



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGÅVE

*Relasjonsarbeid for å fremje integrering av fleirspråklege  
elevar*

*Enhancing integration of multilingual pupils through  
building relationships*

Håkon Flaen & Felix Sieling

Grunnskulelærerutdanning 5-10

PE379

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Rettleiar: Linda Moen Rebni

11.05.18

Tal ord: 10912

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

## Føreord

Arbeidet med bacheloroppgåva har vore ein spennande og gjevande prosess. For fyrste gong som studentar har vi fått lov til å bestemme tema og framgangsmåte sjølv. Dette har stilt høgare krav til strukturering av arbeidet som i tillegg har vore av større omfang enn nokon gong før. Likevel gav fridomen oss motivasjon og pågangsmot. I den forbindelse er det nokon som fortener ein takk.

Vi vil fyrst og fremst takke vår rettleiar Linda Moen Rebni for interessante samtaler, gode innspel og nyttige tilbakemeldingar. Du hadde trua på temaet vårt, det setter vi stor pris på.

Vidare ynskjer vi å takke informantane som stilte til intervju. Takk for at dykk ga oss innblikk i lærarkvardagen og i arbeidet med integrering av fleispråklege. Det var ekstra motiverande å bli møtt med slik positivitet til vår forskning og val av tema.

Til slutt vil vi takke kvarandre for eit knirkefritt samarbeid. Takk for relevante drøftingar og diskusjonar. Vi har til ein kvar tid følt at vi har vore på same plan og i fellesskap utvikla eit ferdig produkt vi er stolte av.

## Samandrag

Formålet med denne studien er å sjå nærmare på korleis lærarar arbeider med relasjonsarbeid for å fremje integrering av fleirspråklege elevar. Ved bruk av kvalitative intervju har data verte samla inn og analysert for å ta føre seg temaet.

Utgangspunktet for oppgåva var nysgjerrigheit knytt til eit tema som stadig blir meir sentralt i norske skular. Temaet omhandlar lærarar sin kvardag i eit kulturelt mangfaldet. Studien tek for seg fire informantar si uttale om moglegheiter og utfordringar ved relasjonsarbeid, meir eksakt samspelet mellom elev-lærar, elev-elev og lærar-heim. På bakgrunn av dette har vi utforma fylgjande problemstilling: *Korleis arbeidar lærarar med relasjonsarbeid for å fremje integrering av fleirspråklege elevar i skulen?* Teori og offentlege styringsdokument framhevar desse relasjonane som avgjerande for elevane si læring og utvikling av læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Sentrale funn i undersøkinga tyder på at det båe er utfordringar og moglegheiter knytt til integrering av fleirspråklege elevar. Relasjonsarbeid kjem fram som avgjerande for om dei fleirspråklege elevane sjåast på som ein ressurs eller eit problem knytt til undervisning og skulen sin kvardag. I dette arbeidet vektlegg informantane ulike aspekt, men heilskapleg samsvarar mykje av fråsegna. Gode haldningar hos lærarar kjem fram som viktig for relasjonsarbeidet. Det kom òg fram korleis mangfaldet kan nyttast til sin fordel sjølv om språket er ei barriere. Språkbarrieren skapar likevel utfordringar for informantane.

Andre funn gjennom arbeidet tyder på at tidsbruk og personlegdom avgjer korleis relasjonsarbeidet utspelar seg. Informantane ser viktigheita av at alle vert inkludert, også foreldra, og syner forståing for integrering i større omfang enn berre skulen sine fire veggjar.

## Innholdsliste

<b>1.0 Innleiing</b> .....	<b>6</b>
1.1 Problemstilling .....	7
1.2 Disponering av oppgåva.....	7
<b>2.0 Omgrepsavklaring</b> .....	<b>8</b>
2.1 Fleirspråklege elevar .....	8
2.2 Kva er ein relasjon?.....	9
2.3 Kva er integrering?.....	9
2.4 Kva er integrering i skulen? .....	9
2.5 Majoritet og minoritet.....	10
<b>3.0 Teoridel</b> .....	<b>11</b>
3.1 Haldningar og kultur .....	11
3.2 Relasjonsarbeid.....	12
3.3 Moglegheiter og utfordringar.....	13
3.3.1 Moglegheiter .....	13
3.3.2 Utfordringar .....	14
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>16</b>
4.1 Det kvalitative forskingsintervjuet .....	16
4.2 Datainnsamling .....	17
4.2.1 Utval og rekruttering .....	17
4.2.2 Intervjuguide .....	18
4.3 Gjennomføring.....	19
4.4 Analyse .....	19
4.5 Metodekritikk.....	19
4.5.1 Validitet.....	20
4.5.2 Reliabilitet .....	20
4.6 Etske omsyn .....	21
<b>5.0 Resultat og drøfting</b> .....	<b>22</b>
5.1 Informantane om haldningar og kultur.....	22
5.1.1 Integreringskultur i skulen .....	23
5.2 Informantane om relasjonsarbeid.....	24
5.2.1 Elev-lærer .....	24
5.2.2 Elev-elev.....	26
5.2.3 Lærer-heim.....	29
5.2.4 Ekstra tiltak .....	31
<b>6.0 Oppsummering og avslutning</b> .....	<b>33</b>
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	<b>35</b>
7.1 Litteratur .....	35
7.2 Offentlege dokument .....	37

<b>8.0 Vedlegg</b> .....	<b>39</b>
8.1 <i>Intervjuguide</i> .....	39
8.2 <i>Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i> .....	42

## 1.0 Innleiing

Verda er blitt meir global enn nokon før, og større mobilitet skapar meir rørsle enn menneskjer før har klart. Innvandringsstraumen utvidar kontinuerleg den oppfatninga av kva det betyr å vere utlending, og multikulturalisme og kosmopolitanisme er nå aspekt som er verdsett i mange samfunn (Goldin, Cameron, Balarajan, 2011, vår omsetjing). Noreg er ingen unntak her, med ei innvandrarbefolkning på 17,3 prosent (SSB, 2018). Slik mobilitet kjem til syne i heile samfunnet, ikkje minst i skulen. Den auka innvandringa har ført til at integrering er blitt eit sentralt politisk mål, og har dermed fått større innverknad i læraren sin kvardag. Det auka mangfaldet førar til at læraren har eit større spekter av elevar å imøtekome.

Ei stor mengd forskning syner at god relasjon mellom lærar og elev fremjar god og effektiv læring i skulen. I tillegg styrker den eleven si trivnad og helse (Drugli, 2012). Vi forstår relasjonsarbeid som grunnleggjande viktig for alle elevar, og særleg for dei som stiller svakare — til dømes fleirspråklege elevar. På bakgrunn av dette har vi kome fram til ei hypotese om at relasjonsarbeid er ein av nøkkelfaktorane til godt integreringsarbeid, den er også utgangspunktet for problemstillinga vår. I denne oppgåva vil vi sjå på korleis relasjonsarbeid kan styrke integrering. Vi har henta inspirasjon ifrå mellom anna Noregs offentlege utreiingar, som i 2011 har forska på integrering med rapporten "Bedre integrering". Vidare har vår forskning funne mykje støtte i Kari Spernes si bok "Den flerkulturelle skolen i bevegelse" frå 2012. Med fokus på relasjonsarbeid, har vi mellom anna brukt forskinga til Hattie og Drugli som syner viktigheita av gode relasjonar.

Motivasjonen til å skrive denne oppgåva byggjer på at begge studentane opplever dette feltet som viktig og meiner at dei fleirspråklege fortener større forskning, akkurat på grunn av at fleirkulturalitet i våre auga er den nye norma. Interesse vart også vekka ettersom studentane har fullført eit årsstudium i samfunnsfag, der globalisering var spesielt fangande. Denne forskinga har likevel ein pedagogisk bakgrunn. Den skildrar kvardagen til ein lærar, og gjev dermed eit djupare innsyn i korleis deira arbeid går føre seg. Studien trekk ikkje konklusjonar, men dokumenterer opplevingar, stadfestar erfaringar og gjev anbefalingar til vidare forskning.

## 1.1 Problemstilling

Bacheloroppgåva forsøker å syne ei kopling mellom relasjonsarbeid og integrering i skulen. Den tek for seg eit lærarperspektiv som undersøker moglegheiter og utfordringar knytt til arbeidet med dei fleispråklege elevane. Problemstillinga for bacheloroppgåva er:

*Korleis arbeidar lærarar med relasjonsarbeid for å fremje integrering av fleispråklege elevar i skulen?  
: Ei kvalitativ forskning som undersøker moglegheiter, utfordringar og kultur ved integreringsarbeid.*

## 1.2 Disponering av oppgåva

Etter innleiingskapittelet kjem det eit kapittel med hensikt å presentere nokre sentrale omgrep knytt til integrering, fleirkulturelt samfunn og relasjon. Kapittelet er og ei oppklaring rundt vår forståing av dei ulike omgrepa for å gjere det tydeleg for lesaren kva for ei tyding vi legg i dei.

I kapittel 3 vert relevant teori presentert. Kapittelet er delt inn i fylgjande underkapitla: haldningar og kultur, relasjonsarbeid, moglegheiter og utfordringar. Desse dannar grunnlaget for drøftinga.

Kapittel 4 gjer reie for studiens metode. Her presenterast val av metode, både ei teoretisk tilnærming til – og den praktiske gjennomføringa av – eit kvalitativt intervju. Vidare vert etterarbeidet med transkripsjon og analyse omskrive. Avslutningsvis rettar vi fokuset på metodekritikk og stiller spørsmål ved studiens validitet, reliabilitet og etiske omsyn.

Kapittel 5 utgjer resultat og drøfting. Her vert funna frå analysen presentert og drøfta fortløpande. Kapittelet er bygd opp på liknande vis som teorikapittelet for å gi ein ryddig framstilling. Underkapitla er: Informantane om haldningar og kultur, Informantane om relasjonsarbeid. Deretter går vi vidare inn på dei ulike samspele mellom aktørane: lærar, elev og heim. Moglegheiter og utfordringar vert belyst i desse underkapitla.

Avslutningsvis kjem kapittel 6 som oppsummerer sentrale funn, og forsøker å gi ei forklaring på korleis vår studie kan verte nytta som eit bidrag til integreringsfremmande relasjonsarbeid.

## 2.0 Omgrepsavklaring

I dette kapitlet vil sentrale omgrep verte gitt ei forklaring. På bakgrunn av ulike kontekstar og måtar å forstå omgrepa på, er det hensiktsmessig for oppgåva sitt formål og tydelegheit å avklare innhaldet i omgrepa nedanfor. Desse forklaringane legg grunnlaget for vidare bruk av omgrepa gjennom oppgåva.

