utarbeidet felles plan for skolen vedrørende det å ha velkomstkasse. Hospiterer fra dag en, har med seg assistent. Velkomstkassen ikke eget klasserom – plassert på andre siden i forhold til resten. Ikke felles friminutt. Pult + stol i ordinær klasse.	Ønsket velkomstkasse, kompetanseprosjekt ved HIB og studietur for å heve kompetansen til hele skolen. Egen avdeling organisatorisk for andrespråk, klasserom i kjernen av skolen. Ser behovet for hospitering fra dag en, hospiterer i det faget de er god i.
Samarbeid		
Samarbeid mellom lærerne		
Alle sitter på samme arbeidsrom, godt samarbeid, lærerne i velkomstkassen tar ansvar.	Lærerne i velkomstkassen har hovedansvaret, ikke blitt ekstra arbeid for lærerne i ordinær klasse. Sitter	Lærerne i velkomstkassen føler de har en fot i hver klasse, opplever ikke at lærerne i ordinær klasse gjør dette. Lærer i velkomstkassen ordnet det meste.
	avskilt, lærer i velkomstkasse tar praterunde på arbeidsrommet til lærerne i ordinær klasse.	
Planlagt møtevirksomhet på skolen\ kommunen		
Felles utviklingstid, velkomstkassen er med på team tid, velkomstkassen har egen tid med avdelingsleder og nettverk.	Velkomstkassen er med på team tid 1-4 og 5-7, tirsdagstid og skoletid. Velkomstkassen har møte med innføringsteam. Nettverk.	Informasjonsmøte hver mandag, fellestid tirsdag hvor enten alle er sammen eller 1-5, 5-7 og innføringsteamet er hver for seg. Nettverk.
Inklusjon og eksklusjon		
Klassen		
Elevene har ikke tilhørighet til gruppen med en gang, ser på velkomstkassen som sin primære gruppe. I de åtte isolerte ukene det sosiale setter seg. Opplever ikke at de isolerte ukene hindrer kontakt. Blir mer en del av gjengen når de begynner å være med sine trinn.	Elevene i velkomstkassen knytter sterke bånd, egen gruppe → leker egne leker. Er med klassen fra dag en for å bli kjent. Spisepauser, gym, K&H og arrangementer. Skal føle at de er en del av ordinær klasse, slik at de kan være med dem i friminutt og bruke språket. Eleven i ordinære klasse glemmer dem litt.	Egen klasse, men gruppefølelsen er blitt for sterk. Hospitering en happening, ikke tilknytning. Begynne å hospitere fra dag en, jevnligere kontakt. Generelt er elevene fra velkomstkassen med hverandre, men kan avhenge av hvor de har vært før friminutt. Ser på ordinær klasse som en viktig læringsarena.
Vennegjengen		
Prøver å finne lekepartnere til elevene i velkomstkassen i friminuttet. Glad i ball lek → kommer fort i kontakt med norske elever. Finner seg til rette i ordinære klasser fordi det er flere på deres alder og flere å spille på.	Må sette elevene sammen, problem at de ikke hadde felles friminutt i fjord. Guttene som liker fotball kan henge seg på. Prøvd å matche de litt opp mot språk. Har ikke helt funnet hverandre etter to år med hospitering.	Jentegruppen, Hordaland idrettskrets og leksegruppe viktige tiltak for inkludering. elever som ikke finner sin plass i velkomstkassen søker mot ordinær klasse.

4.2 Organisering

4.2.1 Organisering av tilbudet Bergen kommune

Skole 1

Skole 1 følger anbefalingen fra Bergen kommune om åtte isolerte innføringsuker, men elevene fra velkomstklassen presenterer seg for den ordinære klassen de tilhører i denne perioden. Etter innføringsukene skal elevene gradvis ut i ordinære klasser. Bergen kommune anbefaler at elevene begynner i praktisk estetiske fag. Skolen følger oppstartsplanen fra fagavdelingen, som inneholder en oversikt over åtte tema som skal gjennomgås i innføringsukene. Lærerne ved skolen uttrykker at fagavdelingen var til stede ved planleggingsdag året før de begynte med velkomstklasser, for å fortelle hva en velkomstklasser er. Lærerne uttrykker at utenom dette, er det hovedsakelig lærerne i velkomstklassen som bidrar til kunnskap omkring velkomstklassen.

Skole 2

Ledelsen ved skole 2 uttrykker at de opplevde avgjørelsen om at de skulle bli mottaksskole som en avgjørelse ovenfra hvor de som skole ikke hadde noe de skulle sagt. De fikk svært lite informasjon utover det faktum at de skulle få velkomstkasse. Ledelsen uttrykker at de ved flere anledninger prøvde å få kontakt med kommunen, men at de ikke fikk ytterligere informasjon før tett opptil oppstarten av velkomstklassen.

Skolen mottok en plan for kompetanseheving for skoler som skulle få velkomstklasser og de ble tilbudt kurs med RVTS, regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. Det sistnevnte måtte skolen organisere selv, og RVTS hadde ikke mulighet til å holde kurs for skolen før velkomstklassen startet. Når intervjuene ble gjennomført, var kurset som består av fire samlinger, påbegynt. Lærer i ordinær klasse opplevde at dette kurset ikke traff ham.

Lærer i ordinær klasse uttrykker at mangelen på informasjon opplevdes som stressende, fordi det skapte usikkert om hvordan dette ville påvirke dem i deres arbeidsdag. Han uttrykker at velkomstklassen har blitt en egen greie «der borte» og at elevene hospiterer litt etter litt.

Lærerne i velkomstklassen nevner at det var utfordrende at fagavdelingen ikke hadde en ferdigstilt fagplan. Denne kom først i midten av august når skolen hadde startet og den var heller ikke ferdigstilt på dette tidspunktet. Lærerne i velkomstklassen uttrykker at de opplever det som utfordrende at Bergen Kommune ikke har lagt opp til en begynergruppe og en gruppe for viderekomne. Lærerne må egentlig dele klassen dersom de skal kunne

gjennomføre planen til fagavdelingen. Dette oppleves spesielt utfordrende dersom en får inn en ny elev i klassen.

Skole 3

Skole 3 opplever prosessen med velkomstklasse som god og ryddig. Punktene de trekker frem vedrørende organiseringen fra Bergen kommune sin side handler blant annet om nærskoleprinsippet som falt fra og at fagavdelingen må ta hensyn til størrelsen på de ordinære klassene ved skolene. I forhold til nærskoleprinsippet uttrykker skolen at elevene ikke nødvendigvis blir plassert på sin nærskole, men etter språk. Desentraliseringen førte til økt reisetid for morsmåls lærere, og elevene blir plassert der en ser at det er tospråklig lærer tilgjengelig. Lærerne i velkomstklassen uttrykker det som utfordrende at fagavdelingen ikke tar hensyn til størrelsene på de ordinære klassene ved skolen. Skolen har noen store kull, og mange av de ordinære klassene blir fulle. Dette fører til at når eleven fra velkomstklassen skal begynne å hospitere, er det fysisk ikke plass til dem i ordinære klassene. Lærerne opplever at dette hindrer elevene sin faglige og språklige utvikling. Lærerne nevner blant annet en elev fra Ungarn som har svært gode mattekunnskaper. Han har høyere kompetanse enn sine jevnaldrende i de ordinære klassene, men han kan ikke hospitere i matematikk fordi den ordinære klassen er full, noe som er uheldig for elevens utvikling.

4.2.2 Organisering av tilbudet på skolen

Skole 1

Ved skole 1 holdt lærerne i velkomstklassen kurs for de andre lærerne på begynnelsen av året. Dette kurset handlet hovedsakelig om hvordan velkomstklassen hadde det i klasserommet, hvordan en kan møte elevene fra velkomstklassen og hva som kan være viktig å huske på når eleven fra velkomstklassen kommer inn i den ordinære klassen. Skole 1 gjennomfører åtteukers isolert tilbud når elevene begynner, men dersom den ordinære klassen har planlagt spesielle aktiviteter planlagt, som for eksempel juleverksted, er elevene fra velkomstklassene med på dette. I løpet av åtteukersperioden presenterer og hilser elevene fra velkomstklassen på den ordinære klassen slik at de kan se hvem som er like gamle som dem og hvor de skal høre til etter hvert. Elevene har mye å lære i henhold til fagplanen, og faktorer som trygghet i klassen og muligheten til «å lande» litt er aspekter som er med på bygge opp under gjennomføringen med åtte ukers isolert tilbud. Dersom lærerne i velkomstklassen ser at elevene har lært så mye at de vil få tilstrekkelig utbytte av undervisningen i ordinær klasse, begynner de å hospitere etter åtte uker, hvis ikke holder de dem litt igjen. I forhold til hospitering begynner elevene gradvis å være med i de praktisk estetiske fagene. Etter hvert finner de fag som elevene interesserer seg for og prøver å gi elevene mulighet til å delta i

disse fagene. Valg av fag som elevene skal hospitere i oppleves som utfordrende, fordi det faget eleven ønsker ikke alltid passer med timeplanen til velkomstklassen og morsmålsundervisningen. Når elevene har begynt å hospitere i et fag, deltar elevene på alle timene i dette faget. Denne planen holdes stort sett, men noen avvik forekommer. Da prøver lærerne å finne en annen time hvor elevene kan hospitere. Skolen hadde i perioden intervjuene ble gjennomført ikke fadderordning med elevene fra ordinære klasser og velkomstklassen. Året før hadde de hatt to faddere på hvert trinn, og dette fungerte noenlunde, men i år hadde de ikke kommet helt i gang, og de hadde ikke utviklet en standardisert plan på hvordan fadderordningen skulle fungere. De var på dette tidspunktet inne på tanken om at fadderne kunne komme inn og spise med elevene i velkomstklassen en gang i uken og eventuelt hatt ett til to friminutt sammen med dem.

For lærerne i ordinær klasse var kapasiteten ett av momentene som opplevdes utfordrende i klasserommet til de ordinære klassene. Elevene fra velkomstklassen skal alltid ha en pult og en stol i klasserommet, og en må derfor ha to pulter ledig til enhver tid. En annen ting er differensiering i forhold til språk, at oppgavene må tilpasses slik at elevene fra velkomstklassen forstår dem. Likevel påpeker informanten at utarbeidingen av oppgaver med et lettere språk også har vært gunstig for mange av de lavt presterende elevene i den ordinære klassen, og selv om det var tidkrevende i begynnelsen ser han senere at dette var gunstig for klassen som helhet. Alle informantene ved skolen uttrykker logistikk som utfordrende. Timeplaner og avtaler må sammenfalle, og ofte må de planlegge fra uke til uke.

Skole 2

Ledelsen ved skole 2 uttrykker at de har utarbeidet og gjennomgått en felles plan som hele skolen følger. Planen inneholder forventninger til lærerne i de ordinære klassene, hvordan skolen skal få velkomstklassen til å fungere beste mulig, hva de skal gjøre i velkomstklassen og hvordan de skal hospitere.

Ved skole 2 har ikke velkomstklassen eget klasserom. De har en base som består av SFO lokalene, mat og helse og et stort grupperom. Ledelsen uttrykker at det har med sambruken å gjøre. Lærer fra ordinær klasse uttrykker at velkomstklassen, lærerne og elevene, befinner seg «der borte», altså i en annen ende. Skolen har oppdelte friminutt, ved at 1-4 har på et tidspunkt og 5-7 på et tidspunkt, og i begynnelsen hadde ikke elevene i velkomstklassen nødvendigvis friminutt sammen med jevnaldrende fra ordinær klasse. Lærerne i velkomstklassen forteller at klassen er blitt større, slik at de kan dele dem så de kan ha friminutt samtidig med sine jevnaldrende fra ordinære klasser.

