

Tilrettelegging for trivsel. Mangfold i det norske klasserommet

Av Ursula Småland Goth, professor ved Høgskolen Kristiania og NLA Høgskolen, Linnéa K. Jermstad, førstelektor ved NLA Høgskolen og Miroslava Tokovska, Høgskolen Kristiania.

Abstrakt

Den norske skole står overfor en rekke utfordringer for å imøtekomme samfunnsmandatet om å skape en skole som byr på meningsfulle helhetlige lærings- og sosialiseringsspraksiser for alle elever. En av disse utfordringene er å innfri kravet om likeverdig opplæring i en inkluderende og raus skole uavhengig av elevenes nasjonalitet, bakgrunn, legning eller religiøs tilhørighet. Her står trivselen til den enkelte elev sentralt. Denne studien ser nærmere på betydningen av trivsel ved å utforske erfaringene til en nyankommen innvandrererelev og hennes mor i møte med den norske grunnskolen. Det ble gjennomført en singel-casestudie som baserer seg på et strukturert litteratursøk, en tekstanalyse av mors dagbok og et kvalitativt dybdeintervju med moren. Data som fremkom ved de tre ulike metodiske tilnærmingene, ble analysert individuelt av forfatterne og fortettet for å oppnå en forståelse på et generelt og helhetlig nivå. Studiens funn indikerer at trivsel er utslagsgivende for opplevelsen av inkludering, for å etablere kontakter i nærområdet og for å få venner både i lukkede og åpne rom. Opplevd trivsel kan også være en utslagsgivende faktor for læring og motivasjon. Trivsel kan også ses på som en resiliensfaktor. Studien konkluderer derfor med at trivsel kan bli utslagsgivende for integreringsprosessen for nye elever.

Nøkkelord: Mangfold, inkludering, trivsel, foreldresamarbeid

Abstract

The Norwegian school faces a number of challenges in handling its societal mandate of creating a school that provides meaningful holistic learning and socialization practices for all pupils. One of the challenges is to meet the requirement for equal education in an inclusive and generous school system regardless of the pupils' nationality, background, sexual orientation or religious affiliation. In Norway, the well-being of the individual pupil is central. This case study looks closely at the significance of well-being by exploring the experiences of a newly arrived immigrant pupil and her mother in the Norwegian elementary school. The single-case study was based on a structured literature search, a qualitative in-depth interview with the mother and a text analysis of her diary. Data obtained from these three research methods were analysed separately by the authors and condensed to gain an understanding at a general and holistic level. The study's findings indicate that well-being is decisive in order to experience inclusion, to establish contacts in the immediate area and to make friends in both closed and open spaces. Perceived well-being can also be a decisive factor for learning and motivation. Well-being can be a factor in building resilience. The conclusion of the study is that well-being may be decisive for the integration process of new pupils.

Key words: Diversity, inclusion, well-being, Parent-Teacher Collaboration

Innledning

Storsamfunnet, lokalsamfunnet, nettverk, individuelle forhold og medfødte faktorer spiller alle inn i utviklingen og opplevelsen av helse og trivsel hos det enkelte individ (Furlong, Gilman, & Huebner, 2014). Trivsel, eller well-being, blir fremhevet som grunnleggende for at den enkelte opplever et godt liv, og trivselen varierer ofte med alder, bosted, livssituasjon og en rekke andre forhold (Fugelli & Ingstad, 2001). I tråd med WHO's definisjon av helse og trivsel er det naturlig å ta utgangspunkt i forklaringsmodeller som inkluderer både individuelle og miljømessige/-strukturelle faktorer og ikke minst samspillet mellom disse.

Når familien migrerer, er skolepliktige barn spesielt sårbare. Flerspråklighet og kulturelt mangfold ses på som en naturlig og positiv del av dagens skole, hvor et godt samfunn er tuftet på et mangfoldig fellesskap. Skolen skal formidle verdier slik at elevene rustes til å ta del i en mangfoldig verden (Utdanningsdirektoratet 2018). I en slik kontekst har skolen funksjon som integreringsarena. Her ser skolen på integrering som lik tilgang på rettigheter i kombinasjon med retten til å velge og beholde sin opprinnelige kultur eller identitet (Brochmann, 2006, s. 42). Dermed kan integrering forstås som en toveisprosess og forutsetter at minoritets- og majoritetskulturen skal tilpasse hverandre, og ikke at minoritetskulturen blir opplukt av, eller assimilert i, majoritetskulturen (Goth, 2016, s. 71).