### 2.1 Fleirspråklege elevar

Slik Spernes (2012) problematiserer felles nemning for å gruppere menneske, opplever vi det likevel naudsynt å nytte samleomgrep for å kunne omtale dette emnet. Val av omgrepet fleirspråklege elevar byggjer difor på vår oppfatning av at lærarar, foreldre og elevar har ulike forståing knytt til kva ein innvandrar, utlending, minoritet, tospråkleg– eller fleirspråkleg elev er.

I notidas språkforsking er kriteria for kven som er å betrakte som fleirspråkleg vorte fleksible, og fleirspråklegheit blir tyda som eit omgrep i konstant endring heller enn som kategori (Dewaele, 2015). Omgrepet omfattar difor alle som kan nytte seg av meir enn eitt språk i sosiale samanhengar, dette kan då også tolkast som nordmenn som kan snakka engelsk. I denne forskinga ligg fokuset på minoritetsspråklege i samfunnet: dei som ikkje har norsk eller samisk som morsmål. Grunnen til at vi ikkje har valt å bruka omgrepet minoritetsspråklege, er fordi vi opplever at *fleirspråklege elevar* er meir positivt lada.

Omgrepet fokuserer dermed på dei språklege, kulturelle, religiøse og sosiale ulikskapane fleirspråklege elevar har – samanlikna med etniske nordmenn. Under etnisk norske forstår vi her dei som historisk sett har budd i Noreg i lang tid, som deler norsk språk og kultur, og som reknar seg som nordmenn, slik det er definert av Imsen (2016).

På lik linje med at ein kan omtale eit samfunn som fleirkulturelt, kan også skuler og barnehagar omtalast som fleirkulturelle. Omgrepet «fleirkulturell skule» nyttast ifølge Spernes (2012) i vid forstand og bør difor avklarast. Kunnskapsdepartementet meiner ein fleirkulturell skule er kjenneteikna ved at personale ser på det kulturelle og språklege mangfaldet blant elevar, foreldre og lærarar som normaltstand og byggjer på dette i sin skuleutvikling. Dei vaksne i skulen tar i vare elevane si rett til å vere annleis i fellesskapet (KD, 2003). I ein fleirkulturell skule er mangfaldet synleggjort i kvardagen.



## 2.2 Kva er ein relasjon?

Ein relasjon kan forståast som eit forhold mellom to eller fleire ting. I eit pedagogisk perspektiv fokuserast det på forholdet mellom personar og samspelet som oppstår dei i mellom (Aubert & Bakke, 2018). I skulen har alle aktørar ein form for relasjon til kvarandre. Ein kan utan vidare ikkje seie noko om denne relasjonen er god eller dårleg. Som lærar er det derimot avgjerande for læring og trivsel, at ein opparbeider gode relasjonar til elevane. Relasjonar prega av varme, tillit, aksept, respekt og menneskeleg visdom synes å ha overordna tyding for opplevinga av god hjelp (Aubert & Bakke, 2018).

## 2.3 Kva er integrering?

Ordet integrering har sitt opphav frå latin og tydar å gjere heil (Døving, 2009). Dette illustrerer målet med integrering. Det å gjere eit samfunn heilt eller skape eit fellesskap. Døving (2009) forklarar integreringsomgrepet vidare med at vi skal føye delar til ein heilheit, eller heilheit til ein del. I den samanheng kan integrering oppfattast som ein sosial prosess som koplpar saman ulike minoritetar og majoritetar i det norske samfunnet. Integrering som omgrep er likevel diffust, sjølv om det som Døving uttaler (2009, s. 9) er politisk einigheit om «at immigranter skal integreres i en stat som skal gjenspeile et fleirkulturelt samfunn».

Omgrepet integrering er ofte knytt til innlemmingsstrategiar. Integrering kjem fram av båe politikarar og tilsette i skulen som ein ønska strategi. I følge Spernes (2012) er det sjeldan omgrepet integrering gis ein definisjon, noko som har ført til at integreringsomgrepet nyttast på ulike vis og med ulikt innhald. I eit forsøk på ein generell definisjon kan omgrepet integrering forståast slik: «*Integrering brukes om å føre noen inn i noe, f. eks. den vanlige skolen, men uten at en nødvendigvis gjør så mye med selve skolen. Fokuset er på den som føres inn, ikke på det de føres inn i.*» (NOU, 2001:22, s. 33.)

## 2.4 Kva er integrering i skulen?

For å forstå korleis elever, foreldre og lærarar med ulik bakgrunn kan finne tilhøyrslø i den same skulen, er det naudsynt å beskrive ulike formar for innlemmingar i samfunnet. Omgrepet innlemmingsstrategiar brukast i sosiologien for å beskrive ulike formar for innlemming i samfunnet. I forbindelse med innvandring kan *segregering* forklarast med at personar opprettheld den levemåten dei har ifrå opphavslandet når dei busett seg i eit nytt land. Ein slik person tar lite del i det nye samfunnet han/ho kjem til (Engen & Kulbrandstad, 2014).

«Å bli assimilert betyr i denne sammenheng at en innvandrer fullt og helt deltar i det nye samfunnet på bekostning av opprinneleg kulturell tilhøyrighet» (Spernes, 2012, s. 155) Enkelt forklart har personen vorte «heilt norsk», og norskheita oppfattast då som det tradisjonelt norske (Engen & Kulbrandstad, 2014)

*Integrering* kan fattast slik at det inneheld element av både segregering og assimilering, ein slags middelveg. Integrering omfattar ikkje berre individet, men heile fellesskapet. Kjelstadli (2008) definerer integrering ved å vise til at omgrepet inneber to målsetjingar for sameksistens mellom minoritet og majoritet i eit samfunn: Den fyrste er at det ikkje skal vere forskjell på fordeling av godar mellom menneske, den andre er at alle menneske frivillig deltek på ulike arenaer, slik at det finnes relasjonar mellom menneske som gjer at samfunnet eksisterer og attskapast.

## 2.5 Majoritet og minoritet

Sjølv om desse to omgrepa er nytta minst muleg i denne forskinga, er dei sentrale når ein snakkar om integrering. Ifølge Spernes (2012) gjer inndelinga av grupper det enklare å skape oversikt og system. Majoritet og minoritet brukast ofte synonymt med etnisk gruppe (Engen & Kulbrandstad, 2014). Omgrepa seier noko om storleiksforhold og makt. Som regel utgjer minoriteten et mindretal. Minoriteten er ofte underlegen og det kan vera eit statusskilje mellom minoritet og majoritet (Engen & Kulbrandstad, 2014). Minoritetsomgrepet kan nyttast som fellesnemning når det kjem til kva for eit språk dei meistrar, etnisitet, religiøs og kulturell bakgrunn og i kva grad dei er innlemma i skulen og samfunnet. I mange samanhengar fortel omgrepet at individet sjølv eller deira foreldre har innvandrarakgrunn, og dette burde ikkje i seg sjølv vere grunnlag for gruppering (Spernes, 2012). Ei gruppe som fell innanfor definisjonane over, må behandlast som ein etnisk, religiøs eller språkleg minoritet, men individet vel sjølv om det vil tilhøyra minoriteten (Skutnabb-Kangas referert i Engen & Kulbrandstad, 2014).

## 3.0 Teoridel

I denne delen av oppgåva vil dei mest sentrale aspektane ved forskinga verte utdjupa gjennom teori og satt i eit større perspektiv. Spernes (2012) har ei sentral rolle i skrivinga, i lag med Imsen (2016). Dong (2002) og Cummins (1984) har også verte nytta og gjeve eit internasjonalt perspektiv på temaet, spesielt med fokus på fleirkulturalitet. Elles er det nytta mange offentlege dokument som har fokus på integrering og skulen. Det er nøkkelorda i problemstillinga som får mest fokus også i teoridelen.

### 3.1 Haldningar og kultur

Dette delkapittelet skildrar korleis kultur på skulen påverkar integreringsarbeidet til ein lærar. Imsen (2016) skriv om korleis kulturen på skulen skal formidlast, og utfordringa med det: kven er det ein skal representera? Noreg er eit relativt homogent land, både språkleg og kulturelt – sjølv om befolkninga består av alt frå urfolk til syriske flyktingar. Med fokus på innvandring og migrasjon i skulen sitt arbeid, skriv Imsen at målet er å unngå kulturelle motsetjingar, og skape forståing og toleranse på tvers av ulike kulturar, i tillegg til at dei kan rikgjere kvarandre: "Å la innvandrer-kulturer få plass i skolen gir viktig kunnskap på tvers av kulturgrensar, og bidrar til å øke respekten for kulturer som er annerledes" (Imsen, 2016, s. 221).

Med det som er sitert over, er det naturleg å fokusere meir på integreringsarbeidet og korleis det vert gjennomført på skulen. Gjennom norsk lov har alle innbyggjarar rett til å hevde sine verdiar, fylgje sine verdiar, og praktisere sin tru (Aasen i Imsen, 2016). Med omsyn til skildringa av integrering i omgrepsavklaringa, er dette det einaste aktuelle målet for norsk innvandringspolitikk (Spernes, 2012). For at ein kan fungere på ein likeverdig måte i eit samfunn, må ein beherske majoritetsspråket, difor er norskopplæring for innvandrarar grunnleggjande viktig. Men det handlar ikkje berre om språkopplæring, det handlar om heile den kulturelle referanseramma fleirspråklege elevar har for sitt tilvære (Imsen, 2016).

Gjennom såkalla fleirkulturell- og felleskulturell pedagogikk vil dei fleirspråklege sine kunnskar få ein plass i skulen, og verte verdsett på ein likeverdig måte. Dette vert utdjupa meir i delkapittelet 3.3. Ein positiv haldning til ein slik pedagogikk oppnår ein gjennom systematisk arbeid som styrker fleirkulturell kunnskap og kompetanse (Spernes, 2012). Viktigheita av slik arbeid kjem også fram i ein rapport frå utdanningsdirektoratet og foreldreutvalet grunnskulen – FUG – der dei syner eit ynskje om å prioritere haldningsarbeid i skulen (UDIR/FUG, 2007).

Spernes (s.st.) seier at skulen må vere ein plass der ulikskap er det normale, og syne det i kvardagen. Ho stiller seg kritisk til utvala dagar der fleirkulturalitet synast: "Dersom mangfoldet bare synleggjøres i forbindelse med ulike høytidsdager eller spesielle aktiviteter som for eksempel internasjonal uke, kan skolen bli en festbruker" (s.200). Det motsette av det normale kan framkallast, og gjennom slike tiltak kan dei fleirspråklege kjenne seg annleis og spesielle.

*I en flerkulturell skole omtaler lærerne elevene med navn og ikke som representanter for en gruppe. Lærerne er bevisste på at egne og elevens holdninger ikke representerer en "vi og de andre"-tenkning, men at alle i klassen er involvert i vi-et. I klassen og på skolen er det naturlig å være forskjellig, og det er ingen personer eller kulturer som er mer "normale" enn andre.*  
(Spernes, 2012, s.198)

For å byggje opp ein slik kultur, må ein jobba med heile skulekulturen. Det er der ein byggjer opp felles normer, verdiar, og verkelegheitsoppfatningar. Det er viktig at alle på skulen har ei felles forståing av mål, verdiar, reglar og rutinar (Imsen, 2016).