Lærerne i velkomstklassen har utviklet en fast plan, som er en oversikt over hvem som skal ut av velkomstklassen til hvilken tid og hvem som eventuelt skal følge dem. Elvene får planen inn på sin egen timeplan, slik at de og foreldrene har en oversikt over når elevene i løpet av uken skal ha undervisning i velkomstklassen, når de skal ha morsmål og når de skal hospitere. I begynnelsen laget lærerne i velkomstklassen ny plan hver uke, fordi det konstant var endringer som måtte føres inn.

Skolen opplevde at det tok lang tid å komme i gang med hospiteringen det første året, og det tok omtrent seks måneder før elevene begynte å hospitere i ordinære klasser. Lærerne i velkomstklassen opplevde at elevene ble utrygge når de skulle hospitere og ville ikke gå til ordinær klasse. Skolen har derfor begynt med hospitering fra dag en. I begynnelsen spiser elevene sammen med ordinær klasse ved noen anledninger. Dette gir elevene mulighet til å lytte og observere, og dersom det blir for mye faglig holdes elevene litt tilbake. Hver enkelt elevs hospiteringsprosess er veldig individuell og lærerne i velkomstklassen uttrykker at de må prøve seg litt frem. Det er en prosess hvor de øker timetallet litt, holder litt tilbake, og så øker timetallet igjen. Ordinære klasser sender elever for å invitere eleven fra velkomstklassen inn til dem. Når elevene hospiterer fra dag en har de alltid med seg assistent. Lærerne i velkomstklassen forteller at skolen ikke hadde fadderordning når tilbudet startet. Elevene fra velkomstklassen har egen pult og stol i ordinært klasserom. Når elevene hospiterer i ordinær klasse uttrykker lærer i ordinær klasse at elevene jobber med det samme som elevene i ordinær klasse. Læreren legger opp undervisningen som vanlig, uten noen spesiell tilrettelegging. Elevene har som nevnt tidligere med seg assistent eller de jobber sammen med elever fra ordinær klasse som vet hva de skal gjøre.

Ledelsen og lærerne i velkomstklassen påpeker at de hele tiden jobber med å utvikle tilbudet med velkomstklassen etter hvert som de ser hvordan ting fungerer eller ikke fungerer. "

Skole 3

Skolen uttrykte ovenfor Bergen Kommune at de ønsket velkomstklasse da omorganiseringen av tilbudet for nyankomne elever ble vedtatt, og opplevde det som naturlig at de skulle få velkomstklasse. Som forberedelse på å få velkomstklasse, deltok skolen på et kompetanseprosjekt fra Høgskolen i Bergen, hvor hele skolen fikk en faglig intro. Ledelsen forteller at skolen dro på studietur til Danmark og Sverige som en del av arbeidet med å heve kompetansen til hele skolen og jobbet mot en kollektiv ansvarsfølelse. Ledelsen uttrykker at de har plassert klasserommet til velkomstklassen i kjernen av skolen slik at det er synlig for alle.

Når skolen fikk velkomstklasse opprettet de en egen avdeling for andrespråk, som omfattet velkomstklassen og den eksisterende språkklassen på skolen. De overførte arbeidet med språkklassen til velkomstklassen, noe som gjorde at de føler de fikk en god oppstart. Skolen etablerte bevisst begrepet velkomstklasse tidlig og alle ved skolen er kjent med begrepet. Velkomstklassen har en mer isolert organisering enn de tidligere språkklassene ved skolen, ved at velkomstklassen fungerer som en egen klasse noe, som oppleves som viktig for elevens trygghet med tanke på den sårbare situasjonen mange av elevene er i. Skolen har etablerte tiltak utenom skoletid som leksehjelp, jentegruppe og samarbeid med Hordaland idrettskrets som de opplever er spesielt viktig for inkluderingen av elevene.

Lærerne i velkomstklassen har utarbeidet en plan som viser hvem som skal ha undervisning i velkomstklassen, hvem som skal ha morsmål og hvem som skal hospitere i de ulike timene i løpet av dagen. De har den hengende på døren slik at elevene selv kan sjekke, men de går også gjennom den hver dag. Lærer i velkomstklassen samler inn timeplaner for alle trinn for å få oversikt over når de ulike trinnene har fagene det er ønskelig at eleven fra velkomstklassen kan hospitere i. Det ikke alltid elevene kan få de fagene som er ønskelig på grunn av store klasser.

I begynnelsen forholdt skolen seg til de åtte isolerte ukene, som er anbefalt av fagavdelingen. Lærer i velkomstklassen uttrykker at de opplever prosessen etterpå, hvor elevene gradvis skal ut i ordinære klasser som utfordrende, fordi elevene i velkomstklassen har fått sterke bånd til hverandre. De planlegger at elevene skal begynne å hospitere fra dag en, veldig få timer i uken i for eksempel gym. Lærerne i velkomstklassen uttrykker at de har valgt å gjøre dette fordi det kan være en måte å skape mer tilhørighet til ordinær klasse fra første dag, da de har erfart at de må jobbe med også å gjøre den ordinære klassen til en trygg base for elevene.

Både faglig styrke og språk påvirker hospiteringen, noen elever er klar og andre er ikke klar etter åtte uker og skolen har derfor noen ganger holdt elevene litt lengre igjen i velkomstklassen. Elevene hospiterer ikke bare i praktisk estetiske fag i begynnelsen. Er en elev god i matte hospiterer han i matematikk, og en følger det faget en har begynt å hospitere i.

Skolen er opptatt av å være fleksibel for å finne ut hva som fungerer slik at en kan sammenligne og gi tilbakemelding til kommunen. En av lærerne i velkomstklassen uttrykker at de i begynnelsen brukte mye tid på å få etablert velkomstklassen og litt for lite tid med lærerne i ordinær klasse og skulle nok tidligere begynt med hospitering for å skape tilhørighet.

4.3 Samarbeid

4.3.1 Samarbeid mellom lærerne

Skole 1

Ved skole 1 sitter alle lærerne på samme arbeidsrom, og lærer i ordinær klasse omtaler skolen som lokal, noe som gjør det lett å finne hverandre og snakke sammen. Læreren i ordinær klasse opplever at han får god informasjon i forhold til når elevene skal hospitere og i hvilke fag. Han opplever at lærerne samarbeider godt, men påpeker at det er lærerne i velkomstklassen som bestemmer når elevene skal hospitere og i hvilke fag. Læreren uttrykker at det er mye logistikk for at samarbeidet skal bli bra, fordi velkomstklassen representerer et ekstra ledd i planleggingsfasen. En har sin egen klasse, trinnet, mellomtrinnet og alle endringer og planer må også meldes fra om til velkomstklassen, noe som gjør at mye av planleggingen skjer fra uke til uke.

Lærer i velkomstklassen opplever at de ikke har så mye samarbeid med de andre lærerne, hovedsakelig gjelder det at velkomstklassen får beskjed ved eventuelle endringer som gjør at timer faller vekk eller det skjer noe med eleven fra velkomstklassen. Lærer i velkomstklassen uttrykker at de ikke samarbeider noe særlig i forhold til det faglige. Lærer i velkomstklassen uttrykker at de opplever det som utfordrende at de bare er to lærere på skolen innenfor sitt fagfelt, selv om det er positivt at fagkunnskapen er blitt spredd og de prøver å lære og hjelpe de andre lærerne så mye som mulig.

Lærer i velkomstklassen uttrykker at de må jobbe mye med å få lærerne i ordinær klasse til å forstå at elevene også tilhører det ordinære trinnet. De skal ha pult, føle seg velkommen og lærerne i velkomstklassen prøver å minne lærerne i ordinær klasse på når elever fra velkomstklassen skal hospitere. Lærerne i velkomstklassen uttrykke at samarbeidet fungerer godt, med påpeker at dette kanskje er fordi de selv er føre var og tar ansvar.

Skole 2

På skole 2 har lærerne i velkomstklassen kontor i andre enden av bygget i forhold til lærerne i ordinær klasse. Lærer i velkomstklassen tar en pratrunde på kontoret til lærerne i ordinær klasse når ting skal planlegges, men lærer i ordinær klasse påpeker at mye av arbeidet ligger «der borte». Lærer i ordinær klasse uttrykker at lærerne i velkomstklassen ordner alt og det er ikke blitt ekstra arbeid for lærerne i ordinær klasse.

Lærerne i velkomstklassen uttrykker at mye av ansvaret faller på dem, i hvert fall i starten, og de sammenligner klassene som to fraskilte systemer. En av lærerne i velkomstklassen

sammenligner det med en tidligere arbeidsplass hvor han jobbet i velkomstkasse og opplevde å være «en virksomhet i virksomheten som ikke alltid angikk de andre tilstrekkelig».

Lærer i velkomstkassen sjekker hver fredag når elevene i velkomstkassen skal hospitere den kommende uken, fordi timeplanen i ordinær klasse ikke er fast og er kan forandre seg fra uke til uke. Lærer i ordinær klasse vet hvilke fag eleven skal hospitere i og forberedt på at de kommer. Noen ganger kommer de og noen ganger kommer de ikke. Lærerne i velkomstkassen er fleksible på at dersom det ikke passer at elevene hospiterer i en time, så kan lærer i ordinær klasse sende dem tilbake.

Lærer i ordinær klasse uttrykker at det er individuelt hvordan lærerne forholder seg til velkomstkassen, og lærerne i velkomstkassen påpeker at de hele tiden jobber med å minne lærerne på at de må huske elevene i velkomstkassen. Ledelsen uttrykker at det har oppstått en avdeling med velkomstkasse. Mye av ansvaret har havnet på lærerne i velkomstkassen og lærerne i ordinær klasse har ikke har tatt tilstrekkelig ansvar og gjort det de skal, blant annet i forhold til planlegging.

Skole 3

Lærerne i velkomstkassen på skole 3 uttrykker at de har en fot i hver klasse, de har oversikt over velkomstkassen, språkklassen og de ordinære klassene, mens for lærerne i de ordinære klassene er det slik som det alltid har vært med tanke på at de tidligere har hatt språkklasser. De får noen nye elever inn i klassen, noen ser på dem som en ressurs og noen syntes det litt slitsomt. Velkomstklasselærerne har en opplevelse av at lærerne i de ordinære klassene senker skuldrene litt fordi ting blir ordnet for dem. De skulle ønske at lærerne i ordinær klasse i like stor grad som dem følte at de stod begge steder og hadde kontroll over de nye elevene. Velkomstklasselærerne prøver å formidle at elevene også går i ordinær klasse, og opplever at elevene blir litt glemt når de ikke er med fra dag en.

Når det nærmer seg hospitering forteller lærerne i velkomstkassen at de må minne lærerne i ordinær klasse på det. Lærerne i velkomstkassen opplever arbeidet med å lage planer og få elevene ut i klassene som utfordrende, både at de skal huske når elevene skal ut, men også at ordinær klasse skal huske det. Det påpekes som positivt at alle lærerne ved skolen vet utfordringene ved å ha flerspråklige elever i klassen og hvordan de skal legge til rette for elevene. I forhold til dialog om hvordan det går med eleven som hospiterer, uttrykker lærer i velkomstkassen at han noen ganger får beskjed om at det har gått bra, mens han andre ganger ikke hører noe og at dette fungerer greit.

Samlet opplever informantene ved skole 3 at de kan jobbe mer med holdninger vedrørende hvem sin elev det er, at elevene skal føle tilhørighet til begge gruppene og det faglige og ved at en kommuniserer hva eleven kan og hvordan han skal få jobbe videre med et fag.