I en undervisningskontekst ser vi at minoritets elever kan møte både faglige utfordringer og utfordringer knyttet til trivsel og sosial tilpasning (Goth, 2016, s. 72). Likevel er det lovfestet at alle elever i grunnskolen har rett til et psykososialt miljø som fremmer trivsel. I opplæringsloven § 9A (Lovdata) er trivsel og læring knyttet sammen, og nettopp denne gjensidigheten av trivsel og læring skal vektlegges for å sikre meningsfulle helhetlige lærings- og sosialiseringsskolepraksiser for alle elever. Faktorer som fremmer trivsel hos det enkelte barn kan være inkludering i lek, anerkjennelse hos læreren og å oppleve at man er verdifull for fellesskapet. Nordiske studier viser at elever med innvandrerbakgrunn kan erfare å være svakere integrert i elevmiljøet. Hvem som inkluderes blir bestemt av majoritetsgruppen (Goth, Jensen & Skyrud, 2016; Goth, 2016, s. 72). Ulike miljøfaktorer påvirker dermed trivsel og inkludering.

Psykologen Uri Bronfenbrenner forklarer i sin utviklingsøkologiske modell hvordan miljøfaktorene, fra storsamfunnet og inn til individets nære kontekst i hverdagen, henger sammen og påvirker hverandre gjennom samspill mellom individ og miljø. I Bronfenbrenners sosialpsykologiske teori deles individets miljø i enkeltstående og sammensatte systemer, mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet viser til de næreste eller hyppigste relasjonene og aktivitetene som individet, i dette tilfellet barnet, lever i, for eksempel familien, venner i nabolaget eller skoleklassen (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Det neste nivået er mesosystemet. Et mesosystem er sammenkoblinger av to eller flere mikrosystemer, f.eks. når foreldre er involvert i barnets fritidsaktiviteter og derved virker inn på barnets

engasjement i aktivitetene (Bronfenbrenner, 1979, s. 25) Det tredje systemet kalles eksosystemet og defineres som en eller flere settinger der barnet ikke er direkte involvert, men som kan påvirke barnet. Eksempel på dette er foreldrenes arbeid, som barnet ikke er involvert i, men som likevel kan påvirke relasjonen mellom foreldre og barn. Makrosystemet beskriver tendenser i kulturen som påvirker de andre systemene. Makrosystemer er samfunnssystemer, økonomiske rammer, kulturelle verdier eller nasjonale føringer. Disse makrosystemene vil påvirke eksempelvis det norske offentlige skolesystemet slik at det er gjenkjennbart fra fylke til fylke.

Den utviklingsøkologiske modellen som er skissert ovenfor, finner vi i Bronfenbrenners tidlige forfatterskap. Bronfenbrenner videreutviklet modellen til det vi i dag kjenner som den bioøkologiske modellen (Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2). Den bioøkologiske modellen inneholder, likesom den utviklingsøkologiske modellen, elementer som er relevante for å belyse tema for artikkelen. I den bioøkologiske modellen ligger det en større grad av differensiering mellom de ulike systemene (mikro, meso, ekso og makro), individet og den proksimale prosessen og tidsdimensjonen (Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2). Av særlig betydning her er den proksimale prosessen. Den beskrives av Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1995, s. 620 henvist til av Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2) som varige former for interaksjon i individets umiddelbare miljø som progressivt blir mer komplekst i samspillet mellom den biopsykologiske menneskelige organismen og personer, objekter eller symboler i dets umiddelbare eksterne miljø (Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2). Slike former for interaksjon kan være foreldre-barn, elev-lærer eller elev-klasse. Proksimale prosesser har betydelig påvirkning på barnets utvikling, i enda større grad enn kontekstuelle faktorer. For barn i skolealder er klasse-miljøet og relasjonen til lærer en betydelig del av hverdagen og kan ha stor innvirkning på både læringsutbytte og psykisk helse, og utdanningssektoren kan være statens viktigste virkemiddel for å bidra til fellesskap, trivsel og kulturell samhörighet i befolkningen (Goth, Bergsli & Johansen, 2016). I kunnskapsløftet «prinsipper for opplæringen» står det at opplæringen skal gi elevene likeverdige muligheter og opplevelse av et inkluderende sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet 2015). NAFO (2016) trekker frem det å skape et trygt og godt skolemiljø for nyankomne elever som «råd til læreren» for å lykkes i integreringsarbeidet. Vi ønsket å undersøke hvordan barn som immi-