### 3.2 Relasjonsarbeid

I arbeidet med integrering er det mange element i spel. Ein av desse er relasjonsarbeidet mellom dei ulike aktørane i skulen. Relasjonsarbeid kan sjåast på som ein del av læringsmiljøet. Læringsmiljø forståast som alle dei miljømessige faktorane som påverkar læringa (Nordal, 2015). Forsking syner at positiv relasjon mellom lærar og elev, skapar eit godt læringsmiljø og gir motivasjon til å lære (Hattie, 2009). Kunnskapsløftet påpeikar kor viktig læraren er for elevane si trivsel, og kor avgjerande læraren er for elevane si motivasjon og interesse for skulearbeidet:

*Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskapen, de ferdigheter og de verdier som skal formidles. Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke med dem.* (LK06, Generell del, s. 12)

For å oppfylle intensjonane i Kunnskapsløftets generelle del krev det at læraren knyter kjenslemessige band mellom seg og den enkelte elev. Dialog kan vere eit godt reiskap for å møte elevane og skape tiltru mellom partane. Tiltru kjenneteiknast av ein styrka relasjon, og ein styrka relasjon med dei fleirspråklege fremjar integrering (Spernes, 2012). Ved å bruke dialog i møtet med elevane blir læraren også rollemodell for korleis elevane møter kvarandre (Spernes, s.st.). I ein rapport skrive for Kunnskapsdepartementet, kom det fram at: "Det gode forholdet mellom lærer og

elev er basert på at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Synet på elevene er preget av at alle har et potensial for å lære, som individuelt lærende." (Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt & Østergaard, 2008, s. 71).

Ynskja integreringsarbeid avhenger også av gode relasjonar mellom elevane. Denne relasjonen er med på å inkludere elevane om dei høyrer til majoriteten eller minoriteten kulturelt sett (Spernes, 2012). Læraren må i sitt arbeid bidra til å utvikle haldningar og kunnskapar som fremjar respekt og påskjøning for kvarandre og kvarandre sitt synspunkt. Elevane må sjå seg sjølv som tydingsfulle i klassefellesskapet, og dei må få forståing for kva rolle kvar elev har, for å skape eit godt fellesskap (Spernes, 2012). Det må vere rom for ulikskap i elevgruppa, og kvar enkelt må, med si ulikskap, få innpass i fellesskapet.

I Kunnskapsløftet vert det slått fast at elevane sitt læringsmiljø også omfattar foreldre. Skulen har ut frå dette ei forplikting til både å informere, ha dialog med og la foreldra ha medverknad i spørsmål som angår deira born (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Om foreldra ikkje vert involvert, kan det innebære at skulen grip inn i oppdragsrolla på ein måte dei ikkje har høve til. Det kan også vere eit hinder for at foreldra vert ein ressurs for opplæring av elevane og det som skjer i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Eit godt samarbeid, mellom lærar og foreldre samt skule og heim, er difor viktig for eleven sitt opphald på skulen. Dette samarbeidet forståast som relasjonsarbeid mellom lærar og foreldre.

### 3.3 Moglegheiter og utfordringar

I arbeidet med integrering møter læraren utfordringar så vel som moglegheiter. I dette delkapittelet vil teorien rundt dette utdjupast, og gje større grunnlag til analyse og drøfting seinare.

#### 3.3.1 Moglegheiter

Ulike kulturar, etnisitetar, religionar, meiningar og erfaringar er nokon av faktorane som dannar grunnlag for mangfaldet i skulen. Dette mangfaldet er utgangspunktet for læring i skulen, og det er "råmaterialet" som lærarar arbeidar med i det daglege for å nå framtidige mål (Munthe, 2011). Desse faktorane dannar også grunnlaget for ei rekkje moglegheiter i og utanfor skulesamanheng.

"Flerspråkligheit er en ressurs, gir mange muligheter ved riktig tilrettelegging og er ikke i seg selv noen vanske [...]" (Egeberg, 2012, s. 11). I dette legg han at ferdigheitene må utnyttast best mogleg. I tråd med uttala over beskriv Spernes (2012) at all kunnskap elevane har tileigna seg, både teoretisk

og erfaringsbasert, må verte forstått som ein ressurs. Det vesentlege med verdsettinga av elevens kunnskapar og erfaringar er at eleven sjølv skal bygge vidare på den kunnskapen og kompetansen han eller ho allereie har. Elevane kan også vera ein ressurs for kvarandre.

Litteraturen presenterer også eit fokus på val av pedagogikk. Mangfaldssensitiv pedagogikk er eit omgrep som har til hensikt å utnytte det potensialet og dei ressursane som alle elevar representerer (Munthe, 2011). Tankane bygger på ein sosiokulturell teori der dialog som pedagogisk verktøy står i fokus. Undervisninga pregast av dialog slik at den enkelte er i stand til å ytre val, stille spørsmål og bidra til endring. Fleirkulturell pedagogikk dreier seg då om å støtte elevane i å utvikle eit positivt sjølvbilette gjennom å bygge på dei kunnskapane, historiene og kulturane som fleirspråklege elevar tek med seg til skulen. Elevane sine livshistorier og erfaringar må utgjere kjernen i undervisninga og læringsprosessane (Westrheim, 2011).

Ved bevisst og systematisk arbeid med fleire språk er det ein moglegheit for større bevisstheit om og merksemd mot språk meir generelt. Systematisk arbeid med ulikskapar og likskapar kan gi moglegheiter for å auke bevisstheita om korleis kulturar er bygd opp. Pedagogiske tilpassingar og eit sterkt fokus på språk i miljøet kan vere avgjerande for om fleirspråklegheit blir ein læringsfordel, og om ferdigheitene kan overførast mellom språka (Egeberg, 2012).

### 3.3.2 Utfordringar

Fleirspråklege elevar har større utfordringar med å tileigne seg eit fagstoff enn resterande medelevar. Dette understøttast av NOU si utreiing frå 2011, *Bedre integrering*: Dei oppnår signifikant svakare resultat på nasjonale prøver og i form av grunnskulepoeng, særleg dei elevane som sjølv har innvandra. Forskjellane er særleg store i lesing og aukar utover i grunnskulen.

Dong (2002) meiner at lærarar på ungdomsskular ofte har avgrensa kunnskap når det kjem til tospråklege elevars bakgrunn og behov. Her vektlegg Dong særleg kunnskapar og strategiar for å tileigne seg fagstoffet (Dong, 2002). Det er difor avgjerande for læringsutbyttet at både lærar og elev har kunnskapar om korleis dei kan leggje til rette for opplæringa på ein hensiktsmessig måte.

Egeberg (2012) framhevar at forskjellane i resultat mellom majoritetsspråklege og minoritetsspråklege elevar er der på grunn av at andrespråkselevar får opplæring i eit språk dei ikkje beherskar. Dette kjem òg tydeleg fram i forskinga til Jim Cummins (1984) om tospråklege elevar og deira utvikling av andrespråk. Cummins er særleg opptatt av det han kallar for eit felles fundament for første- og andrespråk. På bakgrunn av forskinga har han utvikla ein teoretisk modell, isfjellmetaforen, som biletleg forklarar forholdet mellom dei to språka i utvikling. I korte trekk

omhandlar metaforen at dersom ein elev har et dårleg omgrepsapparat på fyrstespråket, vil det også verte vanskeleg å lære eit andrespråk. Utfordringa med opplæring i fyrstespråk fører ifylgje sistnemnte forskarane til eit avgrensa læringsutbytte.

Samarbeid med foreldra kan sjåast på som ei utfordring. Syn på oppseding, haldningar til skulen eller forventningar knytt til skolens samarbeid med heimen, er svært forskjellig (Spernes, 2012). Mange innvandrarforeldre kjem frå samfunn med ein skule som er vesentleg ulik frå den norske skulen. Ulikskapane kan handle om forholdet mellom lærar og elev, autoritært eller kameratsleg, at elevar fortsett til høgare klassesertrinn uavhengig av resultat eller syn på fysisk straff ved brot på regler (Spernes, 2012).

## 4.0 Metode

Denne bacheloroppgåva er basert på ei kvalitativ undersøking. Ettersom problemstillinga fokuserer på opplevingar og erfaring er vi opptatt av å finne det spesielle framfor det generelle.

Problemstillinga fokuserer på læraren sin kvardag i arbeidet med relasjonsbygging med fleirspråklege elevar. Alle informantane er lærarar, på ulike trinn, med ulike bakgrunn, og varierende tal år med erfaring. Formålet med forskingsintervjua er å få ei djupare forståing for, og belyse læraren sine oppfatningar og erfaringar knytt til arbeid med integrering.

### 4.1 Det kvalitative forskingsintervjuet

Grunnen til val av kvalitativ metode framfor kvantitativ metode er fordi ein får ei betre forståing for intervjuobjekta sin kvardag, framfor vitenskaplege forklaringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Der kvantitative data baserer seg på tal og statistikk, har kvalitative undersøkingar fokus på djupna i opplevingar, dette eignar seg betre til vårt formål. Lærarar har i sin kvardag også føringar som lovverk og styringsdokument som ligg til grunn for arbeidet deira. Gjennom ein litteraturstudie kan ein analysere desse føringane.

Fokuset vårt ligg derimot på den praktiske kvardagen til læraren; korleis arbeider dei med relasjonsbygging til dei fleirspråklege og kva for utfordringar og moglegheiter oppstår i dette arbeidet? Med andre ord er vi ute etter deskriptiv data. Ein søker etter nyanserte skilnadar av læraren sine opplevingar og kjensler, læraren si livsverd, slik Kvale og Brinkmann (2015) skildrar det. Forskaren si hovudoppgåve er å finna ut av kvifor objekta opplever og handlar som dei gjer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Målet er å få fram genuine, personlege opplevingar, gjennom eit delvis strukturert intervju. I eit delvis strukturert intervju har ein dei overordna utgangspunkta på plass, medan rekkefylgja, spørsmål og tema kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette skapar ein meir naturleg flyt i samtalen, og får fram intervjuobjekta sine personlege perspektiv. Samtalen ber nærmast preg av ein daglegdags samtale, men har eit profesjonelt formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunna det underliggjande profesjonelle perspektivet oppstår det også eit asymmetrisk forhold mellom objekta og intervjuarane, partane er ikkje fullstendig likeverdige (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forskar kan ein difor ikkje betrakte intervjuet som fullstendig opent og fritt.