4.3.2 Planlagt møtevirksomhet på skolen\ kommunen

Skole 1

Skole 1 har ikke egen møtetid for lærerne i velkomstklassen og lærerne i ordinære klasser, men har felles utviklingstid og team tid. Lærerne opplever at dette fungerer bra, de kontakter hverandre ved behov og felles arbeidsrom gjør dette enkelt. Lærer i velkomstklassen forteller at de har egen tid med avdelingsleder.

Bergen Kommune arrangerer nettverk en gang i måneden for lærere som jobber i velkomstklassene og morsmålslærere i kommunen. Lærer i velkomstklassen opplever at det ofte ikke blir så mye tid til å drøfte de problemstillingene som de ønsker på nettverkene.

Skole 2

Skole 2 har ikke avsatt egen møtetid for lærerne fra ordinære klasser og lærerne i velkomstklassen. Alle deltar på team tid med 1 – 4 og 5-7, tirsdagstid og skoletid. Lærerne i velkomstklassen har fast møte med innføringsteam, som består av lærerne i velkomstklassen, tospråklige lærere og representant fra ledelsen. Lærerne i velkomstklasser ser behov for å invitere lærere fra de ordinære klassene med på innføringsteamets møte. Rammene for teamtid oppleves ikke som tilstrekkelig med tid og det blir problematisk dersom en blant annet har behov for å diskutere en elev. Lærer i ordinær klasse uttrykker at det ikke ville vært gunstig med pålagt møtevirksomhet mellom lærerne i velkomstklasse og lærerne i ordinær klasse med fokus på velkomstklassen i tillegg til de tidligere nevnte samarbeidsplattformene.

Lærerne i velkomstklassen deltar på nettverk i regi av Bergen kommune.

Skole 3

Skole 3 har felles informasjonsmøte hver mandag og fellestid tirsdag etter undervisning. I fellestiden veksler de mellom felles utviklingstid for hele kollegiet og team tid, hvor 1-4, 5-7 og innføringsteamet jobber hver for seg. Innføringsteamet består av de som jobber i velkomstklassen, da enkeltelever blir diskutert.

Lærerne i velkomstklassen deltar på Bergen kommunes nettverk en gang i måneden hvor de får faglig påfyll.

Lærerne i velkomstklassen uttrykker at de ser behov for bedre samarbeid på tvers av velkomstklassen og de ordinære klassene, men opplever dette som vanskelig å få til, fordi ved

team tiden er lærerne hver for seg og på fellestiden har de mye annet som de skal jobbe med som skole. Kommunikasjonen blir mye mailbasert, men skolen jobber med å bli mer samkjørt og finne ut hvordan de skal få til bedre samarbeid på tvers av teamene.

4.4 Inklusjon og eksklusjon

4.4.1 Klassen

Skole 1

Lærer i ordinær klasse ved skole 1 forteller at de året før opplevde at elevene fikk god tilhørighet til det ordinære trinnet, og at elevene til en viss grad søkte vekk fra velkomstklassen. Dette året derimot, opplever de at velkomstklassen er blitt en litt egen gjeng som holder sammen. De begynte samtidig og de var ikke så mange, og da intervjuene ble gjennomført var hovedtendensen at elevene holdt seg til velkomstklassen.

I forhold til ordinær klasse uttrykker læreren at det å ha elever som ikke er en fast del av gruppen, men som likevel er en del av gruppen og som kommer inn og ut endrer noe ved dynamikken i gruppen. I tillegg blir den ordinære klassen mer en sekundær gjeng, elevene fra velkomstklassen får ikke tilhørighet med en gang, en er innom av og til, og elevene oppfatter velkomstklassen som deres primære klasse. De første åtte ukene er i velkomstklassen med fokus på språk og å komme inn i skolemiljøet, uten faste tiltak for at elevene skal sosialiseres med norskspråklige elever. På bakgrunn av dette tror lærer i den ordinære klassen at det sosiale setter seg litt i velkomstklassen, og det tar lengre tid før det sosiale kommer etter når de kommer inn i ordinær klasse.

Lærer i velkomstklassen uttrykker at han ikke opplever at de isolerte ukene hindrer at elevene tar kontakt med hverandre, de går i velkomstklassen i et år og de fleste gleder seg til og syntes det er kjekt med timene i ordinær klasse. Når elevene begynner å hospitere, sier lærer i velkomstklassen at det pleier å gå seg til og lærer i ordinær klasse uttrykker at elevene spør etter eleven fra velkomstklassen, dersom de ikke er kommet til timen. Lærer i velkomstklassen uttrykker at han opplever at elevene blir mer en del av gjengen når de begynne å være med sine trinn, men at noen av elevene trenger mer tid enn andre til å åpne seg og ta kontakt, og at en kan presse dem litt, men ikke for mye.

Skole 2

Lærerne ved skole 2 uttrykker at elevene i velkomstklassen knytter sterke bånd innad i klassen fordi de er mest der. De er en liten gruppe som blir veldig godt kjent og leker sine egne leker, og de leker ofte med hverandre ute fordi de kjenner hverandre.

For å bli kjent med den ordinære klassen deltar elevene i spisepauser, gym og kunst og håndverk med den ordinære klassen. Dersom den ordinære klassen skal gjøre noe utenom det vanlige blir elevene fra velkomstklassen inkludert, slik at en kan gjøre kjekke ting sammen som klasse. Lærer fra ordinær klasse opplever at det er lettere når elevene fra velkomstklassen hospiterer en og en i ordinær klasse, og at elevene i ordinær klasse glemmer elevene i velkomstklassen litt når de ikke er til stede i klasserommet. Læreren uttrykker at de har vært mindre i klassen dette året, og for elevene i ordinær klasse er det ikke nytt og spennende lengre. Elevene er vant med at velkomstklassen ikke er ute i friminuttet sammen med dem, så i år har elevene gått litt forbi hverandre. Forteller også om hendelser hvor enkeltelever har funnet hverandre og blitt svært gode venner på tvers av klassene.

Ledelsen forteller at skolen har som mål at eleven skal føle at de er en del av den ordinære klassen slik at de vil få et sosialt bindeledd, som vil gjøre at de kan være med de norskspråklige elevene i friminuttene og dermed øve seg på å bruke språket.

Skole 3

Lærerne i velkomstklassen ved skole 3 uttrykker at velkomstklassen blir en egen klasse, men at dette må de få lov til, fordi det er en enorm trygghet for elevene. Skolen opplever at elevene trenger tryggheten som velkomstklassen gir, slik at de kan bli trygge på skolen og finne sin plass. Men, skolen påpeker at gruppefølelsen har blitt så sterk at hospiteringen til ordinær klasse nå er mer en «happening». Elevene får ikke nødvendigvis en tilknytning og tilhørighet til elevene i ordinær klasse, noe de opplever som viktig for at det skal bli naturlig for elevene å ta kontakt med hverandre i friminuttene.

Skolen har opprette fadderordning hvor elever fra den ordinære klassen henter elevene i velkomstklassen når de skal hospitere, noe som er med på å skape trygghet og tilhørighet. Lærerne uttrykket at generelt så er elevene i velkomstklassen med hverandre, men dersom eleven har vært på trinnet og for eksempel spist sammen med ordinær klasse, så har læreren observert at de gjerne er med trinnet også i friminuttet fordi det er en naturlig fortsettelse.

Lærerne i velkomstklassen påpeker at hospitering fra dag en kan være viktig, fordi da får elevene se hverandre jevnligere og en vil huske på velkomstklassen, dersom det skjer noe utenom det vanlige som ofte er gode arenaer for å knytte sosiale bånd. Lærer i velkomstklassen forteller at tilknytningen til den ordinære klassen er viktig fordi han ikke kan gi elevene dialogen mellom medelever, som er en viktig læringsarena for å lære seg ferdigheter, utvikle språk og forstå sosiale normer blant jevnaldrende.

4.4.2 «Vennegjengen»

Skole 1

Ved skole 1 forteller lærerne i velkomstklassen at de prøver å finne lekepartnere til elevene i velkomstklassen i friminuttene. De opplever at de elevene som er glad i ballek fort kommer i kontakt med andre elever mens de som ikke driver med noen aktivitet fort kan falle utenfor, fordi det blir vanskelig å finne en fellesnevner i begynnelsen. Læreren i den ordinære klassen uttrykker at de elevene som finner seg til rette i ordinær klassen ser ut til å sette pris på det at elevene er på samme alder som dem, ofte er på samme nivå og har samme interesser. I de ordinære klassene har en flere på sin egen alder «å spille på», mens det i velkomstklassen er stort sprik både faglig og aldersmessig.

Skole 2

Lærer i ordinær klasse ved skole 2 opplever at han må koble elevene litt sammen, og det at de ikke hadde felles friminutt i begynnelsen var et problem, fordi elevene ikke kunne finne hverandre. Ledelsen påpeker at det er veldig individuelt og personlighetsavhengig om eleven fra velkomstklassen finner seg til rette i ordinær klasse. Lærerne trekker frem at for elever som blant annet spiller fotball, er det lette å bli med fordi de bare henger seg på. Lærer i ordinær klasse forteller at han av og til har koblet elevene fra velkomstklassen sammen med de som har samme morsmål i ordinær klassen. På spørsmålet om elevene fra velkomstklassen tar kontakt med eller er blitt venner med elevene i velkomstklassen i løpet av den perioden de har gått på skolen, svarer han at de ikke har funnet hverandre skikkelig på den måten enda, og han har observert at eleven i velkomstklassen kanskje er mer lekne enn elevene i ordinær klasse. Lærerne i velkomstklassen påpeker at de ser på lek i friminuttene på tvers av velkomstklasse og ordinære klasse som viktig for inkluderingen og at elevene blir sosialisert sammen med norskspråklige elever og kan lære språk naturlig gjennom leken.

Skole 3

Skole 3 opplever tiltakene de har utenom skolehverdagen som sentral for at elevene kan bli kjent på tvers av klasser og for inkludering. Skolen forteller at de mottar ekstra midler som gjør slike tiltak mulig. Tiltak som jentegruppe, leksehjelp og samarbeid med Hordaland idrettskrets oppleves som viktig og er en møteplass for elevene. Lærer fra velkomstklassen nevner blant annet en jente i velkomstklassen som ikke helt fant sin plass i velkomstklassen og begynte å være med jentene fra den ordinære klassen. Jentegruppen fungerte som arena hvor de naturlig kunne treffes og blir bedre kjent. I forhold til samarbeidet med Hordaland idrettskrets nevnes blant annet gutter og fotball, hvor det blir skapt mulighet for at en kan begynne å spille fotball og dermed trener med jevnaldrende fra skolen om kvelden. Lærerne

ser at disse guttene da naturlig søker mot dette miljøet på skolen, de utvikler vennskap og det blir lettere å bli med.

4.5 Oppsummering av funnene

Funnene i studien viser at i forhold til organiseringen fra Bergen kommune sin side, opplevde skolene etableringsprosessen veldig ulikt. Skole 2 opplevde en prosess med lite informasjon og ledelsen uttrykker at avgjørelsen bel tatt «over hodet» på skolen, noe som førte til at skolen kom sent i gang med oppstarten av velkomstklassen. Skole 3 hadde en motsatt opplevelse med oppstarten av velkomstklassen, og beskriver prosessen som god og ryddig. Funnene viser at skolene på noen områder har organisert tilbudet ulikt. Skole 3 opprettet en organisatorisk avdeling for andrespråk. De uttrykte til Bergen kommune at de ønsket velkomstklasse og har arbeidet med utvikling av kompetansen til hele skolen i forkant av oppstarten. Klasserommet er plassert i kjernen av skolen. Ved skole 2 har velkomstklassen ikke eget klasserom og i begynnelsen hadde ikke elevene i velkomstklassen nødvendigvis friminutt samtidig som jevnaldrende i de ordinære klassene.

