



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

En kvalitativ studie av en skoleleder, lærer og elev sine erfaringer med overgangen

Sigrid Forshaug og Trine Jeanette Sørensen

Masteroppgave i nordisk språk ved lektorutdanning trinn 8-13, NOR-3982

Institutt for språk og kultur. Våren 2024.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema, aktualitet og relevans.....	1
1.2	Personlig bakgrunn og valg av tema	2
1.3	Tidligere forskning	3
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.5	Oppgavens struktur	5
2	Begrepsavklaring og retningslinjer	6
2.1	Opplæringsloven § 2-8.....	6
2.2	Minoritetsspråklige elever.....	6
2.3	Innføringstilbud.....	7
2.4	Retningslinjer for overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse.....	8
3	Teori	11
3.1	Overganger	11
3.1.1	Overgangsmodell i opplæringa	13
3.2	Norskspråklige barrierer.....	13
3.2.1	Dialektvariasjon	14
3.2.2	Ungdomsspråk.....	16
3.2.3	Begrepslæring i et andrespråksperspektiv	17
3.3	Investering	20
3.3.1	Kapital og språkideologier	20
3.3.2	Språklige hierarkier i Norge.....	22
3.3.3	Identitet.....	23
4	Metode.....	26
4.1	Valg av metode.....	26
4.2	Planlegging av datainnsamling.....	27
4.2.1	Utvalg av deltakere.....	27

4.2.2	Utforming av intervjuguide	28
4.2.3	Pilotering	29
4.3	Intervju	31
4.4	Analysestrategier	32
4.4.1	Transkribering	32
4.4.2	Koding og kategorisering	33
4.5	Etiske retningslinjer og forskerrollen	35
4.5.1	Etiske retningslinjer.....	35
4.5.2	Forskerrollen	36
5	Analyse.....	38
5.1	Overgangen	38
5.1.1	Hvordan sikre en best mulig overgang.....	38
5.1.2	Et system i utvikling?.....	41
5.2	Språkbarrierer.....	41
5.2.1	Møte med språklige variasjoner	42
5.2.2	Minoritetsspråklige elever – en del av interiøret.....	47
5.2.3	Når språket ødelegger for ambisjonene.....	49
5.3	Kompetanse og ressurser.....	50
5.3.1	Mangel på kompetanse i skolen	50
5.3.2	En skole i skolen	53
6	Drøfting.....	54
6.1	Overgang som dynamisk prosess	54
6.1.1	Kartlegging – det siste som skjer før overgangen	56
6.2	Norskspåklige barrierer etter overgangen.....	57
6.2.1	Møte med dialekter.....	57
6.2.2	Ungdoms språklige praksiser	59
6.2.3	Ordforråd.....	60

6.3	Investering	62
6.3.1	Ressurser og kompetanse	63
6.3.2	Å investere i kompetanseutvikling	64
6.3.3	Et system i utvikling	66
7	Avslutning	68
	Referanseliste	71
	Vedlegg	77
	Vedlegg 1: Vurdering av meldeskjema fra Sikt	77
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	79
	Vedlegg 3: Intervjuguide	83
	Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel	86

Felles forord

En lang, innholdsrik og krevende tid er nå snart over, og vi nærmer oss i mål som lektorer i nordisk. Vi har lært masse, og det har vært en glede å fordype seg i et så viktig og spennende felt som minoritetsspråklige elevers skolegang. Dette vil vi garantert få bruk for i arbeidslivet, noe som gjør det ekstra givende og fint å levere akkurat denne oppgaven. Tanken på å være avhengig av en annen gjennom et helt år med masterskriving kan oppleves som skremmende for mange, men vi kan med sikkerhet si at det har vært en vellykket prosess som vi har vært heldig å kunne dele med hverandre. Hele masteren er skrevet i hverandres nærvær, og arbeidsfordelingen og samarbeidet har til enhver tid vært likt og godt. Det er mange som fortjener en stor takk for at prosjektet har kommet i mål.

Tusen takk til gjengen som gjorde dette prosjektet mulig for oss å gjennomføre. Til de tre deltakerne våre som vi var så heldig å få ha fine, interessante og meningsfulle samtaler med. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Så vil vi rette en stor takk til de flotte veilederne våre, Åse-Mette Johansen og Hilde Sollid. Takk for god hjelp og støtte gjennom hele prosessen. For mange tips og for at dere hele veien har hatt troa på prosjektet vårt. Takk til Andreas Lødemel for gjennomlesning og konstruktive tips i innspurten av innlevering.

Tusen takk til våre medstudenter på lesehuset. For at dere alle bidrar til god stemning, interessante samtaler og diskusjoner. Takk for de evig lange kaffepausene, «slytation» og at dere gjør studiehverdagen lysere. Uten dere hadde ikke mastertiden vært det samme.

Tusen, tusen takk til dere alle!

Trines forord

Slutten på fem års studie nærmer seg med stormskritt, og jobblivet venter spent. For noen lærerike, krevende og minnerike år det har vært. Det er med blandede følelser jeg nå tar farvel med studietiden og de fantastiske vennskapene jeg har knyttet i løpet av disse årene. Jeg er utrolig takknemlig for alle de fine minnene, og jeg vet jeg har fått meg flere venner for livet. Tusen takk for fem fantastiske år!

Det er mange flere som har gjort disse fem årene mulig, og som jeg derfor ønsker å takke. En stor takk til Sigrid, min fine gode venninne og studiepartner siden dag en. Uten deg er jeg usikker på om jeg hadde kommet meg gjennom mange krevende eksamener og arbeidskrav. Du har til enhver tid støttet og hjulpet meg, når jeg selv har krisemaksimert og sagt det ikke kommer til å gå. Å skrive master sammen med deg har gått som en drøm, jeg kunne ikke bedde om en bedre forskningspartner eller venninne.

Resten av norskjentene, uten dere hadde jeg ikke kommet meg gjennom første semester engang (ref: språkstruktur). Sofie, Sara, Karoline, Elise og Kathrine, tusen takk for faglige samtaler, deling av hemmeligheter, hytteturer og kveldsmat. Dere er gull!

Tusen takk til familien min, spesielt mamma og pappa. Takk for at dere har orket å lytte til en frustrert og sliten student når jeg har trengt noen å klage til. For at dere alltid er der for meg, både nå og i oppveksten, og vist interesse for det jeg driver med. Det betyr mer enn dere aner. Sist, men ikke minst, tusen takk Mads. Takk for at du viser meg kjærighet og oppmuntrer meg hver dag. Takk for at jeg får komme hjem til middag, et ryddig hjem og at du holder ut med meg når ting står på som mest. Jeg setter utrolig stor pris på alt du gjør for meg.

Nå gleder jeg meg til arbeidslivet som lektor i nordisk!

Trine Jeanette Sørensen

Tromsø, mai 2024

Sigrids forord

En periode i livet nærmer seg slutten, og jeg er spent på neste kapittel. Jeg ser tilbake med takknemlighet på alt jeg har opplevd de siste fem årene. Gjennom studiene har jeg ikke bare fått gode venner, men også verdifull kunnskap og erfaringer som vil være til nytte fremover. Jeg setter pris på alle som har vært der for meg og støttet meg i løpet av disse årene, og dermed er det mange jeg ønsker å takke.

Tusen takk til min kjære masterpartner, Trine! Jeg er så glad for at vi gikk inn i dette prosjektet sammen. Det har vært utrolig gøy og spennende å dele denne prosessen med deg. Takk for et fantastisk samarbeid, ikke bare i år, men alle fem årene vi har hatt sammen. Takk for alle samtaler, både faglige og personlige, og for at du er ei helt nydelig venninne!

Jeg har vært så heldig å få mange gode venner i løpet av studiet. Spesielt vil jeg takke nordiskjentene Sofie, Trine, Karoline, Kathrine, Sara og Elise for alle gode minner med hytteturer, sammenkomster og fine samtaler i løpet av studietiden. Dere er helt toppers!

Jeg vil også rette en takk til familien for deres støtte og oppmuntrende ord. Jeg vil spesielt takke mamma og pappa. Jeg er takknemlig for alt dere gjør for meg og for at dere alltid har troa på meg. Kunne ikke klart dette uten dere!

Til slutt vil jeg takke samboeren min Dovydas. Kunne ikke bedt om en bedre partner enn deg. Setter uendelig stor pris på at du alltid er der for meg og all støtte du gir.

Det er vemodig at studietiden snart er over, samtidig blir det spennende å begynne yrkeskarrieren min som lektor i nordisk!

Sigrid Forshaug

Tromsø, mai 2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om erfaringer med overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Vi skal undersøke denne overgangen fra elev-, lærer- og skolelederperspektivet. Studien ser altså på en og samme overgang, men fra ulike perspektiver med ulike roller i skolen. Empirien i studien baserer seg på tre kvalitative forskningsintervjuer, ett intervju per deltakerkategori. Vi har analysert deltakernes erfaringer knyttet til teoretiske begreper som *overgangen*, *språklige barrierer* og *investering*.

Vår studie indikerer at overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse kan representere både utfordringer og positive opplevelser. Hovedfunnene i studien viser blant annet at språkbarrierene og mangel på ressurser framstår som sentrale hindringer i overgangsprosessen for både lærere og elever. Et sentralt funn i henhold til elevperspektivet er språkbarrierer knyttet til ungdoms varierte språkpraksiser.

Prosjektet peker også på overordnede strukturelle problemer i skolesystemet, som mangel på konkrete føringer i styringsdokumenter og kommunale retningslinjer for de minoritetsspråklige elevene. Hovedfokuset i denne oppgaven er likevel på de personlige erfaringene deltakerne i prosjektet fremmer. Formålet med denne masteroppgaven er å kartlegge erfaringene til en person i skoleledelsen, en lærer og en elev som alle har erfaring med denne overgangen. Målet er å oppnå en dypere forståelse av hvordan overgangsprosessen oppleves og fungerer i skolen.

1 Innledning

1.1 Tema, aktualitet og relevans

I Norge har det blitt fastsatt at minoritetsspråklige elever som ønsker det, kan få et innføringstilbud som varer i inntil to år. Dette tilbudet har som formål å gi disse elevene en god norskspråklig forberedelse før de går over i ordinær klasse (Utdanningsdirektoratet, 2022). Holum (2019, s. 256) vektlegger viktigheten av at minoritetsspråklige elever får den støtten og oppfølgingen de har krav på, slik at de har gode forutsetninger for å klare seg i det ordinære opplæringstilbudet. Når elevene går over i ordinær klasse etter tett oppfølging i innføringsklasse, befinner de seg ofte i en situasjon der de må integreres i et klasserom preget av elever med helt andre forutsetninger og bakgrunner. Dette kan føre til en rekke utfordringer både faglig, kulturelt og sosialt. Derfor kan måten skolen og lærere tilrettelegger for den minoritetsspråklige elevgruppa på, være avgjørende.

Kommuner og fylkeskommuner i hele landet må være forberedt på at nyankomne elever kan komme til skolen deres (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Hvordan man velger å organisere opplæringa til denne elevgruppa, er ifølge Utdanningsdirektoratet (2022, s. 2) opp til den enkelte skoleeier og skoleledelsen i kommuner eller fylkeskommuner. Et innføringstilbud er kort fortalt et frivillig og midlertidig opplæringstilbud for nyankomne elever, slik at de i egne grupper, klasser eller skoler kan få ekstra tett oppfølging med fokus på norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Når organiseringen er opp til hver enkelt skole, kan det oppstå stor variasjon i opplæringstilbudet for denne elevgruppa. I kapittel 2.3 vil vi gi en nærmere beskrivelse av hva et innføringstilbud innebærer.

Ifølge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (u.å) sin statistikk om utdanningsdeltakelse blant personer med innvandrerbakgrunn, fullfører innvandrerungdom videregående opplæring i mindre grad enn gjennomsnittet for den øvrige befolkningen. Statistikken hos Barne-, ungdoms og familiedirektoratet viser at i perioden 2015–2021 var det 47 % av innvandrere som fullførte VGS etter normert tid, til sammenligning fullførte 70 % av den øvrige befolkningen samme utdanning (Barne-, ungdoms, og familiedirektoratet, u.å). Disse tallene indikerer at elever med innvandrerbakgrunn møter flere utfordringer i skolesystemet enn elever med norskspråklig bakgrunn. Vi vil argumentere for at grunnlaget for minoritetsspråklige elevers skolegang legges i grunnskolen. Frafallet når elevene går fra grunnskolen til videregående gjør det særlig interessant og viktig å undersøke hvordan

overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse oppleves og håndteres av ulike aktører i skolen. Derfor vil vi undersøke denne overgangen nærmere.

I denne masteroppgaven skal vi ved kvalitative forskningsintervju undersøke erfaringer med overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse på ungdomstrinnet. I studien vil vi belyse perspektivene til ledelsen på skolen, en lærer og en elev som har erfaring eller kunnskap på området. På denne måten vil vi undersøke erfaringer med overgangen fra ulike perspektiver på en og samme skole. I lys av det økende mangfoldet i skolesystemet, er det viktig å forstå utfordringene minoritetsspråklige elever kan møte i løpet av en slik overgang, samt behovet for tilrettelegging for en jevn og vellykket overgangsprosess.

Prosjektet vårt er del av et større forskningsprosjekt ved UiT som heter MultiTrans – Multilingualism in Transitions. MultiTrans sitt forskningsprosjekt handler om flerspråklighet og overganger i utdanningssystemet.

1.2 Personlig bakgrunn og valg av tema

På tredje og fjerde studieår ved lektorstudiet havnet vi begge to ved en tilfeldighet i hvert vårt vikariat i to ulike innføringsklasser. Dette var nytt for oss, og vårt første møte med en så sammensatt gruppe av minoritetsspråklige elever. Vikariatene ga oss muligheten til å bli godt kjent med elevgruppa, samtidig som det bidro til at vi ble nysgjerrige på hvordan de elevene vi hadde i innføringsklassen, etter hvert skulle tilpasse seg skolesystemet i en ordinær klasse. Vi fikk begge høre mye om frafall i skolen blant denne elevgruppa, noe som fikk oss til å reflektere over tilpasning og tilrettelegging for disse elevene.

Våren 2023 var vi i en langpraksis i vanlige ordinære klasser på ungdomsskole. Da prøvde vi å legge ekstra merke til elevene med minoritetsspråklig bakgrunn, fordi vi allerede da hadde en plan om å utvikle et felles masterprosjekt med utgangspunkt i denne tematikken. Noe vi oppdaget, var tendenser til ekskludering av elever med norskspråklige utfordringer. Den tilpassede opplæringen som de har krav på, virket halvhjerta og lite gjennomtenkt. Elevene med lavere språkkompetanse i norsk ble ofte overlatt til seg selv, eller tildelt et lite givende opplegg laget på sparket.

En spesifikk hendelse under praksisperioden var at en elev i klasserommet opplevde en oppgave om mellomkrigstiden som både omfattende og språklig utfordrende. Til tross for elevens erfaring og faglige ambisjoner, ble eleven henvist til å lese selvstendig i en selvvalgt

bok for deretter å delta passivt i den planlagte gruppediskusjonen om emnet. Denne tilnærmingen virket å avvike betydelig fra det opprinnelige opplegget om mellomkrigstiden. Grimstad (2012, s. 45) har observert en tilsvarende tendens under en studie av nyankomne elever i det ordinære klasserommet. Funnene i studien indikerer at minoritetsspråklige elever ofte blir passive i det ordinære klasserommet, og at de blir satt til å gjøre egne opplegg som avviker fra det de andre elevene gjør. Mangelen på tilpasset støtte i undervisning kan potensielt ha negativ innvirkning på elevenes faglige utvikling og motivasjon (Holum, 2019, s. 257).

En stor del av motivasjonen for dette masterprosjektet har vokst fram fra de erfaringene og tankene vi har opparbeidet oss som vikarer og under praksis i studieløpet. Siden vi begge interesserte oss veldig for feltet, og vi begge hadde flere og ulike erfaringer med denne elevgruppa, så vi det som en fin mulighet og erfaring å skrive sammen. På den måten kunne vi også prøve å undersøke noe mer omfattende. Da vi så tilbake på tidligere forskning, la vi merke til at det har vært skrevet lite om overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Siden dette er en overgang mange elever skal gjennom, anså vi det som sentralt å skulle undersøke hvordan denne overgangen forstås og erfares.

1.3 Tidligere forskning

Det finnes et bredt spekter av tidligere forskning innenfor samme tematikk som denne masteroppgaven. I dette kapitlet vil vi spesielt trekke frem to relevante masteroppgaver, for å se hvordan vår oppgave kan ses i forlengelsen av disse. Samtidig er det viktig å bemerke seg at det finnes mer forskning på feltet, noe vi også vil komme tilbake til.

I tilknytning til temaet overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse er det tidligere gjort blant annet studier på lærerperspektivet og elevperspektivet. Benedikte Bysheim (2023) utforsker i masteroppgaven *Overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse: En kvalitativ studie om hva lærere vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse*, hva lærere mener det er viktig å vektlegge for å ivareta eleven i denne overgangen. Funnene viser at lærerne vektlegger fem overordnede temaer: språk, faglig mestring, elev-elev-relasjon, «å se eleven» og rammefaktorer. For å ivareta eleven best mulig kan man ikke bare vektlegge ett aspekt; aspektene må ses på både enkeltvis og i sammenheng med hverandre (Bysheim, 2023).

Fredrik Rikstads (2020) masteravhandling *Nyankomne elevers erfaringer med overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser* undersøker skolesituasjonen til nyankomne elever som nylig har gått fra innføringsklasse til ordinær klasse (Rikstad, 2020). Funnene til Rikstad viser at elever fra innføringsklasser ofte oppsøker andre elever med lik bakgrunn som de selv, og vektlegger at læreren har en sentral rolle i inkluderingsprosessen. Elevene poengterer også at det faglig er store nivåforskjeller mellom innføringsklassen og ordinær klasse. Likevel er de stort sett fornøyd med opplæringstilbudet, men de oppfatter at enkelte ting, som inkludering, kan være krevende (Rikstad, 2020).

Det som skiller vårt prosjekt fra masteroppgavene til Bysheim (2023) og Rikstad (2020), er at vi skal ramme inn prosjektet med det vi kan kalle skolekjeden; fra ledelsen sine erfaringer og rammer til læreren og eleven sine erfaringer. Dette gjør vi for å få et helhetlig inntrykk av hvordan en overgang fra et innføringstilbud til ordinær klasse fungerer i skolen. Slik vil vi kunne få dypere innsikt i hvordan en overgang fra innføringsklasse til ordinær klasse kan gjennomføres og erfares på ungdomsskolen.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med studien er å kartlegge erfaringene en skoleleder, elev og lærer har med overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, for å gi en bredere forståelse av hvordan denne prosessen oppleves og fungerer i skolen. Med dette har vi utformet problemstillinga:

Hvordan erfares overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse fra elev-, lærer- og skolelederperspektivet i skolen?

For å utdype problemstillinga har vi formulert forskningsspørsmål som tar for seg de tre perspektivene. Til sammen har vi kommet frem til seks forskningsspørsmål:

- Hva er elevens erfaringer med overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, og hvordan påvirker opplevelsene elevens akademiske og sosiale tilpasning?
- Hvordan oppfatter læreren overgangsprosessen fra innføringsklasse til ordinær klasse, og hvilke erfaringer og utfordringer har hen knyttet til implementeringen av denne overgangen?
- Hvordan planlegger skoleledelsen overgangen for elever fra innføringsklasser til ordinære klasser, og hvilke strategier tas i bruk for å sikre en sømløs overgang for både elever og lærere?

De tre perspektivene representeres i hvert sitt kulepunkt, hvor hvert perspektiv inneholder to forskningsspørsmål. Til sammen danner dette grunnlaget for vår undersøkelse av temaet og problemstillinga. Imidlertid er det viktig å merke seg at vi i analysen og drøftingskapittelet vil utforske og svare på disse forskningsspørsmålene som en sammenhengende enhet. Dette gjør vi fordi spørsmålene har gjensidig innflytelse på hverandre, og erfaringene til deltakerne i prosjektet henger ofte sammen.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgavens videre struktur bygger på sju kapitler. Kapittel 2 vil gi en beskrivelse av bakgrunn for oppgavevalg og ulike begrepsavklaringer. Videre i kapittel 3, vil vi se på det teoretiske rammeverket for masteravhandlingen som danner grunnlaget for analyse og diskusjon. I kapittel 4 vil vi redegjøre for metodene for prosjektet. Kapittel 5 og 6 er oppgavens hoveddel og tar for seg analyse og drøfting av våre funn av datamaterialet. Til slutt i kapittel 7 vil vi ha en avslutning der vi ser på hovedfunn og reflekterer rundt veien videre.

2 Begrepsavklaring og retningslinjer

2.1 Opplæringsloven § 2-8

Det er flere styringsdokumenter skolene skal forholde seg til. Et sentralt styringsdokument er opplæringsloven. I opplæringsloven er det ett paragraf knyttet opp mot minoritetsspråklige elevers rettigheter i grunnskolen - § 2-8.

§2-8 Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

(...)

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

(Opplæringslova, 1998, § 2-8)

Noe vi anser som problematisk med dette lovverket, er mangelen på konkretisering og tydelige rammer. Det er for eksempel ikke spesifisert når elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det poengteres at det er kommunen som skal kartlegge elevene, men ikke hvordan dette skal eller kan gjøres. Med en såpass vag beskrivelse, virker det som at det er opp til kommune, skole og lærere å finne ut av dette, noe som vil føre til at kartleggingspraksisen i stor grad vil variere mellom skoler og kommuner avhengig av kompetanse og ressurser (Ryen & Palm, 2019, s. 50). Dette vil vi diskutere ytterligere i drøftingskapittelet (kap. 6).

2.2 Minoritetsspråklige elever

I litteratur og diverse dokumenter blir begreper som minoritetsspråklige, tospråklige og flerspråklige elever brukt om hverandre, selv om alle begrepene i utgangspunktet treffer litt forskjellige grupper. Aamodt (2017, s. 18) definerer eksempelvis begrepet minoritetsspråklige elever slik:

Betegnelsen *minoritetsspråklige* elever i norsk skole beskriver elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk, og som befinner seg i en minoritetssituasjon i forhold til de majoritetsspråklige elevene som har norsk som morsmål.

Noen velger å bruke betegnelsen flerspråklige elever synonymt med minoritetsspråklige elever, da dette viser til et ressursyn som vi ser i læreplanen og oppleves også som mer positivt (Aamodt, 2017, s. 19). Grunnen til at flerspråklig-begrepet oppleves som positivt for mange, er at det legger vekt på den språklige kompetansen elevene har, framfor å fokusere på deres eventuelle utfordringer knyttet til majoritetsspråket. Likevel kan begrepet “flerspråklig” oppleves problematisk siden flerspråklige elever er en langt større gruppe enn minoritetsspråklige elever. Som Aamodt (2017, s. 19) poengterer, bruker de aller fleste mer enn ett språk i hverdagen og er derfor per definisjon flerspråklig. Ved å benytte begrepet flerspråklige elever understreker man mangfoldet og de potensielle fordelene ved å beherske flere språk. Imidlertid fokuserer vi i vår oppgave på en elevgruppe som ikke nødvendigvis behersker flere språk i den grad som begrepet «flerspråklig» antyder.

I denne oppgaven har vi valgt å benytte begrepet *minoritetsspråklige elever*. Dette begrepet er det som vanligvis anvendes i ulike styringsdokumenter knyttet til utdanning, som i læreplanverk, opplæringsloven og stortingsmeldinger. Vi opplever at dette begrepet er mest treffende og korrekt å anvende i denne masteravhandlingen, da det tydelig identifiserer den gruppa elever vi fokuserer på, nemlig de som har et annet morsmål eller språklig bakgrunn enn majoritetsspråket i landet der de studerer eller bor.

2.3 Innføringstilbud

Innføringstilbudet er et spesielt tilpasset tilbud for barn og ungdom som nylig har ankommet Norge. Det kan organiseres på flere måter, inkludert dedikerte skoler, grupper eller klasser til denne elevgruppa. Å få opplæring i et innføringstilbud er frivillig, og kommunen må vurdere om et innføringstilbud er til det beste for eleven, og deretter fatte et enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2022). Opplæringa i et innføringstilbud er som nevnt midlertidig og kan vare opp til to år. Det er dermed tidsbegrenset hvor lang tid elevene får være i et slikt tilbud før de må over i ordinære klasser:

Målet med et innføringstilbud er at elevene så raskt som mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringen. Når eleven er overført fra innføringstilbud til ordinær

klasse, kan eleven fortsatt ha behov for og rett til særskilt språkopplæring.

(Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2)

Innføringstilbudet er ment å fungere som en overgangsperiode hvor elevene raskt skal lære norsk for å kunne integreres i ordinære klasser. For å vurdere om de minoritetsspråklige elevene er «klar» for ordinær klasse skal de kartlegges. Når og hvordan dette gjøres er opp til hver skoleeier, men ifølge Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (u.å), bør elevene kartlegges ved oppstart og jevnlig gjennom tiden i innføringsklassen. Elevene får den tiden de trenger i innføringsklasse, men altså i inntil to år. Om elevene ifølge lærerne oppfyller målene i kartleggingsvektøyet, blir de sendt ut til ordinær klasse «umiddelbart». Å sikre rask overgang til ordinære klasser begrunnes av Utdanningsdirektoratet med at det skal være av stor betydning for effektiv integrering av denne elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3).

Organiseringen av innføringstilbudet kan variere mellom kommunene og fylkeskommunene. På skolene som vi har jobbet på, har det vært egne innføringsklasser. Disse klassene er for nyankomne elever og fungerer som et midlertidig tiltak inntil de har tilegnet seg tilstrekkelige norskferdigheter til å gå over til ordinære klasser. På ungdomsskolen er det ikke nødvendigvis slik at elevene fortsetter i klasser på samme skole som innføringstilbudet. Når de ifølge kartleggingsverktøyene har oppnådd tilstrekkelig språkkompetanse i norsk, overføres de til nærskolene sine for å fortsette opplæringa i ordinære klasser.

2.4 Retningslinjer for overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

I arbeidet med masteroppgaven begynte vi tidlig å utforske de retningslinjene skolene må forholde seg til når det gjelder overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Vi har innledningsvis skrevet om tidsrammen de minoritetsspråklige elevene må forholde seg til når det gjelder muligheten for opplæring i en innføringsklasse. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) ser ut til at hver enkelt kommune og fylkeskommune styrer innføringsklassene og overgangsprosessen slik det skulle passe best for skoleeier og skoleledelse. Derfor prøvde vi å finne retningslinjer for overgangen spesifikt i den kommunen der vi planla å gjennomføre datainnsamlingen.

Det ble fort tydelig at retningslinjer for selve overgangen til ordinær klasse ikke var enkelt å finne, hverken nasjonalt eller på kommunenivå. Vi tok kontakt med vår aktuelle kommune

over telefon for å høre om dette var mulig å få retningslinjene tilsendt, hvis det fantes noen retningslinjer for denne type overgang. Vedkommende kunne ikke gi oss tilstrekkelig informasjon og henviste oss til å sende e-post. Til tross for gjentatte henvendelser mottok vi ingen konkrete kommunale retningslinjer knyttet til vår tematikk.

I intervjuet med skoleledelsen valgte vi å stille spørsmål knyttet til retningslinjer de som skole forholder seg til, for å få flere og mer konkrete svar. Det var tydelig at skoleleder hadde god kontroll på hvilke retningslinjer denne skolen forholder seg til. Deltakeren i prosjektet var altså opptatt av dette, og refererte ofte i intervjuet til retningslinjene som de forholder seg til. Siden vi hadde problemer med å finne skriftlig informasjon om dette kommunalt, vil de overordnede informasjonene angående retningslinjer denne skolen forholder seg til, være hentet fra intervjuet vi gjorde med skoleledelsen. Dette vil for det meste handle om når overgangen skjer i løpet av tiden elevene fortsatt går på ungdomsskole.

Som vi har vært inne på tidligere, er det bestemt nasjonalt at et innføringstilbud kun kan vare i inntil to år, og at det er kartleggingstester som skal avgjøre om eleven er klar for å gå over i ordinær klasse før de evt. to årene er gått. De kommunale retningslinjene er slik at skolene samarbeider med ulike instanser for å ivareta elevens beste, slik at overføringene til ordinær klasse skal fungere så godt som mulig. Instanser kommunen samarbeider med for å sikre elevene, er blant annet flyktningsetjenesten, barnevernssamarbeid, pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT) og migrasjonshelsetjenesten.

Skolen hvor eleven går i innføringsklasse og nærskolen eleven etter hvert skal overføres til, har flere møter for å planlegge en god overgang for eleven. Da er det fagleder på skolen og kontaktlærer som utveksler kontakt. Rundt seks uker før selve overføringen til ny skole og klasse skal skje, har man et mer omfattende møte, hvor man avtaler hospitering og overfører informasjon etter samtykke fra elev og foresatte til den nye skolen. Når eleven er blitt overført til en ny klasse, har hen ingen mulighet til å komme tilbake til innføringsklassen. Da vil særskilt språkopplæring være nødvendig hvis det er behov for det i ordinær klasse.

Gjennom intervjuet med skoleledelsen kom det også fram at det er planlagt å innføre en ny opplæringslov i 2024. Denne loven har som formål å sikre at fylkeskommunen blir pålagt å legge til rette for en bedre overgang fra grunnskole til videregående skole på generelt grunnlag. I tillegg er det inkludert spesifikke bestemmelser for elever som mangler nødvendige faglige eller språklige forutsetninger for å kunne gjennomføre og bestå

videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2023a, s. 3). Denne lovgivningen har potensial til å påvirke overgangsprosessen for elever som går fra grunnskole til videregående skole, spesielt de som har spesielle behov eller utfordringer.

3 Teori

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for det teoretiske rammeverket vi har støttet oss på i studien. Det teoretiske stoffet blir brukt for å begrepsfeste og analysere datamaterialet og på den måten besvare problemstillinga. Vi har valgt å benytte oss hovedsakelig av teori om overganger, språkbarrierer og investering. Dette er teori vi anser som mest aktuell for oppgaven vår, som hensiktsmessig grunnlag for analysen og drøftingsdelen.

3.1 Overganger

I 2019 publiserte Jindal-Snape og Cantali en britisk studie hvor de så på overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Formålet med studien var å undersøke hvordan overgangen fungerte for elevene, samt å vurdere effektiviteten av forberedelsene skolene gjorde for å støtte elevene i denne overgangen. I denne studien får man et innblikk i hvordan overgangen påvirket elevene som deltok i studien over tid, samt hvilken støtte de hadde rundt seg i overgangene (Jindal-Snape & Cantali, 2019, s. 2). Jindal-Snape og Cantali (2019, s. 3) definerer en overgang som en bevegelse fra én tilstand, situasjon eller fase til en annen.

Overgang er et komplekst og stort begrep som kan brukes i mange ulike sammenhenger. Gro Marte Strand (2022) har skrevet boken *Overgangen til ungdomstrinnet*. Når vi bruker begrepet overgang, tar vi utgangspunkt i Strand, Jindal-Snape og Cantali sine tolkninger av begrepet. Strand (2022, s. 25) skriver at overgangen både kan handle om en forandring eller utvikling, men også om overgang fra et sted til et annet. Man kan gjøre utallige overganger, for eksempel fra en fotballklubb til en annen, fra videregående skole til universitetet eller fra fasen som barn til ungdom (Strand, 2022, s. 25). I denne avhandlingen skriver vi om overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Denne overgangen mener vi at handler om mye mer enn å bytte klasse.

Først og fremst er det viktig å betrakte overgangen som *dynamisk* (Jindal-Snape & Cantali, 2019, s. 3). Dersom man ser på overgangen som statisk, impliserer det at man anser den som en enkeltstående hendelse som forekommer på et bestemt tidspunkt. En dynamisk utvikling er når man kontinuerlig tilpasser seg og justerer seg i takt med situasjonen gjennom en overgangsperiode. Man må betrakte dette som en helhetlig prosess som vil endre seg over tid, og som avhenger av enkeltpersoners opplevelser, følelser og behov som kan endre seg underveis (Jindal-Snape & Cantali, 2019, s. 3).

Når en elev i tenårene gjør en overgang fra en skole til en annen, eller en klasse til en annen, er dette altså en dynamisk prosess. Overgangen påvirkes av mange ting og mange inntrykk. På den ene siden har man kanskje mange forventninger til ny skole, nye lærere og klassekamerater. Dette medfører gjerne at eleven er spent og gleder seg, men kan også gjøre eleven nervøs for det som kommer. Samtidig skal man gi slipp på den klassen man har vært i tidligere, og den rollen man selv har hatt i klassen. Dette kan oppleves som skremmende og trist. På den andre siden har det også betydning for andre mennesker rundt eleven, som de nye lærerne, med-elever, venner og foreldre. Alle som er eller blir en del av elevens hverdag, opplever med andre ord også en overgang (Strand, 2022, s. 30).

Dette henger sammen med Vygotskijs teori om sosiokulturell kontekst. Når en minoritetspråklig elev flyttes over fra innføringsklasse til ordinær klasse, kan man se på det som at de flyttes fra en sosiokulturell kontekst til en annen (Strand, 2022, s. 27). Ifølge Vygotskij utvikler mennesker all sin kunnskap og forståelse gjennom samhandling med andre mennesker. Siden individers forståelse av verden utvikles i samhandling med andre, vil en overgang til ny klasse naturligvis også skape en overgangsprosess for alle rundt den aktuelle eleven (Strand, 2022, s. 30).

Jindal-Snape og Cantali beskriver overgangen metaforisk og sammenligner den med en rubiks-kube. Poenget deres (2019, s. 4) er at når man snur en side på en rubiks-kube, vil dette også påvirke andre deler av den på ulike måter. Dette kan brukes til å forklare hvor kompleks og uforutsigbar en overgang er. Overgangen kan påvirke positivt og bidra til personlig vekst og utvikling, men den kan også slå feil å føre til angst og stagnering av utviklingen faglig og sosialt.

Måten Jindal-Snape, Cantali (2019) og Strand (2022) ser på en overgang på, henger tett sammen med hvordan vi forstår overgangen i denne oppgaven. Det er en dynamisk overgang fra innføringsklasse til ordinær klasse, i den forstand at det er en kontinuerlig prosess som varer over sannsynligvis lang og ubestemt tid. Når den minoritetspråklige eleven starter i ordinær klasse vil det påvirke denne eleven i stor grad, men det vil også påvirke mange individer rundt eleven. Intervjuet med særlig skoleleder og lærer bidro til å belyse dette. I tillegg til deltakerne våre, vil også resten av skolemiljøet, som medelever og andre lærere, bli påvirket. Andre rundt eleven utenfor skolen, som familie og venner, vil også kunne oppleve påvirkninger av denne overgangen. I vår studie vil vi ikke diskutere påvirkningen utover de tre deltakerne våre, men det er viktig å være bevisste hvor stor og sammensatt en

overgangsprosess er. Poenget vårt er at en overgang fra innføringsklasse til ordinær klasse må forstås i sammenheng, og som en kontinuerlig prosess som vil påvirke flere mennesker både fysisk, mentalt og sosialt.

3.1.1 Overgangsmodell i opplæringa ¹

Den særskilte språkopplæringa i norsk skole bygger på Bakers typologi med en såkalt overgangsmodell (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 201). Overgangsmodellen handler om at eleven får opplæring i eller med hjelp av morsmålet i en periode. Når eleven er god nok i det dominerende språket, føres eleven inn i det «vanlige» opplæringstilbudet. Denne opplæringa fører eleven vekk fra morsmålet og til majoritetsspråket. Mange kaller denne overgangsmodellen for en assimileringmodell fordi den kan føre til sosial og kulturell assimilering av de minoritetsspråklige elevene (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 201).

Gjennom arbeidet med denne masteren har vi sett at denne modellen blir brukt aktivt i norskopplæringa til de minoritetsspråklige elevene på skolene vi har vært på. Vår erfaring er at man i innføringsklasse har norskopplæringen i fokus i alle fag. Man har også tospråklig fagopplæring, hvor man jobber med en morsmållærer for å få hjelp til å lære fag på norsk med morsmålet som en ressurs. Når de minoritetsspråklige elevene ifølge lærerne deres oppfyller det høyeste mestringsnivået inne i kartleggingsverktøyet, skal de over i ordinær klasse og følge ordinær læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2023b). I ordinær klasse virker det som at noen lærere fort kan «glemme» at det er minoritetsspråklige elever i klasserommet, som muligens trenger mer oppfølging og støtte for å forstå majoritetsspråket i den grad at de klarer å følge undervisningen tilstrekkelig. Dette er tydelig i hvert fall i intervjuet vi gjorde med deltakeren som er lærer og kommer frem i analysen vår i kapittel 5.

3.2 Norskspråklige barrierer

De minoritetsspråklige elevene lærer seg norsk som andrespråk. Språket er et grunnleggende sosialt fenomen som blir formet av sosiale og kulturelle forhold. Sosiokulturell språkforskning ser på hvordan språk blir brukt i ulike sammenhenger, og forbindelsene mellom språk og språklæring og identitets- og maktforhold (Kjelaas & Ommeren, 2022, s.

¹ Deler av dette delkapittelet bygger på en upublisert semesteroppgave en av oss har skrevet i masteremnet NOR-3015 Forskingstema i nordisk språkvitenskap.

19). I vår oppgave vil vi se på språklige barrierer som andrespråkselever kan møte på i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. I den påfølgende delen av oppgaven er fokuset rettet mot det norske språket når vi diskuterer begrepet språkbarriere.

I innføringsklassen utvikler elevene ofte sin norskkompetanse ved å lære å avkode ord og sette sammen grammatisk korrekte setninger. Når de deretter overføres til ordinære klasser, må de mestre språket på en langt mer kompleks måte: «Å mestre et språk handler om å kunne tilpasse språkbruken sin til stadig skiftende sosiale og kulturelle forhold, og å kunne fortolke andres språkhandlinger i ulike kontekster» (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 19).

Det er det Kjelaas og Ommeren (2022, s. 20) kaller for *delferdigheter*, elevene ofte lærer i første omgang i innføringsklasse. Delferdigheter er grammatiske ferdigheter, ordforråd og uttaleferdigheter. Andrespråksdidaktikk er ofte orientert mot oppøving av bestemte språklige delferdigheter, uten å øve på hvordan delferdighetene påvirkes av andre delferdigheter (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 20). Delmålene må bli sett i sammenheng med hverandre for å kunne lære og å kommunisere på formålstjenlige måter i ulike sammenhenger.

3.2.1 Dialektvariasjon

Ommeren (2022, s. 51) påpeker at Norge skiller seg fra mange andre land ved fraværet av et vedtatt standardisert talemål. Den store variasjonen i talemål mellom ulike regioner og byer kan være uvant for minoritetsspråklige som er vant til standardiserte talemål i sine hjemland. For noen kan det være en utfordring å tilpasse seg den betydelige dialektvariasjonen i Norge.

Når en norskinnlærer går i innføringsklasse, er talemålet som blir brukt, ofte nær skriftspråket bokmål. Det gjør det lettere for norskinnlærere i starten å koble skriftspråket til det muntlige. Undervisningsspråket i innføringsklasser er altså ofte bokmålnær tale, og læreren tilpasser seg til det ordforrådet som eleven har. Selv om en elev har tilegnet seg god norskkompetanse i innføringsklassen, kan det hende at denne kompetansen oppfattes annerledes eller har en annen verdi når eleven overføres til ordinære klasser. Overgangen til ordinære klasser kan føre til at eleven opplever at det stilles andre krav til norskkompetansen. Det kan være ulikheter i språkbruk, kompleksitet og forventninger til faglig uttrykk i ordinære klasser sammenlignet med innføringsklassen. Derfor vil ikke nødvendigvis norskkompetansen som er oppnådd i innføringsklassen, oppleves som tilstrekkelig etter overgangen.

I ordinære klasserom foregår undervisningen på dialekt. Dialekt blir brukt på ulike offentlige arenaer i Norge (Hårstad et al., 2021, s. 12). I et ordinært klasserom er det ulike dialekter og dermed stor språklig variasjon. Den store språklige variasjonen kan skape utfordringer for minoritetsspråklige elever som lærer seg norsk. Som Else Berit Molde i det populærvitenskapelige tidsskriftet *Språkprat* (19. januar, 2017) nevner, kan bokmålsnær tale og dialekt være svært ulikt, slik som forskjellen på «jeg vet ikke» og «vetsje». En minoritetsspråklig elev vil nok ikke se sammenhengen mellom de to uttrykkene i starten. En del av språkbarrierene elevene møter i overgangen, er skifte mellom bokmålsnær tale og den lokale dialekten.

I en kronikk i *Aftenposten* kastes det lys på språkbarrieren som en russisk-norsk student ved navn Tatjana opplevde utenfor det trygge klasserommet:

I det øyeblikket norskstudentene forlater det trygge klasserommet, begir seg ut i geografien og prøver seg håpefullt på kontakt med de innfødte, oppdager de meget raskt at det ikke holder å forstå dere og jeg – her gjelder like gjerne dykk, dokker, dikkon og e, æ, eg, i, je! (Øvregaard, 2008)

I klasserommet til Tatjana var undervisningen basert på et bokmålsnært standardisert talemål. Men da hun kom ut av klasserommet, kunne hun oppleve språklige utfordringer i samtaler med personer som snakket andre dialekter, som for eksempel stavangersk. Tatjana tilfredsstilte kravene på norskkurset og kunne dermed kommunisere på norsk. Problemet hennes var ikke at norskkurset hadde for kort varighet, men at kravene til opplæringa ikke nødvendigvis var tilpasset de utfordringene hun møtte i samfunnet (Øvregaard, 2008). Olaf Husby (2009, s. 11) har også sett på denne kronikken og kan fortelle at dialekter har liten plass på norskkursene. Det er dermed ikke samsvar mellom med den norskkompetansen elevene lærer, og kravene som møter dem utenfor klasserommets trygge rammer. Det Husby (2009, s. 16) mener at lærerne gjør på norskkursene, er å bygge bro mellom tekst og tale med å undertrykke sin egen dialekt. De går altså over til talt bokmål for å ha en direkte tilknytning mellom skrift og tale. Ut fra egne erfaringer er dette en måte mange lærere gjør det i innføringsklasser som vi kjenner til. Språket på norskkurs og i innføringsklasser er til enhver tid tilpasset den norskkompetansen elevene har tilegnet seg, men i samfunnet vil de ikke nødvendigvis oppleve like mye tilpasning.

Nordmenn kan noen ganger ha vanskeligheter med å tilpasse dialekten sin når de snakker med personer som lærer språket. Molde (2017) beskriver hvordan nordmenn reagerer når de

kommuniserer med noen som ikke forstår dialekten deres: Noen ganger oversetter de til engelsk, mens andre ganger gjentar de setningen, men denne gangen langsommere og høyere. Det er ikke så hjelpsomt ifølge studentene som Molde har snakket med: «Det hjelper ikkje alltid så mykje. Eller for å seia som ein av studentane mine sa: ‘Jeg er ikke døv, jeg forstod bare ikke at boss var det samme som søppel’» (Molde, 2017). Dialektbrukere er kanskje ikke alltid bevisst sin egen språkbruk og legger kanskje ikke merke til at de bruker særegne dialektord.

3.2.2 Ungdomsspråk

Eleven som går fra innføringsklasse til ordinær klasse, må lære seg hverdagsspråket med ulike dialekter, skolespråket og til slutt ungdomsspråket. Ingrid Hasund (2006, s. 9) beskriver ungdomsspråket og nevner hva som skiller det fra barne- og voksenspråk. Hun påpeker at den ungdommelige språkstilen er forbundet med bruk av slangord og «småord» eller «fyllord», at de banner og plukker ukritisk opp engelske ord og uttrykk. Den ungdommelige språkstilen på normidealnivået er lang mer ensartet enn slik ungdom faktisk prater. Det er naturlig at ungdomsspråket varierer, og ikke alle ungdommer vil nødvendigvis kjenne seg igjen i bruken av et ungdomsspråk. Ungdom generelle språkbruk, befinner seg på det konkrete språkbruksnivået (Hasund, 2006, s. 10).

Slang er ifølge Hasund (2006, s. 60) språklig lekenhet og kreativitet, men og opprør og grenseoverskridelse. «Slang er bevisste avvik fra normalspråket» (Hasund, 2006, s. 60). Norsk slang har mye fremmedspråklig påvirkning, og spesielt engelsk påvirkning. Slangord med engelsk påvirkning kan være eksempelvis *slay* og *rizz*. Det er ord vi selv har hørt mye i ungdomsskolen, og som er vanskelig å forstå uten å få det forklart. Det kan være ekstra utfordrende at ordene stammer fra engelsk, noe som gjør at de ikke har en kobling til norske ord og begreper. Vi får slagord fra andre språk som et resultat av kontakt mellom forskjellige språk (Hasund, 2006, s. 48). Den kontakten kan komme gjennom sosiale medier og innvandring. Elevene lærer engelsk på skolen, samtidig som mange andre kulturuttrykk er på engelsk, slik som musikk og film. Slang er hele tiden i endring og vil endre seg fra generasjon til generasjon (Hasund, 2006, s. 79).

Banning skiller seg fra slang i og med at det oftere er stygge ord, og det er de samme ordene som brukes fra generasjon til generasjon. Banneord kan være ord som *faen* og *herregud*. Banning kan brukes på flere måter, men ofte brukes det for å uttrykke sterke følelser og holdninger. Banning kan også brukes for en stilistisk effekt og er ikke nødvendigvis knyttet til

negative følelser (Hasund, 2006, s. 79). Elever som lærer norsk som andrespråk må forholde seg til og forstå bruken av banning i det norske språket. Utfordringer knyttet til bruken av banning blant jevnaldrende kan være å forstå betydningen, intensjonen og passende situasjoner for banning. De må blant annet lære å skille mellom formelle og uformelle kontekster for banning og forstå den stilistiske effekten.

Til slutt har vi «småord» og «fyllord». Det er ord vi ofte strør om oss når vi kommuniserer, som *bare, liksom, ikke sant* o.l. Disse kalles gjerne for diskursmarkører og er ord som brukes i uformell tale (Hasund, 2006, s. 93). Ord som dette har ingen klar leksikalsk betydning eller grammatisk funksjon, men de kan bidra til å strukturere en samtale med å for eksempel markere overganger (Hasund, 2006, s. 94).

Ungdomsspråk er ikke en del av det formelle undervisningsopplegget i innføringstilbudet. Det er fordi elevene skal tilegne seg nødvendige norskferdigheter for akademisk utvikling og læring, og ungdomsspråk er ikke en formell måte å kommunisere på. Ungdomsspråk kjennetegnes av hyppige endringer og fungerer som et middel for å uttrykke sosial tilhørighet. I ungdomsspråket brukes ofte slanguttrykk og dialektale varianter som det ikke nødvendigvis undervises om i skolen. Den primære måten å lære seg dette språket på er gjennom samhandling med jevnaldrende medelever. Dette kan føre til at elever som lærer norsk som andrespråk, kan ha vansker med å forstå hva deres jevnaldrende sier og kan gjøre det vanskelig for dem å integrere seg i ungdomskulturen fordi de har vanskeligheter med å forstå samtaler som inneholder slanguttrykk eller dialektale varianter.

3.2.3 Begrepslæring i et andrespråkperspektiv

Språkbarrierene omfatter ikke bare forskjellen mellom dialekt og bokmål, men også et begrenset norsk ordforråd. Ordforrådet er avgjørende for all kommunikasjon, deltakelse og læring på skolen. Det utgjør ikke bare en del av norskopplæringa, men er essensielt for all opplæring i alle fag (Kjelaas, 2022, s. 86).

Ord og begrep kan ofte ses på som synonymmer for hverandre, men for andrespråksinnlærere er det viktig å skille de to. Som Kjelaas (2022, s. 87) viser, kan andrespråksinnlærere ha god begrepsforståelse, men mangle norske ord for dem. Begrepsforståelse er uavhengig av språk. Det betyr at man kan ha en forståelse av hva *sol* er, uavhengig av om det heter *sol*, *sun* eller *solaire*. Andrespråksinnlærere kan ofte mangle ord for visse begreper, og derfor kan de slite med å formidle sin forståelse. I slike tilfeller kan en lærer undervurdere elevenes

kunnskapsnivå fordi begrepsforståelsen ikke blir synlig når eleven ikke har ordene for å uttrykke den. Utviklingen av ord for begrepene er kjernen i språkliggjøringen av intellektet.

Nyankomne og majoritetsbefolkninga kan ha ulik forståelse av begreper. Som Kjelaas (2022, s. 91) eksemplifiserer, er konnotasjoner til ord forankret i spesifikke miljøer og kulturer som en har vært en del av. For eksempel vil en somalisk elevs forståelse av begrepet «hytte» være annerledes enn den norske majoritetsbefolkningens forståelse av det. Dette skyldes at en somalisk elev kanskje ikke har erfaring med den typen hytteliv som mange nordmenn praktiserer.