Ein intervjusituasjon ber dermed alltid preg av ein forstyrra maktbalanse. Kvale og Brinkmann (2015) skriv om nokre moment som er viktige å ta omsyn til, mellom anna korleis intervjuarar kan manipulere objektet, og dei moglege konsekvensane dette kan føre med seg for resultatet. Dei legg derimot vekt på at ein ikkje skal prøve å eliminere den skeive balansen – den er ein naturleg del av samtalen. Intervjuarar bør heller reflektere over si rolle, og korleis intervjuet vert tilrettelagt (Kvale & Brinkmann, s.st.).

## 4.2 Datainnsamling

Kapitelet inneheldt informasjon om utvalet i forskinga samt ei utreiing av intervjuguiden nytta til datainnsamlinga.

### 4.2.1 Utval og rekruttering

I denne forskinga har fire informantar verte intervjuet. Informantane har ulike bakgrunnar, diverse erfaringar og klassetrinn, men alle har jobba med integrering. Gjennom tabellen nedanfor ynskjer vi å gi ei djupare innsikt:

Informant	Kjønn	Erfaring i yrket	Erfaring m.o.t. integrering
Lærer 1	Mann	Snart 30 år.	Erfaring frå bygd med asylmottak.
Lærer 2	Kvinne	Under eitt år.	Ansvar for særskilt norskopplæring.
Lærer 3	Kvinne	12 år	Erfaring frå by og bygd.
Lærer 4	Kvinne	Snart 20 år	Ansvarleg for ein innføringsklasse.

Spørsmålet rundt kor mange informantar som gjev mest utbytte er vanskeleg, og burde diskuterast fram med omsyn til kva ein prøver å finne ut av. Ein skal ta omsyn til prosjektets rammer og varigheit, noko som er relativt avgrensa ved ein bachelor. Ved å gjennomføre få intervju, og jobbe grundig med analysen, ville det kunne sikre informasjonen og gi eit stort utbytte; kvalitet framfor kvantitet. Dette er også noko som Tanggaard og Brinkmann (2012) framhevar.

Med unntak av ein informant, var alle informantane som stilte til intervju kjente for intervjuarane. Dette ser vi på som ein styrke heller enn ei ulempe. Det er sannsynleg at informantane opplever intervjuet som meir harmonisk med oss enn med ukjente forskarar. Eit personleg forhold gjer terskelen for å ta kontakt med informantane lågare. På ein uformell måte tok vi kontakt med informantane, og lufta tankane våre om det vi hadde tenkt å fokusere på. Etter å ha snakka om temaet, meldte dei seg frivillig som informant, ut av interesse, og fordi dei brenn for integrering av fleirspråklege.

Etter kvart som problemstillinga vart klarare, og vi vart sikre på kva vi ville sikte oss inn på, laga vi eit samtykkeskjema som vart sendt ut til alle informantane (ref. 8.1). I skjemaet stod det informasjon om prosjektet, kravet som vart stilla til dei, og korleis deira anonymitet skulle verte i vareteken, dermed fungerte samtykkeskjemaet også som informasjonsskriv. Christoffersen og Johannesen (2012) framhevar dette som konkrete krav til eit slik skjema. Skjemaet vart så skriven ut av intervjuarane, og signert på arbeidsplassen til lærarane. Med omsyn til det asymmetriske forholdet i situasjonen ville vi kome lærarane i møte, og møte dei på den plassen dei følte seg trygge.

#### 4.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden er utforma på ein slik måte at den skal halde intervjuet retta mot problemstillinga. Guiden er til for strukturere den planlagde intervjutida, og inneheld ei oversikt over dei ulike emna som skal dekkjast, inkludert nokre forslag til spørsmål. Sidan intervjuet er planlagt til å vere semistrukturert, skal guiden brukast som eit verktøy som held deltakarane på rett spor (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan fort tenkjast at guiden er til for å stramme inn informanten, men som intervjuarar veit vi at vi kan bli ivrige av ein god samtale, så guiden fungerer ikkje minst som ein slags dempar på vår iver og engasjement.

Samstundes som at den skal dirigere i rett retning, skal han også gje rom for oppfylgningsspørsmål der det er naturleg og når intervjuarane følar behov for det. I tillegg kan ein flytte på rekkefylgja slik det følast mest naturleg med omsyn til samtalens gang. Tanken bak er at samtalen skal vere så naturleg som mogleg, med fokus på læraren si livsverd og erfaring. Tanken er å få fram deira opplevingar – så genuint som mogleg – utan å bli stoppa eller styrt for mykje i ei viss retning av intervjuarane. Det er vårt skjønn og taktfullheit som skal sørge for at samtalen skal gå føre på ein naturleg måte, medan fokuset alltid skal vere på problemstillinga.

Innhaldet av guiden består av både tematiske og dynamiske spørsmål, kvart med sitt formål. Den er bygd opp på ein slik måte at dei fyrste temaa har fokus på det dynamiske. Det er fokus på eit

daglegdags språk, informanten kan syne sin kunnskap og erfaring, og byggje tillit til intervjuarane. Etterkvart som ein naturleg flyt er komen på plass, kjem det fleire omgrepsmessige spørsmål med fokus på det tematiske. Igjen stolar vi på vårt skjønn og taktfullheit, og kjenner på situasjonen kva tid det passar med meir teoretiske «kva» spørsmål. Intervjuguiden er lagt til som vedlegg (ref. 8.1).

### 4.3 Gjennomføring

Etter at intervjuguiden og samtykkeskjemaet var på plass, var vi klare for å gjennomføre intervjuet (ref. 8.0). Informantane var med dette informert om intervjuets innhald både når det kom til tema, lydopptak og anonymisering. På bakgrunn av pilotintervjuet erfarte vi at intervjuets varigheit kom til å ligge på 30-50 minuttar. Utfallet av pilotintervjuet ga oss nyttig informasjon om endringar knytt til formulering av spørsmåla, gjennomføringsstrategi og resultatet av intervjuet. Vi trur pilotintervjuet har hatt positiv innverknad på datainnsamlinga si relevans og pålitelegheit. Gjennomføringa av intervjuet bestod, som nemnt i 4.2.2, av ein dynamisk og ein tematisk del. Vi prøvde å lytte aktivt og stilte oppfylgningsspørsmål der vi følte behov for det. Sidan vi intervjuet i lag, bytta vi på å dei to oppgåvene: stille spørsmål, observere og sikre dei svara vi fekk. Dette opplevde vi som ein god strategi for å heve kvaliteten på innhaldet.

### 4.4 Analyse

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015) tyder analyse å dele opp noko i element. Gjennom analysane blir intervjuet delt opp i mindre delar, og det er viktig å ikkje miste innhaldet i delane gjennom analysearbeidet. Vi stiller oss audmjuke til vårt arbeid, og opplever at datamaterialet har blitt behandla etter beste evne. Kvale & Brinkmann (2015) peikar på at uttalane som kjem fram gjennom intervjuet ikkje er samla inn, men er forfatta i fellesskap med intervjupersonen. Dette er eit poeng som vi har hatt med oss gjennom heile forskinga. I vår analyse har vi hatt fokus på mønster og samanlikna – eller kontrastert – informantane sine fråsegn.

### 4.5 Metodekritikk

Sjølv om ein gjennom eit kvalitativt intervju får fram genuine og ekte svar, betyr det ikkje at metoden er problemfri. I denne delen av kapittelet vil metoden bli kritisert, og dei moglege ulempene vil verte belyst.

#### 4.5.1 Validitet

Validitet stiller spørsmål ved kor relevant den innsamla data er, sidan data er ein representasjon av verkelegheita, heller enn den ekte verkelegheita (Christoffersen & Johannessen, 2012). Slik Dalland (2007) framstiller det, er validitet ei forståing, og legg fram fleire ulike sider ved eit gjeven fenomen. Utvalet av informantane er som tidlegare nemnt vala bevisst og variert, slik at vi får størst mogleg variasjon kring same tema. Vi meiner at ulik alder, erfaring og bakgrunn gjev oss eit større datamateriale å analysere. Dalland (2007) presiserer også at kvaliteten på spørsmåla har mykje å seie. Dette merka vi undervegs i pilotintervjuet, der somme av spørsmåla ikkje vart forstått, og informanten var i tvil om kva som var formålet med spørsmålet. Vi endra difor ordlyden, og opplevde ein betre flyt i intervju med informantane.

I transkriberinga lyt ein også vere varsam. Her er det plass for tolkingsfridom. Mishler (1991, i Kvale & Brinkmann, 2015) skriv at ulike transkripsjonar er utforma slik det passar inn i våre eigne teoretiske formeiningar, slik at det gjev oss moglegheit til å utforske det dei inneberer. Dette vil sei at ein kan endra på lyden av eit utsegn ved å omforma setningar til noko forskaren meiner passar betre til formålet, eller ved å fjerne pausar, gjentakingar eller tonefall. Å inkludera desse, og skrive ordrette transkripsjonar er relevant for den psykologiske fortolkinga av informanten sine utsegn (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet stiller spørsmål ved kor påliteleg data er, den knyter seg til nøyaktigheita av undersøkinga si data: kva data vert brukt, korleis vert det samla inn, og korleis vert informasjonen tilarbeida (Christoffersen & Johannessen, 2012). Avhengig av kva forskarane vil finne ut av, kan ein nyte ulike typar intervju, og planleggje på ulike måtar.

Utan at det vert dratt konkrete konklusjonar i resultatet, meiner vi at resultata vert framstilla på ein tydeleg og forståeleg måte. Sidan begge forskarane er ferske i forskingsfeltet, kan ein stille spørsmål ved reliabiliteten av resultata. Likevel støtter tidlegare forskning og teori resultata våre, og er på denne måten med på å styrke vår forskning.

## 4.6 Ethiske omsyn

Det er mange etiske spørsmål og betraktningar knytt til det kvalitative forskingsintervjuet og temaet integrering i seg sjølv. Ein bør difor ta omsyn til etiske problemstillingar gjennom heile forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Informert samtykke inneber at ein sikrar at informantane deltek frivillig og at informantane mottar informasjon om forskingsprosjektets formål, og undersøkingas hovudtrekk (Kvale & Brinkmann, 2015). Då vi kontakta informantane, sendte vi ein e-post med informasjon om undersøkinga samt samtykkeskjemaet som fungerte som informasjonsskriv. Her vart det også informerte om korleis og kvar vi kom til å oppbevare datainnsamlinga på ein forsvarleg måte.

I kvalitativ forskning der forskaren sjølv er forskingsinstrument, er forskarens rolle avgjerande. Dette handlar både om forskarens moralske integritet, og kvaliteten på det som leggst fram (Kvale & Brinkmann, 2015).

I utføringa av ein intervjuundersøking, må ein vere bevisst på kva konsekvensar deltakinga kan ha for informanten. Dette må vegast opp mot verdien av studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi opplevde ikkje intervjuet som ubehagelege, men vi var bevisst på å trå varsamt og ikkje stille for personlege spørsmål. Ved å belyse kvardagen til lærarar, får ein ei betre innsikt i korleis integreringsarbeid gjennom relasjonsbygging verkeleg går føre seg. Ein konsekvens kan difor vere at dei fleirspråklege kjem styrka ut av ei slik forskning, ved at til dømes utfordringar vert dokumentert.