Skole 2 og skole 3 har valgt å begynne med hospitering fra dag en, mens læreren i velkomstklassen ved skole 1 uttrykker at de følger fagavdelingens anbefalinger om åtte isolerte uker ved oppstarten.

I henhold til samarbeid viser funnene at hovedansvaret for arbeidet med velkomstklassen ligger på lærerne som jobber i velkomstklassen. Ved skole 2 sitter lærerne adskilt fra lærerne i ordinær klasse. Lærer i ordinær klasse omtaler velkomstklassen som noe «der borte» og at det ikke har blitt noe ekstra arbeid for lærerne i ordinær klasse. Ved skole 1 sitter alle lærerne på samme arbeidsrom, noe som gjør at det er lett for lærerne å kommunisere. Lærerne i velkomstklassen ved skole 3 opplever at de har en fot i hver klasse, men uttrykker at dette ikke nødvendigvis er noe lærerne i ordinær klasse føler. Ved skole 1 og 2 deltar lærerne i velkomstklassen på teamtid med 1-4 og 5-7 klasse, mens ved skole 3 har de ikke team tid med de andre trinnene fordi de har eget innføringsteam.

Funnen viser at de fleste informantene uttrykker at de åtte isolerte ukene gjør at det sosiale setter seg, og at elevene i velkomstklassen får sterke bånd til hverandre. Skole 3 uttrykker at hospitering blir en «happening», og at elevene ikke får tilknytning til den ordinære klassen. Hospitering fra dag en kan forandre dette, fordi elevene da er jevnlig med i ordinær klasse. Ledelsen ved skole 2 påpeker at elevene i velkomstklassen skal føle at de er en del av ordinær klasse, slik at det blir naturlig å være sammen i friminuttene og eleven fra velkomstklassen

kan øve seg på det norske språket. Videre uttrykker alle skolene at for elever som driver med sport, spesielt fotball, ser de at dette er en arena hvor elevene får kontakt med hverandre på tvers av klassene. Skole 3 uttrykker at inkluderende tiltak som skolen organiserer utenom skoletid er viktig.

4.6 Funnene i et kritisk lys

Etter et sammendrag av funnene skal jeg nå se de i lys av kritisk teori. Spørsmålet blir hvordan noen av funnene kan si noe om og ikke minst ha en innvirkning på i hvor stor grad velkomstklassen blir inkludert i skolen, i perioden hvor eleven skal ha tilhørighet både til ordinær klasse og til velkomstklassen. Kan strukturene, holdningene og arbeidsmetodene som har oppstått ha en ekskluderende eller inkluderende effekt, bevisst eller ubevisst. Hva kan medføre at velkomstklassen og de ordinære klassene ikke blir et fellesskap ved skolen, men heller som noen av informantene uttrykker det, at velkomstklassen er et system i systemet, hvor en har blitt integrert i skolen, men ikke nødvendigvis inkludert.

Det fremkommer av funnene at skole 2 og skole 3 opplever svært ulik forberedelse og oppstart av velkomstklassen. Skole 3 kom tidlig i gang med arbeidet og startet prosessen med kompetanseheving av hele personalet. Skole 2 får lite informasjon av kommunen og kommer sent i gang med arbeidet med velkomstklassen som skole, slik jeg tolker det. Det er to momenter jeg ønsker å trekke frem i henhold til dette. Skole 2 sin følelse av at avgjørelsen er tatt «over hodet» på dem og hvordan mangelen på informasjon, slik jeg tolker det, kan ha skapt en «frykt» hos ordinær lærer. Det at avgjørelsen er tatt «over hodet» på ledelsen ved skolen, gjør at en kan sette spørsmål ved om dette har skapt utfordringer i arbeidet ved å gjøre velkomstklassen til noe hele skolen er felles om? Hvordan kan dette ha påvirket velkomstklassen, tilbudet ved skolen og inkluderingen av velkomstklassen? Videre kan en sette spørsmål ved om dominerende krefter, i form av Bergen kommune, som en overordnet instans, har pålagt skolen å ha velkomstkasse uten å gi dem tilstrekkelig med tid og verktøy for å implementere dette? Ikke minst kan en sette spørsmål ved hvordan skolens opplevelse kan ha påvirket inkluderingen i praksis? En kan også sette spørsmål ved hvordan frykten for det ukjente kan ha påvirket holdningene og dermed inkluderingen i perioden elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen?

Med utgangspunkt i materialet tolker jeg det som en gjennomgående utfordring for lærerne i velkomstklassen, at lærerne i ordinær klasse ikke nødvendigvis føler til tilhørighet til elevene i velkomstklassen. Alle skolene uttrykker at de må jobbe med å minne lærerne i ordinær klasse på at elevene også tilhører ordinær klasse. På bakgrunn av dette kan en sette spørsmål

ved hva som kan påvirke lærerne i ordinær klasse sin manglende tilhørighetsfølelse, og hvordan dette kan påvirke inkludering? I denne sammenheng kan en også sette spørsmål ved i hvilken grad de ulike dimensjonene ved skolen har omfavnet og akseptert forandringen, eller om utviklingen ikke er akseptert og at klasse ubevisst forsterker et vi - de skille?

Funnene viser at skole 3 har valgt å inkludere de som jobber med velkomstklassen i et eget team. Kan et slikt organisatorisk skille være med på å skape et skille mellom velkomstklassen og de ordinære klassene ved at velkomstklassen faktisk ikke er representert på team tiden? Kan dette føre til at velkomstklassen ikke oppleves som en del av de ordinære klassene, fordi dette kanskje er et bidrag til å ekskludere seg selv? Videre kan en sette spørsmål ved den faktiske nytten av å være til stede på team møtene når det ikke nødvendigvis gjør at lærerne får diskutere de momentene de trenger, og om da den normaliserte og etablerte arbeids og samarbeidsstrukturen overstyrer det faktiske behovet?

På bakgrunn av funnene kan det vurderes om den organisatoriske interaksjonen kan skape rammer for inklusjon i velkomstklassen og eksklusjon fra ordinær klasse, og hvordan dette reelt sett skaper muligheter for inkludering. Videre kan det være interessant å se om nettverk og sosiale nettverk som mulig oppstår med grunnlag i de åtte isolerte ukene, kan skape rom for at velkomstklassen blir ekskludert fra de ordinære klassene, eller om velkomstklassen ekskluderer seg selv?

Kan en også diskutere i hvilken grad skole 2 sin fysiske inndeling, ved mangel på eget klasserom tilsvarende slik de ordinære klassene har, kan bidra til ekskludering ved at det allerede etablerte har bedre vilkår enn det «nye». På bakgrunn av utsagnene til informantene blir velkomstklassen referert til som «noe der borte», altså noe utenfor. Kan slike fysiske begrensninger påvirke mulighetene for inkludering og tilhørighet til ordinær klasse?

I henhold til tilrettelegging av undervisningen for elevene i velkomstklassen, uttrykker ordinær lærer ved skole 2 at han ikke legger opp undervisningen annerledes når elevene fra velkomstklassen hospiterer. Elevene fra velkomstklassen jobber med det samme som elevene i den ordinære klassen. Jeg tolker dette som at elevene i velkomstklassen må tilpasse seg det allerede eksisterende faglige opplegget i ordinær klasse og setter spørsmål ved om dette er en tilstrekkelig måte å inkludere elevene i undervisningen?

Felles for skole 2 og skole 3 er at de ser utfordringen med det å ha et åtte ukers isolert tilbud på begynnelsen hvor det ikke er lagt opp til at eleven har noe særlig kontakt med de ordinære klassene. Lærer i velkomstklassen ved skole 1 uttrykker at han ikke opplever dette som

problematisk. Skole 2 og skole 3 uttrykker at de opplever at elevene i velkomstklassen finner det vanskelig å plutselig skulle bli en del av den ordinære klassen som de ikke har hatt noen tilhørighet til de første ukene. På bakgrunn av dette kan en sette spørsmål ved hvordan den avgjørelsen som er tatt av fagavdelingen påvirker arbeidet med velkomstklassene og videre inkluderingen og tilhørigheten til ordinær klasse i denne perioden og senere?

Alle tre skolene uttrykker at fysisk aktivitet, som balleker, er en faktor som binder elevene sammen. Med utgangspunkt i analysen av funnen kan en sette spørsmål ved om hospitering er et tilstrekkelig tiltak for inkludering, og om det i praksis fungerer som tiltenkt? Videre kan en også sette søkelys på skolenes mulighet for ekstra økonomiske midler, og om dette kan påvirke tilbudet til elevene og ikke minst skape forskjeller i tilbudet for nyankomne elever?

Jeg har i denne analysen prøvd å belyse og utfordre noen av de strukturene og holdningene som har oppstått ved de tre skolene. Dette for å sette spørsmål ved om noen av strukturene og holdningene som er blitt etablert ved skolene hindrer elevene i velkomstklassens muligheter for et fellesskap på tvers av klassene. Jeg har sett på hvordan skoleledelsen og lærerne erfarer organiseringen fra Bergen kommune sin. Videre har jeg sett på implementeringen og organiseringen av velkomstklassen ved skolen, samarbeidet mellom lærerne og rammene for inklusjon og eksklusjon ved velkomstklasser. I drøftingsdelen under vil analysen bli drøftet opp mot teori, og jeg gjentar at oppgavens intensjon verken har vært å ha en sammenlignende effekt eller en intensjon om å komme med svar på hvordan en kan gjøre det. I denne oppgaven vil drøftingsdelen derfor i større grad belyse og gi en klarere innsikt i noen av de forholdene som jeg tolker kan påvirke og begrense mulighetene for inkludering og tilhørighet.

5. Drøfting av funn

5.1 Innledning

Med utgangspunkt i kapittel 4.6, har jeg laget tre forskningsspørsmål for å kunne svare på problemstillingen: Hvilke erfaringer har skoleledelse og lærere ved skoler med velkomstkasse, i perioden elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen, med fokus på inkludering.

Forskningsspørsmålene vil i denne delen av oppgaven bli utgangspunkt for å drøfte noen av momentene som fremkommer som utfordrende i henhold til elevens tilhørighet og inkludering. Skoleledelsen og lærerens erfaringer vedrørende etableringen og organiseringen av velkomstklassen, samarbeidsstrukturer, rutiner og hospitering drøftes i lys av teoretisk rammeverk for å belyse problemstillingen.

1. Hvordan kan oppstarten ha påvirket etableringen av tilbudet?
2. Hvilke samarbeidsstrukturer har oppstått?
3. Vurderes hospitering som et tilstrekkelig tilbud for å sikre inkludering av elevene i velkomstklassen?

Drøftingen prøver å belyse hvordan funnene kan indikere, at i stedet for en fullstendig inkludering av velkomstklassen, befinner velkomstklassen seg i en prosess hvor en hele tiden beveger seg mellom inklusjon og eksklusjon. Velkomstklassen kan muligens ha en segregerende effekt, i form av at den er noe adskilt fra de ordinære klassene. Drøftingen tar for seg hvordan dette kan påvirke velkomstklassens tilhørighet til ordinær klasse og de ordinære klassenes tilhørighet til velkomstklassen. Hvordan kan dette videre skape begrensinger eller muligheter for interaksjon, og være med på å skape betingelser for hvilke nettverk og nettverk system en blir inkludert i. Videre belyser de teoretiske modellene hvordan ulike praksiser, i form av organisering, samarbeidsstrukturer og interaksjon, kan skape en marginaliserende effekt. Dette fordi funnene viser at ved noen av tilbudene beveger en seg nærmere eksklusjon og segregering enn inkludering og tilhørighet. Drøftingen vil videre belyse og utfordre noen av de etablerte praksisene og forestillingene, og ikke minst undersøke hvordan de ulike praksisene og forestillingene kan ha oppstått.