Videre i dette delkapittelet undersøker vi sammenhengen mellom ord og begreper, samt elevenes læringsprosess. For å utforske utviklingen og læringen av ord og begreper, vil vi anvende et sosiokulturelt perspektiv, særlig med fokus på Vygotskijs og Cummins teorier. I et sosiokulturelt perspektiv er grunntanken til Vygotskij at all utvikling og læring av språklige og kognitive ferdigheter drives frem av deltakelse i sosiale fellesskap (Kjelaas, 2022, s. 93). Samhandling med andre er derfor utgangspunktet for utvikling og læring. På denne måten er språket kjernen i all læring, spesielt når det kommer til utvikling av ord og begreper.

Måten det sosiale blir individuelt og internt på, skjer gjennom internalisering. Ved internalisering blir det eksterne internalisert, og det blir en indre og selvstendig prosess. Den språklige utviklingen går fra interaksjon til kognisjon, som skjer gjennom internalisering. Et begrep refererer til en gruppe av gjenstander, og ikke til ett isolert fenomen (Kjelaas, 2022, s. 93). Begrepet «hund» viser til en stor kategori av dyr, ikke til en spesifikk hund. Når man lærer et begrep, lærer man å generalisere og danne en felles kategori. Generaliseringen er en kognitiv og språklig prosess (Kjelaas, 2022, s. 93). Slik skjer den kognitive begrepsutviklingen.

Når det gjelder begrepslæring, er det ulike måter å utvikle ord og begreper på. Cummins (2000, s. 58) skiller mellom det han kaller *kommunikative ferdigheter* og *akademiske ferdigheter*. Kommunikative ferdigheter er grunnleggende språkferdigheter som brukes og utvikles i det daglige, i sosiale og erfaringsnære settinger, for eksempel under idretsaktiviteter eller ved matbordet. Det er i slike sammenhenger ungdomsspråket også læres. Språkbruken er knyttet til den sosiale og fysiske sammenhengen den inngår i, og dette gjør at man kan støtte seg på kontekstuelle ressurser (Kjelaas, 2022, s. 94). De

kommunikative ferdighetene eller hverdagsspråket som det og kalles, tar ifølge Cummins (1981, sitert i Monsen & Randen, 2022, s. 34) omtrent to til tre år å bygge opp.

I motsetning til kommunikative ferdigheter er akademiske ferdigheter noe man ofte lærer gjennom skolegangen (Cummins, 2000, s. 59). Akademisk språk er noe elever må beherske for å oppnå en effektiv faglig fremgang. Elever må altså lære seg et mer presist og spesialisert språk som ofte hører til ett bestemt fag. Som Cummins (2000, s. 59) påpeker, er det å lære seg fagord essensielt for akademisk utvikling og læring, da fagord bærer viktig informasjon som ikke alltid er støttet av konteksten. De akademiske ferdighetene tar ofte lengere tid å bygge opp enn de kommunikative ferdighetene og Cummins (1981, sitert i Monsen & Randen, 2022, s. 34) anslår at det tar omtrent fem til sju år.

Skolespråket er et spesialisert språk. Begreper som læres på skolen kan være vanskelige for alle elever, og spesielt utfordrende for elever som lærer norsk som sitt andrespråk.

Fagspesifikke ord er ofte lite frekvente. Dette betyr at elever kun møter noen begreper i ett kapittel i ett fag, og aldri i hverdagen. I tillegg kan fagord være lite selvforklarende, noe som gjør det vanskelig å fundere seg fram til en betydning på egenhånd (Kjelaas, 2022, s. 95).

I tillegg til at fagspesifikke ord kan være utfordrende, har vi også de allmenne akademiske ordene. Dette er ord som typisk brukes i skriftlig sammenheng på tvers av fagområder. De allmenne akademiske ordene tilhører ulike ordklasser og inkluderer ord som «imidlertid» og «redegjøre». Slike ord kan forekomme hyppigere i dagligspråket, men de er ikke nødvendigvis vanlige og kan heller ikke alltid tolkes uten videre (Kjelaas, 2022, s. 96).

Andrespråksinnlærere må derfor lære seg både det allmenne og upresise hverdagsspråket, samtidig som de forsøker å holde tritt med majoritetselevene når det gjelder det spesifikke og presise skolespråket som brukes innenfor de ulike fagområdene. For ideelt sett skal de ta igjen de jevnaldrende medelevene i ordinær klasse.

Oppsummeringsvis opplever minoritetsspråklige elever språkbarrierer på flere måter. For det første kan det hende at de har begrenset ordforråd og mestrer kun deler av språket, noe som kan påvirke deres evne til å uttrykke seg klart og forstå andre. Videre kan språket som brukes i ordinære klasserom og i samfunnet generelt være forskjellig fra undervisningsspråket de er vant med fra innføringsklassen. Dette kan skape forvirring og utfordringer når det gjelder å forstå og delta aktivt i samtaler og aktiviteter.

I tillegg blir minoritetsspråklige elever eksponert for ulike dialektformer, uttrykk og slang i samfunnet, noe som ikke nødvendigvis blir representert i innføringsklassen. Dette kan føre til ytterligere forvirring og vanskeligheter med å forstå samtaler og kulturelle nyanser utenfor skolemiljøet. Denne mangelen på eksponering for variert språkbruk kan hindre deres evne til å tilpasse seg og kommunisere effektivt i ulike sosiale situasjoner. I vår oppgave ønsker vi å undersøke om eleven opplever språkbarrierer, og i så fall hvordan disse kommer til uttrykk og i hvilke situasjoner de oppstår. Vi er også interessert i å se om disse barrierene har påvirket elevens opplevelse av overgangen til ordinær klasse.

3.3 Investering ²

Investeringsbegrepet brukt i sammenheng med språklæring er komplekst og bygd opp av flere byggesteiner. Ifølge Peirce (1995, s. 17) er byggesteinene til investeringsbegrepet er: *kapital*, *språkideologier* og *identitet*. Vi vil gå inn på hver av disse delene for å til slutt få en samlet forståelse av investeringsbegrepet i sammenheng med å lære seg et andrespråk.

3.3.1 Kapital og språkideologier

Kapital gir tilgang til ulike arenaer og ifølge Pierre Bourdieu finnes det tre former for *kapital*: *økonomisk kapital*, det vil si penger og andre materielle ressurser; *sosial kapital*, det vil si medlemskap i en gruppe eller et nettverk; og *kulturell kapital*, det vil si utdanning, dannelse og/eller kjennskap til kulturelle koder. *Språklig kapital* er en underkategori av kulturell kapital (Svendsen, 2021, s. 28).

Darvin og Norton (2015, s. 44) vektlegger at verdien av kapital er bestemt av ideologiske strukturer i samfunnet. Kapital i ulike former kan gjøre at du blir enten inkludert eller ekskludert fra ulike arenaer. For å få tilgang til en spesifikk arena så kreves den riktige språklige kapitalen. Den spesifikke arenaen kan for eksempel være ordinær klasse. Når en minoritetsspråklig elev har oppnådd norskkompetansen som kreves for å ta steget videre, åpnes døra for en ny arena, nemlig ordinær klasse.

² Deler av dette kapitlet bygger på en upublisert semesteroppgave en av oss har skrevet i masteremnet NOR-3015 Forskingstema i nordisk språkvitenskap.

Når det gjelder kulturell kapital, er ikke språk bare et redskap, men det blir vurdert på det språklige markedet. Det blir vurdert med tanke på verdi, investering, profitt og kapital (Svendsen, 2021, s. 28). Språkets markedsverdi er ikke knyttet til språket i seg selv, men det som er sosialt, strukturelt, politisk og historisk betinget (Svendsen, 2021, s. 30). Språk er altså makt i det riktige markedet. I Norge har norsk høyest verdi, og det gir dermed innpass til flest arenaer. Å investere i norsk språk gir en verdifull kapital som åpner for flere muligheter i Norge.

På det språklige markedet blir språkets verdi vurdert. Språket kan kobles til både negative og positive oppfatninger av språk eller språkideologiske forståelser. Det språkideologiske er preget av historisk-politiske, moralske og verdibaserte interesser og er formet i en kulturell sammenheng. Språkideologier er forbundet med kollektive oppfatninger og maktstrukturer (Svendsen, 2021, s. 29).

Språkideologier er forestillinger om språk og forholdet mellom språk og sosiale eller kulturelle forhold (Hårstad et al., 2021, s. 44). Språkideologiske forestillinger er også ofte knyttet til stereotypier. Svendsen (2021, s. 29) poengterer at: «Språklige stereotypier er generaliserte og konvensjonaliserte oppfatninger av ulike språklige varieteter eller måter å snakke på». Stereotypier er basert på en repeterende kobling mellom en måte å snakke på og personlige egenskaper eller verdier hos en språkbruker som antas å være lik andre medlemmer av samme språkgruppe (Svendsen, 2021, s. 29). Hårstad et al (2021, s. 45) ekemplifiserer en puristisk språkideologi der man anser noen former for norsk som grunnleggende bedre og renere. Språkbruk som bryter med gitte forestillinger, kan bli gjort gjenstand for negative holdninger. Bruk av elementer fra flere språk slik som å bruke alle sine språklige ressurser for å skape mening, kan bli gitt negative holdninger ut fra et puristisk språksyn. Slike forestillinger om hva som er «riktig» språkbruk, er verdiladde holdninger som minoritetsspråklige elever kan møte på.

Etter å ha diskutert puristiske språkideologier som kan føre til negative holdninger mot visse former for språkbruk, spesielt blant minoritetsspråklige elever, beveger vi oss nå over til å undersøke språkideologier i utdanningskonteksten. Språkideologier handler om de oppfatningene om språk, språkbruk og språklæring som påvirker opplæringen og som lærerne bærer med seg (Darvin & Norton, 2015, s. 42). Dette kaster lys over hvordan makt manifesterer seg i språkopplæringen og i språklige utvekslinger. I investeringsbegrepet brukes det en bred konstruksjon av ideologi:

The valuing of languages, the establishment of language policies, and the construction of ethnolinguistic identities are inscribed by language ideology, and hence any examination of linguistic exchanges is inevitably an extrapolation of ideological forces at work. (Darvin & Norton, 2015, s. 43)

Ideologier blir reproduisert av den dominante kulturen. De blir konstruert av maktstrukturer og reproduisert av de i ledende stillinger. Det er dominante måter å tenke på, som stabiliserer et samfunn, og samtidig bestemmer inkluderings- og ekskluderingsmåter. Ideologier bestemmer altså hva som er privilegerte og marginaliserte ideer, mennesker og relasjoner (Darvin & Norton, 2015, s. 44).

Å ha en forståelse av samfunnet som «en nasjon-ett språk», bidrar til et nasjonalromantisk syn på språk, hvor ideen om et «rent språk» dyrkes (Svendsen, 2021, s. 238). Denne oppfatningen kan føre til at visse språklige varianter blir ansett som mindre verdifulle, og dermed kan det bidra til å ekskludere enkeltpersoner fra visse områder, for eksempel arbeidslivet (Svendsen, 2021, s. 239). Det understreker betydningen av språklig kapital, som kan være avgjørende for å skaffe seg økonomisk og sosial kapital. I tillegg fremhever det behovet for å anerkjenne minoritetsspråk, og å verdsette flerspråklighet som en ressurs i samfunnet.

3.3.2 Språklige hierarkier i Norge

Det sies mye fint om at Norge er flerspråklig og at flerspråklighet har en verdi både for enkeltmennesket og samfunnet (Meld. St. (2007-2008), s. 11). Til tross for den høye verdsettelsen av språk og flerspråklighet, eksisterer det et tydelig språkhierarki i det norske utdanningssystemet. I Norge er norsk på toppen av hierarkiet og står i en særstilling. I en stortingsmelding om språkopplæring for barn og unge, står følgende:

Norsk er det nasjonale fellesspråket som alle må beherske for å kunne fungere som fullverdige samfunnsmedlemmer og er sentralt som identitets- og kulturbærende kraft i det norske samfunnet (Meld. St. (2007-2008), s. 7).

Norsk er et språk som må beherskes i Norge for å være fullstendige samfunnsmedlemmer. Norsk er et lite språk på verdensbasis, og det er derfor viktig å ta vare på det. Når norsk står i særstilling, vil språket kunne avgjøre inkluderings- og ekskluderingsmåter. For minoritetsspråklige elever er det derfor viktig å beherske norsk for å bli godt integrert i samfunnet.

I tillegg til norsk står også de samiske språkene i særstilling. De er urfolksspråk med særskilte rettigheter i lovverket og norsk skole. Samisk og norsk står på lik linje som offisielle språk i Norge (Meld. St. (2007-2008), s. 10). Bull og Lindgren (2009, s. 13) forteller mer om det språklige hierarkiet i Norge. Etter norsk og samisk kommer nasjonale minoritetsspråk som romani og kvensk. Deretter følger fremmedspråkene som undervises i skolen, mens minoritetsspråkene havner sist i hierarkiet. Fremmedspråk som engelsk, spansk og fransk blir undervist for majoritetsbefolkningen, og dette gir dem en spesiell type verdi i det norske språkhierarkiet. Majoritetsbefolkningen lærer ikke nødvendigvis språkene som elever fra de respektive kulturene snakker, og disse elevene får ofte ikke undervisning i sine morsmål (Iversen, 2021, s. 23). Dette antyder at noen språk verdsettes høyere enn andre, og at språk ikke blir gitt samme status eller verdi. Dette gjenspeiles også i kompetansekravene til lærerne. Mange lærere har ikke kompetanse på feltet norsk som andrespråk fordi det mange steder ikke er en del av undervisningen i lærerutdanningene. Mangelen på kompetanse blant lærere når det gjelder undervisning av minoritetsspråklige elever som lærer norsk som sitt andrespråk, skyldes ofte at dette ikke prioriteres som en essensiell kompetanse, og dermed ikke tillegges tilstrekkelig verdi i utdanningsystemet.

Språk gir makt, og i Norge vil riktige språklige ressurser hjelpe en opp og fram, og mangel på språklige ressurser vil gjøre det vanskeligere. Alle elever har ulike forutsetninger for å lykkes i skolen på grunn av måten deres språklige ressurser vurderes i lys av språkideologier. Hårstad et al. (2021, s. 48) påpeker at: «Dette innebærer at skolen kan bidra til å reproducere – og kanskje til og med forsterke – de sosiale forskjellene den har som mål å bidra til å utjevne». På den måten er det en tydelig kobling mellom språk og makt. Det «riktige» språket i riktig sammenheng gir makt.

3.3.3 Identitet

Identitet er et intrikat begrep, og har å gjøre med oppfatningen og karakteristikken av et *jeg*. Det går ut på hvem dette *jeget* er, og tilhørigheten dette *jeget* har både sosialt og kulturelt (Mæhlum et al., 2008, s. 107). Dette hører til den personlige og sosiale identiteten til et individ:

Den personlige identiteten er en karakteristikk av den delen av identiteten som gjør meg unik i forhold til andre, mens den sosiale identiteten betegner de egenskapene jeg har som gjør meg kvalifisert til å være medlem i ulike gruppefelleskap (Mæhlum et al., 2008, s. 108).

De to formene for identitet må ses i sammenheng med hverandre (Mæhlum et al., 2008, s. 107). Identitet er altså en personlig oppfatning av hvem man er, i samspill med sosiale påvirkninger. Identitet kan dermed kontinuerlig forandre seg i takt med sosiale inntrykk.

Identitet i tilknytning til investeringsbegrepet går ut på hvordan personen forstår sin relasjon til verden, hvordan dette forholdet er konstruert på tvers av tid og sted, og hvordan personen ser på og forstår sine muligheter for fremtiden. Teorien om identitet i andrespråklæring handler om å utvikle et bilde av hvem man er, som blir forstått i større sammenhenger og som gjenskapes i hverdagens sosiale samspill. Norton legger dermed vekt på språket sin rolle som formende og grunnleggende for en språklærers identitet (Norton, 2013, s. 45).

Norton (2013, s. 9) beskriver identitet som en kamp mellom tillærte handlings- og tankemønstre og lyst, konkurrerende ideologier og forestilte identiteter. Styrt av ulike ideologier og besittelsen av ulik kapital, vil en innlæreren posisjonere seg selv og andre vil posisjonere innlæreren i ulike kontekster (Darvin & Norton, 2015, s. 45). Med et internalisert system formet av ideologier, vil innlæreren ha tanker om dens rettmessige plass i samfunnet, og dermed gjøre det de tror er forventet av dem og utvikle relasjoner som ses på som passende (Darvin & Norton, 2015, s. 45).

Identitet er i stor grad påvirket av dominerende ideologier. Innlæreren blir posisjonert ut fra faktorer som kjønn, rase, etnisitet, sosial klasse eller seksuell orientering. Hvordan innlæreren blir posisjonert av andre, går ut på forestillinger andre har av hva det vil bety å være for eksempel mann eller kvinne (Darvin & Norton, 2015, s. 46). På grunn av dette kan en innlærer få en uønsket identitet konstruert av andre. Mæhlum et al (2008, s. 111) viser til at det først er gjennom samhandling med andre at man blir bevisst på en identitet man blir tillagt, noe som igjen kan påvirke hvordan man oppfatter seg selv. Når man får en slik tillagt identitet, og det ikke er samsvar mellom den eksterne og den interne identifiseringen, kan det oppleves som en negativ bekreftelse og man kan dermed prøve å endre på egen atferd.

En elev kan være motivert for å lære seg et nytt språk, men retten og mulighetene hen har til å praktisere språket påvirkes av sosiale maktrelasjoner. I et klasserom med undervisning på norsk kan det være en blanding av elever som har norsk som sitt førstespråk, og elever som lærer norsk som sitt andrespråk. I et slikt klasserom er det en ujevn maktbalanse mellom elevene, noe som kan påvirke investeringen til andrespråkelevne, selv om de er motiverte til å lære (Norton, 2013, s. 7).

Språkinnlærere som er stille, er ofte stille for å beskytte seg selv mot ydmykelse (Holum, 2019, s. 266). Denne stillheten fører til lite initiativ, noe som igjen gjør at de kan bli stemplet som umotivert. De kan fortsatt være motivert til å lære språket, men maktbalansen i klasserommet kan gjøre det ukomfortabelt å uttrykke seg. Om en innlærer tar mulighetene til å snakke, kommer an på maktrelasjonene i den gitte konteksten (Kjenstadbakk, 2016, s.14).

Med å bruke *investering* i skolesammenheng åpner man opp for å se på faktorer utenfor individet som kan påvirke skoleprestasjoner. Elever kan være motivert til å lære seg et språk, men klasseromspraksisen kan gjøre det vanskelig å investere. Investeringsbegrepet tar altså for seg sosiale faktorer som påvirker en språkinnlærer. Når en elev bestemmer seg for å investere i et språk, er det ofte for å få innpass i miljøet og for fremtidige goder. *Investering* gjør at deres kulturelle kapital øker. Samtidig som den kulturelle kapitalen øker, endrer individet identitet og setter nye mål for fremtiden. Vi vil undersøke investering i lys av eleven sin opplevelse av språkopplæring, og se på hvilke faktorer som har påvirket hennes ønske og vilje til å lære norsk.

4 Metode

I dette kapittelet skal vi redegjøre for de metodiske valgene vi har gjort i masterprosjektet. Målet for prosjektet er å undersøke erfaringer med overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse fra flere ulike perspektiver i skolen. Ved å undersøke perspektivet til både skoleledelsen, læreren og eleven, vil vi kunne få innsikt i hvordan skolekjeden henger sammen i denne overgangen. For å utforske problemstillinga og forskningsspørsmålene, har vi valgt en kvalitativ tilnærming med datamateriale som baserer seg på semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Videre i kapittelet vil vi redegjøre for våre metodiske valg. I kapittel 4.1 skal vi redegjøre for valg av metode. Del 4.2 tar for seg planleggingen av datainnsamlinga, hvor vi skal gå inn på utvalg, intervjuguide og pilotering. Videre i del 4.3 reflekterer vi rundt intervjusituasjon. I del 4.4 redegjør vi for analysestrategier. Avslutningsvis, i kapittel 4.5 skal vi se på og vurdere etiske retningslinjer og forskerrollen.

4.1 Valg av metode

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, står man overfor en rekke ulike utfordringer, valg og tankeprosesser. Man skal være bevisst rundt etiske retningslinjer, og man må tilpasse seg en ny rolle som forsker. Man må orientere seg i et felt med mange ulike retninger og se dette i sammenheng med formålet for sitt prosjekt. Valget av metode er tett knytta opp mot målet for prosjektet vårt. Intervju er en forskningsmetode hvor en person stiller spørsmål til en annen person. Denne metoden brukes ofte for å samle inn data i form av meninger og erfaringer intervjudeltakeren har gjort seg (Neteland, 2020, s. 51).

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side», skriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 20). Det var akkurat dette vi ønsket å oppnå gjennom intervjuene. Å få innsikt i hvordan personer som fyller de ulike rollene i skolen, forstår og erfarer overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Gjennom kvalitative intervju ønsket vi å forstå de personlige erfaringene og oppfatningene til dem vi gjennomførte intervju med (Neteland, 2020, s. 51). Vi valgte å bruke semistrukturerte intervju, noe som ga oss muligheten for oppfølgingsspørsmål om det skulle oppstå noe vi lurte på underveis i intervjuene eller hvis vi ønsket mer utdypende svar. Kvale og Brinkmann refererer til semistrukturerte livsverdenintervju, og viser til at denne type intervju kan brukes for å forstå

deltakerens personlige perspektiver (2015, s. 46). Svenkerud (2021, s. 92) poengterer at «Når informantene får mulighet til å utdype svarene sine, får du tilgang til deres personlige oppfatninger», dette gav oss også mulighet til å få mer tydelige og konkrete svar fra deltakerne.

4.2 Planlegging av datainnsamling

Under dette kapittelet skal vi beskrive de viktigste stegene vi gjorde for planlegging av datainnsamlinga. Her vil vi først utdype hvordan vi rekrutterte deltakere til prosjektet. I del 4.2.2 gir vi en beskrivelse av hvordan vi utforma intervjuguiden. Til slutt vil vi beskrive hvordan vi øvde oss på å gjennomføre intervju, og hvordan vi testet ut intervjuguiden i underkapittelet om pilotering.

4.2.1 Utvalg av deltakere

I tråd med en kvalitativ undersøkelse har vi gjort et strategisk deltakerutvalg. Det vil si at vi har valgt ut deltakere fordi vi tror de vil kunne uttale seg om det aktuelle temaet (Tjora, 2023, s. 145). Deltakerne skal representere seg selv og være en representant for en posisjon i skolen. Problemstillinga og forskningsspørsmålene våre gir et tydelig grunnlag for hvilke typer deltakere vi trenger til prosjektet. Vi begge jobber som tilkallingsvikar i skolen, noe som hjalp oss i prosessen med å rekruttere deltakere.

Problemstillinga vår er: *Hvordan erfares overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse fra elev-, lærer- og skolelederperspektivet i skolen?* Dette tilsier at utvalget måtte ha erfaring med en slik overgang. I vårt tilfelle ønsket vi å se på erfaringene rundt denne overgangen både hos skoleledelsen, lærere og elever, i lys av forskningsspørsmålene våre som retter seg mot hvert av disse perspektivene i skolen. I skoleledelsen kontaktet vi den personen vi vet er ansvarlig når det gjelder denne type overgang siden vi kjenner til den ansatte fra før. Vedkommende ønsket mer enn gjerne å la seg intervju, og ble også en stor hjelp når det kom til rekruttering av flere deltakere til prosjektet.

Vi har valgt å gi deltakerne i prosjektet vårt fiktive navn og fiktive kjønn. Navnene starter på den første bokstaven som beskriver deres posisjon i skolen. Eleven har vi valgt å kalle Ellis, læreren for Lukas, og den ansatte i skoleledelsen for Stine. For å verne om deltakernes identitet har vi tilfeldig trukket og tildelt dem kjønn.

Ellis er en elev som ved intervjutidspunktet gikk i 10. klasse, noe som ble hennes andre år i ordinær klasse. Ellis gikk på skole i hjemlandet sitt, og begynte i innføringsklasse når hun kom til Norge. Når vi gjennomførte intervjuet var Ellis godt vant til å være i ordinær klasse, og mye av detaljene hun beskriver fra innføringsklassen og det å begynne i ny klasse kan være noe uklart, da det er en stund siden overgangsprosessen startet. Det er viktig å være bevisste på at dette potensielt kan ha påvirket svarene hennes og dermed datagrunnlaget vårt.