grerte opplever sine første år i skolen. Problemstillingen vår er: Hvordan kan økt samspill mellom foreldre og lærere i grunnskolen tilrettelegge for trivsel hos nyankomne minoritetsspråklige barn?

Metode:

Data i studien baserer seg på en dagbok som beskriver barnets fortellinger og morens refleksjoner de første 12 mnd. etter ankomst i Norge, dybdeintervju med mor og litteratursøk i Norart, som er en referansedatabase fra Nasjonalbiblioteket over norske og nordiske tidsskriftartikler. I tillegg er det gjennomført søk i Oria og Google Scholar.

Dagboken ble skrevet av moren fra datteren var seks til ni år. Foreldrene kommer fra Mellom-Europa og bosatte seg i et sentralt strøk i Norge i en by med over 100 000 innbyggere. Begge foreldrene var utdannet på universitetsnivå og fikk jobb ved ankomst i Norge. Datteren er enebarn og var på migrasjonstidspunktet seks år. Moren noterte daglig sin egen og datterens opplevelse med skolen og registrerte barnets sentrale utsagn. Dagboken er skrevet på morens morsmål og oversatt til norsk nå fem år etter de flyttet til Norge.

Dybdeintervjuet ble gjennomført med moren av to av forfatterne etter gjennomgang av dagboken. Her ble utdypende spørsmål stilt, og den foreløpige analysen av dagboktekstene ble verifisert av moren. Intervjuet ble gjennomført telefonisk og ble ikke tatt opp på bånd. Begge intervjuere laget notater underveis og diskuterte disse umiddelbart etter at intervjuet var avsluttet.

I litteratursøket var søkeordene en kombinasjon av følgende nøkkelord: «minoritetsspråklige OR barn OR elev» AND «inkludering OR tilhørighet OR integrering OR likeverdighet» AND «grunnskole OR barneskole» AND «Norge or Sverige or Danmark or Skandinavia». Søket var avgrenset til årene 2009– 2019, og kun artikler fra fagfellevurderte nordiske tidsskrifter ble inkludert. Litteratursøket ga 290 treff hvorav 21 ble lest og til slutt ble fire inkludert i studien (Patton, 2002). Ekskluderingskriterier var abstrakter, doktoravhandlinger, bøker, duplikater og artikler knyttet til barnehage, asylsøkere, ungdom, minoritetsspråklige foreldre, studier utenfor Skandinavia, barnevernet og minoritetsspråklige barn med foreldre, etniske minoriteter

og sosialt arbeid. Data som fremkom, ble så kategorisert i hovedkategorier i henhold til Bronfenbrenners nivåer og samlet i tre kategorier: mikro, meso & ekso. Meso og ekso ble flettet sammen da de begge orienteres rundt interaksjon mellom ulike instanser/personer i hovedpersonens nærmiljø eller utstrakte miljø, og det derfor var hensiktsmessig med utgangspunkt i datagrunnlaget.