I drøftingen av forskningsspørsmålene, kan ikke de tidligere kategoriene organisatoriske, samarbeid, inklusjon og eksklusjon, bli sett på som fullstendige separate deler, fordi de i praksis gjensidig påvirker hverandre.

5. 1 Hvordan kan oppstarten ha påvirket etableringen av tilbudet?

På bakgrunn av analysen er det rimelig å hevde at tilbudene for nyankomne elever i ulik grad har blitt påvirket av de formelle omgivelsene, her Bergen kommune. Følelsen av at avgjørelsen er «tatt over hodet» på ledelsen, og «frykten» for det ukjente på grunn av mangel på informasjon, kan ha påvirket både skolens eierskap til forandringen, etableringen av tilbudet og i hvilken grad velkomstklassen er noe som har blitt forankret i hele skolen eller en «egen greie». En kan se dette i lys av Dalins (2005) fem dimensjoner, og hvordan forandring i en dimensjon kan påvirke de andre dimensjonene. Enten ved at de har akseptert utviklingen eller ikke har akseptert utviklingen, og beskytter seg mot den. Beskyttelsen og avstanden mot utviklingen kan påvirke tilbudet og ha en marginaliserende effekt på velkomstklassen ved at ledelsen og lærerens ubevisste holdninger i større grad har en ekskluderende enn inkluderende effekt.

Analysen gir indikasjoner på at tilbudene i ulik grad kan være preget av at en har dimensjoner ved skolen som beskytter seg eller ikke har aksepterer forandringen gjort av de formelle omgivelsene. Funnene indikerer at dette hovedsakelig er på grunn av avgjørelser som er tatt «over hodet på» skolen og mangel på informasjon fra de formelle omgivelsene. Dersom en ser dette i henhold til verdier (Dalin, 2005), er det rimelig å anta at de formelle omgivelsene har pålagt skolen formelle verdier, uten at de har gitt skolen tilstrekkelig med verktøy for å utarbeide strategier (Dalin, 2005) for å gjør velkomstklassen til noe hele skolen er felles om. Dette kan føre til at velkomstklassen er blitt noe eget, og i varierende grad en del av hele skolen som et fellesskap. Funnene tyder på at tilbudene, i ulik grad, har hatt tilgang på strategier, i form av verktøy og kompetanse (Dalin, 2005), for å legge til rette for utviklingsarbeid og kompetanseheving. Funnene tyder på at strategiene som den ene skolen benytter seg av i forkant av oppstarten, er iverksatt uavhengig av de formelle omgivelsene. Funnene gir indikasjoner på at de formelle omgivelsenes manglende initiativ, kan på påvirket i hvilken grad de formelle verdiene er blitt en del av skolene, og ikke minst skapt forskjeller ved de ulike tilbudene i kommunen. Det er rimelig å hevde at tilbudet som nyankomne elever mottar, er avhengig av skolens eget arbeid. Dette kan ha ført til at tilbudene som mangler verktøy i form av bred og tilstrekkelig kompetanse samt erfaring på feltet, i større grad kan ha en ekskluderende effekt på velkomstklassen.

Videre kan en drøfte i hvilken grad dimensjonene omgivelser, strategier og verdier, de formelle, kan ha påvirket de resterende dimensjonene: relasjoner, strukturer og verdier, her da de uformelle (Dalin, 2005). På tross av at funnene viser ulike forhold ved dimensjonene omgivelser og strategier, fremkommer det av funnene visse likheter ved tilbudene i forhold til relasjoner og strukturer. På bakgrunn av funnene er det rimelig å hevde at arbeidet med velkomstklassen, hovedsakelig faller på lærerne i velkomstklassen. Ved enkelte skoler fremkommer det at skoleledelsen i større grad må gjøre en jobb med de ordinære lærerne, og at de ordinære lærerne ikke i tilstrekkelig grad har fulgt opp arbeidet med velkomstklassen. Funnene gir indikasjoner på at dette kan være gjeldende ved flere av tilbudene. En kan drøfte om dimensjonene verdier, her de uformelle, og relasjoner i form av samarbeid, forpliktelsesfølelse og makt, kan medføre og eventuelt forsterke en ekskluderende effekt av velkomstklassen.

Dersom de uformelle verdiene som er etablert i skolen ikke samsvarer med de formelle verdiene, kan den eksisterende skolekulturen og yrkeskulturen påvirke i hvilken grad de formelle verdiene får gjennomslag og innflytelse ved skolene. I henhold til dimensjonen

relasjoner, kan en drøfte om samarbeid og forpliktelsesfølelse påvirker hverandre, ved at forpliktelsesfølelsen setter rammene for tilhørighetsfølelsen, og dermed også om en anerkjenner om et samarbeid er viktig og relevant. Dersom en ser relasjonene i henhold til makt, kan de ordinære lærerne representere en majoritet ved skolen som har en etablert yrkeskultur, og lærerne i velkomstklassen representere en minoritet i form av det «nye», som utfordrer den eksisterende yrkeskulturen. Dersom de uformelle verdiene ikke stemmer overens med de formelle verdiene, og dimensjonen relasjoner er preget av at de ordinære lærerne beskytter seg mot forandringer og utviklingen, kan dette påvirke velkomstklassen som helhet. Dette kan påvirke elevene fordi mostanden kan føre til ekskludering på bakgrunn av at lærerne i ordinær klasse ikke opplever elevene i velkomstklassen som en del av ordinær klasse.

På den annen side viser funnene at relasjoner (Dalin, 2005) i like stor grad kan være preget av de formelle omgivelsene, her mangel på informasjon, og strategier, da i form av ressurser. Dersom en ser dette i henhold til plasseringen av klasserommet til velkomstklassen og holdningene til velkomstklassen som noe «der borte», kan dette indikere plasseringen av velkomstklassen som et system i systemet, som en av lærerne uttrykte. Dette ved at velkomstklassens klasserom og arbeidsrommet til lærerne er plassert et annet sted enn de ordinære klasserommene og at velkomstklassen ikke har et eget klasserom på lik linje med ordinære klasser. Igjen kan en her se forskjeller ved det etablerte og det «nye», og den fysiske adskillelsen kan føre til at velkomstklassen er for lite synlig og vil ha en segregerende effekt (Lunde, 2017) i større grad enn at klassene forenes. Minoriteten, velkomstklassen, blir noe på siden og utenfor majoriteten, de ordinære klassene, og utsagnet om at en har blitt integrert i bedriften, men ikke nødvendigvis inkludert blir svært gjeldende.

Som drøftingen av funnene viser er det ulike momenter som kan ha påvirket tilbudene og forestillingen om tilhørighet og inkludering i praksis. Funnene viser i tillegg at det er grunn til å reise spørsmål ved de ulike tilbudenes praksiser i henhold til tilpasset opplæring og inkludering av elevene fra velkomstklassen når de deltar i ordinær undervisning. Kan oppstarten og etableringen av tilbudet ha påvirket i hvilken grad tilbudene utøver tilpasset opplæring? Struktur for oppgavefordeling

Funnene viser at det er grunn til å reise spørsmål ved de ulike tilbudenes praksis i henhold til strukturer (Dalin, 2005), her i form av oppgavefordeling på klassenivå, nødvendigvis ikke er optimalt, og eventuelt preget av uklare strukturer.

I henhold til hospitering er det viktig at elevene ikke bare blir passive tilskuere i den ordinære undervisningen (Hauge, 2014), og tilpasset opplæring er sentralt både for å gi elevene et faglig utbytte, men også for deres deltagelse i undervisningen. Ser en dette i sammenheng med strukturer (Dalin, 2005) om oppgavefordeling og en ressursorientert skole (Hauge, 2014), er det tydelig at ved det ene tilbudet oppleves ikke elevene fra velkomstklassen sin manglende språkkunnskap som problematisk. Dette tilbudet ser på tilpasset opplæring som en del av sitt arbeid, og anerkjenner også at utviklingen med ytterligere tilpasning av undervisningsmateriale er nødvendig også for noen av de ordinære elevene. Den tilpassede opplæringen som læreren legger opp til, viser at lærerne i ordinære klasse også har kompetanse om hvordan de skal tilrettelegge for minoritetsspråklige elever i undervisningen, noe som er viktig for å være en inkluderende skole (Hauge, 2014).

På den annen side har en ett tilbud hvor undervisningen ikke blir lagt opp annerledes når elevene fra velkomstklassen hospiterer. De har med seg assistent eller læreren setter dem sammen med andre elever som kan forklare dem hva de skal gjøre. Hvis en ser dette i lys av retten til tilpasset opplæring for alle elever, kan en sette spørsmål ved om elevene får like muligheter og den opplæringen de har krav på i henhold til loven. Dette kan vanskelig gjennomføres dersom det forventes at de skal kunne følge nøyaktig det samme opplegget som elevene i den ordinære klassen, uten noe form for differensiering (Buli – Homberg, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2007). Dersom en ser det i henhold til endringskompetanse (Jenssen og Roald, 2012), kan en diskutere i hvilken grad de to lærerne ulikt har omfavnet den endringen som har skjedd i kommunen og ved skolen deres. I dette tilfellet i forhold til blant annet undervisningsmåter, og i hvilken grad lærerne har justert seg for å følge utviklingen i samfunnet og elevgruppen (Jenssen og Roald, 2012).

5.2 Hvilke samarbeidsstrukturer kan ha oppstått

Som vist ved funnene, og som tidligere nevnt i kapittel 5.1, fremkommer det at arbeidet med velkomstklassen hovedsakelig faller på lærerne i velkomstklassen ved tilbudene. I kapittel 5.1 drøftes det i hvilken grad arbeidsfordelingen kan være preget av formelle omgivelser, strategier i form av ressurser, og relasjoner i form av samarbeid, forpliktelsesfølelse og makt (Dalin, 2005). I kapittel 5.2.1 går jeg dypere inn i Dalins (2005) relasjoner ved at jeg benytter Hargreaves (2000) teori om samarbeidskulturer for å utforske hva som kan ligge til grunn for arbeidsfordelingen, og hvordan etablerte samarbeidsstrukturer kan påvirke inkluderingen og tilhørigheten. I forhold til samarbeid viser funnene at tilbudene har ulike praksiser i forhold til

deltagelse på teamtid, og i kapittel 5.2.2 blir de ulike praksisene drøftet og i hvilken grad de kan påvirke inkludering og tilhørighet.

5.2.1 Samarbeidsstrukturer og deres påvirkning på arbeidskulturen

Dersom en ser samarbeidsstrukturene i sammenheng med yrkeskulturen ved skolen, og videre i relasjon til verdier i henhold til Dalins (2005) fem dimensjoner, kan en reise flere spørsmål. Er de formelle verdiene som skolen har fått med velkomstklasse i overensstemmelse med uformelle verdiene som preger lærerkulturen innad i skolen (Dalin, 2005, Hargreaves, 2000), spesielt i henhold til den innholdsmessige siden ved lærerkulturen (Hargreaves 2000). Det kan være at normene og verdiene som preger hvordan en samarbeider ved skolen ikke samsvarer med måten en må arbeide for å oppnå de formelle verdiene. De uformelle verdiene kan da bli et hinder for inkludering og tilhørighet, fordi den etablerte lærerkulturen hindrer utvikling. Det kan bli skapt et skille på bakgrunn av at velkomstklassen muligens utfordrer den eksisterende yrkeskulturen.

