

Marte Helene Sunde

"Det er mange flerspråklige elever i norske klasserom, [...] og det burde alle sammen ha på agendaen sin."

En studie av læreres refleksjoner om overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring på ungdomstrinnet.

Masteroppgave i norskdidaktikk 5-10

Veileder: Irmelin Kjelaas

Mai 2023

Marte Helene Sunde

"Det er mange flerspråklige elever i norske klasserom, [...] og det burde alle sammen ha på agendaen sin."

En studie av læreres refleksjoner om overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring på ungdomstrinnet.

Masteroppgave i norskdidaktikk 5-10
Veileder: Irmelin Kjelaas
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør 19,9% av den norske befolkningen (SSB, 2023). Hver femte person er altså innvandrer eller norskfødte med innvandrerforeldre. Skolene preges at et bredt språklig og kulturelt mangfold (Selj, 2019). Denne realiteten er noe lærere spesielt må forholde seg til. Opplæringsloven hevder at elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa (Opplæringslova - oppl, 1998, §2-8). Det er imidlertid opp til hver kommune hvordan de velger å organisere opplæringa av nyankomne elever (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ved skolen hvor jeg har gjort undersøkelsene mine, foregår opplæringa i egne innføringsklasser før de overføres til ordinær klasse. Overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse er et område som er lite forsket på. I rapporten til Lødding et al. (2022) viser det seg at det er vanskelig å realisere elevenes sosiale, faglige og språklige behov under samme opplæringsystem, og den viser til fordeler og ulemper med de ulike organiseringene. Overgangen krever med andre ord god planlegging, oppfølging og lærersamarbeid for å realisere behovene.

Flerspråklighet som ressurs er en sentral komponent i Kunnskapsløftets overordna del, og det stadfestes at: "Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet." (Kunnskapsløftet, 2017). Det er behov for kunnskap om hvordan en slik ressursorientering ser ut i praksis, ettersom det ikke beskrives i styringsdokumentene. Dette målet blir forstått og anvendt ulikt av lærere (Myklevold & Speitz, 2021).

Med dette som utgangspunkt vil jeg gjennom denne studien undersøke lærere som jobber med nyankomne elever, både i innføringsklasser og i ordinære klasser, sine erfaringer og refleksjoner om overgangsfasen fra innføringstilbud til ordinær opplæring, med fokus på flerspråklighet som ressurs spesielt. Studien har som mål å fremme innsikt i hva lærere er opptatt av i opplæringa av nyankomne elever og overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring, samt kunnskapsbehov knyttet til flerspråklichetsutviklinga i skolen og å belyse didaktiske implikasjoner knyttet til tematikken.

Et hovedfunn er at alle lærerne i studien prioriterer elevenes sosiale behov, som dreier seg om trygghet, tilhørighet og vennskap, i overgangen. Det er tydelig at de mener at de sosiale behovene er grunnleggende å dekke, for å utvikle læring. Et annet hovedfunn er at lærerne mener at skolen trenger mer kunnskap om, og søkelys mot, flerspråklighet som ressurs. Det kommer frem at det mangler en skikkelig struktur og ordning for å få til gode overganger. Mangel på ressurser, tid og rom er årsaken, og de savner et bedre samarbeid mellom lærere i innføringsklassene, lærere i tospråklig fagopplæring og lærere i de ordinære klassene.

Abstract

The proportion of immigrants and Norwegian born with immigrant parents, constitutes 19,9% of all Norwegian population (SSB, 2023). Every fifth person are immigrants or Norwegian born with immigrant parents. The number of languages in use in this country is increasing (Selj, 2019). This reality is something teachers in particular need to embrace. The legislation claims that students with a different mother tongue than Norwegian and Sami has rights to special language training, until they have adequate skills to participate in ordinary education (Opplæringsloven - oppl, 1998, §2-8). However, it is up to each municipality how to organize the education of newly arrived students (Utdanningsdirektoratet, 2022). The school where I have done my study, the newly arrived students receive education in separate programmes, before they transfer to ordinary education.

The transfer from separate education to ordinary class is an area of studies that has not been studied a lot. A report from Lødding et al. (2002) showcase a difficulty in realizing the students social, academic and linguistic needs under the same system of teaching, and it highlights both advantages and drawbacks with the different ways of organizing. The transition demands good planning, follow-up and cooperation between teachers, to meet the demands.

Multilingualism as a resource is a central component in the Norwegian curriculum of 2020, and it states that: "all students shall experience multilingualism as a resource in education and in society" (Kunnskapsløftet 2017). There is a need for knowledge about the practical application of this resource orientation, an aspect which is not described in the curriculum. This goal is understood and applied in a variety of ways amongst teachers (Myklevold & Speitz, 2021).

In this study I will examine teachers who work with newly arrived students, both in separate groups and ordinary classes, their experiences with and reflections on the transitional phase between an introduction class to ordinary education, focusing especially on multilingualism as a resource. The study's aim is to promote an insight into teachers' concerns relating to the education of newly arrived students and the transition, the knowledge needed in the multilingual development in education, in addition to the challenges teachers face.

One key finding is that all the teachers who participated in the study prioritized the social needs of the students, dealing with security, belonging and friendship, in the transition. It is evident that the teachers find the social needs fundamental in order to develop learning. Another key finding is that more knowledge about and focus on multilingualism as a resource is necessary in the school. In general, multilingualism is a topic in this school among the students, in social encounters, but the teachers need knowledge and methods on how to use multilingualism as a resource. The study shows a lack of structure and organization to facilitate good transitions. Lack of resources, time and space is the cause, and the teachers miss a better collaboration between teachers in the introduction classes, second language teachers and teachers in the ordinary classes.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et femårig studieløp på lærerutdanninga ved NTNU. Prosessen med å skrive masteroppgaven har både vært lærerik og krevende, men den har mest av alt engasjert meg enda mer i opplæring av nyankomne elever og flerspråklighet. Alt jeg har lært i løpet av arbeidet med masteroppgaven, gleder jeg meg til å ta med meg inn i skolen og i arbeidslivet. Jeg er takknemlig for å ha fått utdype meg i et tema jeg lenge har engasjert meg for.