Lukas jobber 100% som faglærer på ungdomsskolen. Han har tidligere vært kontaktlærer i flere år, men har også erfaring fra å ha jobbet noen år i innføringsklasse. Lukas har vært med i prosessen rundt det å følge elever fra innføringsklasse til ordinær klasse, så han har omfattende erfaring fra dette feltet.

Stine jobber i skoleledelsen på denne ungdomsskolen. Hun har en todelt stilling i kommunen. Femti prosent av stillinga er rettet mot ansvaret for innføringsklassen på skolen, og det er denne delen av hennes jobb som er relevant for vår studie. Stines jobb innebærer blant annet ansvar for mottak av elever, oppfølging av elever og personalansvar i en innføringsklasse.

4.2.2 Utforming av intervjuguide

Da vi utformet intervjuguiden, planla vi intervjuspørsmålene ut fra forskningsspørsmålene. På den måten blir spørsmålene til intervjuene i stil med oppgavens sentrale temaer.

Forskningsspørsmålene presenterer hovedtemaet i prosjektet, mens intervjuspørsmålene presenterer utdypende grener av ulike sider ved forskningsspørsmålene. Vi prøvde å finne en balanse mellom konkrete spørsmål og åpne spørsmål. Konkrete spørsmål brukte vi for å sikre at intervjuet fikk god kvalitet. Som Tove Thagaard (2018, s. 95) er inne på, er det viktig å stille spørsmål som oppmuntrer deltakeren til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser, samtidig som de mer åpne spørsmålene var for å få tilgang til deltakernes tanker, erfaringer og refleksjoner omkring ulike deler av overgangsprosessen. Vi ønsket gjennom intervjuene å se ulike sider og roller i en og samme overgang. Gjennom intervju som metode ønsket vi å få tilgang til deltakerens egne refleksjoner og tanker rundt overgangsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) understreker at intervjupersonen er et subjekt som vi forskere ønsker at skal bidra til å skape mening og forståelse om et bestemt emne. Likevel er det viktig å huske på, som Kvale og Brinkmann påpeker, at begrepet «subjekt» ofte innebærer at de er underlagt ulike diskurser og oppfatninger som påvirker deres handlingsmønstre. Dette perspektivet finner vi også hos Svenkerud (2021, s. 92), som gjør oss oppmerksomme på faren for at deltakeren i intervjuet svarer ut fra hva de tror forskeren er ute etter.

Vi la mye arbeid i å formulere gode spørsmål. Målet var å oppmuntre deltakerne til å dele sine egne erfaringer og tanker fritt. Ved å bruke åpne spørsmål kunne deltakerne velge selv hva de ønsket å dele, og dermed bidra til å frembringe autentiske erfaringer. Vi unngikk å bruke ledende spørsmål, fordi ifølge Thagaard kan dette begrense deltakernes svaralternativer (2018, s. 97), noe som kan påvirke gyldigheten og påliteligheten av dataene. Vår intensjon var å unngå at deltakerne ga svar for å være enig eller uenig med oss som intervjuere. Derfor forsøkte vi å opprettholde nøytraliteten i intervjusituasjonen, noe som er viktig for å bidra til at studien blir både pålitelig og troverdig.

Intervjuguide er et godt hjelpemiddel for å strukturere intervjuene. Måten vi utformet intervjuguiden på var kronologisk. Spørsmålene står altså i den rekkefølgen som de skulle bli stilt, samtidig som at vi åpnet for oppfølgingsspørsmål. Vi valgte å bruke oppfølgingsspørsmål når deltakeren var innom noe interessant, men ikke utforsket dem så grundig som vi ønsket. Dette ble gjort for å sikre gjensidig forståelse og for å oppmuntre deltakeren til å uttrykke seg mer detaljert om sine spesifikke erfaringer. Et slik oppfølgingsspørsmål kunne være «kan du si mer om ...». Kvale og Brinkmann (2015, s. 170) presiserer viktigheten av at forskeren er en aktiv lytter i intervjusituasjonen. For å kunne stille de rette oppfølgingsspørsmålene er det spesielt viktig at forskeren har kunnskap om det teamet som intervjues om, og at forskeren evner å se hvilke oppfølgingsspørsmål som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Oppfølgingsspørsmål var spesielt nødvendig å ta i bruk når vi intervjuet ungdom. Når vi intervjuet ungdom med åpne og reflekterende spørsmål, var vi nøye med konkrete oppfølgingsspørsmål der ungdommen svarte vagt. På grunn av at deltakeren har norsk som andrespråk, brukte vi også oppfølgingsspørsmål for å sikre at vi skjønnte det som ble sagt. I intervjuguiden hadde vi oppfølgingsspørsmål som allerede var utformet på forhånd for å være forberedt, samtidig som vi var åpne for å ta det spontant.

4.2.3 Pilotering³

I denne delen skal vi gå inn på to piloteringer som ble gjennomført på høsten, og skrevet om i to separate semesteroppgaver. Når man har intervju som metode for innsamling av data, er det

³ Deler av dette kapittelet bygger på to upubliserte semesteroppgaver i masteremnet NOR-3016 Språkvitenskapelig teori og metode.

avgjørende at det er god kvalitet på de intervjuene man samler inn (Neteland, 2020, s. 61). Dette gjør planlegging og øving til en svært viktig del av prosessen med å intervju. Vi fikk mulighet til å gjennomføre pilotering av datainnsamling i et metodefag og bestemte oss for at det kom til å bli en relevant erfaring inn mot masteren. Som Kvale og Brinkman (2015, s. 36) skriver, lærer man intervjuferdigheter ved å intervju. Å intervju er en praktisk ferdighet som kan øves. I tillegg til å bli bedre intervjuere, trengte vi å teste intervjuguiden. Vi ville finne ut om spørsmålene kommuniserte godt, om de kunne misforstås eller om de virket ledende.

I et pilotprosjekt, må i utgangspunktet ikke deltakeren oppfylle alle kravene, men vi så det som en fordel at deltakeren oppfylte deltakerkravene, for at intervjusituasjonene skulle være så lik som mulig den reelle datainnsamlingen. Dermed opprettet vi gjennom bekjentskap kontakt med en aktuell lærer og en elev som begge ønsket å bidra til prosjektet. Neteland (2020, s. 61) trekker fram at det kan være en fordel å øve seg på å intervju en venn eller en kollega, for å få god øving på selve intervjusituasjonen og det å stille spørsmålene på en god måte. Når man øver seg på å intervju noen man kjenner, vil det kunne hjelpe siden man kan be om konstruktive tilbakemeldinger etterpå. Vi ønsker å ha muligheten til å kunne bruke data fra pilotintervjuet i analysedelen av masteroppgaven om vi skulle få gode data og behov for det, derfor gjennomgikk vi prosessen med skriftlig godkjenning på samtykkeskrivet vårt fra foresatte, elev og lærer i henhold til personvernloven. I sluttproduktet valgte vi å ikke ta med noe fra pilotintervjuene i analyse og diskusjon, da vi ikke så behovet for det akkurat for vår problemstilling og oppgave.

Etter intervjuet var det tydelig at deltakeren med lærerperspektivet ikke hadde så mye erfaring på det gjeldende feltet, og derfor ikke hadde så mange utfyllende svar å gi. Det viste oss at en tydeligere dialog på forhånd om hva temaet i oppgaven vår er, og hvilke erfaringer læreren har om dette er viktig for oss i prosjektet. Likevel ønsket vi ikke at deltakerne skulle ha for mye detaljerte beskrivelser om for eksempel innholdet i intervjuguiden. Imidlertid når deltakerne vet i grove trekk tematikken og problemstillinga til prosjektet, vil det trygge både oss og deltakerne på at de har noe å bidra med til forskningen. Pilotintervjuene viste oss at god planlegging og en nøye og direkte dialog med deltakerne på forhånd vil hjelpe intervjusituasjonen. Vi syntes at intervjuguiden vi hadde utarbeidet fungerte bra, og det ble tydelig hvor verdifullt og viktig det var å være i situasjonen og følge opp med gode oppfølgingsspørsmål.

I pilotintervjuet, spesielt med læreren, opplevde vi noe tidspress da deltakeren måtte kjappe seg videre etter intervjuet. Dette kan også ha påvirket svarene til deltakeren. Derfor ble det viktig for oss å planlegge de andre møtene etter deltakernes timeplan, slik at tidsklemma skulle påvirke svarene vi fikk i så liten grad som mulig (Neteland, 2020, s. 57). En annen faktor som kan ha påvirket intervjuet var yrkeskategorien vår. Den som intervjuet eleven, hadde tidligere vært lærer til eleven. Forskeren vil derfor representere læreryrket og slike assosiasjoner kan virke inn på intervjuet (Thagaard, 2018, s. 104). Deltakeren kan ha opplevd at hen ville svare til «forventningene» som forskeren kan ha. Eleven kan dermed tilpasse svarene sine til det hen tror forskeren vil høre eller anse som «riktig». Deltakeren kan ønske å fremstille seg i et gunstig lys og gjøre et godt inntrykk (Thagaard, 2018, s. 108). Dette kan påvirke svarene til deltakeren, noe som kan påvirke prosjektets validitet og relabilitet (Neteland & Aa, 2020, s. 15). I intervjusituasjon med en elev, er det derfor ekstra viktig at spørsmålene ikke er ledende, men byr til refleksjon. Målet videre ble at deltakeren ikke skal påvirkes av forskeren verdier og synspunkter, men vi kan ikke se bort fra at intervjuet preges av rollene i rommet.

4.3 Intervju

Vi har nå vært inne på hvordan det gikk å teste ut intervjuguiden og det å intervju noen for første gang. Videre vil vi skrive om de intervjuene vi gjorde til den avgjørende datainnsamlinga vår.

Etter å ha reflektert over pilotintervjuene, fortsatte vi med de faktiske intervjusituasjonene. For å gjøre det så enkelt som mulig for deltakerne å delta i studien, var vi fleksible når det gjaldt tid, dag og sted. Vi besøkte deres arbeidsplass eller skole og tilpasset oss deres timeplaner. Totalt gjennomførte vi tre intervjuer med til sammen tre personer.

For gode forskningsresultater er det viktig med et intervju av god kvalitet. Det kan diskuteres hvordan kvaliteten av et intervju kan vurderes. Fog (2007, s. 71-73 sitert i Thagaard, 2018, s. 109) hevder det mest påfallende med et intervju er at vi ikke legger merke til kontakten med deltakeren. Når kontakten i intervjusituasjon er god, er begge parter opptatt av temaene i samtalen. Deltakeren forteller engasjert om sine erfaringer, samtidig som forskeren fengsles av samtalen (Thagaard, 2018, s. 109). Vi vet altså om et intervju er av bra kvalitet dersom vi ikke tenker over hvordan kontakten er. I et godt intervju, flyter samtalen godt.

En intervjusituasjon kan oppleves som kunstig med spørsmål og svar. Vi var derfor opptatt av at intervjuet skulle oppleves mer som en samtale. For å få en bedre flyt i intervjuet og for å gi oppmuntrende respons, anvendte vi *prober*.

Prober er spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi lytter oppmerksomt til intervjupersonens utsagn. Ved hjelp av prober kan vi gi positive tilbakemeldinger til intervjupersonen. Prober kan ha form som et spørsmål eller en konkret respons som «ja ...», «hm ...» eller et nikk fra den som intervjuer (Thagaard, 2018, s. 96).

Vi brukte prober for å vise interesse mens deltakeren snakket, og for å oppmuntre dem til å fortsette å dele. Dette var for å tydeliggjøre for deltakeren at vi var oppriktig interessert i svarene deres og ikke hadde noe hastverk med å avslutte. I tillegg til det som er nevnt, brukte vi prober for å ende spørsmålene. Det var for å runde av et spørsmål før neste, samtidig som dette ga deltakeren muligheten til å legge til noe før vi gikk videre til neste spørsmål.

Av praktiske årsaker ønsket vi å ta opptak av intervjuene. Ved hjelp av opptaksutstyr er det lettere for oss som forskere å være mer til stede i selve intervjusituasjonen. Tjora (2023, s. 180) påpeker at med opptak av intervjuet vil det være lettere å holde fokus, og kontakten med deltakeren blir bedre når man ikke blir forstyrret av at man må notere underveis. Dette bidrar også til å styrke prosjektets validitet ved å sikre at vi alltid har nøyaktige sitater og informasjon fra intervjuene.

4.4 Analysestrategier

4.4.1 Transkribering

Å transkribere vil si at man skriver ned hva som sies og hvordan det blir sagt (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Tjora (2023, s. 185) er tydelig på at ved dybdeintervju vil det være lurt å bruke opptaksutstyr samt transkribere hele materialet etterpå. Ved transkribering er det imidlertid viktig å tenke nøye over hvordan man på best mulig vis kan representere den faktiske dialogen man hadde i en tekstlig form. For å sikre seg best mulig data burde man få med seg så mange detaljer som mulig. For eksempel vil nøling eller at deltakeren bruker lang tid på å svare være nyttig å få med i transkripsjonene, fordi dette kan tyde på usikkerhet og kan spille inn på analysen (Tjora, 2023, s. 185). For å få frem elementer som for eksempel nøling, har vi en transkripsjonsnøkkel med spesialtegn og hva disse betyr (*vedlegg 4*). Vi har tatt

utgangspunkt i transkripsjonsnøkkelen som er utarbeidet av Katarina Bewalitz (2022), som hun brukte i sin egen masteravhandling.

Riis-Johansen (2020, s. 101) trekker frem flere viktige funksjoner det å transkribere kan ha. Noe av det som var viktig for oss, var at ved å ha dataen tilgjengelig skriftlig, vil man lettere bli oppmerksom på detaljer og mønstre som man ikke nødvendigvis klarer å oppdage ved å kun lytte til et lydopptak (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Når man skriver ned dialogen, blir man samtidig bedre kjent med materialet man senere skal analysere. En annen funksjon som Riis-Johansen også belyser, er at ved hjelp av transkribering kan man anonymisere datamaterialet. Når intervjuet er anonymt, åpner det opp for at man kan få støtte og hjelp fra andre ved å lese over å se analytiske muligheter ved datamaterialet (Riis-Johansen, 2020, s. 101).

I arbeidet med å transkribere valgte vi å gjengi intervjuet ved standardisert bokmål. Det gjorde vi fordi det er en innholdsanalyse vi tar for oss, så språkvariasjoner som dialekt er ikke relevant for analysen. Ved å transkribere på bokmål framfor dialekt nær ortografi sparer vi mye tid på å tolke uttrykksmåtene, og transkripsjonene blir lettere å lese. Personvern er også en faktor når man velger å skrive intervjuet på et standardisert språk. Vi valgte å transkribere i Microsoft Word ved hjelp av transkripsjonsfunksjonen inne i programmet. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet. Når transkripsjonene var ferdige, satt vi i gang arbeidet med å kode og kategorisere dem.

4.4.2 Koding og kategorisering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) har man brukt koding og kategorisering fra starten av samfunnsvitenskapen for å få god oversikt over datamaterialet man har i skriftlig form. Vi brukte koding og kategorisering for nettopp dette, å få en god oversikt over datamaterialet vårt, og for å enkelt kunne finne frem til de viktigste og mest relevante delene når vi senere skulle analysere empirien.

Vi startet med å kode materialet. Når man koder datamaterialet, strukturerer eller deler man opp utsagnene fra deltakerne, og setter ulike koder eller etiketter på dem (Tjora, 2023, s. 218). Det finnes flere måter å gjøre dette på, men vi valgte å gjøre *empirisk koding*. Det vil si at kodene vi satte på deltakerutsagnene beskriver hva det faktiske utsagnet til deltakeren var (Tjora, 2023, s. 222). Altså at man trekker ut en del av utsagnet, gjerne essensen, og bruker det som kode. Kodene er altså direkte hentet ut fra hva deltakeren sier i intervjuet (se tabell). Dette hjelper oss som forskere å finne frem til interessante utsagn som vi kan bruke i

analysen, uten at vi trenger å bruke tid på å lete i den helhetlige transkripsjonen (Tjora, 2023, s. 224).

Koding:	Intervju:
Jeg har kjent på mye dårlig samvittighet	Deltaker: så / men ikke tilstrekkelig [---] Jeg føler at det har vært / og kanskje fordi at jeg sitter på så mye kunnskap, så har jeg kjent på mye dårlig samvittighet, fordi at jeg vet at jeg har kanskje ivaretatt elever med samme kompetanse på en helt annen måte i en innføringsklasse
Hospiterer i de fagene eleven har høy kompetanse i	Deltaker: Så har eleven hvis man ser at eleven har hatt høy kompetanse i for eksempel naturfag eller engelsk eller matematikk [-] kanskje utover det som man kan tilby i de gruppene, så har man eleven hospitert fra ganske tidlig av, og da har man allerede før eleven eller når eleven starter i en innføringsklasse fått tildelt en klasse
Elevene forstår ikke overgangen	Deltaker: og da må man starte som kontaktlærer på scratch, og utfordringen kan blant annet være at elevene ikke forstår overgangen [-] ønsker å være som de andre.

Tabell: Empirinær koding

Etter vi hadde kodet all datamaterialet, kategoriserte vi det. I likhet med koding er det flere måter man kan kategorisere på, ut fra hva som er mest hensiktsmessig for ditt eget prosjekt. Vi valgte å framstille kategoriene våre gjennom noe som kalles *induktiv* kategoriutvikling (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). Dette minner om empirinær koding, da man i likhet med det konseptet, utvikler også kategoriene ut fra datamaterialet man har. Bakken og Andersson-Bakken (2021, s. 313) trekker frem fordelene med at man ved en induktiv framgangsmåte lettere kan utvikle kategorier for en innholdsanalyse for tekster det ikke finnes så mye informasjon om fra før. Man kommer også tettere inn på materialet når man går ut fra akkurat det materialet man har, og ikke baserer det på tidligere forskning.

Gjennom koding av datamaterialet, kunne vi reflektere over hvilke kategorier som ville være naturlig å legge de ulike kodene i. Vi kom frem til 12 ulike kategorier: retningslinjer, politikk, språklige barrierer, kompetanse, ressurser, oppfølging, overganger, hospitering, tilpasning, innføringsklasse, ordinær klasse og generelle erfaringer. Kategoriene vi endte opp med, ga oss veiledning og klarhet i hvordan vi kunne sette opp analysekapittelet og drøftingskapittelet på en hensiktsmessig måte. Når vi kategoriserte kodene fra de tre transkripsjonene i samme dokument, ble det tydelig hvilke type kategorier alle deltakerne kom inn på, og hvordan de tre intervjuene hang sammen.

4.5 Etiske retningslinjer og forskerrollen

I forskingsarbeid er det nødvendig å tenke gjennom etiske vurderinger for arbeidet. Etikk skal ligge implisitt i all forskning (Tjora, 2023, s. 53). I vårt prosjekt er det hovedsakelig fire forskningsetiske betraktninger som er relevant å se ekstra på. Det er informert samtykke, å forske på unge under 16 og språkbarrierer.

4.5.1 Etiske retningslinjer

De etiske sidene ved planleggingen involverer å lage et grundig samtykkeskriv, få godkjenning fra Sikt, innhente informert samtykke til å delta og sikre konfidensialitet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 97). Samtykkeskrivet⁴ inneholder informasjon om studiens formål og hva deltakelse i studien innebærer. Et viktig punkt i samtykkeskrivet er at deltakelsen er frivillig. Som Tjora (2023, s. 187) poengterer, skal ikke deltakeren komme til skade. Derfor må intervjueren reflektere over mulig ubehag som kan oppstå før, under og etter intervjuet. For å gjøre deltakelsen behagelig vil det være viktig at deltakerne er godt informert om at de kan trekke seg både før, under og etter intervjuet uten å oppgi grunn. Hvis det skjer, vil alle opplysninger bli slettet. Det vil ikke være noen negative konsekvenser ved å trekke seg fra studien uansett tidspunkt.

Deltakerne blir godt informert om taushetsplikt og anonymisering. Det skal ikke være mulig å identifisere deltakerne. Derfor har vi valgt å utelate navn, dialekt og geografisk område. For å sikre konfidensialitet behandler vi personopplysninger i samsvar med personvernregelverket.

⁴ I samtykkeskrivet deltakerne fikk, er problemstillinga presentert på en annen måte enn i denne oppgaven. Problemstillinga ble senere omformulert for å tydeliggjøre formålet med studien.

Datamaterialet med lydopptak og personopplysninger, ble tatt med godkjent utstyr fra UiT Norges arktiske universitet, og lagret i universitetets lagringssystem OneDrive.

Lagringsområdet i denne skyløsninga er passordbeskyttet og godkjent, og ingen opplysninger lagres på våre private enheter. Alle personopplysninger ble lagret på en lukket fil, som kun vi har tilgang til. Personopplysninger om deltakerne oppbevares atskilt fra øvrige data gjennom en koblingsnøkkel vi oppretter. Å bruke lydopptak var en etisk vurdering i seg selv. Derfor har prosessen ved å få samtykke i samsvar med personvernloven vært viktig (Tjora, 2023, s. 180). Det vil ikke være mulig å spore skole eller deltakere i publikasjonen.

Et dilemma vi kom overfor var hvor mye vi ville informere deltakerne i forkant av intervjuet. Deltakerne fikk samtykkeskrivet med informasjon om prosjektet og deres rettigheter, men vi ville ikke at deltakerne skulle forberede seg i stor grad. De fikk blant annet ikke tilgang på intervjuguiden. Vi gav derfor i utgangspunktet ikke deltakerne informasjon som ville gi grunnlag for at de var tilstrekkelig informert i det tidspunktet de gav samtykke. Derfor var det spesielt viktig at vi utfører intervjuene på en etisk ansvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 113).

Vårt etiske ansvar involverer da intervjusituasjonen og hvordan vi anvender data i analysen.

Eleven vi intervjuet er under 16 år. Det betyr at vi måtte innhente informert samtykke fra både eleven, og eleven sine foresatte. På skolen var kontaktlærer veldig behjelpelig med å kontakte foreldre, samtidig som eleven fikk samtykkeskrivet med hjem til de foresatte for å se over. I tillegg til alderen, må vi ta hensyn til språkbarrierer. Språkbarrierene gjør at vi må forenkle intervju spørsmålene, gjenta og oppsummere det eleven forteller. Det gjøres for å være sikker på at alle forstår.

Forskerens integritet er også noe som er viktig, kanskje spesielt i en intervjusituasjon hvor forskeren er tydelig til stede og i dialog med deltakeren. Videre vil gå dypere inn i forskerrollen og hva den innebærer.

4.5.2 Forskerrollen

Vi skal nå gå inn på vår rolle som forskere i prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) skriver at forskeren sin integritet er spesielt viktig for kvaliteten av kvalitativ forskning. Når man som forskeren intervjuer noen, er man selv et viktig redskap i innhenting av data, derfor er det avgjørende at man som forsker er bevist sine etiske beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Hvordan forskeren utøver rollen sin, er derfor avgjørende for kvaliteten på forskningsresultatene. Et etisk krav til forskeren er at måten en legger fram

dataen på skal være korrekt. Det vi si at funnene som blir gjort i intervjuene, skal presenteres på en så nøyaktig måte som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Det er viktig å reflektere over sin egen rolle som forsker. I vår oppgave gjorde vi en studie der vi var tett på mennesker, og da er sjansen stor for at vi gjennom vår erfaring og bakgrunn, var med på å forme studien. Det er ulike faktorer som kan virke inn på deltakerne eller på vår analysedel. En faktor i studien, var måten vi som forskere responderte på svar som deltakerne ga. Vi måtte holde oss nøytral og dermed unngå å komme med positiv eller negativ respons, og unngå å delta aktivt med egne meninger og perspektiv. Dette hadde vi reflektert over på forhånd og hadde et bevisst forhold til under intervjuene. Dermed brukte vi *prober* til å gi oppmuntrende respons til deltakerne. Med oppmuntrende respons, mener vi respons som er verdinøytral, men som oppmuntrer deltakeren til å fortsette å fortelle. På den måten er det deltakerens perspektiver som kommer frem, og ikke våre perspektiver.

Vi hadde også noen tanker om balansen mellom å lytte og å ta initiativ til å fortsette videre i intervjuet. Ut fra det Thagaard (2018, s.102) poengterer om denne balansen, var planen å ha en lyttende holdning der vi rettet oppmerksomheten mot det deltakeren formidlet, og vise interesse til det deltakeren sa. Vi hadde også en bevisst holdning til når vi skulle gå videre med spørsmål. Intervjuet omhandlet deltakernes egne erfaringer og refleksjoner, dermed trengte deltakeren tid til å tenke. Når deltakeren hadde svart, brukte vi litt tid før vi gikk over på neste spørsmål. Det var for at deltakeren skulle ha tid til å tenke over om hen hadde glemt noe eller ville tilføye noe.