Resultat og diskusjon

Mikronivået og de proksimale prosessene

De proksimale prosessene er tidligere beskrevet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22) som interaksjon med personer, ting eller symboler over lengre tid, som blir mer og mer komplekst etter hvert som barnet blir eldre. Relasjoner som vennskap, tilhørigheten til en skoleklasse og relasjonen til læreren er eksempler på proksimale prosesser. I dagboken kan vi lese at mor og datter flytter til Norge, og datteren starter på ny skole i første klasse med en kontaktlærer som ikke har erfaring med fremmedspråklige elever. «Hvorfor kommer ikke fru lærer til meg? Hun snakker til alle, jeg forstår ikke hun. Hun bør komme til meg for å forklare litt hva skal jeg gjøre» (datteren sitert i dagboken). Datteren hadde allerede lært å lese og skrive i hjemlandet, og startet med funksjonell bokstavinnlæring med én og én bokstav i Norge (morens refleksjoner i dagboken). Anerkjennelsen av datterens mestring ut fra sine egne forutsetninger uteblir. Lærerens anerkjennelse og kommunikasjon er av stor betydning for arbeidet med minoritetsspråklige barn, og den tospråklige ressursen svekkes når lærerne mangler faglig og kulturell kompetanse når det gjelder diskursen i klasserommet (Nordgren, 2016). Dewilde og Kulbrandstad (2016) understreker også verdien av å anerkjenne de nyankomnes potensial og behov. Moren beskriver hvordan datteren føler seg utilpass i klasserommet, og hun føler seg ensom, stresset og alene. Datteren sier (sitat fra dagboken): «Jeg er trist mamma, det er ensomt». Elever med en utpreget trygghetsorientering trenger signal fra læreren om at de, med den rette støtten, kan oppnå langt mer enn de tror selv.

En god relasjon til lærer og medelever kan bidra til å bygge resiliens, som beskrives som en robusthet eller en evne til å klare seg selv om man møter motstand (Udir 2016). Eleven trenger lærere som ser sjenansen eller den sosiale utryggheten og tar følgene dette får for faglig og sosial utvikling på alvor (UDIR, 2016). Det handler om å åpne for at møtene kan få mer verdi for begge parter gjennom en gjensidig likeverdig relasjon. Relasjonens betydning gir aktørene mulighet fordi et slikt perspektiv setter fokus på at mennesker utvikles i gjensidighet, i interaksjon med andre og ikke minst med hverandre (Flatraaker, 2015, s. 43).

En inkluderende skole stiller krav til opplæringsarenaen og deltakernes evne til relasjonsbygging med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd slik at alle deltakerne i fellesskapet tar del på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt (Overland, 2015). Moren skriver i dagboken at datteren utvikler negativ atferd hjemme, som raseriutbrudd og endring av søvnbehov, og viser tydelig mistrivsel. Hun får også somatiske plager, som smerter i føttene og overfokusering på sin egen avføring. På skolen har datteren stadig vansker med jevnaldrende barn, hun blir utsatt for krenkelser uten at det blir håndtert på en fruktbar måte. Moren skriver i uke 20: «Hun var trist denne uken på skolen. Hun fortalte om at noen medelever ikke vil leke med henne, de sier senere ... men det blir aldri.» Datteren mangler et trygt og godt nettverk av jevnaldrende rundt seg. Inkludering i fellesskapet av jevnaldrende barn er en viktig del av barnets umiddelbare miljø eller mesonivå (Bronfenbrenner, 1979).

Vedvarende og relativt stabile relasjoner er proksimale prosesser som har stor betydning for barnets utvikling (Ashiabi & O'Neal, 2015, s. 2). Moren forteller i intervjuet av datteren ikke får god nok hjelp til å komme inn i leken med de andre barna. Hun kler seg annerledes, kan ikke de norske lekekodene, ei heller har hun kjennskap til rim, regler og sanger. «Hvorfor er vi i Norge mamma? Jeg vil ikke være i Norge, det er så vanskelig å snakke norsk, alle har venner, jeg er lei og trist mamma ...» (datteren sitert i dagboken). Broholm (2017) peker på betydningen av vennskap for å styrke følelsen av trygghet og å høre til. Den relasjonelle dimensjonen angår den faktiske sosiale og pedagogiske samhandlingen i ansikt-til-ansikt-relasjoner mellom barn og voksne og mellom profesjonsutøvere, og knyttes til en relasjons- og praksislogikk som er et kompromiss mellom hva som er ønskelig og villet, og det

en ser som mulig (Solli, 2010). Moren beskriver i intervjuet hvordan hun hadde store utfordringer med å kommunisere med kontaktlærer og skolen forøvrig, hvilket beskrives videre under mesosystemet.

