



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Tilrettelegging for integrering av flyktningbarn i barneskolen?

Facilitating the integration of refugee children in primaryschool?

Sølsnes, Melinda Jasmin

Totalt antall sider inkludert forside: 39

Molde, 18. mai 2022



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Inger Helen Solheim

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato: 18/5-22

Antall ord: 8597

Sammendrag

Problemstillingen i oppgaven er:

Tilrettelegging for integrering av flyktningbarn i barneskolen?

Oppgaven belyser noen av erfaringene man har gjort seg i forhold til om det tilrettelegges for integrering av flyktningbarn i barneskolen, og hvordan dette i så tilfelle gjøres i praksis.

Hensikten med bacheloroppgaven er å belyse hvilke erfaringer lærere og andre ansatte i barneskolen har gjort seg når det gjelder tilrettelegging for språklig- og sosial integrering av flyktningbarn. Hvilke faktorer er viktige for en vellykket integrering og hvordan kan opplæringstilbudet organiseres slik at barna får mest mulig læringsutbytte. Jeg håper at oppgaven kan bidra med nyttig informasjon, som kan være til hjelp ved utforming av senere opplæringstilbud til denne sårbare gruppen.

Denne oppgaven er en kvalitativ litteraturstudie og er basert på informasjon om temaet fra politiske dokumenter og rapporter, aktuelt lovverk, forsknings- og vitenskapsartikler, teori og annen relevant litteratur fra bøker.

Konklusjonen er at ja, det tilrettelegges for integrering av flyktningbarn i den norske skolen, men ikke i tilstrekkelig grad

Nøkkelord for litteratursøk som er brukt i oppgaven er: Innføringsklasser, integrering, flyktningbarn, opplæring, barneskole, innvandring.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Historikk og politiske føringer	4
1.2	Forforståelse	7
2.0	Metode	9
3.0	Teori	11
3.1	GAP-modellen	11
3.2	Vernepleierens kjerneroller	12
3.3	Integrering og inkludering	14
3.4	Kommunikasjon og relasjon	15
3.5	Empowerment	16
3.6	Kommuneøkonomi	17
3.7	Individualistiske og kollektivistiske kulturer	17
3.8	Diaspora	18
4.0	Drøfting	19
4.1	Flerspråklighet som ressurs	19
4.2	Flerspråklig og flerkulturell kompetanse	21
4.3	Økonomi og organisering	24
4.4	Kommunikasjon	24
4.5	Foreldre som ressurs	26
4.6	Hvem skal integreres?	26
5.0	Avslutning og Konklusjon	28
	Litteraturliste	29
	Egenvalgt litteratur:	30

1.0 Innledning

En flyktning er, en person som har velbegrunnet frykt for forfølgelse på bakgrunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk overbevisning eller tilhørighet til en sosialgruppe, og som på grunn av dette befinner seg utenfor det landet han er borger av (Forente nasjoners (FN) flyktningekonvensjon artikkel 1A). Dette er også nedfelt i utlendingsloven (2008). Litt enklere kan begrepet forklares med mennesker som har forlatt sitt hjemland fordi de risikerer forfølgelse og straff på grunn av sin religion, sosiale gruppe, etniske opprinnelse, politiske tilhørighet og handlinger.

Ifølge Utlendingsloven § 35, omfattes flyktningbegrepet i juridisk forstand av tre grupper. Den første er «**overføringsflyktninger**» som også kalles «**kvoteflyktninger**» Dette er flyktninger som har blitt innvilget beskyttelse etter utlendingsloven § 35. Disse flyktningene er en del av den kvoten/antallet av flyktninger som har blitt avtalt mellom FN og Norge at Norge skal ta imot. Kvoteflyktninger blir gjerne hentet ut fra en flyktningeleir i et tredje land, hvor de midlertidig oppholder seg i påvente av å bli innvilget beskyttelse i et av FN's medlemsland. Disse flyktningene har allerede fått innvilget oppholdstillatelse når de ankommer Norge og trenger i de fleste tilfeller ikke å oppholde seg på et asylmottak. Gruppe nummer to er «**Asylsøkere etter § 28 a**», som gjelder flyktninger som har fått innvilget beskyttelse (asyl) etter utlendingslovens § 28 første ledd bokstav a) og oppfyller kravene til å regnes som flyktning ifølge flyktningekonvensjonen artikkel 1 A. Den tredje gruppen gjelder «**Asylsøkere etter § 28 b**», som gjelder flyktninger som får innvilget beskyttelse etter §28 første ledd bokstav b). Denne paragrafen omhandler vern mot utsendelse for personer som ikke faller under bokstav a) men likevel har behov for beskyttelse fordi det er en reell fare for at de kan bli utsatt for tortur, dødsstraff eller annen umenneskelige handlinger/straff dersom returnerer til sitt hjemland. Asylsøkere kommer seg gjerne til Norge på egenhånd, og tar i forbindelse med grensepasseringen, kontakt med politiet for å fremme sitt krav om beskyttelse. I påvente av svar på denne søknaden, tilbys de plass på et av UDI's mottakssenter (asylmottak).

Innvandrere defineres som personer som har to utenlandskfødte foreldre som har innvandret til Norge eller personer som er født i Norge med to foreldre som begge er født i utlandet. Innvandrere kan videre deles inn arbeidsinnvandrere, flyktninger, asylsøkere og familiegjenforente. (Mangfold og mestring NOU 2010:17).

I Norge har vi bla. forventninger knyttet til at innvandrere skal lære seg å snakke norsk og kunne forstå og benytte våre sosiale normer og koder. Tanken er at på denne måten vil de lettere kunne integreres i det norske samfunnet. Garsjø (2011) skriver at integrering betyr å bli inkludert i en helhet samtidig som delene som utgjør denne helheten, forblir seg selv. Forfatteren forklarer videre at for en innvandrer kan dette innebære at en fortsetter å indentifisere seg med sin opprinnelige religiøse og kulturelle bakgrunn, men samtidig aksepterer de plikter, normer og rettigheter samfunnet i det nye landet har. Med integrering, menes i denne oppgaven flyktningers læring av det norske språk og forståelse av sosiale normer og koder.

Det kommer flyktninger til Norge fra mange forskjellige land i verden. De snakker forskjellige språk og forholder seg til ulike kulturer og religioner. Noen har flyktet fra krig og uroligheter, mens andre kommer fordi de frykter forfølgelse på bakgrunn av religion, politisk overbevisning eller tilhørighet til forskjellige utsatte sosiale grupper. Felles for alle er at de nå har kommet til et nytt og fremmed land. De skal starte et nytt liv her i Norge. Norske sosiale normer kan være veldig fremmed for mange. Eksempel kan være uttrykk for høflighet, intimgrenser og kjønnsroller. I Norge håndhilser vi for et eksempel uavhengig av om det er en mann eller en kvinne vi hilser på. Systemet som samfunnet her i landet er bygd på, kan være veldig forskjellig fra det de er vant til. Dahl (2019) påpeker som et eksempel at vi i Norge har en individualistisk tenkemåte, det er individet og individets nærmestes behov som står i fokus. I mange andre land og kulturer, er det en kollektivistisk tenkemåte, noe som betyr at det er familien og storfamiliens ønsker og behov som står sentralt.

Flyktnings situasjonen

Ifølge Forente Nasjoner (FN) var ved inngangen til året 2021, minst 82,4 millioner mennesker på flukt i verden. 2020 var det niende året på rad, at antallet flyktninger økte. I 2011 var det i underkant av 40 millioner mennesker på flukt, så i løpet av 10 år har tallet mer enn fordoblet seg.

Hovedårsaken til at disse menneskene er på flukt er blant annet alvorlige brudd på menneskerettigheter, krig, forfølgelse og konflikter. Noen steder der er konflikter, gjør i tillegg klimaendringer livet vanskelig for menneskene som bor der, og de tvinges dermed til å forlate hjemmene sine. For å kunne redusere antallet flyktninger er det viktig å få på plass gode politiske løsninger og samarbeid. Bedre levekår vil kunne tillate at menneskene fortsetter å bo i hjemmene sine. (FN).