Jeg vil takke min veileder, Irmelin Kjelaas, for mange gode, faglige og konstruktive innspill, og for ditt engasjement for temaet. Kunnskapen og dine faglige bidrag er inspirerende! Det er sant som en sier; en lærers engasjement smitter over på elevene, slik ditt engasjement har smittet over på meg.

Jeg vil også takke mamma, som jeg har snakket timevis med i telefonen og reflektert og diskutert sammen med. Tusen takk for dine gode råd. Jeg vil takke mine gode venner, familie og kjæreste for støtte, trøst, tålmodighet og artige pauser dette semesteret. Ikke minst er jeg takknemlig for lærerne som med glede stilte opp i både intervju og observasjon - uten dere hadde ikke masterprosjektet vært mulig å gjennomføre. Tusen takk!

Marte Helene Sunde
Trondheim, mai 2023

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring	2
1.2 Flerspråklighet som ressurs.....	5
1.3 Oppgavens oppbygging	7
2 Teori	8
2.1 Sosiokulturell teori.....	8
2.2 Flerspråklighet som ressurs.....	9
2.3 Støtte i andrespråksopplæring	11
2.3.1 Opplæring av nyankomne elever og elevaktivitet.....	12
2.4 Oppsummering	13
3 Metode.....	15
3.1 Det vitenskapsteoretiske ståsted.....	15
3.1.1 Forskerrollen	16
3.1.2 Forskningsetikk.....	16
3.2 Valg av metode	17
3.2.1 Kvalitativt dybdeintervju og observasjon som supplerende metode...	18
3.2.2 Utforming av intervjuguide og observasjonsnotater	19
3.4 Innsamling av data	19
3.4.1 Gjennomføring av observasjon og intervju	19
3.5 Arbeid med materialet.....	20
3.5.1 Teoriens rolle i forskningen	20
3.5.2 Transkripsjon.....	20
3.5.3 Analysearbeid.....	20
4 Analyse og drøfting	23
4.1 Overgangen fra innføringstilbud til ordinær klasse.....	23
4.1.1 Sosiale faktorer	23
4.1.2 Pedagogiske faktorer	26
4.1.3 Strukturelle faktorer	31
4.2 Flerspråklighet som ressurs.....	34
4.3 Oppsummering	39
5 Avslutning	41
Litteraturliste	43
Vedlegg	47

1 Innledning

Det er en veldig brå overgang, og vi lærere kan gjøre mye. Det handler om å tilegne seg kompetanse, å ønske å gjøre små endringer i egen praksis [...]. Samtidig er folk overarbeidet og sliten, og vi har ikke gode rom [...]. Vi som er i innføringsklasse og på mottaksskole, vi har aldri flerspråklighet på agendaen, det blir bare et kvarter her og der. Vi har ikke gode arbeid på hvordan vi sikrer overganger. Jeg tror TFO-lærerne (tospråklig fagopplæring) her på huset føler at de bare må komme inn å gjøre noe, for hvor er det gode samarbeide mellom oss og TFO-lærerne? (Solveig, lærer i innføringsklasse på ungdomstrinnet).

Utdraget over er henta fra et intervju med lærer Solveig som jobber med nyankomne elever på ungdomstrinnet, og hun beskriver ulike årsaker til at opplæringa for denne elevgruppa ikke er god nok. Solveig forteller om utfordringer knyttet til nyankomne elevers overgangsfase fra innføringstilbud til ordinær klasse. Hun beskriver at overgangen kan oppleves som brå, og hun mener at det er behov for mer kompetanse, tid og ressurser, for bedre samarbeidsrutiner og for et større fokus rettet mot flerspråklighet i skolen.

Nettopp overgangen mellom innføringstilbud og ordinær opplæring er tema for denne masteravhandlinga, som er en kvalitativ studie av fire ungdomsskolelæreres refleksjoner og erfaringer knyttet til temaet, både når det gjelder elevenes generelle behov og når det gjelder flerspråklighet som ressurs spesielt. Problemstillinga mi er:

Hva mener ungdomsskolelærere er viktige hensyn å ta i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse generelt og når det gjelder flerspråklighet som ressurs spesielt?

Dette er brutt ned i følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke utfordringer møter lærere med opplæring av nyankomne elever i overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser?
- 2) Hvordan forstår ungdomsskolelærere følgende sitat fra overordna del: «Alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017)? Hva gjør lærere i praksis for å oppnå dette målet?

Antall innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre per 2023 utgjør 19,9% av den norske befolkningen (SSB, 2023), og siden 2000 har denne andelen femdoblet seg (SSB, 2017). Det vil si at hver femte person er innvandrere eller har vokst opp med innvandrerforeldre, noe som betyr at Norge er et flerspråklig og et flerkulturelt land. Dette er noe alle må forholde seg til, ikke minst lærere. Antall språk i bruk i skolen og i landet er økende, og det er stor variasjon i språk, sosial bakgrunn og kultur i skolen (Selj, 2019, s. 11). Ankomsten av nye elever øker stadig, og det er derfor viktig å få mer kunnskap om hvordan en kan sikre gode opplæringstilbud for denne elevgruppa.