På en annen side er den innholdsmessige dimensjonen avhengig av formen (Hargreaves, 2000). Det er gjennom relasjoner og samværsformer at verdiene og normene blir satt (Hargreaves, 2000), og en kan da drøfte om det er de eksisterende relasjonene og samarbeidsstrukturene som setter vilkårene for hvordan lærerne jobber. På tross av de formelle verdiene og strukturene satt av ledelsen, har ikke læreren omfavnet forandringen, men heller «krevd» at velkomstklassen må tilpasse seg og passe inn den allerede etablerte samarbeidsstrukturen. Denne tankegangen kan samsvare med funnene om velkomstklassens følelse av være et system i systemet og følelsen av å være integrert i virksomheten, men ikke nødvendigvis inkludert. De eksisterende relasjonene har satt betingelsene for lærerarbeidet og ikke de formelle verdiene samt utviklingen som har skjedd. Funnene kan gi indikasjoner på at denne tankegangen også kan ha skapt rammer for i hvor stor grad elvene i velkomstklassen må tilpasse seg ordinær undervisning, som nevnt i kapittel 5.1. Disse holdningen kan ha en ekskluderende effekt ved at lærerne i velkomstklassen må tilpasse seg den eksisterende yrkeskulturen og elvene i velkomstklassen må tilpasse seg for å bli en del av de ordinære undervisningene.

Hvis en videre ser i dette i sammenheng med etablerte samarbeidsstrukturer (Hargreaves, 2000), kan det være interessant å drøfte hvordan ulike samarbeidskulturer som individualisme, samarbeidskultur, påtvunget kollegialitet og balkanisering kan forklare noen av de tendensene en ser i forhold til arbeidsfordeling. I forhold til individualisme, kan det være interessant å se det i lys av tvungen individualisme og strategisk individualisme. Ved

tvungen individualisme, blir den fysiske adskillelsen av arbeidsrom, skolens bygningsstruktur eller eventuell plassmangel en faktor som påvirker tilgjengeligheten lærerne har til hverandre (Hargreaves, 2000). Funnene viser at ved et av tilbudene er ikke lærerne i velkomstklassen representert på arbeidsrommet til de ordinære lærerne. Dette kan sette begrensninger for det daglige samarbeidet, men også muligens forsterke følelsen av at velkomstklassen er noe annet og eget i forhold til de ordinære klassene. Dette kan påvirke holdningen lærerne i ordinær klasse har til velkomstklassen og dens plass i skolen.

På den annen side, ved spørsmålet om lærerne i ordinær klasse trodde det ville vært gunstig med en felles møteplass hvor en kunne diskutert bare velkomstklassen, ble det uttrykte at det ikke ville være gunstig å tvinge lærerne til å delta på flere møter, fordi de allerede var presset på tid. Spørsmålet blir da om lærerne prioriterer å jobbe alene fordi de ønsker å fokusere på sin egen undervisning, og at velkomstklassen ikke i tilstrekkelig grad er en del av den undervisningen. Her blir en annen faktor sentral, nemlig lærernes tilhørighetsfølelse, eller manglende tilhørighetsfølelse, og om det er dette og ikke læreres evne til forandring som skaper rammene for strukturene og relasjonen i skolen. Funnene gir indikasjoner på en manglende tilhørighetsfølelse hos de ordinære lærere, ved at velkomstklassen ikke er noe som berører lærerne i de ordinære klassene. Eksempelvis ved at lærerne i ordinær klasse ikke nødvendigvis har oversikt over velkomstklassen, og deres elever der. Her kan en da peke tilbake på det tidligere nevnte vedrørende selvvalgt individualisme, og valget om å fokusere på egen undervisning. Dette fordi velkomstklassen ikke berører dem i tilstrekkelig grad og det gjør at en ikke ser et behov for å jobbe sammen. Dette skaper rom for å drøfte en annen mulighet, nemlig hvor hensiktsmessig mer samarbeid ville vært, og i hvilken grad en eventuelt trenger mer samarbeid eller en utvikling av de etablerte samarbeidsstrukturene. I henhold til samarbeidskulturer påpeker Hargreaves (2000) at i tillegg til planlagte møter, er det også de små samtale om problemer og arbeidsopplegg som vil føre til utvikling av egne og andres initiativer. Noen av lærerne i velkomstklassene uttrykker at de savner et sterkere fagmiljø ved de ordinære skolene, men at de prøver å lære og hjelpe lærerne i de ordinære klassene så mye som mulig. En kan da sette spørsmål ved om den spissede kompetansen lærerne i velkomstklassen har sett opp mot kompetansen til lærerne i ordinær klasse, kan hindre en kollektiv gruppefølelse, fordi en fokuserer på ulike fagfelt, og om dette kan være med på å forsterke et vi- de skille (Hauge, 2014).

Når en er inne på ulike fagfelt, kan en videre sette spørsmål ved om det oppstår balkaniserte mønstre innad i skolen på bakgrunn av dette. Kan den organisatoriske interaksjonen, på

bakgrunn av bestemmelser gjort at formelle omgivelsene, de ulike fagfeltene som oppstår og den fysiske inndelingen ved et av tilbudene være med på å forsterke et visst skille (Hauge, 2014). Videre kan dette manifestere seg nedover i systemet og ha en segregerende eller ekskluderende effekt både på velkomstklassen, men også elevene i den. Dersom en ser dette i sammenheng med Dalins (2005) dimensjon strukturer og arbeidsfordeling, kan det drøftes om grupperinger blant lærerne med bakgrunn i interesser og fagfelt, også kan ha skapt et tydelig skille om at velkomstklassen er noens domene og de ordinære klassene er andre domene.

5.2.2 Behovet for samarbeid på tvers av klassene

Som vist ved funnene og analysen av det planlagte samarbeidet, er det ulike praksiser i henhold til hvorvidt lærerne fra velkomstklassen deltar på teamtid med 1-4- og 5-7 klasse eller har egen teamtid. Det fremkommer også av funnene at mange av informantene uttrykker og ser et behov for bedre samarbeid på tvers av klassene. Jeg tolker det også slik at det oppleves visse begrensninger ved teamtiden sammen med ordinære klasser, ved at lærerne ikke nødvendigvis får diskutert det de skulle ønske med de andre lærerne på grunn av tid, og at behovet for å diskutere enkeltelever ikke lar seg gjøre innenfor rammene av teamtid.

Dersom en ser på teamarbeid som påtvunget kollegialitet, kan det være gunstig å diskutere den faktiske nytteverdien av å delta på team tiden. Dersom en ikke nødvendigvis får diskutert det en skal og ikke kan diskutere enkeltelever, i hvilken grad vil dette samarbeidet føre til utvikling? Dersom en ser dette i sammenheng med Dalin (2005) og dimensjonene verdier og relasjoner, kan en sette spørsmål ved om de etablerte samarbeidsstrukturene ved skolen i form av teamarbeid, som er en av de vanligste samarbeidsformene for lærere i Norge (Jenssen og Roald, 2012), skaper det beste samarbeidet. Det kan reises spørsmål ved om den relasjonelle dimensjonen bare skaper rom for at velkomstklassen må tilpasse seg og prøve å passe inn i den eksisterende samarbeidskulturen. Dette kan ha en marginaliserende effekt ved at velkomstklassen og de ordinære klassene kun vil forenes, dersom velkomstklassen tilpasser seg.

Ved ett av tilbudene er der et eget innføringsteam, og lærerne i velkomstklassen deltar dermed ikke på team tid med de ordinære klassene. Dersom en ser dette i sammenheng med lærerne i de ordinære klassene sin tilhørighetsfølelse, kan en på den annen side diskutere om dette kan være en grunn til den manglende tilhørigheten blant lærerne i ordinære klasser.

Velkomstklassen kan oppleves som noe som ikke berører dem i tilstrekkelig grad, fordi de blir ekskludert fra det, og fordi de til en viss grad ekskludere seg selv. Dersom en ser det i sammenheng med systemer kan det være slik at inklusjonen i eget team skaper en eksklusjon

til de ordinære klassene (Jönhill, 2012). Hvis vi videre ser det i sammenheng med nettverk (Hilt 2016) og organisatorisk interaksjon, som hovedsakelig gjelder samvær mellom elevene, men gir oss innblikk i rammene for inklusjon og eksklusjon, kan en diskutere om den organisatoriske inndelingen av velkomstklassen kan føre til at de ordinære lærerne blir ekskludert fra velkomstklassen. I forhold til nettverk, hvor vilkårene for inklusjon hovedsakelig handler om tilstedeværelse (Hilt, 2016), kan mangelen på tilhørighet fra lærerne i ordinær klasse være påvirket av at velkomstklassen ikke er representert på team tiden. I henhold til velkomstklassen kan en sette spørsmål ved om det eksisterer et samarbeid forbi informasjonsutveksling, og om rammene for å kunne etablere et slikt samarbeid i det hele tatt er lagt til rette for.

Slik det ser ut, har en ved implementeringen av velkomstklassen prøvd å tilpasse velkomstklassen inn i de allerede etablerte samarbeidsstrukturene som eksisterer ved skolene, og spørsmålet blir om dette reelt sett er mulig og skaper gode vilkår for etableringen av velkomstklassen. Holder det å integrere velkomstklassen i den ordinære skolen, eller skal det mer til? Dersom en skal få til en forandring må hele spillet endres skriver Hargreaves og Fullan (2014, s. 166). I forhold til hvordan lærerne jobber har en bare plassert velkomstklassen inn i det allerede eksisterende spillet og tenkt at det i seg selv vil være nok. Dersom det er slik vil nok velkomstklassen og dens funksjon og drift være avhengig helt og holdent av lærerne som jobber akkurat i velkomstklassen, og over tid kan nok dette bli en for stor arbeidsbelastning for dem som jobber med dette.

5.3 Vurderes hospitering som et tilstrekkelig tilbud for å sikre inkludering av elevene i velkomstklassen?

I Norges offentlige utredninger, nr. 7, poengteres betydningen av inkluderende tiltak for å skape muligheter for samhandling mellom elever i velkomstklassen og elever i de ordinære klassene. Det kan være i form av leksehjelp eller sportsaktiviteter, både i og utenfor skolen, for å unngå den stigmatiserende og segregerende effekten et slikt tilbud kan ha (NOU 2010:7, 2010). Muligheten for hospitering er en sentral faktor for samhandling med norsktalende jevnaldrende ved tilbudene, som er et av motivene for omstruktureringen av opplæringstilbudet, og dermed en sentral del av innføringstilbudet til Bergen Kommune. I analysen setter jeg spørsmål ved om hospiteringen er et tilstrekkelig tilbud for å inkludere elevene, i hvilken grad hospiteringen egentlig skaper rom for inklusjon i ordinære klasser, og i hvilken grad de åtte isolerte ukene kan ha en marginaliserende effekt. Funnene kan antyde at

de åtte isolerte ukene i for stor grad kan fungere som et segregert løp i oppstarten, og dermed skape rom for ekskludering av velkomstklassen i forhold til de ordinære klassene.