De fem landene hvor flest mennesker flyktet fra ved inngangen til 2021 var: Syria, Venezuela, Afghanistan, Myanmar og Sør-Sudan. I cirka 9 av 10 tilfeller var det aktuelle naboland som tok imot flyktningene. Tyrkia er det landet som har tatt imot flest flyktninger (3,7 millioner) etterfulgt av Colombia (1,7 millioner). I Europa er Tyskland det landet som har tatt imot flest flyktninger. Ved inngangen av 2021 var tallet 1,3 millioner flyktninger. (FN) Til sammenligning sier tall fra Integrering- og mangfold direktoratet (IMDI) at det ved inngangen til 2021 bodde 891.000 innbyggere med innvandrerbakgrunn i Norge. Av disse, så hadde cirka 240.000 flyktningbakgrunn. I tillegg så bodde det 198.000 personer som er født i Norge, men med foreldre som er innvandrere. Totalt så utgjør disse gruppene over 18% av befolkningen i Norge. I 2020 økte innvandrerbefolkningen med 9600, noe som er den laveste økningen siden 2002. Det året det kom flest innvandrere til Norge var i 2011, da kom det cirka 80.000 mennesker. I årene etter har tallet blitt jevnlig redusert. (IMDI)

Nå i 2022 står Europa og Norge ovenfor en av de største flyktningkrisene i moderne tid. I 2021 ba IMDI norske kommuner om å bosette 5025 flyktninger. På grunn av krigen i Ukraina og den etterfølgende bølgen av flyktninger, har de bedt om at kommunene tar imot og bosetter 35.000 flyktninger i 2022. (IMDI 2022). Dette er nesten seks ganger så mange flyktninger som forrige år og vil kunne medføre utfordringer i forhold til

omstrukturering og utvidelser av for eksempel barnehage- og skoletilbudet i mange kommuner.

1.1 Historikk og politiske føringer

Så langt tilbake som på 1600-tallet besto en vesentlig del av det norske borgerskap av innvandrere og på 1700-tallet av deres etterkommere. Disse innvandrerne hadde en stor del av æren for det nye næringslivet som vokste frem i landet. Det var blant annet nederlendere som lærte nordmenn hvordan de kunne tilberede sild med annet enn salt og hvordan de kunne bruke liner når de skulle fiske. Skotter lærte dem hvordan de skulle lage klippfisk. På bakgrunn av dette ble det slik at istedenfor adelskap, ble det å være utenlandsk, regnet som det samme som å ha et edelt stamtre. (Steen 1967 gjengitt i NOU 2010:17).

For cirka 150 år siden var Norge et av landene i Europa som hadde størst utvandring i forhold til folketallet. Dagens migrasjonsmønster har mange likheter med dette både når det gjelder årsak og hvordan emigrantene oppfører seg i landet de bosetter seg i. Fra USA vet vi at norske emigranter søkte sammen også i forhold til hvor de bosatte seg i det nye hjemlandet. (NOU 2010:17). Som i Europa, ble arbeidsinnvandringen i Norge på 1960- og 1970 tallet etterfulgt av familieinnvandring. I årene 1972-1977 prioriterte norske myndigheter særlige utsatte flyktninger fra land som Chile og Uganda og vietnamesiske båtflyktninger. På 1980 tallet kom det mange flyktninger fra Chile, Vietnam, Sri Lanka og fra andre land hvor det var urolige forhold. På 1990 tallet ble flyktningstrømmen preget av krigene på Balkan og det kom mange fra Kosovo og Bosnia-Hercegovina. I senere tid har det vært store konflikter blant annet i Somalia, Afghanistan, Irak og Syria som har ført til at det har kommet mange asylsøkere fra disse landene. (NOU 2010:17).

Blant alle disse flyktningene som har kommet, og de som i fremtiden vil komme til Norge, er det mange barn. For å kunne ivareta de sårbare flyktningbarnas behov for språkopplæring og integrering i det norske samfunnet, finnes det egne punkter i opplæringsloven og læreplanverket som omhandler disse barnas rettigheter og plikter i forhold til hvordan grunnskoleopplæringen skal organiseres.

FNs barnekonvensjon tredde i kraft i Norge i 1991 og i 2003 ble denne direkte inkorporert i Norsk lov gjennom menneskerettsloven § 2-4. Dette betyr at om to lover motstrider hverandre er det konvensjonens bestemmelser som går foran bestemmelser i andre lover. I artikkel 28 står det at alle barn har rett til gratis og obligatorisk grunntutdannelse. Barnekonvensjonen definerer alle under 18 år som barn. (FN)

Opplæringsloven (2008) gir føringer for hvordan opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn skal være. § 2-1 sier at barn i grunnskolealder som oppholder seg i Norge mer enn tre måneder, har rett til grunnskole. Dersom det er sannsynlig at barnet kommer til å oppholde seg i landet i mer enn 3 måneder, skal denne retten oppfylles så raskt som mulig, og senest innen 1 måned etter at barnet kom til Norge. Etter at barnet har oppholdt seg i landet i mer enn tre måneder, har barnet plikt til grunnskoleopplæring. Dette vil si at flyktningbarn, uavhengig av om de har fått oppholdstillatelse eller ikke, har rett og plikt til å gå på skole dersom de oppholder seg i Norge i mer enn 3 måneder. Videre spesifiserer § 8-1 at de har rett til grunnskoleopplæring ved sin nærskole og at det med foreldrenes samtykke, er mulighet for å få innvilget et år ekstra opplæring. Et unntak fra bestemmelsen ang. nærskole kan gjøres dersom elven velger å takke ja til et innføringstilbud ved en annen skole. I dette tilfellet skal elven få tilbud om opplæring ved sin nærskole når han ikke lenger går i et innføringstilbud.

Utdanningsdirektoratet (Udir) har utarbeidet en veileder som spesifiserer hvilke rettigheter, og plikter både flyktningbarn og skolen har i forbindelse med opplæring og innføringstilbud i grunnskolen. Her spesifiseres det hvordan et slikt innføringstilbud skal organiseres og hva det skal inneholde. Det finnes egne underpunkt på hva opplæringen skal inneholde i forhold til hvilken aldersgruppe eller klasse elven skal gå i (Udir 2022).

Flyktningbarn har de samme plikter og rettigheter som de andre elevene på grunnskolen. Dette gjelder også tilpasset undervisning og spesialundervisning. I Opplæringsloven (2008) § 2-8 står at elver som har et annet morsmål, har rett til særskilt norskopplæring frem til kunnskapene er høye nok til å kunne følge den vanlige undervisningen. særskilt opplæring kan bestå av norsk- og morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Dersom kommunene vurderer at det er til elevens beste, kan elever som mottar dette

tilbudet, undervises i egne skoler, klasser eller skoler så lenge foreldrene samtykker til dette.

Udir (2022) skriver at organisering av den aktuelle opplæringen i et innføringstilbud, skal gå frem av et vedtak om særskilt språkopplæring. Et slikt innføringstilbud kan vedtas for opptil to år. Vedtak om særskilt organisering kan på den andre siden bare fattes for ett år av gangen. I denne perioden kan skolen, dersom det er til elevens beste, gjøre unntak fra læreplanverket. Et slikt unntak skal ikke gå lenger enn det som er nødvendig for at elevens behov skal bli møtt. Elever som ikke ønsker å akseptere en eventuell opplæring i et innføringstilbud, har rett til opplæring i en ordinær klasse eller basisgruppe. Det skisseres tre modeller for innføringstilbud (Udir 2013): I et delvis integrert tilbud hører eleven til i en ordinær klasse, men deler av opplæringstilbudet foregår i egne grupper. Den neste modellen er at elevene går i den ordinære skolen, men det organiseres egne innføringsklasser for minoritetsspråklige elevene. Den tredje modellen som skisseres er innføringsskoler. Dette vil medføre at elevene går på egne innføringsskoler og overføres til den ordinære skolen når elevens behov for spesialundervisning har blitt møtt og oppfylt.

1.2 Forforståelse

Jeg har tidligere jobbet på asylmottak og jobber nå med å bosette flyktninger i en liten kommune. Gjennom dette arbeidet vises det hvor viktig det er både for lokalsamfunnet og flyktningene selv, at de integreres i det norske samfunnet. Etter min mening vil for de aller fleste, nøkkelen til integrering være å lære seg det norske språket samt å forstå våre kulturelle og sosiale koder. Dette gjelder alle flyktninger, både voksne og barn.

Jeg har en forforståelse av flyktningbarna som kommer til Norge og skal begynne i en ordinær norsk grunnskole, har behov for ekstra oppfølging og individuell opplæring. Opplæringsloven slår fast at elever med spesielle behov har krav på en individuell opplæringsplan (IOP), dette kan for eksempel dreie seg om ekstra undervisningstimer i norsk eller morsmålsundervisning. Det viser seg at kommunene og skolene har forskjellige måter å jobbe på for å oppfylle lovens krav til opplæring. Det er usikkert hva som fungerer best. Samtidig kan det for meg se ut som om ikke alle kommuner / skoler oppfyller de kravene som er satt til opplæring for flyktningbarn.