## 5.0 Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil datamaterialet frå vår forskning bli presentert. Her vil vi utgreie funn og presentere dei på eit systematisk vis. Før vi belyser vårt hovudtema – relasjonsbygging – vil vi ta føre oss haldningar og kultur som grunnmur for relasjonsbygging. Kapitlet tek for seg ulike fenomen og presenterer vidare likskapar og ulikskapar ved dei. Funna vert lagt fram i høve til relevant teori og tidlegare forskning som oppgåva allereie har presentert. Teori og resultat vil så bli drøfta opp mot problemstillinga. Vi har valt å flette resultata saman med drøftinga for å skape ein nærleik til analysematerialet. Kapitlets oppbygging er systematisert på same vis som teorikapitlet. Ein vil som lesar difor kunne kjenne seg att i dei forskjellige underkapitla oppgåva tek for seg.

### 5.1 Informantane om haldningar og kultur

Døving (2009) presenterer integrering med å gjere eit samfunn heilt, eller skape eit fellesskap. I likskap med teorien, er dette også noko som informantane har gjeve uttrykk for. Her pratar dei om integrering generelt og skillar ikkje nødvendigvis mellom integrering av fleirspråklege, men heller ei integrering for alle slik at alle elevar kjenner tilhørsle, og er inkludert. Likevel uttalar Døving (2009) at integrering er ein sosial prosess som òg koplar saman ulike minoritetar og majoritetar i det norske samfunnet (ref. 2.3).

Informantane har uttrykka sine syn på integrering gjennom intervju. Lærer 1 snakkar om at "det å vera integrert vil då bety det å vera ein del av eit fellesskap". Dei andre informantane har gjeve liknande uttrykk, med fråsegn som "det er jo det å prøve - den gjengen, klassen du har – å samle dei mot eit felles mål, integrering" (lærer 3). Lærer 4 skildra integrering som å: "Bli ein del av kulturen og forstå skulesystemet [...] det å få klassen samla rett og slett." Den siste informanten legg til at "dei som kjem til Noreg skal få bli ein del av det norske samfunnet samtidig som dei teke vare på dei kulturelle og religiøse og familiære tinga dei har" (Lærer 2). Spernes (2012) skriv at integrering skal handle om å i vare og vidareutvikle eige språk og kultur, og at det er viktig å unngå assimilering.

Sjølv om alle fråsegna er ulike, syner alle informantane forståing for dei viktigaste faktorane ved integrering. Det kan late til at informantane fokuserer på ulike vinklingar av omgrepet integrering, både teoretisk- og praktisk tilnærming. Det kan verke som om lærar 1, 3, og 4 tek utgangspunkt i den praktiske kvardagen, der lærar 2 har ei meir teoretisk tilnærming når ho skal gje uttrykk for deira syn på integrering. Ein kan sjå fellestrekk i den praktiske tilnærminga til dei informantane som har jobba i lang tid, i forhold til lærar 2, som er nyutdanna. Bakgrunnen for dette kan vere at ho har kort fartstid

i yrket og nyleg tileigna seg fagstoffet.

### 5.1.1 Integreringskultur i skulen

Skulen sin kultur opplevast både positivt og negativt av informantane. Dei gjeldande skulane har ulike tiltak og erfaringar med integrering, noko som også kjem fram i svara. Ein av skulane har hatt eit asylmottak i nærleiken av skulen, noko som har påverka arbeidet deira. "Me måtte vore rusta og klar for å ta inn dei som har hatt det vanskelegast." (lærer 1). Lærer 4 har med sin innføringsklasse opplevd ein anna kultur kring dette. "Lærarane opplevde det veldig tungt å få dei inn i klassen, fordi dei var på veldig bar bakke, og dei forstod jo ikkje norsk [...] ein var ikkje vant til å få så mange fleirspråklege elevar." Opplevingane til lærarane med omsyn til kollegia, varierer også. Lærer 2 trekk fram at heile kollegiet har ein felles visjon kring integrering og kva dei vil. Lærer 3 opplever at kollegiet ser på dei fleirspråklege som ei ressurs der ulikheit rikgjer undervisninga. Lærer 4 opplever begge sider ved arbeidet: "Nokon lærarar er veldig positive, og tar imot med opne armar, og synest dei er ein kjemperessurs [...] og nokon lærarar er diverre litt sånn, skeptiske, litt engstelege. Ser meir på det negative enn de positive."

Med omsyn til elevane sitt syn på integrering, opplever informantane mykje likt. "Eg synest dei er flinke, både dei store og dei små" (lærer 1). Informantane syner også til at integrering av dei fleirspråklege føregår lettare i yngre trinn: "Elevane er meir opne, dei sett ikkje dei så mykje i bås, følar eg" (lærer 4). Informantane framhevar at det er lettare å bli integrert når elevane er yngre: "Det har noko med å gjere at, der er leiken meir ein naturleg del av det du gjer på skulen" (lærer 1). I tråd med den ambivalente opplevinga av lærar 4 blant kollegia, finn lærar 3 liknande forhold blant dei eldre elevane: "Nokon er skeptiske og nokon er meir sånn nysgjerrige og interesserte og vil gjere alt for at dei skal ha ein fin velkomst".

Ut ifrå resultatet kan det verke som om asylmottak, kommunens skulepolitikk eller tal fleirspråklege har innverknad. Det kan tenkjast at nærområdet til ein skule påverkar skulen sin kultur. Dette støttast også av Imsen (2016) der ho underbyggjar nærmiljøet som innverknadsfaktor for kulturen på skulen. Med fokus på ulike haldningar kan ein tenkje seg at ein lærar i ein innføringsklasse har andre prioriteringar i forhold til ein lærar som har «alle» elevar i sin klasse. Det kan sjå ut til at lærar 4 i innføringsklassen meiner at andre lærarar ikkje prioriterer integrering på same måte. Dette kan ha med å gjere at lærarar i «vanlege» klassar – i tillegg til integrering – har mange fokusområda som krev både tid og arbeid. Fleirspråklege kan brukast som ein ressurs, men det krev arbeid å få dei til å bli det (Spernes, 2012). I så måte kan dette arbeidet sjåast på som ei utfordring som kanskje mange

lærarar kjenner på i kvardagen med tidsprioritering som òg skal omhandle mykje anna enn berre integrering. Likevel ser ein utifrå svara frå dei andre informantane – som også har etnisk norske barn i klassane sine – at dei brukar mykje tid på integreringsarbeid. Dette kan tyde på at dei ser på fleirspråklege som ein ressurs og syner innsikt ved å bruke såpass mykje tid på dei.

Alle informantane trekk fram kollegiet som positivt innstilt til fleirspråklege i skulen, med unntak av eit fåtal. Dette kan tyde på at lærarane har haldningar om – og kultur for – dei demokratiske verdiane som samfunnet representerer. Skulen er på mange måtar eit miniatyrsamfunn som med sine retningslinjer skal førebu elevane til deltaking og engasjement (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan tenkjast at lærarane sitt engasjement og positivitet smitter over på elevane. Slik Spernes (2012) skriv, skal lærarane opptre som rollemodellar overfor elevane i møtet med kvarandre, lærer-elev og elev-elev.

## 5.2 Informantane om relasjonsarbeid

Relasjonsarbeidet til ein lærar delast i denne oppgåva i tre delar, elev-lærar, elev-elev, og lærarheim. I tillegg tek vi for oss dei ekstra tiltaka lærarane gjer for å styrke relasjonen.

### 5.2.1 Elev-lærar

I rapporten «Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole» frå 2008 (ref. 3.2) vart det vektlagt at eit godt forhold mellom lærar og elev utøvast gjennom respekt, toleranse, empati og interesse. Desse aspektane vert også trekt fram i Kunnskapsløftet, og informantane syner forståing for dei, og jobbar bevisst med slik relasjonsbygging:

*Lærer 2: Om me skal lykkast med integreringsarbeid så må me bli godt kjent, me må stola på kvarandre, me må høyre på kvarandre, ha respekt for kvarandre, så då brukte me mykje tid [...] før me gjekk i gang med det skikkelege støtet på det faglege.*

*Lærer 3: Så eg trur det er, ein må bruke tid på å prate med dei, prøve å forklare ord [...] At du visa at du bryr deg, at du spør korleis dei har det, at du, ja, passa på at dei har nokon å vere med i friminuttet, legge til rette for at dei skal kunne klare seg sjølv.*

Med omsyn til det faglege kjem det fram at praktisk-estetiske fag byr på moglegheit til relasjonsbygging sjølv om språket er ei utfordring. Her fortel Lærer 1 at "elevar som ikkje har eit særleg språk å kommunisere med, fungerer veldig godt når det gjeld gym, symjing, leik og sånt, den



typen aktivitet. Der blomstrar dei liksom." Lærer 2 seier at "[...] då brukar dei sansane i større grad."

Lærer 4 ytrar noko av det same:

*Det er jo dei praktiske estetiske faga, for der følar dei seg likestilte. [...] Så det er liksom gymfaget, kunst- og handverk som engasjerer dei. Men det trur eg er fordi dei då følar seg på lik linje med dei andre.*

Informantane fokuserte også på personlege forhold, då vi spurte om elev-lærer relasjon. Her vektlegg dei interesse for elevane i ei vidare forstand – også utanom skule:

*Lærer 2: Det eg følar er viktigast i jobben med integrering det er å engasjera seg litt i situasjonen som lærar, fordi at dei treng deg faktisk på eit anna plan enn den gjennomsnittlege etniske norske.*

*Lærer 3: Vi er jo ikkje med dei heile livet så ein blir jo nøydt til å bli sjølvstendig. For det er jo på ein måte det som er målet.*

Sjølvstende er ifylgje lærar 3 målet. På vegen mot dette målet presenterast også nokre utfordringar som kjem fram i intervju:

*Lærer 1: Det ein oppdagar, er at det – sjølv om elevar har vore lenge i Norge, og snakkar godt norsk – så er ikkje alltid omgrepsapparatet deira på langt nært så godt som vårt. Me tek det som for gitt at folk veit om omgrep og såne ting, som dei ikkje veit om likevel.*

*Lærer 3: Ein ting er at du kan tilpasse oppgåvene, men akkurat undervisninga... Du kan liksom ikkje sei det same på tre forskjellige måtar.*

Det kan sjå ut til at informantane brukar mykje av tida si på relasjonsbygging, dei jobbar med å respektere kvarandre og å ha tillit til kvarandre. Samstundes kjem det fram at ingen av informantane opplever å nytte meir tid utover det som er forventa av dei i arbeidet sitt. Dette kan tolkast som at tida og arbeidet som krevjast for å lykkast med integrering ikkje nødvendigvis er belastande for ein lærar. Ei anna forklaring kan vere at arbeidet er belastande, men at informantane likevel gjer ein innsats slik lærar 2 ytrar. Ein bør heller ikkje underbyggje at lærarkvardagen kan vere hektisk og travel. Dette førar til at lærarane må prioritere tidsbruken sin for å imøtekomme både dei faglege, sosiale og organisatoriske pliktene.