Vi var begge med på alle intervjuene, hvor vi delte ansvaret. Den ene hadde hovedansvaret for å stille spørsmål og samtale med deltakeren, mens den andre hadde ansvaret for å notere underveis. Noteringen underveis dreide seg ikke om å få ned all informasjon, men heller om å notere for å stille oppfølgingsspørsmål eller om noe spesielt interessant ble formidlet

5 Analyse

I dette kapittelet skal vi presentere og analysere dataen vi fikk gjennom de tre forskningsintervjuene vi gjorde. Gjennom analyseprosessen kom vi fram til tre overordnede temaer: overgangen, språklige barrierer, kompetanse og ressurser. Temaene kompetanse og ressurser ser vi i sammenheng med hverandre. Vi vil ta for oss både elev-, lærer og skolelederperspektivene i hvert av temaene.

Vi viser hyppig til sitater fra intervjuene for å begrunne analysen vi gjør. For å gjøre analysen gjennomslutlig for leseren, har vi valgt å navngi personen som uttaler seg foran hvert sitat. I noen tilfeller vil det komme sekvenser av dialog mellom deltaker og forsker. I disse tilfellene vil forsker være markert med navnet til den av oss som hadde hovedansvaret under intervjuet, og navnet til den aktuelle deltakeren vil stå foran deres del. Noen av sitatene fra intervjuene refererer til «IFK», dette er en forkortelse for «innføringsklasse», som mange i skolen benytter seg av.

5.1 Overgangen

I et kapittel fra 2019 skrev Line-Marie Holum om «Organisering av opplæringa for minoritetsspråklige elever». Kapittelet handler om at det å skulle gå fra innføringsklasse til ordinær klasse er en stor belastning for mange elever når det gjelder både det faglige og det sosiale. I løpet av intervjuene med Stine og Lukas ble det diskutert hvordan selve overgangen fungerte, hvordan de har lagt til rette for at overgangen skal fungere bra, ulike løsninger som er testet ut, og hva som eventuelt anses som problematisk. I dette kapittelet skal vi analysere deler av overgangen nærmere.

5.1.1 Hvordan sikre en best mulig overgang

Stine beskriver gjennom intervjuet at de i løpet av karrieren har testet ut flere mulige løsninger som skal føre til en best mulig overgang for elevene. Et konkret eksempel hun trekker frem er når de prøvde en fadderordning med de ordinære elevene:

Stine: Vi hadde fadderordninger og da skulle de hospitere ei uke i [-] klassene eh det hadde vist vært uheldige erfaringer med. De aller sterkeste [-] klarer seg uansett [-] men de svakeste dem var første dagen var grei andre dagen begynte de å falle fra. Tredje, fjerde og femte dagen kom de ikke på skolen for de syns / og så ble det en belastning for de ordinære elevene også de prøver så godt de kan [-] ja men når språket blir vanskelig så klarer de heller ikke /

Holum skriver at «Lærere kan legge til rette for at elever blir kjent med hverandre (...). Fadderordninger kan dessuten bidra til at nyankomne elever føler seg mindre ensomme og ekskludert» (2019, s. 266). Stine derimot beskriver at deres forsøk på fadderordning ikke fungerte så bra. En fadderordning vil i dette tilfellet si at man tildeler den minoritetsspråklige eleven en elev i ordinær klasse til å være fadder for den eleven som tar overgangen. Eleven i ordinær klasse blir som en slags mentor eller veileder for den minoritetsspråklige eleven. Faddereren kan være til hjelp for å veilede og hjelpe den minoritetsspråklige eleven til å tilpasse seg den nye situasjonen og rollen sin, og bidra til å gi støtte til å komme inn i klassemiljøet.

Det er tydelig at ledelsen og lærerne ved skolen er interessert i å tilrettelegge best mulig og teste ulike løsninger for at elevene skal føle seg trygge. Dette merker man gjennom intervjuene ved at man hører konkrete eksempler på at de tester ulike løsninger i håp om bedring. I lys av det Holum (2019, s. 266) skriver er det tydelig at det som fungerer for noen skoler og klasser, ikke fungerer for alle. Noe som ikke beskrives i artikkelen til Holum, men som blir nevnt i intervjuet, er alderen til elevene. Kanskje ville en fadderordning fungert bedre for elever som enten er noen år yngre, eller noen år eldre. Ungdomsskolealder er en tid hvor man kanskje ikke er like tilpasningsdyktig, som på for eksempel barneskolen, og det er for mye å pålegge elever i denne alderen så mye ansvar. Dette er også Stine tydelig på:

Stine: Det blir nesten for mye å forlange at en ja 13 til 15 åring skal ta [-] ansvaret så mye selv om man hadde hatt opplæring og ja, men det stopper seg selv når man ikke har språk felles språk ja da blir det veldig sånn taus stillhet @ og pinlig stillhet og [hva gjør vi] og ja.

Løsningen på denne skolen har blitt hospitering. Noe som ser ut til at alle deltakerne synes å fungere bra. Å hospitere betyr at man er på besøk i enkelttimer, fag eller dager uten å være fast elev. Før de overføres til ordinære klasser, er de minoritetsspråklige elevene på besøk i rundt seks uker i den klassen de skal starte i når de går over til ordinær klasse. På skolen vi gjennomførte intervjuene på, var hospitering noe de hadde tenkt nøye gjennom. De hadde funnet en fin løsning ved å la elevene hospitere i fag de følte seg trygge i:

Stine: Det vi gjør nå, nå hospiterer de jo i enkelte fag [-] ja og det ser vi at der vi spiller på styrkene til våre elever og det ser vi at fungerer bedre den tryggheten at når de føler seg god i matematikk at de er eller god i engelsk at de får være ute i /

Når elevene får starte med å delta i fag de mestrer, ser det ut til at overgangen føles mindre brå og mer behagelig for elevene. Ellis beskriver hospitering som noe hun satt pris på når hun selv skulle ta overgangen:

Ellis: Ehm jeg starta ikke sånn rett i etter jeg var ferdig på (...) starta ikke sånn rett på ordinær klasse. Først gikk jeg sånn på hospitering fra mai fra april. Jeg startet å gå sånn på så matte og naturfagstimer når de har det på niende nei på åttende, så jeg blir kjent litt med klassen [-] det er derfor det blir bedre, så nå når jeg starter på klassen på den annen klasse, den blir litt bedre for meg. I stede for å være veldig skummel, så var litt vant til klassen og så ble kjent med noen, så det var sånn [-] det var veldig bra. * For den hospitering hjalp mye altså.

Her er det tydelig at hospiteringen har fungert for Ellis slik Stine ønsker at hospitering skal fungere for elevene. Ellis beskriver at overgangen ikke var så brå siden hun hadde hospitering før hun ble overført. Når hun da etter noen uker begynte fast i klassen følte det lettere, siden hun gjennom hospiteringen har fått relasjoner til medelevene og lærerne i klassen, og erfaring om hvordan tilværelsen kan se ut for henne i ordinær klasse.

Selv om Ellis har det fint i klassen, kan ting fortsatt oppleves som vanskelig i en overgang som dette, selv etter at hun på intervjudtidspunktet har gått to år i ordinær klasse:

Trine: Synes du det fortsatt kan være noen utfordringer med å følge klassen nå, eller synes du det er mye bedre siden du har gått der i to år?

Ellis: Det er fortsatt sånn vanskelig fordi [-] vi er sånn vi går opp og opp som som skolen det litt vanskeligere (...) men det var litt veldig vanskelig å følge med hvor det var masse tekst, og vi skal lese tekster og masse vanskelige ord som ikke forklares fordi læreren kan ikke bare forklare [-] bare for på meg.

Dette illustrerer, som vi så i teorikapittelet 3.1 om overgangen i lys av Jindal-Snape og Cantali (2019) sin studie, at en overgang som dette krever mye tilvenning og kan være en langvarig prosess. Selv etter to år opplever Ellis at overgangen fortsatt er en pågående prosess, noe som understreker behovet for fortsatt å ta hensyn til og tilpasse seg Ellis' situasjon. Hun beskriver at det fortsatt er tidvis utfordrende fordi det akademiske nivået stadig øker. Dette kan tyde på at Ellis synes det kan være vanskelig å følge den faglige utviklingen i den ordinære klassen. I en ordinær klasse må læreren dekke flere kompetansemål og faglige temaer enn i innføringsklassen, noe som innebærer mindre tid til hver enkelt del. For en minoritetsspråklig elev som kanskje mangler visse språklige og faglige forutsetninger fra starten av, kan dette bli

særlig utfordrende. Fremdriften i fagstoffet kan oppleves raskere enn hva noen elever er forberedt på og kan håndtere, noe som potensielt kan forsterke vanskelighetene med å holde tritt.

5.1.2 Et system i utvikling?

Det virker som at både Stine og Lukas er enige om at overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse er noe som må fortsette å jobbes med og forbedre der det er mulig. Stine er tydelig på at de på denne skolen har prøvd mange ulike løsninger for å finne ut hva som fungerer best for elevene. I intervju situasjonen er hun ivrig, sitter på mye kunnskap, og det er tydelig at hun er engasjert i jobben sin. Stine ser ut til å synes at overgangen fungerer bra per i dag, men at man likevel alltid må se fremover og på muligheter til å utvikle det: «Vi er jo hele tida ute etter å forbedre prosessen. Vi har prøvd mye ulikt i de fem årene jeg har jobbet her (...)».

Lukas på sin side virker å stille seg noe mer kritisk til prosessen med overgangen. Under intervjuet spurte vi direkte om hvordan Lukas mente at overgangsprosessen kan bli gjort enda bedre:

Sigrid: Har du noe av tanker om hvordan overgangsprosess kan utvikles til det bedre?

Lukas: Ja, jeg har vært veldig i tvil på om selv om jeg synes opplæringstilbudet med innføringsklasse er veldig trygt og godt, så jeg er veldig i tvil på om det er kanskje det som sikrer en best mulig overgang [-] for overgangen blir så stor sånn at det skulle kanskje vært lengre utfasingsprosess. * Jeg vet ikke om to år isolert i en klasse er beste løsningen / Jeg ser positive sider ved det, men det er også problematiske sider ved det.

Ut fra dette virker det som at Lukas tenker at selve opplæringa i innføringsklassen kan være problematisk i seg selv, samtidig som han er tydelig på at det også er positive sider ved en innføringsklasse. Lukas presenterer ikke konkrete forslag eller tiltak, men han er tydelig på at han synes overgangen er for stor. Han reflekterer over muligheten til en lenger utfasingsprosess for elevene, med en gradvis overgang over enda lenger tid. På intervju tidspunktet varer selve utfasingen med hospitering i seks uker ifølge Stine.

5.2 Språkbarrierer

I alle de tre intervjuene vi gjennomførte, kom deltakerne innom temaet *språklige barrierer*. I konteksten av denne analysen refererer begrepet *språklige barrierer* spesifikt til utfordringer

knyttet til det norske språket. Den språklige barrieren kan man se ved flere aspekter i denne overgangen. Det er tydelig at språkets rolle er av avgjørende betydning i overgangsprosessen, og det gir innflytelse på både de akademiske og sosiale faktorene som er involvert.

5.2.1 Møte med språklige variasjoner

Når en elev i innføringsklasse har tilstrekkelig med språkkompetanse i norsk, begynner en overgang til ordinær klasse å nærme seg. Norton (2013, s. 6) viser til at investering i det gjeldende språket gir økt språklig kapital, som videre gir tilgang til nye arenaer. Slik som i tilfellet med Ellis som har opparbeidet seg den språklige kapitalen som kreves, og dermed kommer hun videre i utdanningsløpet, nemlig til ordinær klasse. Overgangen kan oppleves som både spennende og utfordrende. Vi startet derfor intervjuet med å spørre om Ellis sine forventninger til å gå over til ordinær klasse:

Ellis: Egentlig er jeg ville bli bedre på norsk. Det å starte på ordinær klasse. Det var litt vanskelig først, fordi det var @ alle @ snakker så fort, og hvor da var jeg var i IFK vi snakker ikke så fort fordi vi kan vi kan ikke norsk mye. Lærer forstår også de snakker litt sakte for oss, så da er det litt vanskelig å forstå hva læreren sier når de underviser, men i en andre termin jeg begynner å forstå litt hva de sier, så (...) det egentlig jeg ville var å bli bedre på norsk

Ellis delte først sine forventninger om å forbedre seg i norsk, etterfulgt av en beskrivelse av hennes erfaringer med å begynne i ordinær klasse. Hun påpeker utfordringen med å forstå lærerens talemål. Det kobler vi til at lærere i ordinære klasser, ofte snakker i et raskere tempo og med en annen dialekt enn det Ellis var vant med fra innføringsklassen. I innføringsklassen som Ellis gikk i snakkes det både et bokmålsnært standardtalemål og svært sakte, og det legges stor vekt på at alle har forstått til enhver tid. Denne store språklige overgangen kan bremse investeringen i språkopplæringa for en periode mens eleven tilpasser seg den nye situasjonen sin. Vennene til Ellis har liknende erfaringer:

Trine: Du har jo sikkert fortsatt venner i IFK som eller som fra IFK som går i ordinær klasse på andre skoler?

Ellis: Ja

Trine: Synes du det virker som at det går bra med dem også?

Ellis: Mm jeg vet ikke fordi de fleste var de var sånn de fleste har veldig (...) fordi de bare: «Jeg vet ikke hva de sier det for meg som om de snakker annet språk enn norsk». Fordi det er de snakker fort for dem og så for meg også da sånn [-] men jeg så det var veldig vanskelig for den de fleste også de sier det fortsatt også at det var sånn fortsatt vanskelig med norsk.

Elevene er altså vant med å høre norsk på en annerledes og forenklet måte enn det praktiseres i de ordinære klasserommene. De blir dermed ikke forberedt på det som Hårstad et al. (2021, s. 12) påpeker, nemlig at i Norge brukes dialekt på ulike offentlige arenaer i stedet for en standardisert talemåte. Bokmålsnær tale skiller seg ut fra språket som er i ordinære klasserom og i samfunnet ellers. I de ordinære klasserommene er det både ulike dialekter og et raskere tempo, samtidig som at det faglige går fortere fremover. Forholdet mellom undervisningsspråket i innføringsklasse og ordinær klasse samsvarer ikke. For å se litt mer på forskjellen mellom innføringsklassen og den ordinære klassen, spurte vi Ellis om å beskrive skolehverdagen sin i både innføringsklassen og deretter i den ordinære klassen:

Ellis: Det var litt vanskelig fordi [-] det så litt skummelt å rekke opp handa og sånn der, fordi da jeg var på innføringsklasse og alle fag vi var sånn delt [-] vi var også delt også. Vi var så få gruppa. Vi går alt sånn på gruppe og så lære så det var lett og sånn si hva man mener og så hva man ville spørre om, men også man får hjelp også av lære fordi vi bare få, men på klassen med mange folk blir det sånn litt vanskelig å forstå [-] og så føler med [-] fordi man kan ikke sånn ha læreren for seg sjøl hele tiden for å forklare til deg eller så. Og så var det litt sånn skummelt å rekke opp handa med så masse folk.

Ellis forteller om nivåinndelingen i innføringsklassen. I innføringsklassen er elevene delt på nivå, og det er dermed flere små grupper. I disse mindre gruppene synes Ellis at det var lettere å si hva hun mente og å stille spørsmål. Læreren hadde også god kapasitet til hver og en elev, ettersom læreren har et mye mindre antall elever å forholde seg til. Elevene får tett oppfølging av læreren og har undervisningstimer med andre elever som er på samme nivå som seg selv. Terskelen for å be om hjelp hos læreren i en liten gruppe virker å være enklere enn i en stor gruppe.

Undervisningen i innføringsklassen står i kontrast mot den ordinære klassen. Ellis beskriver at hun synes det er vanskelig å forstå og følge med i undervisningen i den ordinære klassen ettersom det er mange elever, og læreren kan oppleve å ha dårligere tid til enkeltelever. Ellis følte seg tryggere i innføringsklassen med færre elever og stor vekt på forståelse. Med stor vekt på forståelse mener vi at læreren ofte stopper opp, bruker oversettelsesverktøy for å oversette til flere språk, og til enhver tid passer på at hver og en elev er med. I den ordinære klassen var det vanskelig å forstå det læreren sa og skummelt å spørre om hjelp. Det kan være på grunn av den ujevne maktbalansen som viser seg i form av et språkhierarki bestående av elever med norsk som førstespråk og norsk som andrespråk. Den ujevne maktbalansen i

klasserommet kan som Norton (2013, s. 7) påpeker, påvirke investeringen til den minoritetsspråklige eleven. Denne ujevne maktbalansen kan i Ellis sitt tilfelle være en faktor som gjør det ekstra utfordrende og skummelt å rekke opp hånda. Det at det var en større terskel for å rekke opp hånda i den ordinære klassen, er en faktor som kan være en demper for Ellis sin akademiske fremgang. Når terskelen for å rekke opp hånda er stor, tyr Ellis mer til oversettelsesverktøy for å lære:

Ellis: Men det var litt veldig vanskelig å følge med hvor det var masse tekst, og vi skal lese tekster og masse vanskelige ord som ikke forklares fordi læreren kan ikke bare forklare [-] bare for på meg. Så det var vanskelig for å måtte bruke så mye oversettelse når jeg skulle skrive tekster.

I tillegg til tavleundervisning, kommer språkbarrierene også til syne når Ellis skal jobbe med tekster. Fra å ha læreren nært seg hele tiden, er hun nå mer selvstendig i egen læring. Ellis tar dermed i bruk oversettelsesprogram som en erstatter for læreren i starten av overgangen. Ellis forteller at hun brukte mye mer oversettelsesverktøy i starten, men at det nå tas i bruk i mindre grad. Ut fra det Ellis forteller om overgangen, var norskkunnskapene hennes en akademisk hindring på den måten at det gikk saktere fremover. Oppfølgingen i timene var ikke like tett, og det gjorde det vanskelig å følge med i undervisningen i starten.

Ellis fulgte samme undervisningsopplegg som resten av den ordinære klassen. Hun fikk ikke noe tilpasset opplegg, men hun fikk forståelse av læreren om at arbeidet kan være vanskelig. Det kan se ut til at i stedet for å tilpasse opplegg og gi oppfølging, kompenserer læreren med at Ellis skal fokusere på å gjøre sitt beste.

Ellis: Men læreren hun forstår at jeg er ny, og så man kan ikke mye, så derfor når vi skal gjøre noe veldig vanskelig, men så bare å gjøre ditt beste

*

Trine: Så det var ikke noe sånn at du for eksempel fikk andre opplegg. Du fulgte det samme opplegget som er i klassen alltid?

Ellis: Ja alltid.

At Ellis fulgte samme opplegg som klassen til enhver tid kan det være flere grunner til. Ofte kan man stille spørsmål ved ressurser og tilgang på disse. Kanskje ikke skolen har hatt mulighet til å tilegne en egen lærer eller assistent for å skulle gi spesiell tilpasning og støtte til Ellis. Lærerne til Ellis føler kanskje det er vanskelig å ha kapasitet nok til å skulle tilrettelegge alt opplegge til kun henne, noe Lukas var inne på: «så jeg har kjent på kanskje en

utilstrekkelighet da i den der overgangen til ordinær klasse for disse elevene og en sånn dårlig samvittighet». Her referer Lukas til at han ikke alltid har mulighet til å ivareta de minoritetsspråklige elevene slik de kanskje behøver. Dette kan være fordi det er mange elever Lukas må ivareta i klasserommet sitt, så han alene strekker ikke alltid til.

Ellis har morsmåslærer i to timer i uka. Dette er en tilrettelegging for Ellis som minoritetsspråklig elev, hvor morsmåslæreren tar henne ut av det ordinære klasserommet og jobber med språk. Denne ressursen er viktig for at Ellis ikke skal glemme morsmålet og deler av sin identitet, samtidig som hun kan få hjelp med norskopplæringa.

Ellis: Men jeg har en morsmål, så [---] jeg har morsmål for sånn og ikke glemme hva språket mitt er og alt det her. Vi gjør ikke mye sånn oppgaver fra klassen, fordi det er ikke det vi gjør på morsmåltimene. Så jeg fikk en sånn hjelp, sånn for språk og norsk og alt det her.

Det virker også som at Ellis ikke blir prioritert til å ha ekstra tilrettelegging fordi hun klarer seg såpass bra faglig og sosialt i klasserommet med de andre elevene. Å være i samspill med flere elever vil ofte være mer givende og motiverende hvis man får til å være en del av det faglige og sosiale fellesskapet. Inntrykket vårt av Ellis, men også ut fra hva Lukas har fortalt om Ellis både før og etter intervjuene, er at hun klarer seg godt i skolesystemet uten spesiell tilrettelegging. Det er viktig for oss å presisere at måten lærerne tilrettelegger for Ellis på, ikke nødvendigvis gjenspeiler hvordan de tilrettelegger for andre minoritetsspråklige elever.

5.2.1.1 Å bruke språklige ressurser for å skape mening

Vi har hittil fokusert på det akademiske, altså de formelle læringsområdene som omfatter blant annet klasseromsundervisning og vurdering av elevene. Vi skal nå se på data som gir oss innsyn i hvordan de norske språkbarrierene opptrer i det sosiale livet til Ellis på skolen. Med «det sosiale» mener vi hvordan relasjoner og samhandling med medelevene til Ellis forekommer i ikke-faglige situasjoner, som i pausene i skolehverdagen, og hvordan disse påvirkes av norskspråklige utfordringer:

Ellis: Ja, men jeg snakker ikke så mye fordi jeg følte sånn jeg, jeg vet ikke jeg. Jeg kunne ikke snakke sånn veldig god norsk, sånn ha en god samtale, så det var litt vanskelig sånn først da [-] da jeg skulle starte på klassen, men etter hvert jeg blir vant til alt ja.

Her forteller Ellis at hun ikke var så sosial i starten på grunn av hennes kompetanse i norsk. Ellis kunne ikke norsk i den grad at hun kunne ha gode samtaler, og derfor valgte hun å ikke

snakke så mye. Holum (2019, s. 266) påpeker at det er vanlig at minoritetsspråklige elever føler seg usikre fordi de opplever at språket er begrensende, og at mange elever derfor velger å heller være stille. Det norske språket var en sosial hindring i starten, men Ellis presiserer at hun ble vant til alt. Det tolker vi som at det gikk bedre etter hvert som Ellis ble vant til å være i klassen, og at de norskspråklige barrierene utjevnes etter hvert som Ellis tilegner seg det språket majoriteten i klassen bruker.

Ellis hadde ferdigheter i engelsk fra tidligere skolegang, noe som var en fordel i og med at medelevene også har gode engelskferdigheter. Der norskferdighetene svikter, kan engelskferdighetene supplere. Ellis forteller oss følgende om vekslingen mellom norsk og engelsk:

Trine: Du kunne kanskje norsk godt nok at du klarte å du ikke trengte å oversette litt på engelsk av og til på en måte med vennene dine?

Ellis: Åja sånn der. Jeg måtte oversette litt da jeg startet [-] det var litt vanskelig fordi engelsk jeg kunne engelsk fra før, så det var vanskelig at jeg måtte sånn fortsette. Og så når jeg skulle spørre om noe sånn gjør det ta telefonen så si det til dem, så det var veldig vanskelig jeg måtte bruke mange mye oversettelse [-] men etter hvert jeg blir vant til alt og ja

Det Ellis forteller oss er at hun vekslet mellom norsk og engelsk i starten, i tillegg til å bruke oversettelsesverktøy. Ellis tok i bruk flere språk som støtte. Dette kan minne om *transspråking*, der man tar i bruk alle sine språklige ressurser for å skape mening (García & Wei, 2019, s. 40). Norsk og engelsk er ofte separate praksiser for elever, men i en språklæringssituasjoner blir individer nødt til å ta i bruk andre språklige ressurser der det ene språket ikke strekker til. Kommunikasjon var altså utfordrende i starten, men var noe Ellis ble vant til. At Ellis ble «vant til alt», tolket vi som at kommunikasjonen gikk seg til etter hvert som hun hadde flere samtaler og tilegnet seg de kommunikative ferdighetene som var nødvendig. Det støttes opp senere i intervjuet:

Trine: Ja, så nå bruker du ikke noe oversettelse?