I tiden før jeg skulle velge tema og problemstilling for bachelor oppgaven, var det mye diskusjoner rundt nedleggelse av innføringsklasser. Siden jeg hadde mange tanker og spørsmål rundt dette, var den opprinnelige tanken og velge innføringsklasser som tema for oppgaven. Etter hvert som det ble startet opp med litteratursøk og utkast til oppgaven, fant jeg ut at det jeg egentlig var mest interessert i å finne ut mer om, var hvordan det tilrettelegges for integrering av flyktningbarn i den norske skolen. Blir det tilrettelagt? Og i så tilfelle hvordan? Dette førte til at endelig valg fokus og problemstilling ble

«Tilrettelegging for integrering av flyktningbarn i barneskolen?»

Tema som eventuelt kunne ha vært interessant å jobbe videre med på masternivå, er å gå nærmere inn i hva slags tilpasning som gjøres ved de ulike skolene. Intervjuer med elever, foreldre og lærere. Hvilke erfaringer har de gjort seg med hva som fremmer integreringen og eventuelt hva som hemmer den. Med slike data ville det være mulig å få frem de positive og negative erfaringene fra de forskjellige skolene og sammenligne disse.

I denne oppgaven har jeg sett på tilrettelegging for flyktningbarn på barneskoletrinnet. Tema og informasjon om tilrettelegging for flyktningbarn i barnehage, ungdomsskole og videregående skoler diskuteres dermed ikke her.

2.0 Metode

Ifølge Aubert (1985 gjengitt i Dalland 2012,110) er en metode en fremgangsmåte eller et middel til å komme fram til ny kunnskap eller løse problemer. Det finnes veldig mange metoder, og et hvilket som helst middel som tjener formålet, kan anvendes. Dalland (2012) skriver at validitet står for relevans og gyldighet, noe som betyr at det som måles må ha relevans, og være gyldig i forhold til det som undersøkes. Denne Bachelor oppgaven er en kvalitativ litteraturstudie og er forsøkt gjort relevant ved bruk av pålitelige kilder som lovverk, NOU-rapporter, fagfelleverderte artikler, vitenskapelige publikasjoner og faglitteratur. Den belyser hvilke lovverk som gjelder og hvordan dette kan oppfylles i form av tilrettelegging i opplæringen og skolehverdagen til de aktuelle flyktningbarna. Subjektivitet er ifølge Tjora (2021) når noe er basert på et individs meninger, erfaringer og holdninger. Objektivitet er det motsatte, og brukes gjerne i forskning om tolkninger som gjøres uten påvirkning av forskerens forestillinger eller hensikt. Denne litteraturstudien er forsøkt presentert på en objektiv måte, men forforståelsen for temaet, perspektiv og holdninger kan i noen tilfeller ubevisst ha vært med å styre hvilke søk som ble gjort, hvilken litteratur som ble valgt og hvilke resultater som ble presentert. Personer med andre holdninger og perspektiver kunne muligens ha valgt å presentere funnene på en annet måte.

Denne litteraturstudien kan bidra til å belyse hvordan de norske barneskolene tilrettelegger for integrering av flyktningbarn. Den belyser også noen av ressursene flyktningbarna har med seg form av flerspråklighet og kulturelt mangfold, og hvordan dette kan inkluderes i opplæringstilbudet. Viktigheten av flerkulturell forståelse og kompetanse blant ansatte, samt hvordan opplæringstilbudet organiseres, er også punkt som belyses i oppgaven.

For å finne relevante forskningsartikler ble det gjort litteratur søk i Oria og Idunn. Første litteratursøk ble utført i Oria 23/3-22 og søkeord var: Flyktn*ELLER fremmedsp* OG barn OG innføring* ELLER tilpas*ELLER undervisnin*ELLER språkopp*. Dette søket ga 1 treff. På bakgrunn av dette ble det samme dag gjort et nytt søk i Oria hvor det i håp om å få flere treff, ble brukt litt andre søkeord. Søkeord for dette litteratursøket var: Sosial ELLER språklig OG integr* OG flyktningbarn*. Dette søket ga 14 treff. Den 10/4 ble det utført et litteratursøk via databasen Idunn. Her besto søket av disse søkeordene:

Innføringsklasse*OR integreringsklasse*. Resultatet ble 9 treff. Til slutt ble det gjort et søk i Idunn den 11/4-22 med søkeordene: Innføringsklasse* OR integreringsklasse* Flyktning* OR innvandre*. Dette søket ga 7 treff. Totalt ble det funnet 6 artikler som var relevant for denne litteraturstudien, 2 av disse ble i ettertid valgt bort pga. de ikke passet helt til vinklingen på problemstillingen. Av de 4 artiklene som ble brukt i studien, er 2 fra Norsk pedagogisk tidsskrift, som er et fagfelleverdert tidsskrift. 1 av artiklene er en vitenskapelig publikasjon og den siste en artikkel fra Tidsskrift for samfunnsutvikling. For at litteraturen skulle være mest mulig relevant og gjenspeile dagens situasjon i skolen, ble det søkt etter litteratur fra 2010 og nyere. Siden fokuset i oppgaven var hvordan det tilpasses for flyktningbarn i den norske skolen, ble søkene ble også avgrenset til å gjelde artikler og litteratur på norsk.

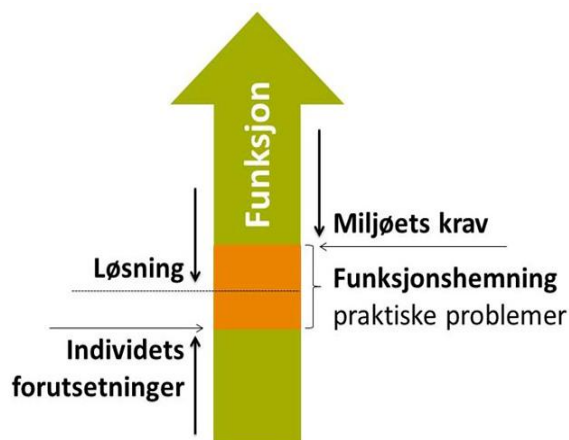
Hos flyktningtjenesten / voksenopplæringen i kommunen ble det funnet en del faglitteratur som var relevant for studien. Disse bøkene inngår i oppgaven som en del av den selvvalgte litteraturen.

3.0 Teori

Det finnes mye relevant og viktig teori og litteratur rundt dette emnet. Det ble valgt ut noen få punkt / modeller som bidrar til bedre forståelse av temaet og til å belyse problemstillingen ytterligere. Ved valg av teori er det samtidig lagt vekt på relevans knyttet opp mot vernepleiefaglig yrkesutøvelse.

3.1 GAP-modellen

GAP-modellen av Lie (1996), illustrerer gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav til fungering.



Gap – modellen fra boka Rehabilitering og habilitering (Lie 1996)

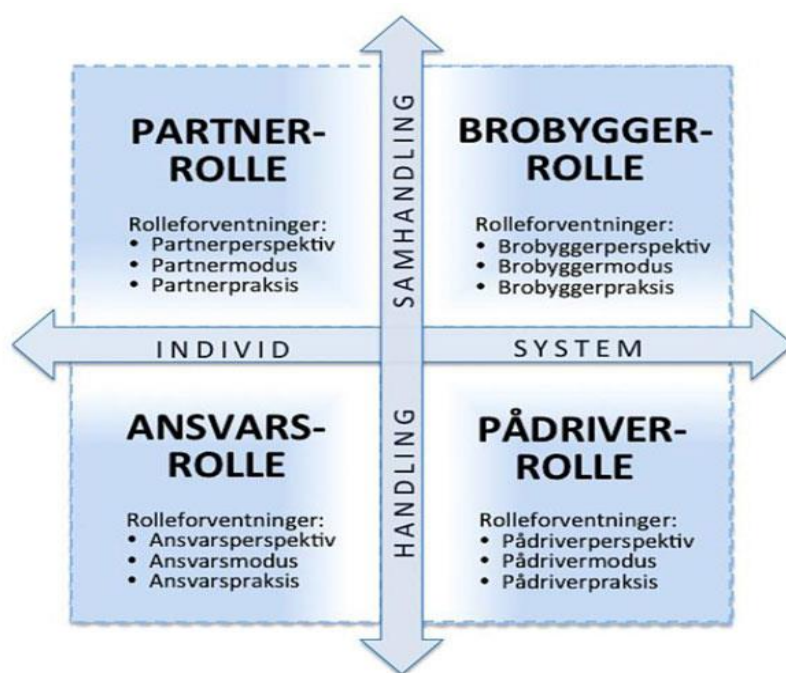
Gap-modellen er mye referert til når det gjelder rammefaktorer og individuelle forutsetninger. Den blir også kalt misforholds-modellen eller relasjonell-modell. Den bygger på den sosiale forståelsen av funksjonshemming som ser funksjonshemming som manglende tilrettelegging fra samfunnet. (Brask, Østby og Ødegård 2017). En slik forståelse av funksjonshemming leder til tilretteleggingstiltak. Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2017) inneholder tilretteleggingstiltak som omfatter blant annet pliktig tilrettelegging av arbeidsplasser, skole- og utdanningsinstitusjoner, barnehagetilbud

og tjenestetilbud innen helse og omsorgssektoren. En ren medisinsk forståelse av funksjonshemming ville til sammenligning tilskrive funksjonshemmingen som mangler ved individet. (Brask, Østby og Ødegård 2017). Gap-modellen illustrerer «gapet» mellom individets forutsetninger og samfunnets krav til fungering. I Vernepleiefaglig arbeid, vil oppgaven være å enten å finne en måte å redusere samfunnets krav til individet på eller å styrke individets forutsetninger slik at det lettere kan møte samfunnets krav. Hovedfokus vil være å tilrettelegge på en slik måte at «gapet» mellom forutsetninger og krav blir mindre. (Brask, Østby og Ødegård 2017).