Ser ein på dei praktisk-estetiske faga, er det semje mellom informantane om korleis relasjonsbygging styrkast her. Ein grunn til dette kan vere at slike fag gir rom for munnleg aktivitet og situasjonar som ikkje er like teoretisk tyngja. Desse situasjonane kan by på dialog slik Spernes (2012) skildrar dialog som viktig for relasjonsbygging (ref. 3.2). Vår tolking av informantane sine fråsegn er difor at dei ser viktigheita av desse faga. Her kan elevane "blomstra" og syne kunnskapar og ferdigheiter gjennom fysiske gjenstandar eller aktivitet, utan at språk er avgjerande. For å sette ord på denne "blomstringa" kan ein forstå dette som ein tilstand der elevane kan nyttiggjere seg og ha ein verdi i fellesskapet.

I motsetjing til blomstring, kjem det også fram nokre utfordringar. Desse er særleg knytt til omgrepsapparatet og mangelen på forståing av innhaldet i enkeltomgrep. Å få opplæring i eit språk ein ikkje beherskar, skapar utfordringar, som skildra av Egeberg (2012) i 3.3.2. Slik det kjem fram i intervjuet, kan det låte til at dette er ei utfordring som meldar seg i teoretiske fag. Det er kjent at fag som til dømes norsk, naturfag og engelsk stiller eit høgare krav til språk enn dei praktisk-estetiske faga. Vi tolkar det difor som viktig at lærarar legg til rette for praktisk-estetiske fag, sjølv om det kan gå på ut over dei teoretiske fag. Fokuset bør ligge på elevane sitt utbytte slik det òg kjem fram av informantane.

Ein kan òg knytte utfordringar til dialog mellom lærar og elev. Om dei ikkje har ei forståing for prinsipp som er grunnleggjande i eit demokrati – som til dømes likeverd, tilgjeving eller samarbeid – kan det svekke integreringa. Vår tolking er difor at informantane opplev ei utfordring når det kjem til å lære bort og skape forståing til omgrep. Om fleirspråklege ikkje utviklar ei forståing til grunnverdiane som det norske samfunnet er bygd på, kan dette motverke integrering.

### 5.2.2 Elev-elev

Spernes (2012) skriv at det må vere rom for ulikskap i elevgruppa. Elevane må få innpass i fellesskapet og læraren må i sitt arbeid bidra til å utvikle haldningar som fremjar dette. Igjennom intervjuet kjem det fram at informantane syner forståing for at elevane må få knytte band sjølv. Informantane opplever at dei arbeider litt i det skjulte og heller legg til rette for at elevane kjem i kontakt. Dette har dei og si:

*Lærar 2: Ja, for eksempel viss me har gruppearbeid i klassen der dei minoritetsspråklege er med, så merker eg, kanskje då er min rolle å hjelpe de elevane tett, men så ser ein at den rollen tek dei andre elevane. Og då prøver eg å trekke meg litt unna. For det kan godt hende*

*at den eleven som prøver å hjelpa ordlegg seg på ein betre måte enn kva eg gjere som voksen for å hjelpa.*

*Lærer 3: Ja, nokon er jo veldig nysgjerrige og vil på ein måte bli kjent. [...] då er det umiddelbart nokon som har lyst til å prate med den eleven, vera med den eleven.*

*Lærer 4: [...] då har eg og bestemt at, i matøker, då går dei òg i sin ordinærklasse. For det er litt sånn lystbetont, og så ser dei litt kva som skjer; korleis det fungerer i dei norske klassane. Kva dei snakkar om, kva slags interesser, og slikt.*

Vidare kjem det fram viktigheita med god elev-elev relasjon for å fremje integrering. Slik Spernes (2012) skriv om at elevane må forstå si rolle i elevgruppa for å skape eit godt fellesskap (ref. 3.2) har informantane erfaringar som tilseier noko om dette:

*Lærer 1: Men eg tenkjer jo at dei viktigaste ressursane, er jo elevane. Elevmassen kan jo vera av ulik karakter, ikkje sant. Viss den er bra, så er det veldig positivt i forhold til integrering.*

*Lærer 2: Fordi at, det er her på skulen at det skjer. Det er her dei er med venner, det er her dei har eit liv utanom familien. [...] det er her dei blir kjent med folk, det er her dei lev. Det er her dei følar seg del av eit fellesskap, som nokon i bygda.*

*Lærer 3: Viss du kjenna klassen din da, så veit du at du har nokon som har lyst til å ta litt ekstra ansvar også, ikkje for at dei er veldig sånn snille og greie og flinke og sånn, men at dei veit viktigheita med at alle i ein klasse trivast.*

Det kjem også fram utfordringar knytt til elev-elev relasjon med omsyn til integrering. Her pratar informantane særleg om korleis språkbarriere byr på utfordringar. Lærer 2 fortel at "Det blir jo mykje konflikthandtering sjølvst. Og då har me gått rett på og tatt dei situasjonane, [...] no blei han/ho sint og lei seg fordi den ikkje skjønnte kva du meinte. For han/ho kan ikkje like mange ord som deg." Andre utfordringar kan være slik desse informantane fortel:

*Lærer 3: Så det er jo ikkje sånn at du kan pålegge nokon å passe på eller ta ansvar for. Så det, eg trur du må jobbe litt i det skjulte da på ein måte, som lærar, ikkje pushe for mykje, men samtidig oppmuntre til at dei må ta vare på, ta med seg eller vera med nye elevar.*

Lærer 4: *Eg ser at innføringsklassen er ein veldig sterk sosial klasse, og det som skjer då i friminuttet er at innføringselevane søker mot kvarandre. [...] Så da er jo ikkje heldig med tanke på integrering. Skal eg då liksom forby dei å leike saman?*

Alle informantane gir uttrykk for at dei ynskjer å legge til rette for elevane på best mogleg vis. Det kan verke som om dei ser ei styrka integrering ved at dei let elevane møtast på deira premissar. I tråd med fråsegna til lærar 2 – å jobbe i det skjulte – vil elevane kunne kjenne på at interaksjonen dei i mellom, skjer på deira premissar. Men er det verkeleg slik at elevane styrar dette, eller har læraren ei større rolle enn først tenkt? Ser ein på fråsegna til lærar 4 – forby dei å leike saman – kan det verke som om lærarar står overfor eit dilemma knytt til inngrep dei kan ta. I eine retninga ser dei utbytte av at elevar får moglegheita til å utforske relasjonane på eigenhand, i den andre ynskjer dei å gripe inn fordi dei kanskje blir utolmodige.

Det verkar som om språket er ei av dei større utfordringane med omsyn til relasjonsbygginga elevane imellom. Korleis skal ein byggja relasjon når språket manglar? I yngre trinn ser ein leik som ein naturleg del av sosialiseringa, der språket ikkje er like naudsynt. I eldre trinn derimot, ser ein tendensar til at leiken forsvinn gradvis, og går over til snakking og "henging på hjørnet". Læraren kan her vere ein slags "meklar", som legg til rette for brubygging der ein skapar forståing for kvar part, slik som lærar 2 gav som døme. Ved denne meklinga kan læraren opptre som ein rollemodell for korleis elevane seinare kan handtere liknande situasjonar. Samstundes lyt elevane forstå kva aktiv rolle kvar enkelt har for å skape eit godt fellesskap (Spernes, 2012). Mangfaldssensitiv pedagogikk ser vi her på som relevant. Slik Munthe (2011) framstiller det i 3.3.1 kan ein utnytte alle elevar sine potensial og ressursar i undervisninga, medan ein også fokuserer på elevar sine kulturelle erfaringar og kunnskapar.

I ei større forståing for integrering, kan ein tenkje at ein variert elevmasse byr på større forståing for ulike kulturar og tankar. Integreringsarbeid skjer på denne måten ikkje berre i den forstanden at det er dei fleirspråklege som skal integrerast, men også dei etnisk norske som får ei betre forståing for mangfaldet i skulen – og samfunnet. Slik som lærar 1 uttalar – elevmassen kan vere ein ressurs – tolkar vi det som at arbeidet med elev-elev relasjon burde omhandle tilrettelegging meir enn direkte inngrep. Ulikskapen må forståast som normalen og denne haldninga ser alle informantane på som verdifull. Likevel kan denne tilrettelegginga opplevast vanskeleg fordi elevgruppa er såpass samansett.

### 5.2.3 Lærer-heim

Opplæringslova viser til at eit "Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling" (Opplæringslova, 1998). Fleirspråklege foreldre kan kome frå land der det ikkje er tradisjon for å samarbeide med skulen, og det kan difor hende at skulen må innføre nye metodar for å skape kontakt og tillit hjå desse foreldra (Spernes, 2012). Ifølgje Spernes (2012) skal målsetjinga vere at læraren og foreldra kjem i dialog, slik at dei saman bidreg til å styrke integreringa til eleven, men også foreldra.

Relasjonsbygginga i starten av samarbeidet er ein utfordrande fase, noko som både informantane og Spernes (2012) framhevar. Lærer 2 snakkar om korleis ho legg ekstra innsats i arbeidet sitt med alle involverte partar (meir om dette i 5.2.4), noko som vert uttrykka fleire gongar:

*Lærer 1: Dei foreldra skal slippa å måtte kontakta dei andre foreldra for å låna skiutstyr. Det blir veldig vanskeleg tenkjer eg... For å ikkje sei umogleg.*

*Lærer 2: [Eg] Sender masse meldingar til foreldra om korleis det går og stikker heim til dei viss dei trenger noko og.. Og du må kanskje bruka litt tid av deg sjølv òg.*

*Lærer 4: Då er det jo veldig mykje oppfylging, sant. De skal ha med seg ting, de skal på skidag [...] Å få dei til å lesa vekeplanen for eksempel [...] Det er ein av tinga eg stadig vender tilbake til, kommunikasjon med foreldre og heim. Og då er det SMS, det er veldig bra kommunikasjon.*

Lærer 3 nemnte ei utfordring ho kjem over med omsyn til heim-skule samarbeidet, dette går spesielt inn på språket som hindring:

*Du er ofte nøyd til å ha ein tolk på møter, og det er ein utfordring for du får ikkje den same relasjonen når det er nokon du må snakke via.*