Det behov for mer kunnskap om overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring. En masteravhandling viser at elever ved en videregående skole ikke opplever å få tilstrekkelig læringsutbytte av innføringstilbudet, og at de derfor opplever å delta i ordinær undervisning før de har fått tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Jama, 2018, s. V). En annen masteroppgave viser dessuten at opplæringa og faglige, språklige og sosiale tilpasninger utøves ulikt i innføringsklasser og i ordinære klasser. Elever kan altså oppleve å få ulike forventninger i de to klassene (Hjertenæs, 2022, s. 44). Rapporten *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? (2022)* (fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)) viser at det er

vanskelig å realisere behovene om faglige, språklige og sosiale tilpasninger i det samme opplæringstilbudet og på samme tid (Lødding, Kindt, Randen, Lynnebakke, Vennerød-Diesen, Vika og Grøgaard, 2022). Det er derfor behov for mer kunnskap om overgangen og opplæringen av nyankomne elever, både i egne klasser og i ordinære klasser.

Et grunnleggende pedagogisk prinsipp i opplæring for nyankomne elever er at de får bruke førstespråket sitt og/ eller andre språk de mestrer, som verktøy i kommunikasjon og læring (Cummins, 2017). Dette står også sentralt i Kunnskapsløftet. I overordna del heter det at: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter heter det at: «Elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3), Elevene skal altså bruke det samla språkrepertoaret sitt i læringsarbeid. Flere studier viser imidlertid at lærere er usikre på hvordan de skal forstå og bruke flerspråklighet som en ressurs i opplæringa. Læreplanen gir ingen føringer for hvordan det skal praktiseres i klasserommet og på skolen (Myklevold & Speitz, 2021, s. 26, 40). Det er derfor nødvendig med mer kunnskap om hvordan en kan benytte flerspråkligheten som ressurs i klasserommet både fra et lærer- og elevperspektiv (Myklevold & Speitz, 2021, s. 43).

Bakgrunnen for å undersøke overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse bunner også fra egne erfaringer. Jeg har selv møtt utfordringer som vikar og student i møte med nyankomne elever. Jeg har vært usikker på hvordan jeg kan tilrettelegge for disse elevene i ordinære klasser. Dessuten har jeg erfart at flerspråklighet som tema er nedprioritert i skolen. Jeg har erfaring fra å være en nyankommen minoritetsspråklig elev ved en spansk skole. Gjennom denne erfaringa opplevde jeg et større læringsutbytte i de fagene hvor jeg fikk bruke eget morsmål i opplæringa, fremfor de fagene hvor jeg ikke fikk det.

1.1 Overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring

I dette delkapittelet skal jeg belyse relevante deler av styringsdokumenter og lovverk knyttet til opplæring av nyankomne elever og overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring. I tillegg skal jeg redegjøre for hvordan opplæringstilbudet for nyankomne elever kan organiseres. Jeg presenterer deretter relevante rapporter og tidligere forskning på området.

Opplæringsloven §2-8 beskriver hvilke rettigheter nyankomne elever har i skolen:

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

Formålet med loven er at nyankomne elever skal tilegne seg nok norsk til å kunne følge ordinær opplæring. Det fins egne læreplaner og kartleggingsverktøy for nyankomne elever en kan anvende for å følge opp elevenes særlige behov (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 19). Det er opp til hver enkelt kommune hvilken læreplan elevene skal følge (Utdanningsdirektoratet, 2022). Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2020) sier at: «Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag» (s. 2). Målene i læreplanen for grunnleggende norsk dreier seg om å kunne kommunisere i et sosialt fellesskap, bruke

språk for å lære og å kunne delta i samfunnet. I sammenheng med opplæringsloven §2-8 (1998) er det vesentlig å gi nyankomne elever en opplæring som både realiserer språklige, sosiale og faglige behov.

I overordna del av læreplanen fremheves viktigheten av elevenes trygghet i flere sammenhenger:

Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. [...]. Det er skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Å skape trygge rammer for elevene er betrakta som en forutsetning for å oppnå kompetansemål, utføre utfordrende oppgaver og lære. Det er en forutsetning at lærerne tilegner seg kompetanse om egnede metoder som kan passe til den enkelte elev.

Når det gjelder nyankomne elever, fastslår Utdanningsdirektoratet at: «Alle kommuner og fylkeskommuner må være forberedt på å ta imot nyankomne elever, enten de kommer på grunn av arbeidsinnvandring, familiegjenforening, som flyktninger eller asylsøkere» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Alle skoler som tar imot nyankomne elever, må innfri loven om særskilt norskopplæring og sørge for at elevene får en opplæring tilpassa deres ferdighetsnivå og behov. Det er imidlertid opp til hver enkelt kommune hvordan tilbudet for nyankomne elever organiseres (Utdanningsdirektoratet, 2022). En måte å organisere opplæringa for nyankomne elever på er tilbud om opplæring i egne innføringsklasser, i opptil to år dersom det er nødvendig. Hensikten med tilbudet er som nevnt at elevene skal få tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær opplæring. Tilbudet er frivillig og foresatte må gi samtykke for at elevene skal godta tilbudet (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 24-25).

I Norge får de fleste nyankomne elever opplæring i ordinære grupper, og bare 9 prosent av elevene med vedtak om særskilt norskopplæring får undervisning i egne grupper (innføringsgrupper o.l.) (Lødding et al., 2022, s. 152). Opplæringsloven fastslår ikke noe krav om formell utdanning i norsk som andrespråk eller i flerkulturell pedagogikk for å kunne undervise i innføringsklasser eller i grunnleggende norsk. Det fremheves imidlertid i Utdanningsdirektoratet (2022) at lærerne bør ha formell kompetanse (Lødding et al., 2022, s. 160). Det er imidlertid viktig med både formell kunnskap og erfaring for å håndtere innføringsgruppa for å kunne dekke de nyankomne elevenes ulike utgangspunkter og behov gjennom en variert undervisningspraksis (Lødding et al., 2022, s. 177). De fleste skoler har altså ikke egne grupper til nyankomne elever, men følger opp nyankomne elever i ordinære klasser. Ved skolen jeg har gjennomført min studie, organiseres opplæringa i egne innføringsklasser i ett til to år før de overføres til en ordinær klasse. Etter elevene har blitt overført til en ordinær klasse, får de tilbud om tre timer med særskilt norskopplæring i uka. I denne klassen får de repetere faglig innhold frem mot prøver og liknende, samt grammatikkopplæring.