Mesosystemet og eksosystemet: samspill mellom ulike systemer/miljøer

Å få til et godt samarbeid med foreldre til minoritetsspråklige barn kan være utfordrende for den enkelte lærer, og ansvaret må ligge på skolen som helhet (NAFO, 2016). Under intervjuet beskriver moren den første tiden i Norge som fortvilende. Hun opplevde store vansker med kommunikasjonen med skolen, både fordi skolesystemet var annerledes og fordi kommunikasjonen foregikk digitalt. På den måten kunne hun ikke få bekreftelse på om hun hadde rett forståelse av det som ble kommunisert. I opplæringsloven står det tydelig at skolen har ansvar for å tilrettelegge for kommunikasjonen med foreldrene: «Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1–1 og § 13–3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø ...» (Lovdata formålet med foreldresamarbeid §20–1). Flere kommuner har gode informasjonsrutiner for minoritetsspråklige foreldre, som å ringe før alle møter og samtaler, å bruke foreldrene som ressurs for barnas nærmiljø, oversette informasjon til elevenes morsmål, hjemmebesøk av lærer og bruk av tolketjeneste (Utdanningsdirektoratet 2010). Moren sier i intervjuet at hun fikk korte svar på spørsmålene sine som det var vanskelig å tolke. Hun beskriver kommunikasjonen som annerledes enn i sitt hjemland der det ble lagt vekt på å utdype nyanser i språket slik at man forsikret seg om at den andre forsto hva som ble kommunisert. Moren fortvilelse øker ettersom datterens helse-tilstand forverres, og de tar kontakt med skolehelsetjenesten på skolen (morens beskrivelser i dagboken). Kommunene skal tilby helsefremmende og forebyggende tjenester slik som skolehelsetjeneste. «Skolehelsetjenesten bør ha et systemrettet samarbeid med skolen for å bidra til å sikre elevene et godt fysisk og psykososialt miljø» (Helsedirektoratet 2019). Situasjonen forblir uendret da skolehelsetjenesten ikke oppleves å være til hjelp og det systemrettede samarbeidet med skolen om datterens psykiske og fysiske helse uteblir (mors notater i dagboken).

I andre klasse melder moren inn saken som en mobbesak. Datteren slutter å spise og drikke fordi hun har en «stor klump i halsen» (mors beskrivelser i dagboken). De søker hjelp hos lege, men opplever heller ikke her at det etableres et samarbeid med skolen. I tredje klasse beskriver moren et dårlig klassemiljø med vedvarende krenkelses og mobbing. Datteren vil ikke gå ut og er ensom. I fjerde klasse er helsen til datteren forverret, og mobbingen øker. Hun har angst og mistrives. De får igjen hjelp av fastlege og denne gangen henvisning til BUP. Moren skriver i dagboken: «Hun er ikke et lykkelig barn i Norge. Hun ønsker at vi flytter tilbake.» Datteren får mer og mer plager, angst og depresjon og får til slutt diagnosen «tilpasningsvansker». I utgangspunktet beskriver mor henne som et friskt og lykkelig barn, men som opplever stor mistrivsel som elev i det norske skolesystemet.

Makronivået: skolesystemet og kulturen

Skolen er en viktig premissleverandør for å nå målet om et inkluderende samfunn. I diskursen om det flerkulturelle Norge fremheves skolen som en sentral arena på vei mot større inkludering. (Lundh et al., 2014, s. 12). Godt fungerende skoler med et stort antall minoritetsspråklige elever kjennetegnes blant annet av følgende faktorer: lærerens kompetanse, skole-hjem-samarbeid og et støttende skolemiljø for minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet 2010). Utdanningsdirektoratet (2015) beskriver i rundskrivet Udir-2-2010 opplæringsloven paragraf 9a om elevens rett til et godt psykososialt miljø. Paragraf 9A-1 lyder: *Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring* (Udir, 2015, s. 5). Retten etter § 9A-1 er en individuell rettighet. Det avgjørende i vurderingen av om elevens rett er oppfylt, er virkningen miljøet har på den enkelte elevs helse, trivsel og læring. Elevens psykososiale miljø skal positivt fremme helse, trivsel og læring. Retten til et trygt og godt skolemiljø etter opplæringsloven § 9A-1 gjelder for alle som er elever på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i videregående skole og gjelder hele skolesystemet på nasjonalt nivå, altså en samfunnsstrukturell føring på makronivå (Bronfenbrenner, 1979). Paragrafen om elevenes skolemiljø gjelder i timer og frimidd på skolen, på skoleveien, i leksehjelp som er i skolens regi og i skolefritidsordninger (SFO).