Informantane snakkar også om å ufarleggjere kulturelle og religiøse ulikskapar. Dei omtalar arbeidet på same måte som Engens (1994, i Spernes, 2012) skildrar det; at ein skal bygge eit felles verdiplattform for både elevar, foreldre og tilsette, samstundes som dei ulike gruppene kan behalde sine religiøse og kulturelle sær eigenheiter. Lærer 3 presiserer mellom anna at nokon av utfordringane ligg i at foreldra sine vaner og tradisjonar ikkje nødvendigvis er feile, men meir at dei ikkje er vanlege i Noreg. "Det kan vere nesten litt sånn kulturkræsje. At dei har – og det er ikkje at dei gjere det feil – men at i Norge så er ikkje det vanleg på ein måte." Lærer 4 hadde også eit døme om eit tilfelle der den norske kulturen skurrar med heimlandet sin kultur:

*Ta sosiale kveldar for eksempel. Ein må fortelje foreldre kva det er, og ufarleggjere det med mat. For der blir dei veldig overagerande, dei veit ikkje kva det er. La dei få lov å ta med noko mat... Det sett dei jo veldig pris på.*

Lærer 2 har også opplevd utfordringar med mat:

*I forhold til religion og kulturen dei kjem ifrå så har me hatt utfordringar med mat på skulen, at dei ikkje et så mykje. Det går ikkje på kryss og tvers av nokon av deira haldningar og den slags, men det har vore litt utfordrande. Å få dei til å skjønne at dei kan stole på oss."*

Samstundes kjem det òg fram at dei blir møtt med positive haldningar frå foreldra, og foreldra syner tiltru til læraren og skulen, og innser at dei meiner vel for barnet sitt. Lærer 2 opplever eit godt samarbeid med foreldra og seier at:

*Eg føler eigentleg at eg har vore veldig heldig med dei elevane og foreldra for dei har jo sagt sjølv i møter eg har hatt med dei, at dei vil at elevane skal vera med på alt. Dei skal gjere det sama som dei norske ungane. Til jul var eg litt sånn skeptisk og tenkte om, skal dei vera med i kyrkje eller ikkje, men foreldra berre, nei, køyr på. Dette her har dei ikkje vondt av, dei trur til sin religion uansett og dei har godt av å sjå kva andre samfunn har å by på.*

Lærarane er samde over at språket utgjer ei større utfordring i relasjonsbygginga. Som lærar 3 også seier, kan det tenkjast at ein relasjon ikkje byggast på same måte. Når kommunikasjonen går gjennom ein tolk kan forholdet opplevast kunstig. Det kan vere at foreldre ikkje er vande med ein skulekultur, og i tillegg er analfabetar sjølve. I relasjonsarbeidet kan dette skape utfordringar for læraren, men det gjer det også vanskeleg for foreldra å verte integrert i samfunnet. Skulen vert sett på som eit miniatyrsamfunn, og speglar dermed mykje av den norske kulturen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan vere ein tapt sjanse viss foreldresamarbeid ikkje vert lagt til rette for.

I arbeidet med å inkludera foreldra i samarbeidet ser ein at lærarane prøver å leggje til rette for at dei skal vere velkomne til sosiale kveldar. Arrangement som dette kan byggje bruer mellom dei fleispråklege og skulen, og ikkje minst mellom foreldra. I likskap med elevar som kan syne kunnskap utan at språk trengst (som til dømes i praktisk-estetiske fag), kan foreldra syne kunnskap gjennom mat – utan at ein eksotifiserar deira kultur. Slik lærar 4 sa: dei sett veldig pris på å kunne syne kunnskap og få betre forståing.

Ved å vite kvar begge partane kjem ifrå, blir det skapa ein felles plattform som kjenneteiknast av respekt, likeverd og tillit. Vi ser at det tek tid å byggje relasjonar, og at denne prosessen er ekstra krevjande når språket er ei utfordring. Når foreldra i tillegg må bli kjent med skulekoder, kan det gjere til at læraren må bruke ekstra tid på dei, i forhold til den resterande elev- og foreldremassen.

#### 5.2.4 Ekstra tiltak

Ein ting tydeleg kjem fram av alle informantane, er at dei yt ekstra utover det som ein kan krevje av ein lærar. Dei er bevisste på at det finst mange utfordringar for dei fleirspråklege, mellom anna ressursar, økonomi og språk. Lærarane snakkar konkret om spesifikke hendingar der dei yt ekstra:

*Lærer 4: På barneskule i sær då, så er det det med å gå i bursdag [...] det er jo veldig ekskluderande viss ikkje dei kan kome, sant." Så der har eg jo strekt meg litt då, for å få det til. At de kan kome. [...] De bur gjerne ikkje i gå avstand. [...] Det er verdt det å sjekka opp i bussrutene, og ha telefonsamtale med mor [...] for at de skal få det til. Så det er ikkje så mykje det kostar.*

*Lærer 1: Det er ikkje berre berre, når dei skal ha utstyr, dei her som kjem frå Afrika, og Eritrea. Dei har jo ikkje litt ting med seg. Det må skaffast utstyr. Så det er jo ein sånn ting som me vil prøva å strekkja oss litt, leggja til rette slik a dei får den same opplevinga som dei andre har, og igjen; kunne vera ein del av den norske kulturen.*

Informantane er bevisste på kor mykje relasjonsarbeid påverkar integreringsprosessen i skulen. Dei syner forståing for eit meir heilskapleg bilete, som ikkje er avgrensa til det arbeidet dei gjer innanfor skulen sine fire veggjar. Det forteljast om korleis både relasjonen med eleven og foreldra står som føresetnad for å lykkes med ein heilskapleg integrering i skulen og samfunnet rundt:

*Lærer 2: Så, men det å få ein god relasjon til elevane, då må ein òg ha ein god relasjon til foreldra, søskena som er her i bygda, så det og har eg brukt masse tid på. [Eg må] vera meg sjølv, gi av meg sjølv, vise at eg er glad i dei. For ein blir jo det.*

Der lærar 1,2, og 4 har gjeve uttrykk for at dei skal strekkje seg litt ekstra i forhold til det ein kan forventast, er det verdt å nemna at lærar 3 følar at dette er ein naturleg del av jobben til ein lærar. I spørsmålet om ho følar at ho til tider må jobba utover den rolla ein har som lærar, svarar ho:

*Lærer 3: Nei, egentleg ikkje faktisk. For der, når du er kontaktlærar så er ein del av jobben det samarbeidet med heimen og foreldre, så du har jo ei viss tid i veka til å jobbe med det. Og*

*det er jo klart at du kan risikere å at du må bruke litt ekstra tid på nokon av dei foreldra fordi det er kommunikasjonsutfordringar, men samstundes har eg opplevd det stikk motsette. At det går heilt av seg sjølv.*

I forlenging av sitatet over, reflekterer lærar 2 over at livssituasjon og personlege eigenskapar også påverkar integreringsarbeidet:

*Men det handlar like mykje om korleis type ein er som lærar og menneske, for det er ikkje sånn at det faller like naturleg for alle. Og sjølv sagt, viss eg hadde hatt ein familie sjølv med tre ungar og full pakke så hadde ikkje eg hatt same moglegheit heller kanskje.*

Integreringsarbeidet skjer på fleire arena enn berre på skulen. Informantane gir uttrykk for at dei prøver å legge til rette for betre integrering også utanom skuletid. Dei visar ein varme og omsorg som er i tråd med Thomas Nordal si forskning på lærarrolla (Nordal, 2015). Det er ein ting at læraren må spørje foreldra i klassen om å forenkla ein bursdaginvitasjon, men kan ein verkeleg krevje at læraren stiller med eigen bil, tid og utstyr for at elevane skal kome seg i skibakken på ein laurdag? Dei brukar privat utstyr, køyrer dei rundt i bursdagar, tar dei med på fotballkamp og alt dette utanom skuletid.

Læraren sine moglegheiter til å utføre integreringsarbeid utanfor skulen, vert også påverka av livssituasjon, slik lærar 2 påpeikar. Så vidt vi veit, finst det ingen nedskrivne retningslinjer på korleis ein lærar skal arbeide med integrering. Det verkar som om dei har ein ambisjon om å integrere dei også utanfor det skulen byr på. Dette følar vi seier noko om deira personlegdom. Relasjonsarbeidet mellom lærar og elev kan vere grunnen til at informantane gjer desse tiltaka. Samstundes får vi eit inntrykk av at lærarane ser nytta av nærmiljøet og den integreringa den kan by på. I tråd med korleis nærmiljøet påverkar kulturen på skulane (ref. 5.1.1), samsvarar vår oppfatning med litteraturen til Spernes (2012).



## 6.0 Oppsummering og avslutning

Denne studien har forsøkt å undersøke korleis lærarar fremjar integrering gjennom relasjonsarbeid. Den har gjennom ei kvalitativ framgangsmåte sett på moglegheiter og utfordringar knytt til dei tre samspela: elev-elev, elev-lærar og lærar-heim. Korleis integreringskulturen påverkar læraren sitt arbeid har også vore belyst. Problemstillinga for bacheloroppgåva er: *Korleis arbeider lærarar med relasjonsarbeid for å fremje integrering av fleirspråklege elevar i skulen?*

Informantane påpeiker korleis haldningar er viktig i forhold til syn på integrering og praktisering av relasjonsarbeidet. Her kjem det fram at toleranse, likeverd og empati burde vere rotfesta hjå ein lærar, men også elevane og foreldregruppa imellom. Desse haldningane ligg til grunn for ei djupare forståing kring integrering og eit fleirkulturelt mangfald, og legg grunnlaget for relasjonsarbeidet med dei fleirspråklege. Haldningane her vart forankra vidare i kultur og korleis kulturen ved skulen legg føringar på integreringsarbeidet. Med omsyn til dei fleirspråklege uttrykker informantane stort sett positive syn, dei er stolte over integreringsarbeidet i skulane deira og uttrykker ein felles visjon for mangfaldssensitiv pedagogikk. Det kjem fram at dei fleirspråklege er ein ressurs med deira ulikheit, kunnskap, kultur og religion, og gjennom dette synar mangfaldet.

Omgrepet språkbarriere var noko som gjekk att blant informantane, og er noko som skapar utfordringar. Sjølv om elevane verker flinke i norsk, og syner mykje forståing og kunnskap, meiner informantane at omgrep og uttrykk ikkje nødvendigvis blir forstått like godt. Dette byr på utfordringar knytt til dialog mellom elev-elev og elev-lærar. Ved å bruke ekstra tid på elevane, arbeider lærarane aktivt med å bryte ned desse barrierane. Dei prøver å få dei til å forstå innhaldet i omgrepa ved å sette dei inn i ein daglegdags kontekst. Dialogen mellom foreldra og læraren byr også på utfordringar, meiner informantane. Relasjonen vert ikkje den same når kommunikasjonen går gjennom ein tolk. Det kan verke som om foreldra si forventning tar utgangspunkt i kulturen dei kjem ifrå. Dette kan skape motsetjingar og utfordringar som ein i lag må arbeide med å imøtekome. Informantane gjer dette ved å arrangere sosiale samkomer der kulturelle ulikheiter kan verte utveksla og gi ei større forståing til kvarandre.