I denne oppgaven vil individet være flyktingene og deres forutsetninger for å lære seg norsk og til å bli sosialt integrert. Miljøets krav, er det norske samfunns krav til kvalifisering i norsk innen en gitt tidsfrist, samt integrering.

3.2 Vernepleierens kjerne roller

Brask, Østby og Ødegård (2017) presenterer vernepleierens kjerne roller. Dette er en modell som illustrerer vernepleierens kompetanse, verdigrunnlag og handlingsalternativer.



Brask, Østby og Ødegård (2017) Kjerne roller med rolleforventninger.

Denne modellen er basert på at vernepleierens miljøarbeid retter fokus både direkte mot det enkelte individ og arbeid på systemnivå med å fjerne eventuelle barrierer som diskriminerer eller hindrer den enkeltes utvikling. (Brask, Østby og Ødegård 2017). Videre drar forfatterne paralleller til Gap-modellen (Lie 1996), siden selvbildet og utviklingsmulighetene til de menneskene vernepleieren skal jobbe med, er avhengig av hvilken forståelse vernepleieren har av deres funksjonshemming. Vernepleieren er kjent for sitt systemfokus og legger vekt på rammebetingelser og nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Etablering av gode samarbeidsformer både på individ og systemnivå er en viktig del av rammebetingelsene som vernepleieren er opptatt av. Ikke minst er det viktig å etablere gode tverrprofesjonelle samarbeid (Brask, Østby og Ødegård 2017).

Brask, Østby og Ødegård (2017) definerer vernepleierens kjerne roller som partnerrollen, ansvarsrollen, brobyggerrollen og pådriverrollen. I partnerrollen er vernepleieren samhandlende på individnivå og arbeidet tilpasses og justeres i nært samarbeid og dialog med brukeren. Her må vernepleieren inneha en spesiell partnerkompetanse og kunne kommunisere godt med brukeren for å kunne legge til rette for mest mulig selvbestemmelse. (Brask, Østby og Ødegård 2017). I en ansvarsrolle opptre vernepleieren «handlende» på individnivå. I denne rollen må vernepleieren være handlingsdyktig og kunne ta selvstendige avgjørelser i forbindelse med ansvaret for brukerens helse og sikkerhet. I de tilfeller der brukeren ikke evner å se sitt eget beste, må vernepleieren kunne ta avgjørelser, selv om dette går ut over brukerens egne interesser og ønsker. Brobyggerrollen er en samhandlende rolle på systemnivå som er preget av samhandling og dialogisk kommunikasjon. Dette kan dreie seg om samarbeid med familie, kommunale instanser eller annet nettverk. Slike former for dialog og samarbeid kan være utfordrende og krever at vernepleieren har gode samhandlingsevner. I pådriverrollen jobber vernepleieren selvstendig som tilrettelegger og pådriver på systemnivå. (Brask, Østby og Ødegård 2017). Pådriverrollen innebærer blant annet at vernepleieren i kraft av sitt samfunnsmandat, varsler om mangler og svikt i tjenestene for de som ikke evner å si i fra selv og kjemper for rettighetene til brukerne. (Verdal 2011 gjengitt i Brask, Østby og Ødegård 2017, 42).

I forhold til de vernepleierfaglige vurderingene som må gjøres, er det også til hver rolle, knyttet forventninger til vernepleierens kompetanse. Vernepleieren gjør aktive valg på grunnlag av faglige og etiske perspektiver, egne personlige ressurser og behovet for

tilpasning av praksis fra person til person. Disse tre rolleforventningene er tegnet inn i illustrasjonen over vernepleierens kjerneroller over og er perspektiv, modus og praksis. (Brask, Østby og Ødegård 2017).

3.3 Integrering og inkludering

Ifølge Brodtkorb og Rugkåsa (2017) defineres alle borgere som likeverdige og begrepet integrasjon forstås tradisjonelt som et forsøk på å skape en balanse i forhold til hva staten definerer som felles for majoriteten og minoritetene og hva minoritetene kan beholde av egne skikker, praksis og ideer. Så lenge minoritetenes kulturelle særpreg og tradisjoner ikke strider med statens lover, skal de kunne opprettholdes. Den statlige integrasjonspolitikken kritiseres for å drive en fordekt assimilasjonspolitik. Kritikken går ut på at den forskjellighet som minoritetsgruppene tillates å beholde er mer kosmetisk enn reelt. Et eksempel er at det er greit å tilberede mat fra sin egen kultur og å kle seg i fargerike og tradisjonelle klær, men lite annet. Forfatterne påpeker at majoriteten ofte snakker om at minoriteten må integrere seg, men at det sjelden blir diskutert med minoritetene hva som skal til fra begge parter for å kunne få til gode kommunikasjonsprosesser. Hvordan kan vi som majoritet bli integrert i et flerkulturelt samfunn? (Brodtkorb og Rugkåsa 2017).

Om inkludering skriver Brodtkorb og Rugkåsa (2017) at dette er et begrep som ble lansert av myndighetene for å møte kritikken om fordekt assimilasjon. Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007) hevder at integrering forutsetter at det legges til rette for at alle innbyggere i landet behersker språket, og kan delta på tvers av etniske forskjeller i samfunnet. Med dette verifiserer departementet at de offentlige myndigheter har ansvar for å tilrettelegge og å tilegne seg nødvendig kompetanse på det aktuelle området. Ideelle barnehager (Ibid) hevder at inkludering er å fjerne barrierer for deltakelse ved å skape like muligheter på alle samfunnsområder for både individer og grupper, og at inkludering er et videre begrep enn integrering. Videre påpeker organisasjonen at det er mulig å være integrert uten å være inkludert. (Ibid gjengitt i Brodtkorb og Rugkåsa 2017, 236)

3.4 Kommunikasjon og relasjon

Røkenes og Hanssen (2012) hevder at i mange yrker jobbes det med å tilrettelegge for en form for endring hos andre mennesker. Dette kan for eksempel være endring av tenkemåte, opplevelse, følelser holdninger eller atferd. Den viktigste oppgaven som fagperson er å forholde seg slik at det fremmer denne endringen og bedret funksjon hos det andre mennesket. Videre hevder forfatterne at kvaliteten på relasjonen mellom fagperson og bruker er av avgjørende betydning i slike yrker. Praksiserfaringer og undersøkelser viser at relasjonen er viktigere enn de teknikker og metoder som brukes av fagpersonen. Undersøkelser fra psykoterapifeltet tyder på at fagpersonens væremåte er viktig for å kunne få et vellykket resultat. At en fagperson viser respekt og oppleves som ekte samtidig som han har evnen til empati og innlevelse, bidrar til at brukeren føler seg sett og forstått. (Røkenes og Hanssen 2012).