Dersom en ser dette i forhold til nettverk og nettverk system, kan en diskutere om rammene for velkomstklassen og de åtte isolerte ukene skaper nettverk system innad i velkomstklassen som gjør at de vil etablere sine sosiale relasjoner hovedsakelig innad i velkomstklassen (Hilt, 2016). På bakgrunn av funnene er det rimelig å hevde at elevene i velkomstklassen blir svært knyttet til hverandre i den perioden hvor de hovedsakelig skal være i velkomstklassen. Dette støttes oppunder av uttalelser som at hospitering er en «happening» og at den ordinære klassen blir en sekundær gruppe. Disse uttalelsene kan ses i sammenheng med at undervisning i egen gruppe kan skape et vi-de skille (Hauge, 2014), hvor den ordinære klassen blir noe en besøkter og ikke noe en tilhører. Dersom dette er tilfellet, kan det tyde på at de åtte ukene kan ha en ekskluderende effekt på lang sikt. Ser en dette i sammenheng med organisatorisk interaksjon (Dalin, 2005), i dette tilfellet klasseinndeling, kan en utforske om denne inndelingen, på bakgrunn av de formelle omgivelsenes bestemmelser, kan skape inklusjon eller eksklusjon. Dette fordi den organisatoriske interaksjonen (Hilt, 2016) skaper muligheter og begrensninger for hvilke nettverk og sosiale nettverk elevene utvikler og blir en del av. De ordinære klassene er hovedsakelig delt inn med hensyn til reglement og klassestørrelse, mens velkomstklassens inndeling handler om i hvilken grad eleven har tilstrekkelige norskerferdigheter til å kunne følge ordinært løp. Dersom en ser dette i sammenheng med kapittel 5.2, kan en sette spørsmål ved om det at inndelingen ikke er tilfeldig, kan forsterke arbeidsfordelingen, men også tydeliggjøre forskjeller mellom lærerne og deres fagfelt, som igjen kan påvirke ned på klasse og elevnivå. Da ved at den organisatoriske interaksjonen og de åtte isolerte ukene, pålagt av de formelle omgivelsene, skaper et system i systemet og dermed i praksis allerede har satt betingelsene for inkludering og tilhørighet.

Funnene viser at tilbudene i ulik grad praktiserer en fast hospitering, og hvordan hospiteringens funksjon kan bli påvirket både av de strukturelle og relasjonelle dimensjonene (Dalin, 2005). Dette ved at ordinære klassers timeplaner ved enkelte tilbud omtales som noe «flytende», og at lærer i velkomstklassen ved hver ukeslutt må undersøke når det er mulig å hospitere den kommende uken. Dersom en ser det i forhold til strukturer, og kommunikasjon og en stabil arbeidssituasjon, kan en sette spørsmål ved om en slik praksis kan ekskludere velkomstklassen fra ordinære klasser, ved at de strukturelle forholdene gjør det svært vanskelig å få til en stabil rutine for hospitering. Videre kan relasjonelle forhold, som makt og

innflytelse, ved at de ordinære lærerne representere en majoritet, sette spørsmål ved i hvilken grad det er de ordinære lærerne som styrer betingelsene for det som skal være et samarbeid.

Med utgangspunkt av funnene fremkommer det at det bare er noen av tilbudene som gjennomfører de planlagte isolerte åtte ukene, og tilbudene som har valgt å gå vekk fra de isolerte ukene begrunner dette med at det fungerer dårlig og gjør det utfordrende når elevene skal begynne å hospitere, fordi elevene knytter så sterke bånd. Dersom en ser hospitering i lys av etableringen av sosiale nettverk, kan en undersøke om funnene indikerer at elevene i velkomstklassen får det lærer i velkomstklassen omtaler som «en felles skjebne, en felles trøst», og ikke minst det at de befinner seg i samme situasjon, skaper muligheter eller begrensninger for inkludering og tilhørighet. En kan da drøfte om det er fellesskapsfølelsen blant elevene i velkomstklassene som skaper vilkårene for inklusjon, og om elevene fra ordinær klasse blir ekskludert fra elevene i velkomstklassens sosiale nettverk bevisst eller ubevisst. På den annen side kan en igjen spørre om det er eleven som ekskluderer seg selv fra de ordinære klassene, eller om det er en naturlig reaksjon på den organisatoriske interaksjonen, fordi den skaper rammene for klassen og nettverkene som oppstår, og dermed også følelsen av hvor en hører til. Dersom en da ser dette i sammenheng med Dalins (2005) strategier, i form av ressurser og den fysiske adskillelsen kan dette være med på å forsterke følelsen av hvor en hører til, og tydeliggjør velkomstklassen som en minoritet som ikke nødvendigvis er en del av majoriteten, de ordinære klassene. Funnene kan gi indikasjoner på at de sterke sosiale nettverk som oppstår i velkomstklassen vanskelig lar seg bryte, også fordi at hospiteringen i enkelte tilfeller er for uforutsigbar og tilfeldig.

Med utgangspunkt i funnene er det også rimelig å hevde at tilbudene opplever at fysisk aktivitet er noe som gjør det lettere for elevene å ta kontakt på tvers av klassene og fører til samhandling på tvers av klassene. Østbergutvalget anerkjenner at tiltak for samhandling i og utenfor skoletiden (NOU 2010:7, 2010) er viktig, men som vist ved funnene er det ulike praksiser ved tilbudene i henhold til blant annet aktiviteter utenom skolen. Ved et av tilbudene har de flere aktiviteter som tilbyr samhandling utenom skoletid, men som påpekt i kapittel 5.1 er dette skolens eget initiativ og med stor innsats fra skolens egne ressurser. Med bakgrunn i mine funn har ikke de formelle omgivelsene lagt opp til noe ekstra i form av menneskelige eller økonomiske ressurser for å etablere slike tiltak. Funnene viser også at tilbudene således har ulik grad av tilgang på midler. Med tanke på hva funnene viser og anbefalingene fra Norges offentlige utredning, nr.7, kan en således drøfte om hospitering i seg selv ikke er et tilstrekkelig tilbud for å skape inkludering og tilhørighet. En kan diskutere om det burde vært

gjort et mer helhetlig arbeid fra de formelle omgivelsene sin side, med å organisere tiltak utenom skoletid før igangsettelsen av tilbudet, slik at alle skolene med velkomstklasser hadde hatt et mer helhetlig tilbud og ikke minst like tilbud.

Likevel viser funnene at alle tilbudene erfarer at hovedtendensen er at elevene fra velkomstklassen er med hverandre, uavhengig av i hvilken grad tilbudet har andre inkluderende tiltak, og dette skaper rom for å diskutere i hvor stor grad tiltak utenom skolen vil ha ønsket effekt. En lærer forteller at hvem eleven fra velkomstklassen er med i friminuttet avhenger av hvilken klasse han har vært i før friminuttet. Dersom eleven har vært i ordinær klasse, så har han observert tilfeller hvor elevene er sammen i friminuttet også. Hospitering har da ført til interaksjon i form av nettverk. Ved at rammene for inklusjon blant annet er avhengig av tilstedeværelse (Hilt, 2016), og elevenes tilstedeværelse i ordinær klasse dermed skaper vilkår for inklusjon i friminuttet, så vil hospitering i slike tilfeller ha en funksjon som tiltenkt.

6. Avslutning

Avsluttende kommentar

Oppgavens problemstilling: Hvilke erfaringer har skoleledelse og lærere ved skoler med velkomstkasse, i perioden elevene skal ha tilhørighet til både ordinær klasse og velkomstklassen, med fokus på inkludering, skapte i denne oppgaven rom for å utforske hvordan tre ulike skoler i Bergen kommune opplever og erfarer arbeidet med velkomstklasser. Fokuset for oppgaven har vært på inkludering. Gjennom materialet og drøftingene har en fått innsyn i hva skolene opplever som utfordrende. Ulike faktorer ved etableringen og praktiseringen av velkomstklasser kan skape utfordringer i forhold til inkludering og tilhørighet.

Oppgaven gir en innsikt i hvordan de ulike skolene opplever og erfarer oppstarten, etablerte arbeids- og samarbeidsstrukturer og samhandlingen og tilhørighetsfølelsen mellom velkomstklassen og ordinær klasse. Gjennom organisasjonsteori med fokus på endringskompetanse og utviklingsarbeid, samarbeidsstrukturer og interaksjonssystemer, har oppgaven kunne gå dypere inn i hvordan skolens erfaringer med velkomstklassen hittil har vært, og hvordan dette kan påvirke inkludering og hospitering.

Analysering av materialet har blitt gjort i et kritisk perspektiv, hovedsakelig for å kunne belyse hvordan elementer med tilbudet og lærernes erfaringer kan sette begrensinger for et best mulig opplæringstilbud til nyankomne elever. Målet har vært å belyse det lærerne

opplever som utfordrende i henhold til inkludering og utfordre de etablerte strukturene ved å vise hvordan de kan skape begrensninger for utviklingen av og funksjonen til velkomstklassen.

Gjennom diskusjon har målet vært å gå dypere inn i noe av det skoleledelsen og de lærerne som jobber med velkomstklassen til daglig ser som utfordrende med tilbudet. Samtidig har jeg utforsket noen av de strukturene og holdningene som har oppstått i henhold til velkomstklassen, og begrensningene disse kan medføre i lys av relevant teori. Forskningen viser at etableringen og oppstarten av velkomstklassen kan ha betydning for i hvor stor grad velkomstklassen er en del av skolen, eller hvor vidt den er blitt plassert i skolen, men kanskje ikke i like stor grad er en del av den. Det kommer tydelig frem i forskningen at arbeidet med velkomstklassen, hovedsakelig er avhengig av lærerne i velkomstklassen, og at samarbeidet hovedsakelig omhandler informasjonsutveksling. Oppgaven viser at både holdninger og organisatoriske rammer kan påvirke dette, og i diskusjonsdelen stiller jeg også spørsmål hvordan de ulike samarbeidsstrukturer kan ligge til grunn for dette valget. Velkomstklassens organisering i henhold til åtte isolerte uker i oppstarten, er et sentralt tema som preger flere av områdene i oppgaven, nettopp fordi dette er noe flere av informantene setter spørsmål ved og opplever som utfordrende i henhold til inkludering og hospitering.

Målet med oppgaven har ikke vært å komme med en konklusjon om hva som er rett eller galt, og hvordan en bør organisere tilbudet med velkomstklasser i kommunen, og en endelig konklusjon vedrørende arbeidet som har blitt gjort er derfor ikke mulig. På den annen side kan jeg på bakgrunn av forskningen konkludere med at arbeidet med velkomstklasser er arbeidskrevende for de involverte lærerne. Dersom en skal sikre en inkluderende skole for alle elever og gode ordninger for hospitering, er det tydelig at skolene må være åpne for utvikling og de må teste ut og gi tilbakemelding på hva som fungerer, og deretter må en justere tilbudet og ikke minst i større grad unngå at hver og enkelt skole selv skal «finne opp kruttet».

Ved dagens velkomstklasser har nyankomne elever norskspråklige elever tilgjengelig, men det betyr ikke at tilbudet med velkomstklasser i seg selv skaper tilhørighet og rom for samhandling. Jeg opplevde at informantene så på kartleggingen av arbeidet deres som viktig, og de ønsket å fortelle meg om sine erfaringer og opplevelser ved tilbudet. Forskningen og lærerens erfaringer har en betydning for videre arbeid og utvikling av tilbudet med velkomstklasser i Bergen Kommune, fordi det er kun de som vet hvordan tilbudet fungerer i praksis og hvordan det påvirker elevene. Dersom en skal ha et mål om at nyankomne minoritetsspråklige skal få best mulig nytte av opplæringen, opplever jeg at en blir nødt til å ta

innover seg og anerkjenne de utfordringene lærerne som jobber med elevene til daglig ser og opplever.