Med omsyn til relasjonsarbeid, kjem tidsbruk fram som ein av dei viktigaste faktorane til god integrering. Samla sett legg informantane ned mykje arbeid i dei fleirspråklege elevane. Dei vurderer til ein kvar tid når og korleis elevane har størst mogleg utbytte på skulen. Denne tilrettelegginga går utover tida til læraren, men opplevast gjennom informantane som nyttig for ei best mogleg integrering. Dei legg fokuset på eit sosialt utbytte hjå dei fleirspråklege elevane, noko som er med på å styrke relasjonen mellom dei ulike aktørane. Informantane jobbar også med relasjonsarbeid

utanfor fast arbeidstid, og prøver å leggje til rette for at elevane får oppleve den norske kulturen. Integrering av foreldre fylgjer automatisk med i dette arbeidet, ettersom dei også er ein del av eleven sitt opphald på skulen. Informantane syner her ein større forståing for tema, meir enn denne oppgåva kunne ta for seg.

Med utgangspunkt i oppsummeringa over, meiner vi at det er personlegdomen til læraren som påverkar relasjonsarbeidet mest. Dette synast gjennom ei rekke historier frå informantane der dei fortel om tiltak som overstig forventingane ein kan setje til ein lærar. Desse historiene påpeiker viktigheita med relasjonsarbeid og styrker vår hypotese som forsøker å finne ei kopling mellom relasjonsarbeid og god integrering.

Avslutningsvis vil vi reflektere kritisk rundt temaet og oppgåva si sneverheit i forhold til integrering som heilskap. Vi har valt å ha fokus på relasjonsarbeid og korleis dette kan fremje integrering, men er bevisste på at dette ikkje er det einaste aspektet ved integreringsarbeid. Kvardagen til ein lærar vert påverka av mange faktorar. I arbeidet med ein bachelor blir ein difor nøydd til å halde seg innanfor eit smalt område og heller forsøkje å gå i djupna av det. Sjølv om oppgåva ikkje belyser alle aspekt, følar vi at den svarar på problemstillinga slik ho er formulert. Til vidare forskning er det difor nærliggande å tru at det kan ligge andre fokusområda til grunn for nye problemstillingar. For å få ei større forståing for tema – og for å gje ei meir balansert skildring – er det og viktig å få fram elev- og foreldreperspektivet, dette hadde vi diverre ikkje plass til i denne oppgåva. I tillegg har studien tatt utgangspunkt i fire lærarar sine perspektiv, som har gjeve svar på bakgrunn av deira tankar og refleksjonar. Studien er med dette ikkje representativ for skulen som heilskap, men kan vere med på å styrke ei hypotese om retninga til integreringsarbeidet i norske skuler.

## 7.0 Litteraturliste

### 7.1 Litteratur

- Aubert, A., & Bakke, I. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse : Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Texas: Pro-Ed.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 4. Utgave.
- Dewaele, J.-M. (2015). *Bilingualism and Multilingualism. I: The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, First Edition*. Henta frå: <[https://www.academia.edu/12643357/Bilingualism\\_and\\_Multilingualism](https://www.academia.edu/12643357/Bilingualism_and_Multilingualism)> [27.04.18]
- Dong, Yu Ren. (2002). *Integrating Language and Content: How Three Biology Teachers Work with Non-English Speaking Students*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(1), 40-57.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Døving, C. A. (2009). *Integrering: teori og empiri*. Oslo: Pax forlag.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter : Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. (2014) *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goldin, I., Cameron, G., & Balarajan, M. (2011). *Exceptional people : How migration shaped our world and will define our future*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden : Innføring i generell didaktikk* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn – innvandring og inkludering*. Oslo: Pax
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10 (s. 11-26)*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Nordal, T. (2015) *Relasjonsbasert klasseledelse – faktorer i læringsmiljøet som bidrar til et godt læringsutbytte*. Høgskolen i Hedmark. Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/thomas-nordahl-relasjonsbasert-klasseledelse.pdf> [27.04.18]
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse : teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Westrheim, K. T. (2011). Mangfold og demokrati i den flerkulturelle skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10 (s. 107-136)*. Kristiansand: Høyskoleforl.

## 7.2 Offentlege dokument

- KD (Kunnskapsdepartementet). (2003). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/laerestrategi.pdf> [13.04.18]
- LK (Læreplanverket for kunnskapsløftet). (2006). *Generell del: formidlingsevne og aktiv læring s. 12*. PDF lasta ned frå: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf) [30.01.18]
- Nordenbo, S.E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskaps- departementet*, Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet. Henta frå: <http://subsites.odense.dk/subsites3/en%20ny%20folkeskole/topmenu/bli-inspireret--hvad-goer-andre/~media/SUBSITES%20OG%20WEBLIGHT/SUBSITES/DSS/PDF-filer/Lrerkompetencer%20og%20elevers%20lring%20i%20frskole%20og%20skole.aspx> [16.03.18]
- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger — En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/sec1> [30.01.18]
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering – mål, strategier, tiltak*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf> [16.04.18]
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1) [16.04.18]
- SSB (Statistisk Sentralbyrå). (2018). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre*. Henta frå: <https://www.ssb.no/innvbef> [19.04.18]
- Udir. (Utdanningsdirektoratet)/FUG. (2007). *Sluttevaluering av utviklingsprosjektet "Minoritetspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"*. Henta frå: <http://www.fug.no/getfile.php/1804288.1542.babaeybdfy/minoritetspr%C3%A5klige+foreldre+en+ressurs.pdf> [17.04.18]
- Udir. (Utdanningsdirektoratet). (2016a). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Henta frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1> [16.04.18]
- Udir. (Utdanningsdirektoratet). (2016b). *Lærer-elev-relasjon*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/> [26.04.18]

Udir. (Utdanningsdirektoratet). (2018). *Læreplanverket*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> [16.04.18]

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide

# Intervjuguide

*«Korleis arbeidar lærarar med relasjonsarbeid for å fremme integrering av fleispråklege elevar i skulen?»*

Hovudspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<b>Bakgrunnsinformasjon</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kor mange år har du jobba som lærar?</li><li>• Kva aldersgruppe har du undervist?</li><li>• Kan du fortelja kort om korleis du ser på integrering?</li><li>• Vil du sei du har mykje, middels, eller lite erfaring med integreringsarbeid i klasserommet?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kor stor andel fleispråklege?</li></ul>

<p><b>Erfaringar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Korleis er kulturen på skulen når det kjem til fleirspråklege?</li> <li>• Korleis opplever du elevane sine haldningar til fleirspråklege?</li> <li>• Ser du på skulen som integreringsfremjande?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korleis påverkar det deg i ditt arbeid i klasserommet?</li> <li>• Har du opplevd ei endring i kultur, holdningar, etc?</li> <li>• Kvar trur du desse haldningane kjem ifrå? (Positivt som negativt)</li> <li>• Korleis påverkar dette ditt arbeid? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motarbeida/vidareutvikla</li> </ul> </li> <li>• Kvifor, kvifor ikkje?</li> <li>• Utfordringar?</li> <li>• Konkrete døme?</li> <li>• Med omsyn til demokratiforståing, mangfald i samfunnet, skulen som miniatyrsamfunn</li> </ul>
<p><b>Fokusering på tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Korleis arbeider du med elev-lærer relasjonsbygging i klasserommet? (Med fokus på fleirspråkl. elevar)</li> <li>• Korleis arbeidar du med elev-elev relasjonsbygging i klasserommet? (med fokus på fleirspråkl. elevar)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korleis, spesifikt? Døme?</li> <li>• Korleis, spesifikt? Døme?</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kva moglegheiter byr fleirspråklege elevar på?</li>   <li>• Opplev du utfordringar knytt til det å vera lærar for fleirspråklege elevar?</li>   <li>• Korleis opplev du samarbeid med heimen til fleirspråkl. elevar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Framstår det som positivt for individa og grupper si læring?</li> <li>• Konkrete døme?</li> <li>• Utfordringar? Opplevingar?</li>   <li>• Er det nokre emne som engasjerer min. språkl. elevar?</li>   <li>• Kan du fortelja meir om dette?</li> <li>• Har du nokon dømer frå kvardagen? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Konkrete tiltak i klasserommet</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Oppsummering</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppsummera hovudpunkta</li> <li>• Har me forstått deg rett?</li> <li>• Er det noko meir du har lyst å leggja til når det kjem til integreringsarbeid i klasserommet?</li> </ul>	

## 8.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Informasjon om deltaking i forskingsprosjekt

*Korleis arbeidar lærarar med relasjonsarbeid for å fremme integrering av fleispråklege elevar i skulen? : Ei kvalitativ forskning som undersøker moglegheiter, utfordringar og kultur ved integreringsarbeid.*

#### **Bakgrunn og formål**

Gjennom vår bacheloroppgåve vil me belysa læraren sitt arbeid med integrering av minoritetsspråklege elevar. Prosjektet er organisert av to studentar ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal, og vert rettleia av Linda Moen Rebni. Motivasjonen bak problemstillinga ligg i at begge studentane har opplevd det som eit spennande emne å fordjupa seg i. Me ynskjer å tileigna oss meir kunnskap med omsyn til akkurat dette, før me skal ut i arbeid.

Både informanten til prøveintervjuet så vel som dei andre informantane er valt ut med bakgrunn i deira erfaringar og kunnskapar. Informantane har ulik erfaringsbakgrunn med tanke på arbeidsår, arbeidsplassar, fag og kjønn. Slik trur me at me vil få ei meir variert datainnsamling.

#### **Kva innebærer deltakinga i studien?**

Informantane vil dela sine erfaringar gjennom eit intervju, som blir registrert ved taleopptak på både mobiltelefon og diktafon. Intervjuet vil vara i 30 til 60 minutt, med ei satt avgrensa tid på 60 minutt. Intervjuarane skriv også stikkord undervegs, dette for å oppsummera og for å forsikra at dei har forstått informanten rett.

Spørsmåla har mest fokus på læraren sin kvardag, og dei erfaringane ein har gjort seg opp over tid. Intervjuet er bygd opp slik at informanten skal få fram sine personlege erfaringar fyrst; meir spesifikk går det inn på læraren sin bakgrunn og fartstid i yrket, skulen sin kultur, deira syn på – og forståing for – integrering. Etter dette fokuserer intervjuet meir på tematiske emne; relasjonsarbeid mellom elev-elev, lærar-elev, og lærar-heim. Det vert også spurt om moglegheiter og utfordringar ved arbeidet.

#### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt, og informantane vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen. All sensitiv informasjon vert lagra på våre private datamaskiner, og vil verta sletta etter at prosjektet er fullført. Berre studentane har tilgang til denne informasjonen, og rettleiaren kan få innblikk ved behov. Prosjektet skal etter planen avsluttast den 11. mai 2018.

#### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekkja ditt samtykke utan å oppgjeve nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

#### **Samtykke til deltaking i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)