Ifølge Dahl (2011) er mellommenneskelig kommunikasjon, som et eksempel når to mennesker skal kommunisere ansikt til ansikt. En avsender forsøker å formidle en melding eller beskjed til en mottaker / respondent ved hjelp av et eller flere tegn. Slike tegn kan for eksempel være ord, kroppsspråk atferd eller bilder. Denne samlingen av tegn som sendes, kalles en melding. Den som sender en melding kan kalles kommunikator, avsender, kilde eller sender. Som et eksempel kan en melding formidles via gester, klær, ansiktsuttrykk og oppførsel. En person kan sende mange meldinger i løpet av en dag, og de kan være både bevisst og ubevisst. Dahl (2011) hevder videre at for at meldingen skal formidles til mottaker, må den innkodes på en slik måte at den kan oppfattes og forstås av den som skal motta den. Koding av meldinger kan ofte være nonverbalt, noe som betyr uten å bruke ord. Meldingen avkodes eller dekodes så hos mottakeren. I praksis betyr dette at mottakeren forsøker å tolke eller dekode meldingen utfra sine premisser. For at kommunikasjonsprosessen skal være vellykket er det en forutsetning at sender og mottaker har kjennskap til hverandres koder. Forfatteren påpeker at i flerkulturell kommunikasjon er det nettopp denne forutsetningen som svikter eller forårsaker store utfordringer. En mottaker gir ofte en umiddelbar respons eller et svar på den meldingen som ble avsendt. Denne tilbakemeldingen blir gjerne sendt under selve kommunikasjonen eller møtet mellom de to partene. (Dahl 2011).

3.5 Empowerment

Paulo Freires tanker om frigjørende pedagogikk har vært et teoretisk utgangspunkt for empowerment begrepet (Freire 1974 gjengitt i Askheim 2016). Askheim (2016) skriver at selve betydningen av ordet empowerment, viser at begrepet har med overføring av makt å gjøre. De undertrykte må få eller ta makten tilbake. Empowerment er ikke enkelt å oversette til de skandinaviske språkene, men «myndiggjøring» er en oversettelse som brukes mye her i landet. I dagens samfunn brukes begrepet gjerne om grupperinger som befinner seg i en avmektig posisjon. Som eksempel nevnes barn, kvinner, innvandrere og homofile. Empowerment blir også i økende grad brukt av grupper som er brukere av tjenester og som krever rett til å ha kontroll over sin egen livssituasjon, tjeneste- eller hjelpetilbud. Askheim (2016) skriver videre at empowerment perspektivet har ført til at juridisk tenkemåte og vektlegging av rettigheter har økt. Askheim (2016) påpeker at til grunn for empowerment tilnærmingen ligger tanken om at et menneske selv vet best hva som er viktig, bra og nyttig for seg selv og egen livskvalitet. «Den enkelte er den fremste ekspert på sitt eget liv og har evne og kompetanse til å vite hva som er ens eget beste» (Askheim 2016,104).

Ifølge Askheim (2016) inneholder begrepet empowerment både en individuell og strukturell dimensjon. Den individuelle strukturen er rettet mot å øke individets kontroll over eget liv slik at det får bedre selvtillit, ferdigheter og kunnskaper. På denne måten kan individet kanskje selv identifisere barrierer som hindrer eller begrenser muligheten til å ta kontroll over sin egen situasjon og liv. Den strukturelle dimensjonen består av maktforhold, barrierer og strukturer i samfunnet som gjør at urettferdighet og ulikhet opprettholdes og gjør det vanskelig for individet å kunne kontrollere sitt eget liv.

3.6 Kommuneøkonomi

NOU (2010:17) slår fast at det finnes flere økonomiske ordninger som på ulike måter skal sørge for at opplæringstilbudet for minoritetsspråklige blir ivaretatt. Fylkeskommuner og kommuner har selvstendig ansvar for blant annet barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Dette finansieres av statlige overføringer, skatteinntekter og brukerbetaling. Kommunesektorens frie inntekter er en del av de statlige overføringene og utgjør ca. 70% av kommunesektorens samlede inntekter. Disse inntektene står kommunen fritt til å disponere som de ønsker under gjeldende regelverk. Grunnskolen er blant annet finansiert gjennom kommunens frie inntekter (NOU 2010:17). Kostnadene ved å tilby forskjellige kommunale tjenester er veldig ulik fra kommune til kommune, men gjennom inntektsordningen «utgiftsutjevning» får kommunene i utgangspunktet full kompensasjon for ufrivillige kostnadsforskjeller. Ifølge NOU (2010:17) er det overordnede formålet med inntektssystemet å likestille kommunenes evne til å tilby likeverdige tjenester til innbyggerne.

3.7 Individualistiske og kollektivistiske kulturer

I en kollektivistisk kultur står hensynet til storfamilien, gruppen eller det sosiale nettverket man er medlem av høyest. I en individualistisk kultur er man mest opptatt av seg selv og sin nærmeste familie. I møtet mellom disse to kulturene kan det oppstå en rekke konflikter og utfordringer (Dahl 2019). I Fagartikkelen kollektivistiske og individualistiske kulturer påpeker Dahl (2019) at barn som vokser opp mellom disse kulturene, kan støte på mange dilemmaer. Minoritetsgruppen de tilhører og foreldrene som er oppvokst i en kollektivistisk kultur, forventer ofte at barna skal beholde arven fra denne kulturen i form av «vi tenking» og fokus på storfamiliens eller gruppens beste. På den andre siden ønsker det norske samfunnet, lærerne, kanskje venner og naboer at barnet skal tilegne seg mest mulig av den individorienterte tenkemåten. Forfatteren hevder at det kan føre til konflikter når noe som for eksempel er riktig i den ene kulturen, er umoralsk i den andre.

3.8 Diaspora

I følge Varvin (2010) er diaspora et begrep som brukes om folkegrupper som gjennom migrasjon, immigrasjon eller eksil, bor langt fra sine hjemland. Disse gruppene holder sammen og opprettholder sine opprinnelige tradisjoner og kulturer. Karakteristisk for diaspora er masseforflytning av mennesker som ofte er fra samme etniske gruppe, geografiske område eller religiøse gruppe. Vanligvis knyttes forståelsen av at folkegrupper organiserer seg i diaspora, opp mot savnet av hjemlandet. Varvin (2010) skriver videre at kulturelle og sosiale nyskapninger kan oppstå når folkegrupper organiserer seg i diaspora. Eksempel på diaspora kan være slavene som ble fraktet fra Afrika til Amerika og som dannet grunnlaget for den afroamerikanske kulturen.

4.0 Drøfting

Hilt og Bøyum (2015) skriver at med økende innvandring, endres også elevsammensetningen i skolen. Elever med svært ulike morsmål og bakgrunn fra andre skolesystemer, skal inkluderes i den norske skolen. Forfatterne skriver videre at de fleste er enige i at denne nye sammensetningen av elever bør føre til endringer i skolen, men at det ikke er enighet om hvordan dette skal gjøres. Hilt (2020) påpeker at den politiske holdningen er at utdanning stadig blir viktigere for integreringen i samfunnet. Ifølge Hilt og Bøyum (2015) foregår inkludering alltid på visse betingelser. Inkludering og ekskludering går hånd i hånd og i prosessen med å inkludere noen, er det alltid fare for at andre kan bli ekskludert.

4.1 Flerspråklighet som ressurs

Palm (2021) hevder at det i lengre tid har blitt anbefalt skoler og lærere å se på barnas språkkunnskaper i andre språk enn norsk, som en ressurs i opplæringen. Termen transspråking er et begrep som har blitt tatt i bruk den siste tiden og ifølge Duarte (2018) er dette et begrep som brukes om både pedagogiske tilnærminger og flerspråklige praksiser. I den overordnede delen av læreplanen står det at å ha kunnskap om det språklige mangfoldet som finnes i samfunnet, gir barna verdifull innsikt i ulike former for å uttrykke seg, andre ideer og tradisjoner. Det er derfor ønskelig at barna skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs både for det norske samfunnet og i skolen (Udir 2017). Palm (2021) hevder videre at det er mye som tyder på at klasseromspraksis og målene i læreplanen foreløpig ikke stemmer overens.

Forskning viser at bruk av flere språk i undervisningen kan ha betydning for barnas motivasjon og selvforståelse. At deres språkkompetanse blir synliggjort i opplæringen i skolen og kan bidra til økt engasjement og interesse for skrive- og leseopplæring. (Cummins, Early og Stille 2011 gjengitt i Palm 2021). Seeland (2013) hevder at om flyktningbarna undervises i morsmål kan dette lette overgangen til majoritetsspråket, men vil i tillegg også kunne styrke barnas identitet og tilhørighet til familien og den etniske

gruppen de tilhører. I NOU rapporten *Mangfold og mestring* (2010) påpekes det at det er viktig at læreren er bevisst at språkkompetanse ikke er synonymt med norskkunnskaper. De muntlige språkkunnskapene andrespråkseleven har med seg, bør synliggjøres og benyttes i begynnelsen av opplæringen. En slik annerkjennelse av flyktningbarnets morsmål, kan bidra til å skape gode betingelser for læring og fremme flerspråkligheten til barnet.