Ellis: Nei

Trine: Nå går det fint?

Ellis: Kanskje med tekster jeg bruker det, / men med samtalen nei

Ellis forteller at sånn som situasjon er nå, behøver hun ikke å bruke oversettelsesverktøy i samtaler med andre, men at hun tar det i bruk i sammenheng med fag. Når Ellis bruker ordet «kanskje», tolker vi det som at hun for det meste er selvstendig i tekstarbeid, men må ta i bruk oversettelsesverktøy en sjelden gang. Dette har tydelig korrelasjon med hva Cummins sier om hverdagsspråk kontra fagspråk (Holum, 2019, s. 256). Cummins påpeker at å lære seg et fagspråk på et annet språk enn morsmålet sitt, er svært krevende kontra å skulle opparbeide seg et fungerende hverdagsspråk på andrespråket sitt (Holum, 2019, s. 256). Fra å ha sett på språkbarrierene fra elevens perspektiv skal vi nå gå over på hvordan læreren ser på det.

5.2.2 Minoritetsspråklige elever – en del av interiøret

Lukas har erfaring fra både innføringsklasse og ordinær klasse, i tillegg til å ha utdanning innenfor andrespråksfeltet. Lukas forteller fra sitt perspektiv det som Ellis også opplevde:

Lukas: Jeg føler at jeg kanskje har klart å ivareta dem [-] bedre enn mange [-] men som mangler den bakgrunnen og den forståelsen [-] så / men ikke tilstrekkelig. Jeg føler at det har vært / og kanskje fordi at jeg sitter på så mye kunnskap, så har jeg kjent på mye dårlig samvittighet, fordi at jeg vet at jeg har kanskje ivaretatt elever med samme kompetanse på en helt annen måte i en innføringsklasse

Elevene blir ivaretatt på en annen måte i de ordinære klassene, enn i innføringsklassen. Innføringsklassen har flere ressurser å ta i bruk per elev, og hver lærer må ikke tilpasse undervisningen til en hel klasse med veldig ulike ferdighetsnivå, men til mindre grupper på relativt likt nivå. Dette gjør det lettere å følge opp elevene for lærerne i innføringsklassen. Oppfølgingen av elever som er gått over til ordinær klasse, er noe Lukas kjenner på dårlig samvittighet for. Det er ulike faktorer som er grunnen til det:

Lukas: At det er krevende mest fordi at det forventes såpass mye av en ordinær åttende klassing [-] og da så kommer alle disse faktorene i tillegg, og så har vi til enhver tid mange nyutdannede lærere som er *kjempeflink* og er utdannet på sine fagfelt på universitetet, men som ikke har kompetanse på jobb med spesialundervisning eller med grunnleggende norskopplæring [-] og at disse elevene kan bli litt sånn bare en del av interiøret.

Ikke alle lærere har kompetanse eller erfaring med minoritetsspråklige elever. Derfor kan minoritetsspråklige elever bli tilsidesatt i klasserommet på grunn av læreren sin mangel på kompetanse. Dette gjenspeiler seg i intervjuet med Ellis, der hun forteller at læreren sier at «det bare er å gjøre sitt beste». Dette kan vi antyde som at læreren ikke tilrettelegger bedre for

Ellis enten på grunn av mangel på kompetanse, eller man kan stille spørsmål ved tilgang på ressurser. Når det gjelder mangel på kompetanse om norsk som andrespråk blant lærere, har vi selv erfaring med at det ikke er en integrert del av utdanningsløpet, men noe man selv må velge å fordype seg i. At norsk som andrespråk ikke er en obligatorisk del av utdanningsløpet til lærere viser et kompetansehierarki der norsk som andrespråk ikke nødvendigvis er prioritert kompetanse i skolen. På lik linje som at det er et språkhierarki i Norge som Bull og Lindgren (2009, s. 13) viser til, så er det også et hierarki i det som blir ansett som verdifull kompetanse.

«Disse elevene kan bli litt sånn bare en del av interiøret» var en ytring vi umiddelbart fant veldig interessant og beskrivende av situasjonen. Det synes også å gjenspeiles i hva vi vet om minoritetsspråklige elever i skolen, samt hva Ellis også har poengtert i intervjuet sitt. At elevene blir «en del av interiøret» tolker vi som at de fort kan bli oversett og at de blir behandlet som en del av bakgrunnen eller omgivelsene, heller enn å få den individuelle støtten de trenger. Dette kan indikere at noen lærere har en manglende bevissthet eller prioritering av elevenes behov og utfordring. Dette kan også henge sammen med måten noen lærere forstår overgangen på. I delkapittel 3.1 la vi fram teori om overgangen i lys av Jindal-Snape (2019) og Strand (2022), hvor vi så at en overgang er mer kompleks enn en overføring fra en klasse til en annen. Hvis læreren ikke er bevisst overgangen som en dynamisk prosess, kan det være vanskeligere å tilrettelegge på en passende måte. Likevel er det viktig for oss å ikke nedvurdere lærerne i skolen, da dette også henger tett sammen med både kompetanseheving og ressurser. Det er viktig å understreke at mange av utfordringene ikke nødvendigvis skyldes lærerne selv, men heller er et resultat av strukturelle problemer i skolesystemet.

Selv om lærerne har kompetanse, kan elevene bli tilsidesatt på grunn av begrensede ressurser. Selv lærere med ekspertise innenfor fagområdet kan slite med å imøtekomme behovene i klasserommet. Ofte står lærerne overfor knappe tidsrammer og må takle mye ansvar alene. De må samtidig gi støtte og oppfølging til alle elevene. Dette har Lukas fått føle på, «så jeg har kjent på kanskje en utilstrekkelighet da i den der overgangen til ordinær klasse for disse elevene og en sånn dårlig samvittighet».

Lukas sin kompetanse gjør at han er godt rustet til å ta vare på de minoritetsspråklige elevene etter overgangen til den ordinære klassen, men denne kompetansen blir ikke utnyttet til det fulle. I klasserommet befinner Lukas seg med kunnskapen som trengs for å hjelpe elevene,

men mangelen på ressurser, som for eksempel flere lærere og bedre tid, er tydelig. Dette etterlater Lukas med en følelse av utilstrekkelighet og dårlig samvittighet, da det er begrenset med tid og ressurser til å gi elevene den hjelpen de behøver. I kapittel 5.3 vil vi diskutere kompetanse og ressurser ytterligere.

5.2.3 Når språket ødelegger for ambisjonene

Under intervjuet med Stine poengterer hun viktigheten av at språkbarrierene hos eleven må tas hensyn til. Stine forklarer at selv om elever kan være akademisk sterke, så er språket en faktor som potensielt kan ødelegge for deres faglige utvikling i ordinær klasse:

Stine: For de stresser av og til både foreldre og elever [-] med å komme så tidlig ut / litt fra de ulike landene hvis de kommer fra Tyskland eller som har samme utdanningsnivå som vi har kan du si, og tilegne seg språket ganske fort, men det er krevende. Hvert fall i ungdomsskolen og skal være for alltid på på norsk [-] så da er vi redd for at de skal gå seg på en smell før de er klar for det. Ja [-] for det er ekstra tungt. For det om de er flink faglig det har ingenting med faglighet å gjøre det er språket som er barrieren.

Her viser Stine en problematikk med at familier med høye ambisjoner ønsker å følge det ordinære utdanningssystemet så raskt som mulig. Problemet med dette er at når det språklige nivået i norsk blir for høyt, blir det vanskelig å få utbytte av undervisningen, noe som resulterer i at elevene detter av. Lukas gjenspeiler liknende bekymringer når vi intervjuet han:

Lukas: Sånn at du kan oppleve at elevene blir litt sånn desillusjonert og demotivert når de kommer inni ordinær klasse og ser at de mangler innsikt i egne ferdigheter, så elever som har kanskje lært seg å avkode ord [-] skjønner ikke at på åttende så handler det om at det handler ikke om å avkode ord. Du må også forstå innholdet du må kunne /

Det Lukas sier, tyder på at elevene ikke kan sette seg inn i hvilken type ferdigheter de må ha for at de skal kunne lykkes i ordinær klasse. I innføringsklasser handler ofte startopplæringa om å avkode ord, men det kreves mer av elevene i ordinær klasse. Når elevene har høye forventninger, men opplever at de ikke lykkes, eller at ting ikke blir som de hadde tenkt, kan det ha negativ innvirkning på elevens motivasjon og mestring. Lukas beskriver at når elevenes forventninger til seg selv ikke gjenspeiles i det ordinære klasserommet, kan det blir vanskelig for dem å komme på skolen: «noen elever har utviklet skolevegring og så syns det har vært vanskelig å komme på skolen [-] når de ikke mestrer det som de andre gjør i klassen». Likevel er det tydelig at Lukas også har gode erfaringer når det kommer til elevenes ambisjonsnivå:

Lukas: Har veldig mange ulike erfaringer basert på [-] hvor mye oppfølging den enkelte har trengt i innføringsklasse, og det har jo basert seg egentlig mye på nasjonalitet [-] og selvfølgelig om eleven / altså tidligere skolegang. Hvor mye har elevene gått på skole tidligere? Hvilket land kommer elevene fra? Hvilket skolesystem har den vært en del av? Så jeg opplevd noen elever hvor det har gått veldig fint.

Ut fra hva Lukas sier, virker det som at noen nasjonaliteter har høyere mål og ambisjoner enn andre. Hvilket skolesystem eleven har vært i tidligere, eller om de i det hele tatt har hatt en tidligere skolegang vil naturligvis også påvirke både mål og resultater. Lukas har opplevd positive utfall hos elever som han opplever har gode forutsetningene fra start. Han trekker frem Ellis som et unikt eksempel, hvor både hennes tidligere skolegang, faglige nivå og engelskferdigheter har bidratt til hennes vellykkede resultater.

5.3 Kompetanse og ressurser

For å kunne ivareta elevene på best mulig vis er kompetansen til lærerne avgjørende. Mangel på kompetanse kan føre til at læreren føler seg utrygg i situasjonen, noe som kan gjøre det vanskelig å skape en trygg læringsarena for elevene. I dette kapittelet skal vi analysere deler av datamaterialet som tar for seg kompetansen til læreren rundt de minoritetsspråklige elevene.

I kapitlene over har vi analysert empiri som handler om språklige barrierer i norsk, hvor vi flere steder har kommet inn på kompetanse- og ressursbegrepet. I dette kapittelet skal vi ta for oss disse begrepene ytterligere.

5.3.1 Mangel på kompetanse i skolen

I intervjuet med Stine snakket vi litt om kompetansen til lærerne. Det kom frem at det ikke er noen krav til en spesiell kompetanse om andrespråkspedagogikk selv om man jobber tett med denne elevgruppa, verken i ordinær eller innføringsklasse:

Stine: Ellers så er det jo de norsklærerne som har holdt på si de her 60 studiepoengene sine. Men det, det er ikke noe. Det er ikke sånn satt noe krav. Ja, det kommer jo krav til en som skal jobbe i en innføringsklasse at de skal ha andrespråkspedagogikken for å kunne / ja det er innen 2029. Så da må du ha tatt den.

Grunnleggende norsk er et fag hvor man tilrettelegger spesielt for minoritetsspråklige elever. En lærer med 60 studiepoeng i norsk kan for eksempel undervise i grunnleggende norsk, uten

at denne læreren har noe kompetanse på hva norsk som andrespråk innebærer. Som vi ser videre i sitatet over, kunne Stine fortelle oss at det er satt et kompetansekrav som skal gjelde fra 2029. Fra da av er det krav om at man må ha en spesiell kompetanse innenfor feltet om man skal jobbe i innføringsklasse. Dette indikerer at kompetanse innenfor norsk som andrespråk nå verdsettes høyere enn tidligere. Denne investeringen i kompetanse blant lærere, kan gjøre investeringen til minoritetsspråklige elever enklere ettersom det blir færre hinder på veien til å lære seg et nytt språk, samtidig som at undervisningen kan bli bedre tilpasset deres spesifikke behov. Dette er et steg i riktig retning med kompetanseheving i innføringsklasser, men det løser fortsatt ikke problemer med kompetansen i ordinær klasse, noe Lukas også påpeker:

Lukas: Nei, jeg vil si at min kompetanse er [-] høy i forhold til resten av [utdanningsinstitusjonen] [-] og selv dem som jobber her på med innføringsklasse [-] er det mange som mangler den, den kompetansen og jeg tenker at det er flere [-] som skulle ha hatt den kompetansen [---] man føler seg litt alene i fagfeltet.

Lukas nevner både i sitatet over, men også senere i intervjuet at han føler seg alene om kompetansen rundt de minoritetsspråklige elevene. Måten Lukas forteller oss at han føler seg alene i fagfeltet på, gir oss en følelse av at dette er noe som kan tyngre hans rolle som lærer. At Lukas føler det er tungt å stå alene med kompetanse i andrespråkspedagogikk handler om at han føler at han ikke får utbytte av kompetansen når det ikke er nok ressurser for dette, slik vi tolker det. I tillegg er det ingen andre å diskutere faglig med som har kompetanse innenfor samme felt. Læreren er alene om kunnskapen, og får verken nye innspill eller anvendt kunnskapen i klasserommet. Når man står som lærer alene i klasserommet med nesten 30 elever, er det ikke mye tid til hver enkelt elev. Lukas snakker videre om hvor viktig denne kompetansen er:

Lukas: Og at det er et viktig, en viktig kompetanse, å ha blant resten av personellet og i alle fall dem som organiserer grunnleggende norskundervisning [-] og som jeg kommer inn nå etter hadde vært borte en periode, og da var det en annen lærer som hadde hatt grunnleggende norsk [-] og han har ikke norsk i fagkretsen sin en gang, og han og han hadde ikke / og da har du / og det er krevende. Fordi at du må jobbe etter en annen fagplan. Du må tenke språkbading på en spesiell måte. Du må tenke nasjonalitet, du må tenke forutsetninger. Du må leve en tospråklig flerspråklig [---]

Her kommenterer Lukas problematikken om hvem som tar over norskundervisningen når en lærer er borte. I Lukas sitt tilfelle ble det noen som ikke hadde norsk i sin fagkrets. Uten minst 30 studiepoeng, er man ikke kvalifisert til å undervise i faget. Grunnleggende norsk krever kompetanse, og undervisningen er ofte for sårbare elever som trenger at læreren har tilstrekkelig med fagkompetanse. Det er problematisk at de minoritetsspråklige elevene ikke blir prioritert og tillagt riktige ressurser. Lukas ser også ut til å stille seg kritisk til dette, da han synes det er viktig å prioritere de mest sårbare elevgruppene:

Lukas: Så vi har vært opptatt av / for eksempel når det har vært vikar store vikarbehov og frafall. At vi har sagt at det er viktig at disse elevene også blir fulgt opp, at ikke man flytter på vikarbruken eller altså omdisponere lærere fra de sårbare elevene til å ivareta hele klassen.

Lukas er altså opptatt av at de minoritetsspråklige elevene skal bli godt ivaretatt, prioritert og sett, selv om det er store frafall i personalet. Vikarer er ofte ikke kjent med klassen og vet lite om individuelle behov, i tillegg til at fagkombinasjon ikke blir tatt hensyn til. Dette fører til enda dårligere oppfølging av elevene, som gjør at sårbare elever er spesielt utsatte.

Stine forteller i intervjuet at i begynnelsen av overgangen kan elever på denne skolen få tilgang på en ekstra ressurs, men ikke som en faglig ressurs, men en ressurs ment for å skape trygghet:

Stine: Og så har vi her siden det er her på skolen så har vi mulighet at innføringslærerne våres i en overgang følger eleven til klassen, og kan være i lag med eleven, så det er litt sånn tryggere overgangen enn når de skal til en annen skole.

Svært få elever har muligheten til å benytte seg av denne støtten, da de ofte må ta overgangen til sin egen nærscole, som sjeldent er den samme skolen som innføringsklassen er plassert på. Selv om det er positivt å få tilgang til denne ressursen i overgangsfasen, forsvinner støtten ofte raskt. Faglig sett vil elever som tar overgangen ha behov for ekstra hjelp lenge etter selve overgangen, nettopp fordi det er en dynamisk prosess. Som Ellis påpekte, tok det omtrent en termin å føle seg trygg både faglig og sosialt, og den faglige delen er fortsatt utfordrende til tider.

5.3.2 En skole i skolen

Lukas opplever at det er lite kunnskap om innføringstilbud og innføringsklasser. Det virker ikke som at alle lærere er klar over at enkelte skoler fører dette tilbudet, og noen vet kanskje ikke en gang at de har en egen innføringsklasse på skolen de jobber på. Dette nevner Lukas:

Lukas: Altså spør nyutdannet lærere på skolen altså, de vet kanskje ikke hva IFK er for noe engang [-] fordi at ja, det blir så fjernt. Og det er jo og litt sånn. Det har vært gjort mange forsøk på å integrere det mer og mer i skolen [-] hvordan kan på en måte IFK bli en mer naturlig del / at det ikke blir bare skolen også IFK, men vi lykkes ikke helt, og det tror jeg har noe med at presset selvfølgelig på alle er veldig høyt, og så blir det liksom litt sånn på siden, så det blir litt sånn skole i skole.

Hvis lærere ikke vet om problematikken rundt minoritetsspråklige elever, blir det nærmest umulig å skulle håndtere det. Lukas mener at andrespråksdidaktikk burde vært en del av utdanninga til lærerne:

Lukas: Jeg synes det er veldig rart at ikke er et obligatorisk emne [-] at jeg tenker at det skal fortsatt være en fordypning for det er ikke alle som trenger den den fordypningskompetansen i mange andre ting, men det bør absolutt være et emne, og spesielt når vi ser at vi blir mer og mer internasjonal.

Ved å integrere dette temaet i lærerutdanningen vil man øke bevisstheten rundt dette emnet. Både Lukas og vi tror at økt kompetanse og bevissthet blant lærere vil kunne hjelpe mange, både lærere og minoritetsspråklige elever. Når lærere mangler kompetanse på dette området, kan det være vanskelig å føle seg trygg i samspillet med disse elevene. Derfor er investering i kompetanseutvikling blant lærere en investering i elevenes utvikling. Hvis ikke engang læreren føler seg trygg, hvordan kan da elevene føle seg trygge?

6 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte funnene vi har gjort i analysedelen med støtte fra teorien, for å svare på forskningsspørsmålene og problemstillinga. I dette masterprosjektet har vi samlet inn data for å undersøke ulike personer med ulike roller sine erfaringer med overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Hensikten med intervjuene har vært å utforske ulike erfaringer knyttet til denne overgangen, samt å forstå hvordan overgangen oppleves av deltakerne i prosjektet. I det kommende kapittelet vil vi drøfte hvordan overgangen fungerer basert på våre intervjuer, og med det kunne drøfte problemstillinga og forskningsspørsmålene.

6.1 Overgang som dynamisk prosess

Som vi har reflektert rundt både i teorikapittelet (kap. 3.1) og analysen (kap. 5.2.2) er overgangen en dynamisk prosess. Derfor er overgangen noe som må drøftes og følges opp, og ikke ses som en avslutta prosess når den minoritetsspråklige eleven har fullført selve forflytningen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Måten noen lærere forstår overgangen på, ser ut til å henge sammen med kompetansen læreren har om den gitte elevgruppa og denne prosessen i seg selv. Likevel kan det være vanskelig for lærerne som, slik vi ser i Lukas' tilfelle, har kompetanse, å gi elevene god støtte i overgangen, da det er utfordringer i skolen knyttet til ressurser (kap. 5.2.2). Dette vil vi i dette kapittelet diskutere ytterligere.

I litteraturen er det skrevet lite om overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. En overgang som er mer diskutert, er overgangen fra barneskolen til ungdomstrinnet. Som vi var innom i teorikapittelet (kap. 3.1), har Strand (2022) skrevet en bok som tar for seg mange ulike aspekter ved overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn. Strand (2022) skriver om denne type overgang at det for elevene er en svært krevende og kompleks overgang, og at flere elever opplever utfordringer knyttet til overgangen. Hvordan overgangen behandles vil ifølge Strand (2022) ha store innvirkninger på elevenes emosjonelle, faglige og sosiale utvikling. Vi mener at ut fra våre erfaringer både før, men også i løpet av denne studien at måten Strand beskriver overgangen for «vanlige» elever fra barnetrinnet til ungdomstrinnet er sammenlignbart med overgangen for en minoritetsspråklig elev til ordinær klasse. Likevel kan man oppleve vesentlige forskjeller, og ekstra utfordringer knyttet til de minoritetsspråklige elevenes overgang, og man vil kunne oppleve at det er flere ting å ta hensyn til i denne type overgangen. Utfordringer som språk, kultur og å etablere seg i en

allerede etablert klasse kan bli tydeligere for en minoritetsspråklig elev som gjør en overgang til ordinær klasse.

Når en gruppe «ordinære» elever tar overgang fra barneskolen til ungdomsskolen, gjør de dette sammen som en større gruppe. Denne overgangen skjer for mange elever på samme tid. Som oftest vil man i den nye klassen havne med noen man kjenner, noe som kan gjøre at opplevelsen føles tryggere. Det faktum at alle står i den samme situasjonen kan også i starten være positivt. Derimot når en minoritetsspråklig elev, tar overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, skjer dette ofte alene. Denne overgangen kan være tøff for eleven det gjelder. De drar gjerne fra et trygt og godt miljø med mye oppfølging, til en stor klasse med helt nye mennesker. Ofte skjer denne type klassebytte midt i skoleåret, der de andre elevene allerede har etablert vennskap. Under en overgang skal eleven inkluderes både sosialt og faglig. På samme måte som at overgangen i seg selv er en prosess, kan inkludering også forstås som en prosess (Jortveit, 2018). Inkludering skjer derfor ikke øyeblikkelig i det en elev tar overgangen, men det er noe som gradvis utvikles over tid og som krever innsats både av de rundt eleven og eleven selv. Faglig må læreren legge mye vekt på tilpasset undervisning. Undervisningen skal tilpasses sammensetningen i klassen og hver og en elev. Inkludering er en kontinuerlig prosess som krever innsats, samarbeid og tilpasning.

Selv om man ikke kan tidfeste hvor lang tid en overgang tar for ulike elever, kan vi anta at overgangen ofte tar lenger tid for en minoritetsspråklig elev enn en «ordinær» elev. En grunn til hvorfor overgangen tar lang tid for elever med et annet morsmål enn norsk, kan være på grunn av de norskspråklige forutsetningene, men også de faglige. Under intervjuet med Stine, fremhevet hun viktigheten av å ta hensyn til de norskspråklige barrierene under en overgangsprosess. Hun påpekte at selv om en elev har høy faglig kompetanse, kan språket være en hindring for videre faglig utvikling i løpet av overgangen. Stine understreket viktigheten av å unngå og la elevene gå over i ordinær klasse for tidlig (kap. 5.2.3), selv om opplæringsloven er tydelig på at denne overgangen skal skje så raskt som mulig. Samtidig som de minoritetsspråklige elevene kan oppleve at det er en stor språklig og faglig overgang, kan det også oppleves som en kulturell overgang for denne elevgruppa. Opplæringssystemet og elevgruppa er ofte veldig ulikt fra innføringsklassen til ordinær klasse, derfor kan disse elevene oppleve en kulturell overgang hvor de må «lære» seg å være en elev i et nytt skolesystem.

6.1.1 Kartlegging – det siste som skjer før overgangen

For å sikre en god overgang må elevene kartlegges før de går fra innføringsklasse til ordinær klasse. Noe som kan ses som et problem i prosessen med å bytte fra innføringsklasse til ordinær klasse, er rammene rundt å måle de minoritetsspråklige elevenes kompetanse i norsk. Det finnes som sagt ikke noe konkret plan når denne overgangen skal skje. Elevene har krav på innføringstilbudet til de har «tilstrekkelige ferdigheter i norsk». Men hvordan skal de måle når de har «tilstrekkelige» ferdigheter?