Det er gjort flere studier om organiseringa av opplæringa for nyankomne elever. Noen av disse er rapporter (Bakken, 2007; Lødding et al., 2022; Schleicher, 2015) og noen forskningsundersøkelser (Aarsæther, 2021; Kjelaas, 2023). I det følgende skal jeg presentere relevante funn i rapporter og i tidligere forskning.

Anders Bakken (2007) sin rapport, *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever* i Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) beskriver sentrale komponenter som kan fremme nyankomne elevers læringsutvikling. En av komponentene er *pedagogiske faktorer*, hvor vurdering av ulike opplæringsmodeller som brukes i undervisning er sentrale, med hensyn til den enkelte elevs behov. Læringsmiljøet skal være tilpassa den enkelte eleven. *Institusjonelle faktorer* er også en sentral komponent for elevers læringsutvikling, hvor skolens lederskap vektlegges. Her pekes det mot samarbeid mellom lærere med ulik kompetanse: faglærerne, tospråklig språklærere og norsk som andrespråklærere. Blant annet vektlegges følgende faktorer som sentrale for opplæring av nyankomne elever: «Skolens lederskap», «Sikre koordinering innenfor skolen» og «Lærernes kompetanseutvikling» (Bakken, 2007, s. 85). Schleicher (2015) gjør liknende funn i sin rapport, hvor PISAs (2012) gjennomgang av land og skolesystemer fremhever *lærere med andrespråkskompetanse* som en suksessfaktor, blant fem andre: Språkstøtte gjennom hele opplæringa, felles læreplan, fokus på akademisk og skolsk språk og integrert språk- og fagopplæring (s. 10-11).

Lødding et al. (2022) beskriver i NIFU-rapporten at nyankomne elever har tre ulike behov som skolen skal imøtekomme og tilrettelegge for: språklige, faglige og sosiale behov. Ut ifra deres datamaterialet synes det vanskelig å realisere disse behovene i samme opplæringstilbud og på samme tid (s. 179).

At nyankomne elever bør begynne i ordinære klasser med en gang eller så fort som mulig etter innføringstilbud, forsvares med at de må sosialiseres, inkluderes og integreres i det ordinære. Samtidig kan det tenkes at nyankomne elever plassert i ordinære klasser raskere lærer norsk. Dette forklares gjennom at en gjerne lærer skolespråket, eller det akademiske språket, i ordinære skolekontekster (Cummins, 2000 i Lødding et al., 2022, s. 179). Lærerne som forskes på i NIFU-rapporten er imidlertid uenige om hvilken læringsramme som er best egnet – i ordinær eller egen klasse. Noen elever fra videregående skole deltok i undersøkelsen, og de setter pris på innføringstilbud i egne klasser, ettersom de føler seg trygge når alle i klassen «er i samme båt» (Lødding et al., 2022, s. 182-183).

I NIFU-undersøkelsen peker lærerne på at en trygg læringsarena er sentralt for elevene. De vektlegger viktigheten av trygghet for at elevene skal kunne lære. Pedagogiske grep som kan fremme dette er blant annet å ha lik struktur i timene, og lik struktur i oppgavene elevene får, slik at opplæringa er forutsigbar for elevene. Lærerne mener også at opplæring i egne klasser gir mer tid til å bli kjent med den enkelte elev og dens behov (Lødding et al., 2022, s. 182). Å lære språk og fag samtidig i en integrert opplæring er både mulig og viktig (Kjelaas & Fagerheim, 2021), men lærerne i NIFU-undersøkelsen poengterer at dette tar tid. Det argumenteres for at språklæring kan skje raskere i ordinære klasser, og at nyankomne elever derfor bør overføres så raskt som mulig til ordinære klasser. Samtidig argumenteres det for at det er lettere for lærere med andrespråkspedagogisk kompetanse å bruke opplæringa til å løfte frem og utforske språklige poeng i egne klasser (Lødding et al., 2022, s. 183).

Miljøet i de egne klassene for nyankomne elever oppfattes som godt og sammensveiset, ettersom de kan dele erfaringer og føle seg likeverdige i klasserommet. Det uttrykkes fra en elev at hen ikke føler seg ensom i denne klassen (Lødding et al., 2022, s. 184). Selv om norskinnlæring kan skje raskere dersom en sosialiseres med majoritets elever, er det ikke slik at elevene nødvendigvis blir venner selv om de er i samme klasse. Samtidig viser funnene i denne undersøkelsen at flere elever savner kontakt med majoritets elever, uavhengig av om de deltar i ordinær opplæring eller om de går i egne klasser (Lødding et al., 2022, s. 184). Dette tyder på at det eksisterer en todeling i elevgruppa uavhengig av organisering.