Som eksempel på hvordan flerspråklighet kan brukes som ressurs i en klasse, skriver Palm (2021) om et forskningsprosjekt i en klasse der en av de regelmessige aktivitetene var å synge sangen «Fader Jacob» på flere ulike språk. Elevene som kunne det aktuelle språket, var forsangere og hjalp til med riktig uttale av ordene. Slik ble disse elevene «myndiggjort» (Askheim 2016), som språkekspert og ressurspersoner. Palm (2021) skriver videre at elevenes mimikk, kroppsspråk og smil fortalte at dette var roller de var stolte av og som de aldri vegret seg for å utføre. I den samme klassen hadde de ulike dramaaktiviteter hvor de også trakk inn flere språk. Blant annet hadde klassen fremføring av historien om ulven og de tre små grisene. De ulike rollefigurenes replikker ble fremført på ulike språk. Foreldrene hadde hjulpet til med oversettelsene. (Palm 2021).

Selv om det står i læreplanverket at det er ønskelig at det legges vekt på flerkulturelt perspektiv og mangfold, sier NOU rapporten (2010) at erfaringsmessig har lærerne i den norske skolen lett for å fokusere på manglene i norskferdighetene i møte med minoritetseleven. Videre står det at kunnskap om at flerspråklighet ikke er hemmende kan i seg selv fremme flerspråkligheten i skolen. (NOU 2010:17).

Vernepleiere i skolen kan møte mange flyktningbarn som trenger tilrettelegging. Kanskje er målet eller kravet om integrering og tilstrekkelige norskkunnskaper, det samme for de fleste av barna, men veien dit vil være avhengig av det individuelle barnets forutsetninger. En av vernepleierens oppgaver vil da være å forsøke å tilrettelegge for læring og mestring, slik at gapet mellom barnets forutsetninger og skolens krav til integrering og norskkunnskaper blir mindre. Se GAP modellen (Lie 1996).

Begrepet empowerment eller den norske oversettelsen «myndiggjøring» (Askheim 2016), kan også brukes i forbindelse med flyktningbarnas språkopplæring i barneskolen. Disse barna utgjør en sårbar gruppe der det å ikke ha kunnskaper i norsk, kan skape en følelse av

avmakt og sosiale barrierer for dem. Garsjø (2011) hevder at språket er den sentrale faktoren som utgjør den enkeltes kognitive- og kommunikative kompetanse. Språket er dermed også en viktig faktor i sosialiseringprosessen. I denne prosessen med å utvikles til mennesker i en sosial sammenheng, står evnen til å kommunisere meget sentralt. Videre påpeker forfatteren at manglende språkkunnskaper fører til svekket identitet og mindre grad av sosialisering. For å bruke begrepet empowerment (Askheim 2016), kan flyktningbarna myndiggjøres ved å tilrettelegge slik at de kan bruke sitt morsmål eller flerspråklighet som en ressurs. Dette vil kunne føre til at de får bedre selvtillit og mestringfølelse. Sett i lys av Gap-modellen (Lie 1996) kan dette igjen føre til at gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav minskes. Samfunnets krav er i dette tilfellet krav til språkkompetanse og sosial fungering. Ved å tilrettelegge for bruk av morsmål, kan dette bidra til å styrke det individuelle flyktningbarnets selvfølelse, identitet og følelse av mestring. Sett i lys av vernepleierens kjerneroller (Brask, Østby og Ødegård) kan vernepleieren gjøre bruk av sin spesielle kompetanse som pådriver her. Pådriverrollen innebærer blant annet å være pådriver og å kjempe for brukerens eller en gruppes rettigheter. I dette tilfellet kan rollen for eksempel innebære å kjempe for flyktningbarnas rett til opplæring i sitt eget morsmål. Som tidligere diskutert, kan barnas morsmål brukes som en ressurs både i språkopplæring og integrering.

4.2 Flerspråklig og flerkulturell kompetanse

Brodtkorb og Rugkåsa (2017) hevder at Norge per i dag kan beskrives som et flerkulturelt samfunn. Med bakgrunn i dette, stilles det også økende krav til at det utvikles flerkulturell kompetanse i flere yrkesgrupper. Forfatterne påpeker at behovet for flerkulturell kompetanse ofte blir redusert til at majoritetsbefolkningen «vi» bør forstå «de andre» som er minoritetsgrupper som innvandrere og flyktninger. Forfatterne påpeker at når kulturell kompetanse knyttes til å forstå «de andre», åpner dette for store diskusjoner om det er riktig eller galt å ta hensyn til andre livsoppfatninger og livspraksis blant minoritetsgruppene når de nå bor i Norge. Videre hevder forfatterne at kulturforståelse ikke dreier seg om å forstå andre, men om å forstå seg selv og de andre i samspill med hverandre.

På samme måte som datasamfunnet stiller nye krav til kompetanse, stiller også eksistensen av det flerkulturelle samfunnet tilsvarende krav – til oss alle – uansett om vi tilhører majoriteten eller en minoritet. (Brodtkorb og Rugkåsa 2017, 202).

Ifølge NOU (2010:17) er betydningen av kompetanse blant de ansatte i skolen som jobber med minoritetsspråklige barn, høy. Skoleledere og læreres kompetanse blir delvis utviklet gjennom førstegangsutdannelsen og delvis erfaringer gjennom yrkeslivet. Videre sier rapporten at behovet for flerkulturell kompetanseutvikling blir vektlagt. Støtte til utdanning for flerspråklige lærere og flerspråklig utvikling som pensum, blir en prioritet. På en annen side hevder Palm (2021) at flere undersøkelser viser til at flerspråkligheten i liten grad synliggjøres og brukes som ressurs i opplæringen i Norge. Samtidig stiller heller ikke opplæringsloven noen krav til flerkulturell eller flerspråklig kompetanse for de som skal jobbe med å undervise minoritetsspråklige elever. Hilt (2020) skriver at de undersøkelsene som ble gjort i forbindelse med innføringsklasser, viste at flere av lærerne var ganske nyutdannet og manglet spesiell kompetanse til å undervise nyankomne elever. NOU-rapporten (2010:17) fastslår også at det er manglende flerspråklig utvikling og kompetanse hos skoleledere. Ifølge Hilt (2020) bør det være et overordnet mål at alle lærere bør ha kunnskap om spesielle utfordringer som nyankomne flyktningbarn kan ha i møtet med den norske skolen. Disse kunnskapene bør også inkludere informasjon om de aktuelle barnas migrasjonshistorie som er av relevans for skolegangen.

Ifølge Jortveit (2018) henger elevenes potensiale for å tilegne seg kunnskap sammen med lærerens kompetanse til å møte behovene deres. Jortveit (2018) hevder videre at trivsel og trygghet er viktige elementer for læring, men når en lærer som et eksempel kommer med uttalelser som «det viktigste er at eleven har det bra» så kan det oppfattes som fraskrivelse av det faglige ansvaret lærere har for å sikre læringsutbytte for de minoritetsspråklige barna. Forfatteren viser også til utsagn fra lærere som føler at de kommer til kort i undervisningen: «vi har et pensum som vi må gjennom». Forfatteren hevder at dette fungerer som en begrunnelse for at det ikke tilrettelegges bedre for de minoritetsspråklige elevene. Tilrettelegging for at alle elever skal få et godt kunnskapsgrunnlag og relevant utbytte av undervisningen er ifølge Jordtveit (2018), lærerens hovedoppgave.

Ifølge Dahl (2019) er et viktig at det finnes kunnskaper om forskjeller på individualistiske og kollektivistiske kulturer blant de ansatte i skolen. I møtet mellom disse to kulturene,

kan det for mange flyktningbarn oppstå konflikter som er vanskelig å håndtere. Forfatteren hevder videre at i den kollektivistiske kulturen vil familien og det minoritetssamfunnet de er medlem av, kanskje ha sine forventninger om at barna skal leve etter deres verdier og opprettholde de tradisjonene som er viktig for dem. Varvin (2010) hevder at med bakgrunn i savn av hjemlandet og de tradisjonene og kulturene som eksisterer der, ser man ofte at flyktninger med samme språk, tradisjon og religion ofte søker sammen og danner egne små eller store samfunn. Disse samfunnene kalles diaspora. Innad i disse diasporaene kan den kollektivistiske kulturen og tenkemåten stå sterkt, og dermed ha stor innflytelse på hvordan barna for eksempel velger å kle seg og oppføre seg. Den norske skolen, lærere og medelever vil ifølge Dahl (2019) derimot kanskje ønske at flyktningbarna tilegner seg mest mulig av den individualistiske tenkningen. Dette kan skape vanskelige situasjoner og verdikonflikter, der barna som et eksempel foretar individualistiske valg for å bli inkludert i klassemiljøet. Dette valget kan i den kollektivistiske kulturen blir ansett som umoralsk og upassende (Dahl 2019). Et eksempel kan være en jente som velger å kle seg på en «vestlig» måte eller å ikke bruke hijab. Her kan teorien om at det ikke finnes noen integrering uten ekskludering fra Hilt og Bøyum (2015) også brukes. For å bli inkludert i den ene kulturen kan man risikere å bli ekskludert fra den andre. Dahl (2019) hevder at skolen kan ha en viktig oppgave når slike situasjoner eller konflikter oppstår. Videre hevder forfatteren at gode rådgivere som har innsikt i begge måtene å tenke og å prioritere på, er av stor betydning for barna. Her er det også viktig å kunne se mennesket bak fasadene og ikke bare kulturene de kommer fra.