Hvordan den norskspråklige kompetansen skal kartlegges, er opp til den enkelte skole (Ryen & Palm, 2019, s. 43). En umiddelbar utfordring med ulike kartleggingsprogrammer og praksiser, er at det innad i systemet vil være ulike måter å kartlegge på, og det som skal kartlegges kan tolkes ulikt av ulike lærere. Med dagens kartleggingsverktøy kan det være utfordrende om lærerne ikke vet hvordan verktøyene skal brukes for å avgjøre når elevene har tilstrekkelige ferdigheter. Verktøyene kan også bli brukt i svært varierende grad. Det er avgjørende at læreren har god kunnskap andrespråklæring og -utvikling og se hver enkelt elevs forutsetninger (Ryen & Palm, 2019, s. 50). I opplæringslova (1998, § 2-8) poengteres det som sagt at minoritetsspråklige elever har rett på særskilt undervisning fram til de har tilstrekkelige norsksferdigheter. Det kan være vanskelig å vurdere om noen har «tilstrekkelige ferdigheter», derfor blir kompetansen til lærerne enda viktigere slik at denne vurderingen blir gjort på rett tidspunkt for eleven. Kartleggingsverktøyene tar heller ikke høyde for hvor eleven ligger faglig, det er kun språkkunnskapene i norsk som kartlegges. Selv om en elev klarer å tilfredsstillere kartleggerens «krav» til norskspråklig kompetanse, er det ikke ensbetydende med at vedkommende vil kunne følge det faglige nivået i ordinær undervisningspraksis.

Gjennom et tiltak som kan bidra til å gi lærerne bedre kompetanse og verktøy, vil det kunne sikre en trygg og hensiktsmessig overgang på et godt tidspunkt for de minoritetsspråklige elevene. Dette er viktig fordi hvis lærerne ikke er kvalifiserte til å gjøre denne vurderingen, kan det få konsekvenser for eleven. Holum (2019, s. 256) skriver at hvis elevenes faglige ferdigheter blir vurdert bedre enn de egentlig er, vil dette kunne føre til at eleven ikke klarer seg gjennom hele skoleløpet. På den andre siden hvis de følger læreplan i grunnleggende norsk for lenge, kan det føre til at det blir for lite faglige utfordringer for elevene, som gjør at de ikke får utnyttet sitt læringspotensial (Holum, 2019, s. 256). Stine er enig med Holum, og i intervjuet bemerket hun at elevenes motivasjon kan avta når de går over til ordinær

undervisning og opplever at språkbarrierene er større enn de forventet i utgangspunktet (kap. 5.2.3).

Strand (2022, s. 107-109) refererer til forskning som indikerer at overgangen fra barneskolen til ungdomstrinnet kan forstyrre elevenes akademiske fremgang. Studier har avdekket at mange elever opplever stagnasjon eller til og med tilbakegang i sine faglige prestasjoner rett etter overgangen. Overgangsperioden utgjør en betydelig belastning selv for majoritetsspråklige elever, og derfor er det ikke overraskende at minoritetsspråklige elever som står overfor denne overgangen alene, kan møte utfordringer både på det sosiale, kulturelle og det akademiske plan.

6.2 Norskspråklige barrierer etter overgangen

6.2.1 Møte med dialekter

Ellis forteller under intervjuet at hennes forventninger til å gå over i ordinær klasse, var å bli bedre til å snakke norsk (kap. 5.2.1). Hun er altså investert i språkopplæringa og jobber mot et mål. Samtidig som hun jobber mot å bli bedre til å kommunisere på norsk, er det faktorer utenfor hennes kontroll som påvirker effektiviteten. En av faktorene er språkbarrierer. Når Ellis tar overgangen, må hun tilvenne seg et nytt miljø og et annerledes undervisningsspråk. Undervisningsspråket går fra bokmålsnær tale til dialekt, noe som byr på språklige utfordringer.

Husby (2009, s. 16) viser til at lærere på norskkurs bygger bro mellom tekst og tale med å undertrykke sin egen dialekt. Lærene går over til talt bokmål, slik vi også kjenner det fra vår opplevelse av innføringsklasser. De språkkunnskapene Ellis og vennene hadde tilegnet seg i innføringsklassen viste seg å være til dels utilstrekkelige utenfor klasserommets trygge rammer. Som Molde (2017) skriver, er bokmålsnær tale og dialekt ofte svært ulikt.

Overgangen fra den standardiserte bokmålsnære talemåten som undervisningsspråk i innføringsklassen, der man benytter /jæi/, /mæi/ og /dæi/, til å kommunisere på dialekt med eksempelvis /æ/, /mæ/ og /dæ/, kan medføre behov for tilnærming til språket på en ny måte.

I ordinære klasser varierer dialektene blant faglærerne også. For øvrig er det ikke bare språket som er annerledes, men også tempoet i samtalen. Som minoritetsspråklig elev står man derfor overfor en betydelig utfordring med å tilpasse seg det nye språklige miljøet, selv om

man har grunnleggende norskkompetanse for å klare overgangen. Det nye språklige miljøet kan påvirke minoritetsspråklige elever sin akademiske og sosiale tilpasning.

Denne språklige overgangen kan altså være spesielt utfordrende. Som elev kan man oppleve usikkerhet og frustrasjon når man plutselig må tilpasse seg en ny språklig virkelighet utenfor innføringsklassen. Dialektene som brukes utenfor klasserommets trygge rammer, kan være ukjent og vanskelig å forstå. Dette kan føre til kommunikasjonsproblemer med både lærere og medelever, og det kan påvirke evnen til å delta aktivt i undervisningen og sosiale interaksjoner. I tillegg til språklig usikkerhet kan man også oppleve følelsen av å være utenfor eller ikke tilhøre når man ikke mestrer dialekten på samme måte som sine jevnaldrende. Det er derfor viktig å gi elevene støtte og tilrettelegging for å håndtere denne overgangen på best mulig måte.

Lærere i ordinære klasser bør være oppmerksomme på at elever fra innføringsklassen har blitt undervist i en form for bokmålsnær standardisert tale. For å kunne ta vare på en elev i overgangen må man som lærer være språklig bevisst og fokusere på relasjonsbygging (Bysheim, 2023, s. 39). Under en overgang skal eleven inkluderes både sosialt og faglig. Faglig er det læreren som har ansvaret, men sosialt har læreren ansvaret i samarbeid med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2024). Som Strand (2022, s.102) påpeker, er det spesielt viktig for elever som kan komme til å havne litt ute av kurs på veien til å finne seg til rette både faglig og sosialt, at gode relasjoner bygges med lærere som er i klassen. Lærerne i klassen har et stort ansvar for å legge til rette for et trygt klassemiljø og gode elev-lærer-relasjoner burde etableres så raskt en overgang skal finne sted (Strand, 2022, s. 103).

I ordinære klasserom er det en betydelig variasjon i språket, noe som krever tilpasning. Likevel, takket være de grunnleggende norskkunnskapene minoritetsspråklige elever har bygd opp i innføringsklasse, kan elever med sterk førstespråklig kompetanse og gode grunnleggende skoleferdigheter bli mer selvsikre og dyktige i norsk ved å bli eksponert for språket og ha norsk som utelukkende undervisningsspråk (Egeberg, 2022, s. 94). Imidlertid fremhever Egeberg (2022, s. 94) at ikke alle minoritetsspråklige elever vil oppleve at de lærer norsk ved å bli eksponert for den språklige variasjon i så stor skala. Det kan ha motsatt effekt og gjøre investeringen i språket vanskeligere.

6.2.2 Ungdoms språklige praksiser

Overgangen til en ordinær norskspråklig klasse bringer med seg en rekke språklige utfordringer for minoritetsspråklige elever, og også ungdoms språklige praksiser utgjør en betydelig del av den språklige variasjonen de møter på. Ungdoms språklige praksiser eller ungdomsspråk er språklige praksiser som skiller seg fra barnespråk og voksespråk. Det henger sammen med at ungdom betraktes som en egen sosial kategori (Jørgensen & Quist, 2008, s. 12). Ungdoms språklige praksiser, som ofte er preget av slang, dialektvarianter og raskt skiftende uttrykk (Hasund, 2006, s. 9), representerer en ekstra språklig barriere. Dette skyldes at elever som lærer norsk som andrespråk ikke bare må mestre det formelle skolespråket, men også det uformelle ungdomsspråket som er utbredt blant jevnaldrende.

For disse elevene innebærer å lære ungdomsspråket ikke bare å tilegne seg ord og uttrykk, men også å forstå de kulturelle referansene, normene og verdiene som er innebygd i språket. Dette krever ikke bare språklig, men også kulturell kompetanse (Hasund, 2006, s. 35). Å forstå og å kunne delta i samtaler preget av ungdomsspråk kan derfor være svært utfordrende og kan påvirke elevens følelse av tilhørighet og inkludering i det nye miljøet.

Ungdom søker ofte tilhørighet til ulike grupper eller subkulturer innenfor samfunnet. Disse gruppene kan være basert på interesser, verdier, eller felles opplevelser, og ungdom bruker ofte visse ytre symbolene og kjennetegnene for å signalisere sin gruppetilhørighet (Kotsinas, 2007, s. 13). Disse symbolene kan være alt fra klær, frisyre, smykker til musikksmak, fritidsaktiviteter og språkbruk.

Språk er en spesielt tydelig identitetsmarkør blant ungdom, og det brukes bevisst til å signalisere tilhørighet til bestemte grupper eller subkulturer (Kotsinas, 2007, s. 19). Ungdom tilpasser ofte sitt språk for å matche det som brukes av de gruppene de ønsker å tilhøre. Dette kan innebære bruk av bestemte ord og uttrykk, dialekt, tonefall, og til og med kroppsspråk.

Denne tilpasningen av språkbruk reflekterer ikke bare et ønske om å tilhøre en bestemt gruppe, men også en bevisst konstruksjon av egen identitet. Som Hasund (2006, s. 34) viser til, er språk viktig for identitetsdannelse, og det er et gjensidig forhold mellom identitet og språk. Ungdom søker å definere seg selv og sin tilhørighet gjennom språket de bruker, og dette kan være en viktig del av deres søken etter selvforståelse og sosial aksept.

Minoritetsspråklige ungdom mangler ofte de språklige ressursene som deres jevnaldrende har for å bevisst konstruere sin egen identitet og tilpasse språkbruken etter de ulike sosiale

fellesskapene de er en del av. Dermed blir ungdomsspråket ikke bare et verktøy for tilhørighet, men også en mulig kilde til sosial eksklusjon.

Når Ellis indikerer at det virker som at medelevene snakker et annet språk enn norsk, så kan det ha en sammenheng med det kreative ungdomsspråket (kap. 5.2.1). Ungdomsspråket er ikke noe Ellis har lært i undervisning og det er dermed ekstra utfordrende å forstå. Denne utfordringen kan bidra til å forsterke den språklige barrieren ved å skape misforståelser og hindre effektiv kommunikasjon mellom minoritetsspråklige elever og deres jevnaldrende medelever. I tillegg kan det føre til at minoritetsspråklige elever føler seg ekskludert eller utenfor fordi de kanskje ikke føler seg komfortable med å bruke eller forstå ungdomsspråket på samme måte som sine jevnaldrende. Det er derfor avgjørende å forstå og ta hensyn til den rollen ungdomsspråket spiller når man prøver å forstå språkbarrierer i en overgangsprosess.

6.2.3 Ordforråd

En annen språkbarriere Ellis møtte på, var ord og begreper (kap. 5.2.1.1). Ellis kunne fortelle at hun i starten ikke snakket så mye fordi hun ikke følte hun hadde god nok kompetanse i norsk til å ha en god samtale. Ordforrådet er som Kjelaas (2022, s. 86) påpeker, avgjørende for all kommunikasjon, deltakelse og læring på skolen.

Ifølge opplæringsloven skal ikke elever være lenger i innføringsklassen enn maks to år (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Dette gjelder uansett hvilke forutsetninger elevene har på forhånd. Noen har rikelig erfaring med skolegang, mens andre har svært begrenset erfaring og kan til og med være ukjent med enkle skoleverktøy som blyanter. Forutsetningene for at eleven på ungdomstrinnet uten noen tidligere skolegang skal greie å følge det ordinære opplæringstilbudet etter to år, er relativt lite sannsynlig. Elever med tidligere skolegang bringer med seg en omfattende forståelse av ulike begreper, og deres oppgave blir å tilegne seg de norske ordene som tilsvarer disse begrepene. Det er tilfellet med Ellis.

Ellis har ferdigheter til å kommunisere på sitt eget morsmål, men trenger å lære de norske ordene for å kunne føre gode samtaler med sine jevnaldrende medelever. På grunn av ordforrådet kunne det derfor oppleves vanskelig å tilpasse seg sosialt i starten. Hun kunne fortelle at hun i starten av overgangen tok i bruk oversettelsesverktøy og vekslet mellom norsk og engelsk for å ha en samtale. Av å delta sosialt med medelever utvikler man ifølge Vygotskij språklige og kognitive ferdigheter. Derfor er det gjennom interaksjon og samhandling med andre at læring og utvikling finner sted (Kjelaas, 2022, s. 83).

Gjennom samhandling med medelever utvikles det som Cummins (2000) kaller kommunikative ferdigheter. I samtaler i lunsjen og friminuttene er det grunnleggende språkferdigheter som utvikles. Samtaler i en slik kontekst gjør at man som innlærer kan støtte seg på kontekstuelle ressurser. Kontekstuelle ressurser gir ekstra ledetråder eller informasjon som kan hjelpe med å forstå ord og setninger, så det kan spille en viktig rolle i kommunikasjon og språkforståelse.

I begynnelsen av overgangsperioden benyttet Ellis flere språklige ressurser når ett språk ikke var tilstrekkelig. Imidlertid, etter hvert som hennes norskkunnskaper utviklet seg, opplevde hun økende selvstendighet i bruken av språket. Dermed følte hun ikke lenger behov for å støtte seg på hjelpemidler. De kommunikative ferdighetene hennes ble derfor bedre relativt raskt.

De akademiske ferdighetene er et annet relevant aspekt av språkinnlæringen. Ellis opplevde det som vanskelig å følge med i undervisningen når det var mye tekst og det skulle leses tekster med mange vanskelige ord. Det kan opplevdes som utfordrende på grunn av at fagtekster ofte er informasjonstette og preget av mange sammensatte ord, og med mange vanskelige begrep trenger hun mer hjelp fra læreren. Fagord er krevende, de er ofte sammensatte eller inngår i sammensetninger eller avledninger, slik som «deltakerdemokrati» (Kjelaas, 2022, s. 96).

Med mange elever i en klasse, har ikke alltid læreren tid til å hjelpe i den grad Ellis kunne trengt. Mye oversettelsesverktøy ble dermed tatt i bruk i faglig setting. Akademiske ferdigheter er utfordrende å lære ettersom de ofte er bærere av viktig informasjon som ikke alltid er støttet av konteksten (Cummins, 2000). Ellis fulgte ordinær undervisning uten spesiell tilrettelegging og treffer dermed på de samme tekstene og begrepene som medelevene. Akademisk språk er et presist og spesialisert språk som elever ofte ikke treffer på utenom skolefagene (Kjelaas, 2022, s. 95). Det er lite frekvente begreper som er spesielt utfordrende for en elev med norsk som andrespråk.

Å lære seg ord på et nytt språk tar tid. Cummins (1981, sitert i Monsen & Randen, 2022, s. 34) forteller at det tar rundt to til tre år å bygge opp kommunikative ferdigheter. Selv om man har bygd opp sine kommunikative ferdigheter til å kunne kommunisere formålstjenlig, kan man fortsatt ha utfordringer med de akademiske ferdighetene. Det er ikke bare elever som lærer norsk som sitt andrespråk at fagspesifikke ord er utfordrende, for det er utfordrende for

alle elever (Holum, 2016, s. 1). Holum (2016) tilføyer at selv om en elev har utviklet norskspråklig kompetanse til å fungere sosialt i hverdagen, viser forskning at det kan ta flere år å lære seg skolerelaterte språkferdigheter.

Ellis sine erfaringer illustrerer tydelig det komplekse og tidkrevende ved overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. Til tross for at hun gradvis sluttet å benytte seg av hjelpemidler i samtaler med andre, brukte hun fortsatt oversettelsesverktøy i skolesammenheng på tidspunktet intervjuet ble gjort, noe som peker på de ulike utfordringene hun møtte på ved de to arenaene. Det er interessant å merke seg at det tok omtrent en termin før hun ordentlig forstod det læreren sa i undervisningstimene og før hun forstod og kunne delta sosialt med medelever. Dette fremhever viktigheten av å anerkjenne den individuelle tilpasningsprosessen som elever går gjennom i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Selv om det tar tid, har Ellis vist en utvikling når det gjelder å tilegne seg et tilstrekkelig og formålstjenlig ordforråd i hverdagen. Samtidig indikerer hennes fortsatte bruk av oversettelsesverktøy i skolesammenheng at arbeidet med det akademiske språket fortsatt pågår.

Dette viser at overgangen til ordinær klasse ikke bare handler om å lære det formelle skolespråket, men også om å navigere i det uformelle språket som brukes i hverdagslige samtaler. Det understreker behovet for en helhetlig tilnærming til språkopplæring, som tar hensyn til både det sosiale og det akademiske aspektet ved språkutvikling.

6.3 Investering

Man velger å investere i språk fordi man ut fra lyst, ønsker å oppnå noe for seg selv. Da kan man forestille seg en identitet man arbeider for å nå. Altså; man investerer i noe for fremtidige goder. Selv om Ellis investerer i språkkompetanse i norsk og er motivert, er det faktorer hun ikke kan påvirke som spiller inn på investeringen hennes.

I et ordinært klasserom er det både elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk. Det er da en ujevn maktbalanse i form av et språkhierarki i klasserommet. Dette er noe elever med norsk som andrespråk kan ønske å beskytte seg mot, og dermed kan de oppleves som mer stille (Kjenstadbakk, 2016, s.14). Som Ellis fortalte, var hun stille i starten fordi hun følte hun ikke var god nok i norsk og dermed var det vanskelig å ha en god samtale (kap. 5.2.1.1). Med andre ord, ville hun beskytte seg mot språkhierarkiet og ikke gjøre så mye ut av seg. Som Norton (2013, s. 7) påpeker, har maktreelasjonene i den gitte

konteksten noe å si for om en innlærer tar mulighetene til å tale. Maktbalansen i klasserommet kan gjøre det ukomfortabelt å uttrykke seg og det kan se ut til at Ellis føler på.

Etter hvert som Ellis investerte i språket, økte den kulturelle kapitalen, noe som gir innpass til flere arenaer. Dermed vil Ellis ifølge Norton (2013, s.6), endre sitt identitetsbilde over tid og sette seg nye mål. Som Ellis sa, så ble hun «vant til alt». Etter å ha støttet seg mye på oversettelsesverktøy i samtaler med andre, ble hun gradvis mer selvsikker i bruken av språket, til hun til slutt kunne klare seg helt selvstendig. Under denne prosessen har identiteten til Ellis endret seg gradvis og den kulturelle kapitalen har økt.

Fra å gå i innføringsklasse til å være elev i en ordinær klasse, har Ellis gradvis økt sin kulturelle kapital som har gitt adgang til arenaer hun før ikke hadde tilgang til. Slik som å gå i ordinær klasse, få innpass hos de majoritetsspråklige elevene og hun har tilgang til flere arenaer som krever kommunikasjon på norsk. Ved å investere i språket har hun over tid kommet over flere språkbarrierer og blir mer rustet til fremtidige barrierer.

6.3.1 Ressurser og kompetanse

I analysen har vi sett at Ellis, Stine og Lukas peker på både direkte og indirekte utfordringer knyttet til ressurser og kompetanse i arbeidet med overgangen for minoritetsspråklige elever. En sentral faktor er mangelen på kompetansekrav for lærere i dagens skole, spesielt når det gjelder andrespråksdidaktikk, til tross for den avgjørende rollen dette spiller i dagens skolekontekst. Dette er et komplekst problem, og man kan tenke seg at det henger sammen med både ressurser til kurs/utdanning rundt tematikken, samt prioriteringer i skolesektoren, hvor det er mange ulike områder som krever oppmerksomhet og ressurser.

På samme måte som det eksisterer et språkhierarki i klasserommet, er det også et hierarki når det gjelder prioriteringer i lektorutdanningen. Andrespråksdidaktikk befinner seg langt nede i dette hierarkiet, og mangler tilstrekkelig fokus. Kompetanse i norsk som andrespråk blir ikke sett på som verdifull kompetanse sett opp mot alt som skal inn i utdanninga. Skolene sin investering i kompetanse, påvirker minoritetsspråklige elever sin investering i språklæring.

6.3.2 Å investere i kompetanseutvikling⁵

Ifølge Monsen og Randen (2022, s. 135) er læreren avgjørende både når det gjelder elevens faglige læring, men også sosiale læring. Når det gjelder andrespråklæreren er det heller ingen unntak. Andrespråklæreren er spesielt viktig for minoritetslevers norsklæring, men den sosiale utviklinga er også viktig (Monsen & Randen, 2022, s. 135). Man kan argumentere for at alle lærere er andrespråklærere. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022, s. 3) skal overgangen for elevene skje så raskt som mulig, noe som gjør at elevene krever støtte også i den ordinære undervisninga lenge etter overgangen fra innføringsklasse har skjedd, ergo er alle lærere andrespråklærere.

Det komme frem i intervjuet med Lukas at det er få på skolen han jobber på som har formell kompetanse innenfor temaet andrespråk (kap. 5.3.1). Og ifølge Lukas er det likt på de fleste ungdomsskolene i denne kommunen. I rapporten NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn unge og voksne i opplæringsystemet* kommer det også frem at kompetansekrav til andrespråklærere er ikke-eksisterende. NOU står for «Norges offentlige utredning» (Ulserød, 2023). En NOU er ofte en sluttrapport som et resultat av at regjeringen eller et departement har satt sammen et utvalg for å svare på politiske spørsmål eller et bestemt politisk område. I sluttrapporten er det ofte konkrete forslag til tiltak man kan gjøre for å få en endring i politikken (Ulserød, 2023). I NOU 2010: 7, også kalt Østbergutvalget etter utvalgets leder Sissel Østberg (Hilt & Bøyum, 2015, s. 188), gjør utvalget en vurdering av opplæringstilbudet til de minoritetsspråklige elevene. Rapporten skal bidra til å sikre at utdanningen til de minoritetsspråklige elevene med kort botid i Norge er både inkluderende og likeverdig (Hilt & Bøyum, 2015, s. 188).

Utvalget i rapporten kom med en anbefaling når det gjelder kompetansen til lærere, «både lærere som underviser i norsk og lærere som underviser i andre fag bør ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet» (NOU 2010: 7, s. 12). Per dags dato er det ingen krav om formell utdannelse, kursing eller en dypere kunnskap om flerspråklighet når det kommer til å undervise i norsk som andrespråk. Dette er paradoksalt når man ser hvor aktuelt dette er i norsk skole med et så stort språklig og kulturelt mangfold. Ifølge Statistisk

⁵ Deler av dette kapittelet bygger på en semesteroppgave skrevet av en av oss i masteremnet NOR-3015 Forskningstema i nordisk språkvitenskap.

sentralbyrå hadde 15 % av elevene i grunnskolen et annet morsmål enn norsk og samisk i 2018 (SSB, 2018, sitert i Øzerk, 2019, s. 279).

NOU-rapporten foreslår som en kompetanseutvikling av lærere «at flerkulturell og flerspråklig kompetanse integreres i alle typer førskolelærer- og lærerutdanning» (NOU 2010: 7, s. 12). I løpet av lektorprogrammet som vi har gått, har det ikke vært mulighet for å velge emner som fordyper seg i andrespråksopplæring. Vi har derfor selv måtte aktivt velge å utdype oss i norsk som andrespråk. Det finnes et emne om dette som tilbys som et valgfag annen hvert år, noe som gjør at det kun vil passe inn i studieprogrammet for enkelte kull ved lektorutdanningen vi følger. Tiltak som etterutdanning vil derfor være hensiktsmessig, spesielt for lærere som må forholde seg til læreplan i norsk for språklige minoriteter. Dette foreslår også utvalget i rapporten, «Etterutdanningstilbud for lærere som skal bruke læreplanen og kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk for språklige minoriteter må utvides og styrkes» (NOU 2010: 7, s. 185).

Som Lukas poengterte, opplevde han at minoritetsspråklige elever kunne bli «usynlige» i klasserommet (kap. 5.2.2). Vi har tolket det som at elevene kan bli usynlig både på grunn av kompetansemangel eller på grunn av ressursmangel. For lærere som ikke har kompetanse om elevgruppa, kan det være vanskelig å ha forståelse for hvor lang tid overgangen tar, og det kan oppleves for noen lærere at overgangen er helt «ferdig» når eleven er ferdig med hospitering og er blitt en fast elev i klassen. Som vi så i kapittel 3.1, viste studien til Jindal-Snape og Cantali (2019) at overgangen er innebærer mye mer enn bare å bytte klasse. Det er viktig at alle lærere er bevisste hvilken prosess dette er for elevene. I Lukas tilfelle, virker det som at han har forståelse for at overgangen er en prosess, men det ikke finnes ressurser til å gjøre noe med det. I analysen så vi at Lukas refererte til de minoritetsspråklige elevene som «en del av interiøret» (kap. 5.2.2), samtidig som Ellis poengterte at når hun synes arbeidsoppgaver er vanskelig, får hun beskjed fra lærere at hun må «bare gjøre sitt beste» (kap. 5.2.1). Vi vil argumentere for at et større fokus på kompetanseutviklingen i skolen kan ha en positiv virkning for både lærere og elever.