Moren opplever utfordringer knyttet til skolemiljøet, både i klassen og på SFO. Hun opplever at datteren får for lite oppfølging, at læreren mangler flerkulturell kompetanse og at knappheten på ressurser forhindrer tilgang på tolk for mor og barn. Ressursrammene og tilgangen på kompetanseheving er utfordringer på makronivå, og det kan være ulike årsaker til at den enkelte skole eller den enkelte lærer opplever utfordringer med å gi den oppfølgingen som ønskes av foreldre til enhver tid. Moren beskriver kulturforskjeller mellom hjemlandet og Norge, både på skolen og i lek etter skoletid (intervju med mor). Hun forteller om ulikheter der man i det norske samfunnet fremhever det positive og lar det negative få mindre plass. Hun forteller at de negative opplevelsene ikke ble snakket om, slik som utestenging av jevnaldrende. Solli (2010, s. 41) konkluderer med at inkluderende fellesskap karakteriseres ved at barn med ulik bakgrunn kan ta del på ulike måter og ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå.

Moren beskriver et lite inkluderende klassemiljø og mye uro som er fjernt fra miljøet de kommer fra i hjemlandet der barnehage og skole er tuftet på klare regler for atferd og ro. Moren stiller seg kritisk til det norske skolesystemet. Hun får tilbakemelding fra læreren om at den norske klassen er en «kjekk gjeng med noen utfordringer». Moren forteller at datteren blir forstyrret av at læreren gjentatte ganger minner elevene på hva de skal gjøre fordi elevene ikke klarer å konsentrere seg og være stille. Denne uroen i skolen er de ikke kjent med fra hjemlandet. Det viser seg at moren ser det norske skolesystemet gjennom sin egen kulturs briller og får konsentrert seg om at klasserommet skal være stille slik at elevene får konsentrasjon og kan prestere optimalt. Elevene skal være høflige mot læreren og mot hverandre. Dette er verdier som er viktige i deres hjemland. Hun beskriver læreren som en venn i Norge og ikke en autoritet. I hjemlandet utviser elevene stor respekt for læreren, og læreren tar beslutninger om hva som skal gjøres. Moren trekker frem begrepet «disiplinering» og forklarer hvordan de to ulike skolekulturene, Norge og Hjemlandet, skiller seg fra hverandre. Hun verdilegger skolekulturen i hjemlandet som positiv og beskriver den som autoritær i mye større grad enn hun opplever den norske skolen. I hjemlandet har ikke elevene like store muligheter til medvirkning i egen skolehverdag. I Norge er elevenes stemme og rettigheter et viktig prinsipp, de skal bli hørt i saker som angår dem selv, og elevenes meninger skal få betydning. Elevenes rett til med-

virkning er lovfestet og beskrevet i opplæringsloven §1-1. (lovdata, 2016), hvor vi kan lese at elevene skal ha medansvar, og at de har rett til medvirkning. Det medfører at skolene i Norge har plikt til å innfri denne retten, i store eller små saker som angår dem.