Jortveit (2018) viser til intervjuer som ble gjort med lærere der det kommer frem flere eksempler på gode forståelser som var forenlig med inkludering som verdighet. Forfatteren trekker frem at lærerne ofte snakket om sosiale relasjoner, omsorg og nærhet i forbindelse med ivaretagelse av flyktningbarna. Videre indikerte flere av lærernes uttalelser, at de hadde en distanse eller et metablick, der elevens situasjon kunne ses i større sammenheng. Dette kan ifølge forfatteren være med på å legge til rette for sosiale interaksjoner, et godt klassemiljø og ikke minst for at elevene kan få et godt læringsutbytte.

På tross av at flerspråklig og flerkulturell kompetanseheving blant lærere er ønskelig, sier NOU rapporten (2010:17) at det viser seg at særskilt språkopplæring har et betydelig forbedringspotensial mange steder. Det kommer videre frem av rapporten at det eksisterer gode muligheter for å blant annet øke bruken av morsmålsopplæring og tospråklig

fagopplæring innenfor de rammene som allerede eksisterer i dagens regelverk. Økonomiske ressurser til dette skal allerede ligge innenfor skoleeiers rammer.

4.3 Økonomi og organisering

Gjennom kommunenes inntektssystem og utgiftsutjevningens ordningen nevnt i kapittel 3.6 skal altså kommunene i utgangspunktet ha de samme økonomiske forutsetningene for å kunne ivareta opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever (NOU 2010:17). Likevel er det store forskjeller på hvilken type opplæring som tilbys. Politisk sammensetning av for eksempel et kommunestyre kan ha stor betydning for hvilke prioriteringer som blir gjort når kommunens frie inntekter skal fordeles på de ulike tjenestene. Djupvik og Eikås (2020) hevder at omgivelsene har en viss forventning om hva slags tjenester organisasjonen skal tilby og på hvilken måte disse tjenestene tilbys. Dette vil si at kommunens innbyggere har visse forventninger knyttet til hva slags opplæringstilbud kommunen gir og hvordan de organiserer tilbudet. Kommunens geografiske beliggenhet og tilgang på lærere og assistenter med flerkulturell kompetanse eller bakgrunn, vil også spille en stor rolle når det gjelder hvor godt opplæringstilbud kommunen klarer å gi. Selv om kommunene i utgangspunktet skal ha samme forutsetninger for å tilby god opplæring, påpeker Djupvik og Eikås (2020) at vi kan skille mellom rike og fattige kommuner i Norge. De fattige kommunene kjenner seg nok sannsynligvis mer avhengige av staten enn de rikere. De rikere kommunene har et større handlingsrom på grunn av god kommuneøkonomi.

4.4 Kommunikasjon

Å kommunisere med nyankomne flyktninger kan være vanskelig selv ved bruk av godkjente telefontolker. Vi kommuniserer ikke bare verbalt, men også med kroppsspråk, gester og tegn. Muligheten for misforståelser i kommunikasjonen er av mange årsaker stor. En telefontolk ser ikke hvilke nonverbale tegn avsender bruker. Som et eksempel kan tolken ikke se at avsenderen smiler og gestikulerer når han snakker. Tolken kan kun forholde seg til de ordene som blir sagt, og dette kan også skape vanskeligheter i

kommunikasjonen med flyktninger. Garsjø (2011) presiserer at enhver må være oppmerksom på sin egen måte å kommunisere på, både verbalt og nonverbalt. Evner vi å lytte til det som blir sagt? Er vi åpne for det som kommuniseres eller er vi forutinntatte og fordomsfulle? «Den farligste av alle fordommer er å tro at vi har noen» (Veikko Koskeenniemi gjengitt i Garsjø 2011,234). Garsjø (2010) påpeker at når det kommuniseres med mennesker fra andre kulturer, kan det være nyttig å observere den andres gester, fakter og kroppsspråk. I enkelte kulturer brukes mye fakter, gester og kroppsspråk for å understreke eller forsterke det som blir verbalt kommunisert, og det kan dermed bli lettere å forstå hva den andre prøver å formidle. Det er viktig å huske på at det her også lett kan oppstå misforståelser. Et eksempel kan være at når noen nikker med hodet, så betyr ikke det nødvendigvis ja. I noen land betyr det nei (Garsjø 2010). I noen kulturer er det også vanlig å bruke ganske høy stemme og kraftig gestikulering i en vanlig samtale. Her i Norge kan dette lett mistolkes og oppfattes som om den andre personen er sint.

Et ord på norsk kan flere betydninger, det samme kan et ord på eksempelvis arabisk ha. I kapittel 3.4 om kommunikasjon hevder (Dahl 2011) at i en kommunikasjonsprosess blir budskapet kodet når det sendes fra avsender. Denne koden må igjen dekodes av mottaker før budskapet kan forstås. Dersom meldingen for eksempel kodes med et smil eller et tegn, forutsettes det at mottakeren kan forstå og gjenkjenne disse tegnene for at meldingen blir mottatt og forstått på riktig måte (Dahl 2011). I tillegg til dette spiller også kulturelle normer og sosiale regler inn. Avhengig av hva avsenderen prøver å formidle vil mottakeren også ha ulike forutsetninger for å forstå budskapet I kapittel 3.4 ble betydningen av relasjon også nevnt. Røkenes og Hanssen (2012) hevder at relasjonen mellom bruker og fagperson er av avgjørende betydning når man skal kommunisere og tilrettelegge for endring hos en annen person. Dersom bruker og fagperson har en god relasjon, og bruker føler seg sett og forstått, vil kommunikasjonen mellom de to også være enklere. Vernepleieren kan i slike tilfeller gjøre bruk av sin kompetanse gjennom partnerrollen (Brask, Østby og Ødegård 2017). I dette tilfellet vil denne rollen innebære at vernepleieren eller læreren bygger en god relasjon til flyktningbarnet. Denne relasjonen vil være avgjørende for god kommunikasjonen rundt den tilretteleggingen som er nødvendig for å få til et tilfredsstillende opplæringstilbud og integrering for det enkelte flyktningbarnet. Videre vil dette også denne relasjonen være avgjørende for å få til god kommunikasjon med barnets foreldre.

4.5 Foreldre som ressurs

Mange minoritetsforeldre kan problemer med å forstå og uttrykke seg på norsk. Dette betyr at skolen bør strekke seg langt i å nå foreldrene og å sørge for at utfordringene som ligger i kommunikasjonen, reduseres til et minimum (Aamodt og Hauge 2013). For å nå flyktningbarnas foreldre er det viktig at partene forstår og anerkjenner hverandre. På grunn av manglende kunnskaper om skolen og dens funksjon i Norge, kan foreldrene være usikre på hvilke forventninger og krav som stilles av dem. Skolen bør derfor bidra til å styrke foreldrenes rolle som de viktigste omsorgspersonene i flyktningbarnas liv. (Aamot og Hauge 2013). Skolen må gi god informasjon som kan bidra til å gjøre foreldrene «i stand til» å være gode omsorgspersoner for barna sine. Å gjøre «noen i stand til» å utføre en rolle, kan også forbindes med begrepet «myndiggjøring» og videre knyttes til teorien om empowerment (Askheim 2016). I lys av gap-modellen (Lie 1996) kan også foreldrenes forutsetninger til å være gode støttespillere og omsorgspersoner for barna sine, ses opp mot skolens forventninger og krav til samarbeidet. For å minske misforholdet (gapet) mellom forutsetninger og krav, kan en vernepleier eller lærer ved bruk av god kommunikasjon og tilpasset informasjon, myndiggjøre foreldrene slik at de kan brukes som en ressurs i forbindelse med opplæringen og integreringen av flyktningbarna. I denne forbindelse kan for eksempel lærerens eller vernepleierens rolle som tilrettelegger ses opp mot teorien om vernepleierens kjerneroller (Brask, Østby og Ødegård 2019). I rollen som brobygger kan vernepleieren arbeide med å skape en gjensidig forståelse for hvilke forventninger som knyttes til samarbeidet mellom foreldrene og skolen.