Kompetanseutvikling av flere lærere kan være avgjørende for at flere minoritetsspråklige elever lykkes i skolesystemet. For skolen kan det bidra til å forbedre undervisningsmetoder og tilpasse dem bedre til minoritetsspråklige elever. Dette kan føre til økt inkludering og bedre læringsresultater for alle elever. For minoritetsspråklige elever kan kompetanseutvikling hos

lærerne bety bedre tilrettelegging og støtte i språkopplæringa, noe som kan redusere språkbarrierer og fremme deres akademiske suksess.

For lærerne kan kompetanseutvikling bidra til økt bevissthet om minoritetsspråklige elevers behov og utfordringer, samt gi dem verktøy og strategier for å imøtekomme disse behovene på en effektiv måte. Slik som at Ellis kunne fått opplegg som var mer tilrettelagt, enn at hun bare måtte «gjøre sitt beste». Kompetanseutvikling kan og gi lærere mer selvtillit i undervisningen, samtidig som det bidrar til å skape et mer inkluderende og mangfoldig læringsmiljø.

Ved å investere i kompetanseutvikling viser man tydelig at å ha kompetanse innenfor norsk som andrespråk, er en nyttig og verdifull kompetanse. Kompetansenivået til læreren påvirker eleven sin språkinvestering. Investering i kompetanseutvikling er en investering i skoletilbudet, og viser at alle elever skal bli sett og få tilrettelagt undervisning, uansett utgangspunkt.

6.3.3 Et system i utvikling

I intervjuene med deltakerne våre, virket det som at både Stine og Lukas forstår hvor kompleks en overgang er for elevene. Vi så i analysekapittelet at de på deres skole har prøvd flere ulike tilnærminger for å forbedre overgangsprosessen så mye som mulig, og at de begge er opptatt av elevenes beste (kap. 5.1.1). Likevel påpekes det av Lukas at det er både positive og negative sider ved både innføringstilbudet i seg selv, men også overgangen (kap. 5.1.2). Vi har vurdert samtalen med Lukas, som at det ifølge han burde prioriteres å fortsette å utvikle et bedre system for overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse.

For å utvikle systemet tror vi at det kunne vært hensiktsmessig med en nasjonal rammeplan for innføringstilbudet og overgangen fra dette tilbudet til ordinær klasse. Per i dag finnes ikke en slik plan, og mye ser ut til å handle om skjønn og at det er opp til hver enkelt skole, og ut fra de mulighetene hver enkelt skole har (Utdanningsdirektoratet, 2022). I Opplæringslova står det at:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Ifølge opplæringslova har elevene rett til tospråklig fagopplæring «om nødvendig». Imidlertid kan dette kravet være vanskelig å oppfylle hvis skolen mangler ressurser til å tilby slik opplæring. Den uspesifikke formuleringen «om nødvendig» kan føre til at denne rettigheten ikke blir oppfylt, da den gir rom for tolkning og skjønsmessige vurderinger. Det er mulig at skoler og kommuner benytter seg av denne uklarheten i loven som en «unnskyldning» for å ikke tilby tospråklig fagopplæring. Slike faktorer påvirker elevens investering i språkopplæring og kan påvirke den akademiske og sosiale tilpasningen negativt.

Når minoritetsspråklige elever ikke får fagundervisning på sitt morsmål, kan dette føre til hull i deres fagkunnskaper. Disse hullene kan bli stadig større over tid, og elevene kan ende opp med å henge etter i forhold til sine jevnaldrende medelever som har fått undervisning på norsk fra barndommen av. Dette kan føre til at de må jobbe hardere for å innhente det tapte, og det kan hindre dem i å oppnå sitt fulle faglige potensial.

I august 2024 skal det komme ny opplæringslov, hvor det blant annet skal være gjort noen endringer, og språket skal være mer presist og brukervennlig, og det blir dermed mindre rom for skjønsmessige tolkninger. I den nye opplæringsloven skal blant annet begrepet «særskilt norskopplæring» blir endret til «forsterket opplæring i norsk». Om overganger for minoritetsspråklige elever skriver Utdanningsdirektoratet:

Det er også tatt inn i loven at fylkeskommunen skal ha et opplæringstilbud i overgangen til videregående opplæring for elever som mangler faglige eller språklige forutsetninger for å kunne delta i og bestå videregående opplæring. Ett slikt eksempel er kombinasjonsklasser der den enkelte kan få både grunnskoleopplæring og opplæring i fag fra videregående opplæring. Dette står i ny lov § 9-6 (Udir, 2023a, s. 3).

Vi har foreløpig ikke funnet noen flere detaljer om endringer i opplæringsloven som handler om overgangsprosesser og opplæringa av minoritetsspråklige elever. De endringene som gjøres virker å være positive og gir et forbedret tilbud til de elevene som kan se ut til å ha minst ressurser. Det mener vi er et løft i riktig retning.

7 Avslutning

I dette masterprosjektet har vi utforsket overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse med et helhetlig perspektiv. Vi har undersøkt denne overgangen fra ledelsens perspektiv med fokus på planlegging og strategier, fra lærernes perspektiv med deres erfaringer og utfordringer, samt fra elevenes perspektiv med vekt på hvordan overgangen påvirker deres akademiske og sosiale tilpasning. Problemstillinga vi valgte for å belyse tema var: *Hvordan erfares overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse fra elev-, lærer-, og skolelederperspektivet i skolen?* For å besvare denne problemstillinga tok vi i bruk kvalitative intervju som forskningsmetode. Vi intervjuet tre deltakere, en i hver kategori.

Resultatene av vår studie viser at overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse kan være både utfordrende og givende for elever med norsk som andrespråk. Språkbarrierer og mangel på ressurser fremstår som sentrale hindringer i denne prosessen, noe som understreker behovet for bedre tilrettelegging og støtte fra skolen. Alle tre deltakerne var involvert i dynamikker som omhandler språkbarrierer (kap. 6.2), ressurser og kompetanse (kap. 6.3.1), og indirekte innom investering (kap. 6.3). Språkbarriere refererer til vanskeligheter som oppstår når folk ikke kan kommunisere effektivt på grunn av forskjellige språk eller språklige forskjeller. Resurser og kompetanse innebærer tilgjengeligheten av lærere og assistenter med kompetanse på feltet med norsk som andrespråk. Språkbarrierer, ressurser og kompetanse er alle faktorer som påvirker investeringen til en andrespråksinnlærer.

Ellis forteller om vansker med å forstå språket ute i det ordinære klasserommet, fordi det skiller seg fra undervisningsspråket som hun er vant med. Språkbarrierene Ellis møter på omhandler variasjoner i dialekt, tempo, ungdoms språklige praksiser og forståelsen av ord og begreper. Språkbarrierene er fremtredende både i akademisk setting og i hverdagslige samtaler.

Vi vil spesielt merke oss ungdoms språklige praksiser. Vi vil fremheve ungdoms språklige praksiser i hverdagslige samtaler med jevnaldrende som en sentral språkbarriere som ikke får så mye fokus (kap. 6.2.2 og 5.2.1). Opplæringa til elevene går ut på å lære hverdagsspråket med kjente fraser og det akademiske språket. Vi vil argumentere for at «ungdomsspråket» skiller seg betydelig fra både hverdagsspråket og det akademiske språket. Ellis vil naturlig nok ikke treffe på slang, «fyllord», banning og engelske ord og uttrykk i norsksammenheng i undervisningen. Den primære måten å lære dette språket på er i samhandling med

jevnaldrende. Elever som lærer norsk som andrespråk, kan oppleve å ha større vansker med å forstå jevnaldrende enn voksne på grunn av den språklige variasjonen ungdommen bruker. Det kan igjen gjøre at det blir vanskeligere å integrere seg i ungdomskulturen.

Lukas og Stine er også innom språkbarrierer som en utfordring for elever i overgangsprosessen. Elevene som tar overgangen, er ikke selvstendig i klasserommet på lik linje med medelevene. De trenger ekstra tilpasning og ressurser, noe de ikke alltid får tilgang til.

Stine var innom at de kan frigi ressurser innad på skolen helt i starten av overgangen, men det tar lang tid for eleven å tilpasse seg, og eleven mister dermed de ekstra ressursene veldig tidlig. Lukas fortalte også om ressurs- og kompetansemangel. Han følte ikke at han strekker til i klasserommet på grunn av at det er så mange elever, og får dårlig samvittighet overfor elever som nylig har tatt overgangen som han gjerne skulle gitt ekstra oppfølging. Mange lærere har ikke nødvendig kompetanse på feltet norsk som andrespråk eller spesialundervisning.

Ellis merker også at det er mindre ressurser i ordinære klasser, spesielt i forhold til i innføringsklassen. Hun kan ikke ha læreren tilgjengelig for seg hele tiden, og hun har høyere terskel for å spørre om hjelp. Ellis har også opplevd å bli tilsidesatt og skal «bare gjøre sitt beste» når det er oppgaver hun trenger ekstra hjelp med (kap. 5.2.1). Det gjelder spesielt begrepstunge tekster.

De funnene vi nå har berørt, er funn som påvirker språkinvesteringen til Ellis. Ellis fortalte tidlig i intervjuet at hennes mål var å bli bedre til å snakke norsk, men faktorer som språkbarrierer, ressursmangel og kompetansemangel påvirker hennes evne til å investere i språkopplæringa. Bedre tilgang på ressurser og lærere med kompetanse på feltet, vil kunne være med på å gjøre investeringen i et nytt språk mer effektiv.

Alt i alt understreker studien betydningen av å anerkjenne og prioritere elever med norsk som andrespråk, samt behovet for bedre tilrettelegging og ressurser i overgangsprosessen. Det er viktig å understreke at mange av utfordringene ikke nødvendigvis skyldes lærerne selv, men heller er et resultat av strukturelle problemer i skolesystemet, som kompetansemangelen på andrespråksfeltet, mangelen på tydelige føringer i styringsdokumentene og tydelige kommunale retningslinjer.

Videre forskning om overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse kan utforske flere aspekter for å øke forståelsen og forbedre tilretteleggingen for elever med norsk som andrespråk. En mulighet er å undersøke hvordan innføringstilbudet og overgangen fungerer som en helhet på andre skoler og sammenligne resultater. En annen retning for forskning er å undersøke når elever er klare til å gå over i ordinær klasse. Dette kan omfatte språkkompetanse, faglig utvikling og sosial integrering. Det er også verdifullt å utforske innføringstilbudet i seg selv, inkludert læreplanen, undervisningsmetoder og støttetjenester som tilbys. Dette kan bidra til å identifisere områder hvor tilbudet kan forbedres for å bedre støtte elevenes læring og overgang til ordinær klasse. Generelt sett vil flere studier om innføringstilbud og overganger gi verdifull innsikt som kan bidra til å skape en bedre praksis.

Referanseliste

- Aamodt, S. (2017). Innledning. I Lunde, M., & Aamodt, S. (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 11–22). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I Andersson-Bakken, E. & Dallan, C. P. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305–326). Universitetsforlaget.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (u.å). Deltakelse i utdanning blant samer, nasjonale minoriteter og personer med innvandrerbakgrunn. Hentet den 6/2-24 fra <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/etnisitet-religion/deltakelse-utdanning#section-83>
- Bewalitz, K. (2022). «Å ta språklig mangfold nord». *En studie av lærerens bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget*. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/27008/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bull, T., & Lindgren, A.-R. (2009). *De mange språk i Norge: flerspråklig på norsk*. Novus.
- Bysheim, B. (2023). Overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse: En kvalitativ studie om hva lærere vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3078488>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a model om investment and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 35
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning. Kap. 9 Opplæringsmodeller (s. 199–248). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- García, O., Li, W., & Holmes, I. S. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 28(2). Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- Hasund, I. K. (2006). *Ungdomsspråk*. Fagbokforlaget.
- Hilt, L. T., & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 181–193. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-03>
- Holum, L.-M. (2016). Hverdagsspråk og fagspråk. NAFO. (1-6)
- Holum, L. M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I Selj, E., & Ryen, E. (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (s. 255–278). Cappelen Damm Akademisk.
- Husby, O. (2009). *Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter?*. NOA norsk som andrespråk. 25(2), 9–40. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1710/1693>
- Hårstad, S., Mæhlum, B., & Ommeren, R. van. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, J.Y. (2021). Samisk og somali i norsk skule: Ei undersøking av språkideologiar blant lærarstudentar. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 16(1). 21–35. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-02>
- Jindal-Snape, D., & Cantali, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary–secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1255–1278. <https://doi.org/10.1002/berj.3561>

- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. Norsk pedagogisk tidsskrift, 102(3), 259 – 270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Jørgensen, J. N. & Quist, P. (2008). *Unge sprog*. Hans Reitzel Forlag.
- Kjelaas, I. & Ommeren, R. v. (2022). Innledning. I I. Kjelaas & R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærming for mestring og myndiggjøring* (s. 11–29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I. (2022). Ord- og begrepslæring i et andrespråksperspektiv. I I. Kjelaas & R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærming for mestring og myndiggjøring* (s. 85–104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjenstadback, B. P. (2016). ”You have one innate problem: du er innvandrere!” En sosiolingvistisk studie av kvinnelige migrantere investering i norsk språk. Masteroppgave i nordisk språkvitenskap ved NTNU.
- Kotsinas, U.-B. (2007). *Ungdomsspråk*. Hallgren & Fallgren.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. (Meld. St. Nr. 23). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Molde, E. B. (2017, 19. januar). «Alle nordmenn snakker et annet språk enn vi studerer!». Språkprat. <https://sprakprat.no/2017/01/19/alle-nordmenn-snakker-et-annet-sprak-enn-vi-studerer/>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdiaktikk – en innføring* (utg. 2). Cappelen Damm Akademisk.

- Mæhlum, B., Røynealand, U., Akselberg, G., Sandøy, H., & Sandøy, Haakon. (2008).
Språkmøte : innføring i sosiolingvistik (2. utg.). Cappelen akademisk forlag
- Norton, B. (2013). Identity and language learning: extending the conversation (utg. 2).
- NOU 2010:7 (2010) Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i
opplæringsystemet. Kunnskapsdepartementet.
- Olaussen, A.H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»:
Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, 53–80.
- Ommeren, R, v. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas & R. v. Ommeren
(Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærming for mestring
og myndiggjøring* (s. 47–66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-
07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-
61#KAPITTEL_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å). *Kartlegging av minoritetsspråklige elever*.
Hentet fra: [https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartlegging-av-
minoritetsspraklige-elever/](https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartlegging-av-minoritetsspraklige-elever/)
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I Neteland,
R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk metodeboka 2*. (s. 13–24). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, L. I.
(Red.), *Master i norsk metodeboka 2*. (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL
Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://www.jstor.org/stable/3587803?seq=1>
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I
Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk metodeboka 2*. (s. 91–110).
Universitetsforlaget.

- Rikstad, F. (2020). *Nyankomne elevers erfaringer med overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
<https://hdl.handle.net/11250/2671253>
- Ryen, E. & Palm, K. (2019). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos elever fra språklige minoriteter. I Selj, E., & Ryen, E. (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (s. 255–278). Cappelen Damm Akademisk.
- Strand, G. M. (2022). *Overgangen til ungdomstrinnet: Elevenes opplevelser og hvordan vi støtter dem*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervju i klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dallan, C. P. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.
- Ulserød, T. (2023). NOU. *Civita – Den liberale tankesmien*. <https://civita.no/politisk-ordbok/nou/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-nyankomne/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Overordnet del: Et inkluderende læringsmiljø.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a) De viktigste endringene i ny opplæringslov.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b) Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Innføringstilbud til minoritetsspråklige elever*. Rambøll management. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Innforingstilbud-til-minoritetsspraklige-elever/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2023). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Øvregaard, Å. (2008, 27.januar). Når dialekt blir maktspråk. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/nw6xL/naar-dialekt-blir-maktspraak>
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – Sett i lys av fagfornyelsen av kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3.utg., s. 279–296). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av meldeskjema fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
111125

Vurderingstype
Standard

Dato
27.10.2023

Tittel

Overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Hilde Sollid

Prosjektperiode

10.10.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2035.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

I vår vurdering legges det til grunn at det kun skal brukes lydopptak under intervjuet. Dersom det er tenkt at det skal benyttes lydopptak under observasjonen ber vi om at dette kommer klarere frem i informasjonsskrivet. Det må da også fremgå hvor lenge opptaket varer og hvor mange ganger. Vi minner da om at det ikke kan tas lydopptak av elever som ikke har samtykket til å delta, og det må da legges til rette for et egnet sted for opptak.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne i utvalg 1 og 3 har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av barn, brukere e.l. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt. Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse fungerer sett fra ulike nivå i [redacted] kommune. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Masterprosjektet er en del av et større forskningsprosjekt på UiT som heter Flerspråklighet og overganger i utdanningssystemet (MultiTrans 2021-2026).

Formål

Vi er studenter ved lektorutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet, og skal nå skrive en masteroppgave med problemstillinga «Hvordan forstås overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse på ulike kommunale nivåer fra kommuneadministrasjon til klasserom?»

I dette prosjektet ønsker vi å undersøke hvordan ulike nivåer i kommunen (politiske dokumenter, skoleledelse, lærere og elever) forholder seg til elever i ordinære klasser med språklig minoritetsbakgrunn, og hvordan elevenes læringsutbytte er både akademisk og sosialt.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Det er UiT Norges arktiske universitet, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i dette prosjektet, fordi du enten har kunnskap eller erfaring som er relevant for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å benytte intervju og observasjon som forskningsmetode. Dette vil innebære at vi observerer noen skoletimer og følger opp med intervju. I dette forskningsprosjektet er vi ikke

ute etter riktige eller gale svar, men innsikt i hvordan undervisningen legges opp, og i dine refleksjoner og tanker rundt prosjektets tema.

Vi skal gjennomføre observasjon med liten grad av deltakelse, dette for at undervisninga skal bli påvirket i minst mulig grad av vår tilstedeværelse. Dato og tid for observasjon og intervjuer vil bli avtalt på forhånd. Spørsmålene vil omhandle overgangen fra IFK til ordinær klasse, dine erfaringer og refleksjoner rundt temaet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du likevel når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket.

Datamaterialet som observasjoner, lydopptak og personopplysninger, vil bli lagret på universitetets lagringssystem OneDrive. Dette systemet er passordbeskyttet, og ingen opplysninger skal lagres på private enheter. Alle personopplysninger vil bli lagret på en lukket fil, som kun vi har tilgang til. Lydopptakene vil tas med godkjent utstyr. Personopplysninger om deg vil oppbevares atskilt fra øvrige data gjennom en koblingsnøkkel vi oppretter.

Resultatet fra dette forskningsprosjektet vil skrives inn i masteroppgaven, og publiseres offentlig i UiT Norges arktiske universitets vitenarkiv Munin. Alle person- og kontaktopplysninger vil bli anonymisert i masteroppgaven. Geografisk plassering, og skolenavn vil også anonymiseres. Det vil ikke være mulig å spore skole, eller informanter i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Navn og andre personlig identifiserbare opplysninger vil erstattes med en kode eller et pseudonym, slik at du ikke skal kunne bli identifisert. Datamaterialet fra lydopptakene vil kun være tilgjengelig for oss og forskerne ved MultiTrans, utdrag fra datamaterialet du bidrar med vil bli publisert skriftlig i vår masteravhandling våren 2024.

Etter at masterprosjektet er avsluttet, vil lydopptak oppbevares videre i MultiTrans for eventuell videre forskning frem til 01. oktober 2035. Datamaterialet vil da lagres uten navn, og koblingen mellom navn, kode og pseudonym slettes også.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Hilde Sollid (Veileder og leder av MultiTrans)
hilde.sollid@uit.no
+47 77 64 61 75
- Åse Mette Johansen (Veileder)
ase.mette.johansen@uit.no
+47 77 64 57 97
- Sigrid Forshaug (Student)
sfo058@uit.no
+47 97 62 32 10
- Trine Jeanette Sørensen (Student)

tso136@uit.no

+47 48 12 61 65

Hvis du har spørsmål knyttet til personvern, kan du kontakte personvernombud ved UiT Norges arktiske universitet:

- Annikken Steinbakk: Epost: personvernombud@uit.no eller telefon: 77 64 69 52.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i å ha studenter som observatør

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 30.06.2024

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Skoleledelsen:

Intervjuspørsmål til skoleledelsen:

- Hvilke lokale og politiske retningslinjer forholder skolen seg til når det gjelder gjennomføring av overgang fra innføringsklasse til ordinær klasse på skolen deres?
 - Blir det gjort noen spesifikke tiltak når en overgang skjer og for å best mulig legge til rette for både lærere og elever?
- Hvem samarbeider dere med i kommunen og hva samarbeider dere om?
- Hvordan samarbeider skoleledelsen med lærere for å støtte overgangsprosessen for elever fra innføringsklasse til ordinær klasse?
- Hvordan følges elevene opp etter overgang fra innføringsklasse til ordinær klasse? Hva slags ressurser og støtte tilbyr skolen i overgangen?
- Hva gjør man etter en overgang for å vurdere elevens læringsutbytte og trivsel?
- Kan du dele noen utfordringer som skolen har møtt i overgangsprosessen og hvordan har disse blitt håndtert?
- Hvilke mål og visjoner har skolen for å forbedre og styrke overgangsprosessen fra innføringsklasse til ordinær klasse, og hvilke eventuelle fremtidige tiltak er planlagt for å oppnå disse målene?

Lærer:

Intervjuspørsmål til lærer:

- Hvilke erfaringer har du med elever som tar overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse?
 - Hvordan oppfatter du at dine elever erfarer denne overgangen?
- Har dere noen retningslinjer dere følger for gjennomføringa av overgangen?
- Hvilke spesifikke mål og forventninger har du som lærer når det gjelder å støtte elever i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse?

- Kan du beskrive de viktigste trinnene eller tiltakene du gjør for å lette overgangen for elevene dine?
- Har du lært om norsk som andrespråk/minoritetsspråklige i utdannelsen eller kursing på arbeidsplassen din?
 - Hvordan vil du beskrive din egen kompetanse på feltet?
 - Hvorfor har du valgt å ta den utdanninga?
- Hvilke utfordringer har du møtt i implementeringen av overgangsprosessen (og videreutviklingen til denne gruppen elever), og hvordan har du håndtert disse utfordringene?
- Hva slags ressurser og støtte har du funnet mest nyttig i arbeidet ditt med å støtte elever i overgangen?
- Hvordan syns du elevene tilpasser seg både faglig og sosialt etter en overgang?
- Har du noen tanker om hvordan en overgangsprosess kan utvikles til det bedre?
 - Utvikle prosedyrer, retningslinjer og rutiner.
 - Utvikle samarbeidet med lærere, skoleledelse, elever og foreldre.

Elev:

Intervjuspørsmål til elever:

- Hva slags forventninger hadde du før du skulle begynne i ny klasse?
- Hvordan følte du deg da du først begynte i ordinær klasse?
 - Hva syntes du var positivt med overgangen til ordinær klasse?
- Kan du beskrive skolehverdagen i innføringsklassen din og i ordinær klasse?
 - Hvordan er det å følge undervisning sammen med resten av klassen?
- Hva liker du godt med å være på skolen, og hva synes du kan være vanskelig med å være på skolen?
- Hvordan var det å bli kjent med nye klassekamerater?
 - Hvilke språk snakker dere sammen? ○ (Vennskap, språklige utfordringer, allerede etablert klasse)

- Hva slags støtte og hjelp har du mottatt fra lærere og skoleledelsen i forbindelse med overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse?
 - Både i undervisning og i friminutt/fritid. Andre opplegg, tatt ut av undervisning, samtaler
- Hvordan tror du skolen kan forbedre overgangsprosessen for elever som går fra innføringsklasse til ordinær klasse basert på dine erfaringer og perspektiver?

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Betydning	Tegn
Kort pause	[-]
Lang pause (mer enn 3 sek)	[---]
Utydelig	(...)
Avbrutt tale (egenavbrytelse eller av andre)	/
Latter	@
Trykk	<i>kursiv</i>
Metakommentarer	[]
Utelatt en del fra transkripsjonen grunnet irrelevans	*