Moren beskriver ytterligere verdiforskjeller. Hun sier at i Norge opplever datteren gjentatte ganger å være til bry ved at datteren bryr seg for mye med de andre barna og ikke holder riktig avstand. Moren forteller videre: «I Norge er verdien å være selvstendig og klare seg selv. Våre verdier er annerledes. Vi bryr oss om de som er rundt oss, på en måte som oppleves nedlatende eller «over grensen» i Norge.» Moren beskriver her en kulturell identitet som kan komme i konflikt med norske kulturelle normer for interaksjon. Hun forteller videre at mål for oppdragelsen er å være pliktoppfyllende borgere, å være hjelpsom, vise omsorg, empati og interesse for dem rundt. Moren beskriver dette som å være en «produktiv borger i samfunnet», altså at man produserer verdier i møte med medmennesker som gir en følelse av fellesskap og nærhet til den andre. Dette viser at elever kommer til Norge ikke bare med en annen språklig bakgrunn, men også med en annen kulturell forståelse. I sin vitenskapelige artikkel fremhever Rønningen (2016) betydningen av å skape rom for kulturell forståelse og identitet hos barn. Det finnes ulike arbeidsformer som åpner for dialog mellom synspunkter slik at det legges til rette for at barna blir medskapende i egen identitetsprosess. Et eksempel på skolens praksis for å inkludere alle elever og gi dem mulighet til å være medskapende i identitetsprosessen, var å henge opp flagg som representerte den nye elevens hjemland. Skolen hadde mer enn 25 prosent minoritetsspråklige barn og hadde mange flagg i et tre som viste skolens mangfold. Da datteren begynte på skolen, ble hun lovet et slikt flagg. Moren skriver i dagboken at datteren ventet på flagget og etterspurte det på ukeshvis, uten at det ble hengt opp. Datteren opplevde dette som sårt og kommenterte «Fru lærer vil ikke at jeg får mitt flagg på skolen. Hun vil ikke ha meg i klassen» (Datteren sitert i dagboken). Flagget kom til slutt opp etter 5 måneder.

I en inkluderende skole er det avgjørende å utvikle en lekende praksis som legger til rette for interaksjon på alle nivå: interaksjon mellom perspektiver i fortellingen, mellom barnas fortellinger og det som fortelles, og mellom leder og deltakere (Rønningen, 2016, s. 26). En hovedutfordring er hvordan en kan arbeide annerledes (Solli, 2010, s. 41), og trekker videre

frem at en inkluderende skole innebærer at alle elever skal tilhøre et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Lærerne innehar en viktig posisjon for å tilrettelegge for tilhørighet og inkludering der elever kan skape en identitet ved å være i ulike roller og få ulike oppgaver som trekker frem deres styrker og viser deres potensial. For å skape en kultur på skolen er samarbeid mellom kolleger svært viktig slik at den enkelte lærer ikke står alene i utfordringer som ikke kan løses på en adekvat måte.

Forskjellen mellom kommunikativ og organisatorisk eksklusjon synliggjør en grenseproblematikk når det gjelder kulturelt mangfold i skolen. Nyankomne minoritetsspråklige elever ekskluderes fordi de ikke oppfyller de språklige og akademiske deltakelse-betingelsene i det ordinære systemet. Dette tilskrives ofte mangler ved den aktuelle gruppen, som det å ha et minoritetsspråk, mangle kulturelle referanser eller ha en utilstrekkelig skolebakgrunn (Hilt & Bøyum, 2015). Nordgren (2016) understreker at det kan være stor avstand mellom lærerens og de minoritetsspråklige elevenes kulturelle kapital. I dette tilfellet hadde kontaktlæreren for lite kunnskap om minoritetsspråklige elevers behov og kulturelle verdier. Moren beskriver stor avstand mellom hjemlandets skole der barn skal være pliktoppfyllende og ivre etter kunnskap, og de skal vise dette frem for læreren. På den annen side sier moren at datterens ivrigheit etter å lære mer og lese mer enn det læreren oppfordret til, ble oppfattet som usunt og usosialt av medelevene. Det ble en kime til sosial eksklusjon. Lærerens stemme bærer med seg den pedagogiske og skolefaglige diskursen som skolen og samfunnet representerer, samtidig som hun bringer inn sin unike og personlige stemme i dialogen. Lærerens kulturelle kapital og habitus vil derfor påvirke de valg som gjøres i planlegging og gjennomføring av undervisningen (Engelsen, 2015; Jerlang & Jerlang, 2003). Lærerens stemme er således avgjørende for hvordan fagdialogene i klasserommet praktiseres, og om disse rommer mangfoldet av elevenes stemmer (Jerlang & Jerlang, 2003 i Nordgren, 2016). Når elevenes stemme ikke kan rommes i mangfoldet, og anerkjennelsen fra læreren uteblir, blir begrepsparet trivsel og læring vanskelig å realisere for eleven.