Videre forskning

Studien gir rom for videre forskning på feltet og videre er det flere momenter som oppleves som interessant for videre forskning. Det kunne vært interessant å gjøre en grundigere studie i forhold til effekten av tiltakene utenom skoletid. Muligheten for å utforske elevperspektivet, og hvordan de opplever sin egen situasjon og «posisjon» i skolen. Videre nevnes læreren i ordinær klasse sin tilhørighetsfølelse ovenfor velkomstklasser og i hvilken grad den kan ha sammenheng med inkludering og tilhørighet. Det fremgår av funn i studien at det er lærerne i velkomstklassen som har det meste arbeidet med gjennomføringen av velkomstklassen i det daglige. Videre forskning på velkomstlærernes ulike oppgaver og arbeidsmengde og hvordan dette kan påvirke innsats, utholdenhet i yrket på sikt og helse, kunne vært nyttig informasjon å få frem. Studien viser også at en del av strukturene i skolen ikke endrer seg, selv om det har skjedd en endring av betydning i skolen. En mer konsentrert undersøkelse vedrørende hvordan den etablerte skolekulturen og yrkeskulturen kan påvirke etableringen og praktiseringen velkomstklassen, kan være interessant. I henhold velkomstklassen og de åtte isolerte ukene, kan også balansen mellom det faglige og det sosiale være et interessant felt å forske mer på.

7. Litteraturliste

Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde, & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-37). Bergen: Vigmostad og Bjørke AS

Bergen kommune. (2012). Byrådssak, *Særskilt språkopplæring og tospråklig assistanse i Bergen kommune*. Nr: 156\12 (SARK-20-201206353-1). Hentet fra: http://www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak%5C2012%5CKKIO%5C2012058323-3360194.pdf

Bergen kommune. (2012). *Vil bedre språkopplæringen for minoritetsspråklige barn*. Hentet fra: (<https://www.bergen.kommune.no/politikk/byradet/7055/7056/article-95903>)

Bergen kommune. (mottatt 06.03.17). Innføringsplan for nyankomne minoritetsspråklige elever. Upublisert manuskript. Fagavdeling barnehage og skole, Bergen.

Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T.R. (2011). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2. Utgave). Oslo: Universitetsforlage

Dalin, P. (2005). *School Development, Theories and Strategies*. Continuum: London

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Hauge, A. M. (2008). Organiseringen av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I Selje, E., & Ryen, E (Red), *Med språklige minoriteter i klassen* (s. 273-291).

Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*, (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* (1. utgave). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Hargreaves, A. (2000). *Lærerarbeid og skolekultur, Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. (1. utgave, 3. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hilt, L. T. (2016). *The Borderlands of Educational Inclusion* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.

Hilt, L. T. (2016). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, p. 1-17. DOI: 10.1080/13603116.2016.1223179

Hilt, L. T., & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift årgang 99*, 181 -193.

Jenssen, E.S. & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I Postholm, M-B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. (Red), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 119 – 134). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Jönhill, J.I. (2011). Inclusion and Exclusion—A Guiding Distinction to the Understanding of Issues of Cultural Background. *Systems Research and Behavioral Science*, 387- 401. Doi: 10.1002/sres.1140

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. California: Stanford University Press

Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde, & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 53-73). Bergen: Vigmostad og Bjørke AS.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2015, 01.12). Nyankomne. Hentet 19.04. 2017 fra: <http://nafo.hioa.no/nyankomne/>

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2013, 18.04). Overganger – grunnskole. Hentet 19.04. 2017 fra: <http://nafo.hioa.no/grunnskole/organisering/overganger/>

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring, Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

OECD. (2009). *OECD- rapporter om opplæring for minoritetsspråklige*. Norge. Hente fra URL: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD_rapport_oppl_aering_minoritetsspraaklige_Norge.pdf

Sikes, P., J. (2002). Imposed Change and the Experienced Teacher. I Fullan, M. & Hargreaves, A. (Red) *Teacher development and educational change* (s. 36-55). London: RoutledgeFalmer.

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

Thurèn, T., (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I Westerheim, K. & Tolo, A. (Red) *Kompetanse for mangfold, Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96 – 118). Bergen: Fagnokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Tveitereid, K., Fandrem, H., & Sævik, S. (2017). *Flyktning kompetent skole*. Oslo: Pedlex.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Oslo: Rambøll management. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015, 08.09). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 25.05). Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Westerheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I Westerheim, K., & Tolo, A. (Red.), *Kompetanse for mangfold, om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (s. 27 – 55). Bergen: fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Vil dere delta i forskningsprosjektet

- *Læreres erfaringer og opplevelser med mottaksklasser på ordinære skoler.*

Bakgrunn og formål

Prosjektet gjennomføres som en del av utdanningen *Master i undervisningsvitenskap med Pedagogikk*, ved Høgskolen i Bergen.

Arbeidet med mottaksklasser er noe jeg finner interessant og spennende, det er sentralt og ikke minst utrolig viktig arbeid. Bergen kommune begrunner tiltaket om omorganisering av språkopplæringen fra mottaksklasser på Nygård skole til ordinære skoler, med at elevene raskere skal inkluderes i ordinære klasser sammen med norskspråklige elever. Arbeidet med mottaksklasser på ordinære skoler er relativt nytt for bergensskolene. Betydningen av å få innsikt i det arbeidet, og de erfaringene skolene med mottaksklasser har er derfor svært interessant og viktig kunnskap for videre arbeid.

Skolene som deltar i prosjektet kan selvsagt få en presentasjon av prosjektet når det ferdigstilles i mai 2017, for å få innsikt i de funn som har blitt gjort i løpet av prosjektet.

Målet med prosjektet er å få økt kunnskap om hvordan arbeidet med mottaksklassen oppleves, og få et innblikk i den kunnskapen og de erfaringene de som arbeider ved skoler med mottaksklasser besitter. Nærmere bestemt prosessen fra mottaksklassen til ordinær klasse og hvordan en jobber med å inkludere elevene i mottaksklassen på skolen.

Problemstillingen for prosjektet lyder som følgende: Hvilke erfaringer har lærerne ved en skole med mottaksklasse med prosessen fra mottaksklasse til ordinær klasse.

Deres skole forespørres om å delta i prosjektet fordi dere har mottaksklasse ved skolen. Lærere forespørres om å delta på bakgrunn av sin stilling enten som lærer i mottaksklassen, eller lærer i ordinær klasse, med tilhørighet til en elev som er eller har vært i mottaksklassen. Dersom det er mulig ønskes det også at ledelsen ved skolen har mulighet til å stille til

intervju. Jeg vil gjerne derfor be om muligheten til å få kontakt med rektor, to lærere i ordinær klasse og en lærer i mottaksklassen ved deres skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I studien trenger jeg deltagere til et forskningsintervju. Spørsmålene vil omhandler læreres erfaringer med mottaksklassen og om prosessen til deltagelse i ordinær klasse.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, slik at intervjueren lettere kan være delaktig i intervjuet, og for å sikre at all informasjon som informanten kommer med blir korrekt transkribert. Skoler og lærere som deltar i undersøkelsen vil være anonyme.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare studenten og veileder som vil ha tilgang til opplysninger om hvilken skoler som er med i prosjektet. Det er bare arbeidsforholdet, altså om en er lærer i ordinær klasse eller mottaksklasse som skal oppgis.

Navnet på skolen er ikke sentralt for oppgaven, og vil derfor bli presentert som skole 1 og 2.

På grunn av den begrensede mengden med lærere i mottaksklassene, kan det være mulig at noen av lærere kan gjenkjennes som delaktig i prosjektet, men uttalelser o.l. vil ikke kunne bli knyttet tilbake til en spesiell informant, da verken skole eller lærere blir navngitt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2017. Som nevnt tidligere vil lydopptakene bli slettet, transkriberingen derimot vil bli bevart i tilfelle sensor ønsker tilgang til intervjuene.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Marie Ryland

Tlf: 41 67 55 87

Mail: Marieryland@hotmail.no

Forskningsprosjektet mottar ingen form for finansiering.

Veiledere:

Vibeke Solbue

Mail: Vibeke.Solbue@hib.no

Christine Hope

Mail: Christine.Hope@hib.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Vibeke Solbue
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 21.11.2016

Vår ref: 50665 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50665	<i>Læreres erfaringer og opplevelser med mottaksklasser på ordinære skoler</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Vibeke Solbue</i>
<i>Student</i>	<i>Marie Ryland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Ledelsen ved de ulike skolene skal godkjenne at lærere forespørres om deltakelse.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger Høgskolen i Bergen sine rutiner for datasikkerhet.

TAUSHETSPLIKT OG TREDJEPERSON

Vi minner om at rektor og lærere har taushetsplikt. Student og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet. Student må stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes. Det må utvises varsomhet ved bruk av eksempler, og vær oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, f.eks. alder, kjønn, tid, sted og eventuelle spesielle hendelser/saksopplysninger.

Vi anbefaler at du i forkant av intervjuene snakker med informantene om at de ikke skal navngi eller på annen måte identifisere andre personer som selv ikke deltar (tredjepersoner) som elever.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide for prosjektet

- *Læreres erfaringer og opplevelser med mottaksklasser på ordinære skoler.*

Intervjuguide 1 – Rektor

Del 1 - Organisering:

- 1) Kan du fortelle litt om prosessen fra skolen fikk vite at dere skulle få mottaksklasse og frem til den første klassen startet høsten 2016?
- 2) Jeg har forstått det slik at elevene som går i mottaksklasse også skal ha tilknytning til en ordinær klasse, har skolen noen plan på hvordan en kan få dette til?

Del 2 – Samarbeid

- 1) Har ledelsen satt av noe spesifikk tid (kurs, møter o.l.) til arbeid med mottaksklassen i løpet av skoleåret?
- 2) Er det lagt opp til egen møtetid for å skape et godt samarbeid mellom lærerne i mottaksklassen og lærerne i de ordinære klassene?

Del 3 - Avslutning

- 1) Hvordan opplever dere at arbeidet med mottaksklassen har gått så langt?
- 2) Er det noe dere som ledelse har opplevd som spesielt utfordrende?

Intervjuguide 2 – Lærer

Del 1 – generell informasjon

- 1) Arbeider du som lærer i innføringsklassen eller ordinær klasse?
- 2) Kunne du fortalt meg litt om utdannings og erfaringsbakgrunnen din?
- 3) Kan du fortelle meg om ditt første møte med innføringsklassen\ eleven fra innføringsklassen?

Del 2 - Inkludering av elevene når de går i mottaksklassen

- 1) Har dere noen spesielle tiltak for å gi elevene i innføringsklassen mulighet for å bli kjent med elevene i de ordinære klassene?
- 2) Hvilke tanker har du rundt dette arbeidet?
- 3) Krever det at dere som lærere må jobbe sammen på en annen måte enn før?

Del 2 - Hvordan organiseres prosessen

- 1) Jeg har forstått det slik at elevene i velkomstklassen skal ha tilknytning til en ordinær klasse fra begynnelsen av, men er de med i noe ordinær undervisning fra begynnelsen av?
- 2) Kan du fortelle meg litt om hvordan dere har organisert dette?
- 3) Hvordan opplever du som lærer denne prosessen?
- 4) Jeg lurer på hvordan du som lærer opplever at dere må arbeide for å dette til?
- 1) Er det noe du opplever som spesielt utfordrende når det gjelder denne typen organisering?

Del 4 - Kommunikasjon mellom lærerne

- 1) Hvordan arbeider dere lærere sammen, må dere arbeide på en annen måte enn tidligere?
- 2) Opplever du at skolen har lagt til rette for arbeidstid mellom lærerne i velkomstklassen og ordinær klasse, hvordan?
- 3) Hvordan opplever du samarbeidet?

Del 5 – Avslutning

- Er det noe jeg har ikke har spurt om som du ønsker å utdype eller vil fortelle?