Noen forskningsartikler peker på at organisering i egne grupper kan føre til ekskludering (Aarsæther, 2021; Kjelaas, 2023). For eksempel finner Aarsæther (2021) at inkludering av de nyankomne elevene er en utfordring hos skolene han har undersøkt. Lærerne i undersøkelsen beskriver at det ikke fins en arena på skolen hvor de nyankomne elevene inkluderes. De nyankomne elevene i undersøkelsen er usynlige; de ekskluderes fra arrangementer og de oppholder seg på separerte områder på skolen. Konsekvensene av dette er blant annet at de nyankomne elevene går glipp av å lære både fag og språk (som integrerte elever i det norskspråklige klasserom), samt at elevene vil kunne få dårlig selvbylde (Aarsæther, 2021, s. 13). Studien viser at det er mangel på interaksjon mellom nyankomne elever og majoritets elever, og mellom lærerne som er tilknyttet de ulike elevgruppene. Årsaken til dette er at ledelsen og lærerne ikke anser de nyankomne elevene som fullverdige deltakere i skolesamfunnet (Aarsæther, 2021, s. 14).

Å lære et språk innebærer mer enn å lære grammatikk og ordforråd, slik Kjelaas (2023) fremstiller det i sin undersøkelse. Hun intervjuer elever i ungdomsgruppa i grunnskole for voksenopplæring, hvor de har en lineær tilnærming til språkopplæring. Elevene som går i egne klasser tilegner seg grunnleggende ferdigheter i norsk (grammatikk, ordforråd og lignende), før de overføres til ordinær klasse. I denne klassen blir de forventet å kommunisere med norskspråklige elever (s. 2). Flere av elevene opplever denne opplæringen som lite produktiv. De peker på at integrering, forstått som sosial deltakelse og relasjonsbygging med norskspråklige, er en forutsetning for at nyankomne elever skal lære norsk. Det viser seg de nyankomne elevene mangler sosial motivasjon for å lære norsk. En av elevene forteller at hans sosiale krets, både i og utenfor skolen, er preget av et pashto-språklig afghansk miljø, og derfor trenger han å lære pashto for å dekke sine sosiale behov. De nyankomne elevene i undersøkelsen uttrykker at det generelt er vanskelig å kommunisere med andre norskspråklige elever, på grunn av pragmatiske og sosiale regler de ikke har noe kjennskap til (Kjelaas, 2023, s. 9-10). Det er med andre ord vanskelig for nyankomne elever å integreres i ordinære klasser med kun grunnleggende norskferdigheter, dersom de sosiale og språklige behovene ikke handler om å lære norsk.

1.2 Flerspråklighet som ressurs

I dette delkapittelet skal jeg belyse relevante deler av styringsdokumenter knyttet til *flerspråklighet som ressurs*. Deretter presenterer jeg tidligere forskning på området. Sammenhengen mellom flerspråklighet som ressurs og overgangen er blant annet gjennom skolens fokus på flerspråklighet og opplæring av nyankomne elever. Ettersom flere lærere anser flerspråklighet som noe som angår minoritetsspråklige elever (Olaussen & Kjelaas, 2020), er temaet vektlagt i større grad i innføringsklasser. Jeg er opptatt av at det skal videreføres og arbeides med flerspråklighet som ressurs i den ordinære klassen.

Læreplanens overordna del fastslår at det å kunne flere språk *skal* være en ressurs i skolen og i samfunnet (Kunnskapsløftet, 2017). En elevs språklige repertoar skal altså ikke være en byrde, men en ressurs for opplæringa. Opplæringsloven (1998, §2-8) henviser derimot ikke til elevenes flerspråklighet som ressurs, men vektlegger at elevene skal få tilstrekkelige norskferdigheter. Det kan derfor virke motstridende å se på loven i sammenheng med læreplanen; er det *flerspråklige* ferdigheter eller *norskferdigheter* som bør prioriteres? Formålet med innføringstilbudet er at elevene skal mestre norsk godt nok til å delta i ordinær opplæring. Elevene skal samtidig erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i opplæringa og i skolen.

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter fastslår at:

Elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen. De skal oppøve et sammenlignende perspektiv på norsk og språk de kan fra før. Elevene skal gjøre seg kjent med og samtale om noen trekk ved norsk kultur i nåtid og fortid, og deres egne erfaringer fra Norge og andre kulturer de kjenner kan gi viktige perspektiver i refleksjon over sammenhengen mellom språk, identitet og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3).

Denne læreplanen er anbefalt å bruke i opplæring av minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den vektlegger språklig og kulturelt mangfold som ressurs. Den peker også mot at elevene skal lære om norsk kultur.

Utover dette gjelder loven om tilpassa opplæring (Opplæringslova - oppl, 1998, §1-3) likt for alle elever, også nyankomne minoritets elever. Alle elevene har krav på tilpassa opplæring i henhold til elevens evner og forutsetninger (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 25-26), noe som også fordrer at læreren gjør seg kjent med og bygger videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og kompetanser.

Under norskfagets kjerneelementer står det at:

Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Det tydeliggjøres at elevene skal ha kunnskap om flerspråklige, historiske og flerkulturelle aspekt i norskfaget. Det er mange momenter i læreplanen som peker på både flerspråklighet som ressurs i opplæringa, samt bevissthet og kunnskap om flerspråklighet og menneskers språksituasjon. Fokuset om flerspråklighet som ressurs har i større grad økt og blitt vektlagt med Kunnskapsløftet 2020.

I det følgende skal jeg presentere tidligere forskning om flerspråklighet og flerspråklighet som ressurs. Ifølge Olaussen og Kjelaas (2020) viser en undersøkelse at lærere definerer flerspråklighet som et relativt smalt begrep. De oppfatter stort sett elever med annet nasjonal og språklig bakgrunn og lav akademisk progresjon som flerspråklige (s. 53). At lærere forbinder flerspråklige elever med nyankomne minoritetsspråklige elever, er i tråd med erfaringer jeg har gjort meg i praksis og i skolen generelt.