4.6 Hvem skal integreres?

Hilt (2020) viser i boka integrering og utdanning til flyktningbarns egne perspektiver når det gjelder skole, opplæring og inkludering. Avhengig av hvor de kom fra, hadde barna gjort seg ulike erfaringer i møtet med den norske skole. Flere elever uttrykte at de synes det var positivt å bli plassert i en innføringsklasse, for der ble de kjent med barn fra hele verden og de kunne lære mye av hverandre. Hilt (2020) hevder videre at det kan se ut for at de barna som skiller seg mest ut fra de andre, ved for eksempel hudfarge og klesdrakt, er

de som oftest kjenner på utenforskap. Flere av disse barna fortalte at de gikk mye av alene og at de norske barna ikke var så interessert i å bli kjent med dem. Er det slik at de norske barna har en forståelse av at det er de «andre» som skal integreres og tilpasse seg oss? Tidligere i oppgaven er det nevnt at Læreplanverket og opplæringsloven slår fast at det er ønskelig med et flerkulturelt og flerspråklig mangfold i den norske skolen. Kan det kanskje være slik at de norske barna også må integreres inn i dette mangfoldet? Som tidligere nevnt i kapittel 3.3, påpeker Brodkorb Rugkåsa (2017) at det blir snakket mye om at minoriteten må integrere seg, men at det sjelden blir diskutert med minoritetene hva begge partner kan bidra med for å få til god kommunikasjon. Hva kan for eksempel gjøres for at norske barn skal synes at det er spennende å gå i en klasse der de kan bli kjent med barn fra hele verden? Hvordan kan de norske majoritetselevne bli integrert i et flerkulturelt samfunn? (Brodkorb og Rugkåsa 2017). Her kan også GAP-modellen (Lie 1996) brukes til å illustrere gapet mellom samfunnets forventninger, og i dette tilfellet elevene eller skolens forutsetninger. Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen slik at målet om integrering og en flerspråklig og flerkulturell skole nås? Hvem skal tilpasse seg hvem for å nå dette målet?

Sett i lys av vernepleierens kjerneroller (Brask, Østby og Ødegård) kan vernepleieren gjøre bruk av sin spesielle pådriverkompetanse for å påvirke organisering av ressurser, bruk og av lovverk, og forståelse for individets rettigheter. I dette tilfellet kan rollen for eksempel innebære å kjempe for endringer i organiseringen av opplæringstilbudet for flyktningbarna på gruppe og samfunnsnivå. Endringer som eventuelt kan innebære mer målrettet arbeid for at alle elevene skal integreres for å kunne oppnå målet om kulturelt og språklig mangfold i den norske skolen.

5.0 Avslutning og Konklusjon

Opplæringsloven og læreplanverket slår som tidligere nevnt fast at det er ønskelig med flerspråklig og flerkulturelt mangfold i den norske skolen. Ut fra tema som blir belyst i denne oppgaven kan det se ut som at det blant lærere på barneskolen er vilje og forståelse for de individuelle tilpasningene som må gjøres for at flyktningbarna skal ha et tilstrekkelig læreutbytte av undervisningen. Oppgaven belyser hvor viktig kompetansen blant de ansatte i skolen er for flyktningbarnas læringsutbytte (NOU 2010:17) Funn i oppgaven viser at det satses på utvikling av flerkulturell og flerspråklig kompetanse hos de ansatte i skolen for å kunne styrke minoritetsspråklige barns forutsetninger for integrering via skolen. (NOU 2010:17). På en annen side er det fortsatt ikke noe krav om spesiell formell kompetanse for de som skal jobbe med nyankomne flyktningbarn (NOU 2010:17), og flere undersøkelser viser til at flerspråkligheten i liten grad synliggjøres og brukes som ressurs i opplæringen i Norge (Palm 2021). Siden kommunene selv har ansvar for å utforme og organisere tilbudet i barneskolen, kan det se ut som om kommunens økonomiske situasjon og beliggenhet, har betydning for hvilke ressurser skolen får til rådighet og på hvilken måte de utnyttes. Konklusjonen blir dermed at: Ja, det tilrettelegges for integrering av flyktningbarn i barneskolen, men ikke i stor nok grad. På veien mot bedre integrering og en skole med flerkulturelt og språklig mangfold, kan det se ut som om det i enda større grad bør satses på utvikling av riktig kompetanse.

Litteraturliste

Askheim, Ole Petter. 2016. *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brask, Ole David, May Østby og Atle Ødegård. 2017. *Vernepleierens kjerne roller. En refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget

Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Djupvik, Alf Roger og Magne Eikås. 2020. *Organisert velferd. Organisasjonskunnskap for helse- og sosialarbeidarar*. Oslo: Det norske Samlaget.

Garsjø, Olav. 2011. *Sosiologisk tenkemåte. En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lie, Ivar 1996. *Rehabilitering og habilitering. Prinsipper og praktisk organisering*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. 2012. *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thorbjørnsrud, Berit. 2017. «Kulturelle fortolkningsrammer» i *Mellom mennesker og samfunn. Sosologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. red. Elisabeth Brodtkorb og Marianne Rugkåsa, Kap. 7. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, Aksel. 2021. *Kvalitative forskningsmetoder. I praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Egenvalgt litteratur:

- Hauge, An-Magritt. 2013. «Likeverdig samarbeid» i *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 3 sider
- Dahl, Øyvind. 2011. *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 10 sider
- Hilt, Line Torbjørnsen. 2020. «Elevperspektivet, Elevenes skolefortellinger» i *Integrering og utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget. 21 sider
- Hilt, Line Torbjørnsen og Steinar Bøyum. 2015. «Kulturelt mangfold og intern eksklusjon». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 11 sider
- Jortveit, Maryann. 2018. «Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 11 sider
- Norges offentlige utredninger. 2010. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. NOU 2010:7. Kapittel 3 *Norge som innvandringsland*. Sidene 28-30, 367. 4 sider
- Palm, Kirsten. 2021. «Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget» i *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Oslo: Universitetsforlaget. 17 sider
- Seeland, Idunn. 2013. «Fellesskap for utjevning. Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*. 25 sider
- Varvin, Sverre. 2010. *Flukt og eksil. Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget. 2 sider

Nettkilder:

- Forente nasjoner. 1989. [Barnekonvensjonen \(fn.no\)](#) lest 3/5-22 1 side
- Dahl, Øyvind. 2019. Sist oppdatert 11/1-2019. [Kollektivistiske og individualistiske kulturer – Kommunikasjon og kultur 3 \(LK06\) - NDLA](#) Nasjonal digital læringsarena. Lest 11/5-2022. 2 sider
- Duarte, Joana 2018. [Full article: Translanguaging in the context of mainstream multilingual education \(tandfonline.com\)](#) publisert 28/08-18. 1 side
- Integrerings- og mangfoldsdepartementet sist oppdatert 21/6-21 [Innvandring og demografi IMDi](#) lest 28/4-22. 1 side
- Konvensjon om flyktningers stilling. 1951. [Konvensjon om flyktningers stilling - Lovdata](#) lest 28/4-22. 1 side
- Likestillings- og diskrimineringsloven. 2017. Sist oppdatert 01/01-22 [Lov om likestilling og forbud mot diskriminering \(likestillings- og diskrimineringsloven\) - Lovdata](#) lest 09/05-22. 1 side
- Lov om utlendingers adgang til riket og deres opphold her. 2008. Sist endret 1/1-22 [Lov om utlendingers adgang til riket og deres opphold her \(utlendingsloven\) - Lovdata](#) lest 28/4-22. 1 side
- Regjeringen. NOU-rapport Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, ungdom og voksne i opplæringssystemet. 2010. [NOU 2010: 7 - regjeringen.no](#) lest 12/5-22. 25 sider
- Regjeringen. Sist oppdatert 2/10-21 [Busetting av flyktingar - regjeringen.no](#) lest 28/4-22. 1 side
- Utdanningsdirektoratet. Sist oppdatert 11/3-22 [Særskilt språkopplæring i skolen \(udir.no\)](#) lest 29/4-22. 1 side

Utdanningsdirektoratet. Sist oppdatert 4/4-22 [Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever \(udir.no\)](#) lest 30/4-22. 1 side

Utdanningsdirektoratet. Sist oppdatert 2/9-2013 [Innføringstilbud til minoritetsspråklige elever \(udir.no\)](#) lest 02/05-22. 1 side