Da datteren fylte ti år, var de psykososiale problemene så omfattende at familien flyttet tilbake til hjemlandet. Datteren uttrykte da de skulle reise fra Norge (datteren sitert i dagboken): «Jeg kommer ikke til å savne kontaktlærer. Jeg syns, mamma, at hun var ikke glad i meg.»

Konklusjon

Denne studien har sett nærmere på betydningen av trivsel ved å utforske erfaringene til en nyankommen innvandrerelev og hennes mor i møte med den norske grunnskolen. Basert på vår studie ser vi at lærere i grunnskolen kan tilrettelegge for trivsel og bygge resiliens hos nyankomne minoritetsspråklige barn ved å ha fokus på et trygt og godt psykososialt miljø i klassen der barnet kan delta i lek og etablere vennskap. Kommunikasjon og samarbeid med hjemmet har stor verdi for barnets utvikling og for foreldres forståelse og engasjement for barnets liv på skolen. Det er viktig at læreren og foreldrene har en god dialog der de avklarer hverandres forventninger til skolen og samarbeidet slik at foreldrene forstår hva som er formålet med innholdet og organiseringen av skolen, og hvilke verdier skolesystemet bygger på. Læreren har sist, men ikke minst en særlig viktig oppgave i å anerkjenne den minoritetsspråklige eleven som en ressurs og en verdifull del av fellesskapet.

Referanseliste

- Ashiabi, G.S. & O'Neal, K.K. (2015). Child Social Development in Context: An Examination of Some Propositions in Bronfenbrenner's Bioecological Theory. *Sage Open*. April–June 1–14.
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broholm, S.J. (2017). «Jeg var helt alene, men så kom Sama»: en teoretisk analyse af uledsagede mindreårige asylansøgere og flygtninges udøvelse og dannelse af venskab." *Barn* 35(2/3):11–23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. EXPERIMENTS BY NATURE AND DESIGN*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University press.
- Corbin, J.M. & Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3.utg.) Thousand Oaks, California: Sage publications.

- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L.A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning* 11(2):13–33.
- Flatraaker, L. (2015). Akseptering som grunnholdning i veiledning av minoritetsspråklige foreldre. *Psykologi i kommunen* (2):39–47.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goth, U.S. (2016). *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goth, U.S., Jensen, T. & Skyrund, R. (2016). Fra innvandrere til ressurs i undervisningen. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*. 5(1):1–25.
- Goth, U.S., Bergsli, O. & Johansen, E.M. (2016). Birds of a feather flock together: Integration of migrants in group-work within vocational teachers training. *Nordic Journal of Vocation and Training*. (8):25–30.
- Helsedirektoratet. (2019). *Samhandling med skole*. Kapittel 5.1. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/samhandling-med-skole>
- Hilt, L.T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 99(3–4):181–193.
- Lundh, L., Hjelmekrekke, H. & Skogdal, S. (Red.). (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Universitetsforlaget.
- Lovdata formålet med foreldresamarbeid §20–1. (2010). *Formålet med foreldresamarbeid*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_23#KAPITTEL_23
- Lovdata. (1989/2016). Lov om grunnskolen og den vidaregåande skolen. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Lovdata. (1998/2019). Opplæringsloven 9A. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-1
- NAFO (2016) Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/nyankomne/nyankomne-6-16/>
- Nordgren, M. Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 99(3–4): 49–60.

- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. utg.) Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Rønningen, L.H. (2016). Dramalek med fortelling: om å skape rom for kulturell forståelse og identitet hos barn.” *Barn* 34(2):25–38.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis* 4(1):27–45.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Oppsummering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Den utrygge eleven*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø-Udir-3-2017*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/2.-hvor-og-for-hvem-gjelder-reglene-om-et-trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>