For å anvende flerspråklighet i skolen som en ressurs, må man som lærer tilegne seg en handlingskompetanse om å få kunnskap og innsikt i et kulturelt og språklig mangfold (Bjarnø, Nergård og Aarsæther, 2013, s. 11). Flere av studiene om flerspråklighet som

ressurs peker på at flerspråklighetsbegrepet i læreplanen blir forstått og anvendt på ulike måter av lærerne (Myklevold & Speitz, 2021, s. 26).

Kunnskapsløftets uttalelse om at alle elever skal erfare at det er en ressurs i skolen og i samfunnet å kunne flere språk, er et mål som gir både lærere og elever mye ansvar. Målet er både klart og uklart på samme tid; det er tydelig at flerspråklighet skal være en ressurs, men det er mindre tydelig hvordan det skal foregå i klasserommet og på skolen (Myklevold & Speitz, 2021, s. 40). Lignende funn gjør Zwuankhuizen (2021) i sin masteroppgave. Hun finner ut at flere lærere opplever det som står i læreplanen som "store ord", og de savner en felles forståelse for hva som kan gjøres for å benytte flerspråkligheten som ressurs (s. V). Kunnskapsbehovet for lærere om hvordan læreplanens mål ser ut i praksis er derfor stort.

Med det økte fokuset på flerspråklighet som ressurs i Kunnskapsløftet, er det vesentlig med mer kunnskap om hvordan en kan praktisere det i opplæringa. Å anvende elevenes språklige repertoar som en ressurs er viktig både for læring av fag og språk, og for elevenes motivasjon, mestring og trivsel. Bruk av morsmål i undervisninga er en pedagogisk metode som flere lærere anvender (Olaussen & Kjelaas 2020, s. 53). I studien til Olaussen og Kjelaas (2020) henviser lærere til kultur og religion, og ikke nødvendigvis språk, når det er snakk om flerspråklighet som ressurs. De forteller at de bruker elever med annen kulturell og religiøs bakgrunn i for eksempel KRLE-undervisning (s. 64). Lærerne mener også at det er viktig at de nyankomne elevene lærer norsk med tanke på vurderingssituasjoner de vil møte. De uttrykker at de ønsker å være forståelsesfulle i vurdering av for eksempel tekster, men samtidig føler de at de må være strenge for å forberede elevene til eksamener og liknende (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 67).

1.3 Oppgavens oppbygging

Avhandlinga består av fem kapitler. Hittil har jeg presentert tema for oppgaven, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har gjort rede for årsaken til valg av tema, samt aktualisert temaet. I tillegg har jeg gjort rede for relevante deler av styringsdokumentene og lovverket, samt tidligere forskning om overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse og flerspråklighet som ressurs. I kapittel 2 presenterer jeg sentrale teoretiske perspektiv for oppgaven, som har relevans både for opplæring av nyankomne elever og flerspråklighet. I kapittel 3 beskrives metoden jeg har valgt for avhandlinga. Kapittel 4 er avhandlingas analyse- og drøftkapittel. Avslutningsvis i kapittel 5 oppsummerer jeg tekstens formål og hovedmoment, samt beskriver didaktiske implikasjoner ut ifra empirien.

2 Teori

I det følgende kapittelet skal jeg presentere teoretiske perspektiv som er relevante for prosjektets analyse og funn. Som overordna tilnærming til mitt prosjekt presenteres først sosiokulturell læringsteori i kapittel 2.1 Videre skal jeg redegjøre for teoretiske perspektiver knyttet til flerspråklighet som ressurs, hvor jeg skal belyse den flerspråklige vendinga, med hjelp av blant andre Jim Cummins' (2017) isfjellmodell og hans syn på flerspråklighet, samt García & Wei (2019) sitt perspektiv om transspråking. Jeg gjør deretter rede for pedagogisk støtte i andrespråksopplæring hvor jeg skal benytte meg av Pauline Gibbons' (2015) stillasbygging samt Kjelaas og Fagerheims (2021) perspektiv om integrert språk- og fagopplæring. Avslutningsvis skal jeg belyse didaktiske metoder fra Cummins (2017) knyttet til nyankomne elevers opplæring.

2.1 Sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori er et grunnleggende syn på læring og utvikling. Teorien peker på at læring skjer i sosiale interaksjoner mellom mennesker, hovedsakelig gjennom *språket* (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39). Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er Lev Vygotskij en sentral teoretiker. Hans meninger distanserer seg fra læringsteorier hvor individuelle og kognitive prosesser er sentrale. Han mener imidlertid at utvikling av både språk og tanke oppstår i sosiale interaksjoner mellom mennesker, for eksempel i familien, skolen, arbeidsplassen eller nærmiljøet (Gibbons, 2015, s. 13; Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 40). Teorien vektlegger blant annet språkets rolle i og for læring og utvikling, samt hvordan språk læres og utvikles (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39). Pedagogisk sett vil derfor læring sett i dette perspektivet i hovedsak utvikles i sosiale settinger hvor elevene samtaler, samarbeider og reflekterer sammen med medelever og lærere.

Sosiokulturell andrespråkslingvistikk favner alle teoretiske retninger, empiriske studier og hele det tverrfaglige feltet som ønsker å forstå og forklare samspillet mellom språk, kultur, samfunn og andrespråklæring (Svendsen, 2021, s. 79, 81). I andrespråksfeltet er dette læringsperspektivet spesielt relevant ettersom minoritetsspråklige menneskers situasjon ofte er underprivilegert og marginalisert, både språklig, økonomisk og sosiokulturelt (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39). Svendsen (2021) presenterer en retning innenfor den sosiokulturelle andrespråkslingvistikken; den neo-vygotskianske sosiokognitive eller kulturpsykologiske retninga (s. 81). Denne retninga er relevant for min masteravhandling ettersom læring i sosial interaksjon er sentralt for andrespråksopplæring og læring som et resultat av sosiale faktorer, som er vektlagt i min empiri og analyse.

Den neo-vygotskianske retninga tar utgangspunkt i Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, og den vektlegger andrespråklæring som en kulturell, sosial, kognitiv og interaksjonell prosess (Svendsen, 2021). Denne retninga er dermed opptatt av prosesser og interaksjoner, og den legger ofte samtaledata til grunn. Vygotskijs tenkning dreier seg om å forstå unges kognitive utviklingsnivå for å kunne forstå deres læringspotensiale (Ohta, 2013 i Svendsen, 2021, s. 90). Ifølge Vygotskij (1978, i Svendsen, 2021) vil barns tenkning utvikles gjennom deltakelse i språklige, kulturelle og historiske kontekster, blant annet med venner, familie og på skolen (s. 91). Begrep som *nærmeste utviklingszone* og *stillasbygging* er sentrale i den neo-vygotskianske retninga. Den nærmeste utviklingssonen beskriver Gibbons (2015) som: «The distance or the gap between what a child can do unaided and what the child can do jointly and in coordination with a more skilled expert» (s. 13). Etter oppfølging og hjelp fra en person med mer kompetanse, vil

barnet etter hvert kunne utføre og gjøre utfordrende oppgaver uten hjelp. Som Gibbons (2015) skriver:

In other words, successful coordination with a partner – or assisted performance – leads learners to reach beyond what they are able to achieve alone, to participate in new situations and to tackle new tasks, or, in the case of second language learners, to learn new ways of using language (s. 14).

Denne støtten som beskrives er det Vygotskij kaller «scaffolding» - altså stillasbygging (Gibbons, 2015, s. 15). Prinsippet om stillasbygging er sentralt i opplæring av nyankomne elever, og i min avhandling.

Den neovygotiskianske retninga er opptatt av å ta utgangspunkt i kunnskapene og språkkompetansen elevene allerede har, altså språk eleven allerede kan, for å kunne utvikle et nytt språk (Svendsen, 2021). Andrespråklæring er en prosess som først og fremst er sosial, deretter individuell (Svendsen, 2021, s. 91). Læring skjer dermed i den nærmeste utviklingssonen, først gjennom ytre interaksjoner med andre mennesker, deretter gjennom internalisering, som er prosessen som fører til at man ikke trenger støtte for å kunne utføre handlinger (Svendsen, 2021, s. 92). Den nærmeste utviklingssonen vil kunne gi mulighet for pedagogiske metoder. I klasserommet vil elevene kunne stimuleres gjennom elevsamarbeid, eller samtaler med lærerne som igjen gir mulighet for sosial interaksjon og kommunikasjon (Svendsen, 2021, s. 94). Læring og utvikling er altså først sosial og deretter individuell, ved hjelp av didaktiske metoder og stillasbygging.

Sosiokulturell teori peker på at mennesker utvikler seg sosialt fremfor individuelt (Gibbons, 2015, s. 13). Å se språk som et sosialt fenomen som er innvevd i sosiale og kulturelle forhold, er dermed grunnleggende for de sosiokulturelle tilnærmingene i andrespråksopplæringa og et sosiokulturelt syn på språk (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). Dette er i tråd med mitt ståsted og forståelse av andrespråklæring og ble derfor et naturlig valg av perspektiv i masterstudiet mitt.

2.2 Flerspråklighet som ressurs

Flerspråklighet er et begrep som brukes i mange ulike sammenhenger. Ifølge Egeberg (2012) er flerspråklighet et vidt begrep som favner barn, unge og voksne som anvender og forholder seg til to eller flere språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har i de ulike språkene (s. 14). Betydningen av at en person er flerspråklig er mye omdiskutert og fenomenet er komplekst og relativt (Hårstad & Solheim, 2021, s. 215). Jeg forstår flerspråklighet som et vidt begrep som dekker mennesker med en grad av kunnskap i to eller flere språk og kulturer. I denne avhandlinga skriver jeg om flerspråklighet i sammenheng med "flerspråklighet som ressurs". Jeg avgrensar temaet om flerspråklighet til nyankomne elever, på bakgrunn av oppgavens tema som er overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring, og opplæring av nyankomne elever.

I det følgende skal jeg belyse noen perspektiv som dreier seg om den flerspråklige vendinga, eller "the multilingual turn", som handler om å vende fokuset fra andrespråklæring til flerspråklig utvikling. Her vil Cummins meninger om at språk er gjensidig avhengig av hverandre, samt García & Wei om transspråking være relevant.

Jim Cummins' (1979) forståelse av språk kan ses på som motsetning av den additive språkforståelsen. Han mener at språk er gjensidig avhengig av hverandre (s. 199).

Cummins (2017) hevder at språklig kompetanse ikke befinner seg i ulike deler av hjernen, men at alle språklige kunnskaper er del av en *felles underliggende språkevne* (Common underlying proficiency, CUP). CUP-modellen illustreres med en isfjellmodell, hvor to topper av isfjellet er synlige over vannet, som illustrerer to språk, for eksempel første- og andrespråk, mens det som ikke er synlig er at isfjellene henger sammen under vannet. Den underliggende språkevnen er under vannet (s. 139-140). Språkferdighetene til en person vil derfor påvirke hverandre og være avhengig av hverandre. Dersom en elev har et førstespråk, og skal lære seg norsk, vil språkferdighetene eleven har fra før påvirke innlæringa av norsk, samtidig som at norskferdighetene eleven lærer seg vil påvirke språkene hen allerede kan.

Basic Interpersonal Communication (BICS) og *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* er to språkferdigheter Cummins (2000) skiller utviklingen av. Han skiller språkferdighetene med begrepene *conversational-* og *academic skills* (s. 58). Mens CALP forstås som språkferdigheter innenfor det akademiske fag- eller skolespråket, kan en forstå BICS i større grad som det hverdagslige språket en anvender for å delta i muntlige samtaler og i kommunikasjon med andre (Cummins, 2000, s. 58-59). Begge språkferdighetene anvendes i skolen. For en minoritetsspråklig elev vil det akademiske språket anvendes ulikt i den ordinære klassen, enn i en egen gruppe hvor læreren tilpasser språket sitt til elevgruppen. Dersom en elev lærer seg hverdagsspråket, betyr det ikke nødvendigvis at hen kan faglige ord og uttrykk.

Forståelsen av at en persons språklige ferdigheter er avhengige av hverandre, er beslektet med García og Wei (2019) sin språkforståelse. García (2009, i García & Wei, 2019) anser språktilegnelse som dynamisk. En persons flerspråklige kunnskaper ses ikke på som lineære, de mener at en ikke lærer et språk separat fra et annet, men at de henger sammen og eksisterer i ett og samme språkssystem (García & Wei, 2019, s. 31). En slik språkforståelse vil være relevant i tråd med at elevens flerspråklighet er en ressurs. I tilegnelsen av et nytt språk vil elevene kunne dra nytte av hele sitt språklige repertoar.

Transspråking blir beskrevet som nye språkpraksiser som oppstår i interaksjon mellom menneskers hele språklige repertoar. Begrepet henviser ikke til veksling av språk (kodeveksling), men til nye språkpraksiser. Den komplekse språkutvekslingen mellom mennesker med ulike bakgrunner, vil skape nye språkpraksiser og transspråking blir dermed brukt (García & Wei, 2019, s. 37-38). Kommunikasjon mellom flerspråklige mennesker foregår igjennom transspråking. Innenfor en familie, hvor det er nære relasjoner, blir ofte samtalen frigjort fra ytre sosiale konvensjoner, og omgjort til transspråking uten noen språklig norm anvendes (García & Wei, 2019, s. 39-40).

Transspråking handler både om å forstå språk, flerspråklighet og opplæring av flerspråklige elever. Det er menneskers sammensatte flerspråklige repertoar, alt man kan av språk, som skal anvendes i læring og som ressurs (García & Wei, 2019, s. 5). En type flerspråklig opplæring, som inkluderer transspråking, er en dynamisk flerspråklighet. Dynamisk flerspråklighet dreier seg om alle språklige interaksjoner og relasjoner som finnes hos flerspråklige elever. Hensikten med flerspråklig opplæring er å inkludere det språklige mangfoldet som finnes blant elevene (García & Wei, 2019, s. 67). Transspråking er dermed ikke en andrespråkspedagogikk, men en måte å utvikle og anvende flerspråkligheten til et individ i sosiale interaksjoner.

Majoritetsspråket på en skole eller i et samfunn vil kunne oppleves som instrumentelt for minoritetsspråklige barn og unge. Dersom elevene blir forventet å ta i bruk et språk de

ikke kan, vil de kunne få et negativt forhold til dette språket. Å være flerspråklig innebærer også psykologiske faktorer som må tas hensyn til (Bialystok, 2001, s. 5). Ved å vektlegge flerspråklighet og transspråking i skolen, vil en dermed kunne motvirke en slik instrumentell effekt. Både elevenes språklige bakgrunn, identitet og erfaringsbakgrunn må anses som grunnleggende ressurser og relevant i et ressursorientert perspektiv. En må derfor anerkjenne, anvende og bygge på den flerspråklige kompetansen elevene kommer med (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 35-36).

Både Cummins' og García og Weis forståelse av at språk er gjensidig avhengig av hverandre, innebærer at elever lærer språk og fag best dersom de får dra veksel på sitt samla språklige repertoar. Både på bakgrunn av at læring skjer i sosiale interaksjoner med andre (Kjelaas & Fagerheim, 2021; Svendsen, 2021; García & Wei, 2019), samt perspektivet om å ta utgangspunkt i kunnskaper og språklige ferdigheter elevene allerede har, som en metode for å utvikle seg (Svendsen, 2021), er begrepet *stillasbygging* relevant for neste teoretiske perspektiv.

2.3 Støtte i andrespråksopplæring

For å anvende flerspråkligheten som en ressurs i skolen, er det vesentlig å ha en ressursorientert tilnærming til elevenes andrespråksopplæring. Cummins (2017) beskriver tre prinsipp som kan bidra til dette: "a) elevenes modersmål som intellektuelle ressurser, b) kopplingen mellom undervisningen og elevenes liv og, c) undervisningsmiljøer der elevenes intellektuelle, personlige og kulturelle identiteter værderas og vidgas" (Cummins, 2017, s. 19). Å ha fokus på elevenes morsmål som ressurs, koble undervisninga til elevenes liv og skape et undervisningsmiljø som verdsetter elevenes intellektuelle, personlige og kulturelle identiteter er grunnleggende didaktiske metoder for å skape en god andrespråksopplæring. Et slikt ressursperspektiv er sentralt i læreplanens overordna del og læreplanen for grunnleggende norsk hvor det sies at elevene skal oppleve at et språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). Det flerspråklige perspektivet kan dessuten fungere som en viktig støtte for de nyankomne elevene.

For å utvikle nyankomne elevers forståelse og kunnskap, er det vesentlig å gi de oppgaver som bidrar til utvikling og ikke bare repetisjon. Gibbons (2015) fremhever pedagogiske grep i opplæringa som vektlegger bruk av kunnskaper elevene allerede har, for å kunne tilføye ukjent kunnskap (s. 25). Stillasbyggingsprinsippet til Gibbons (2015) blir beskrevet som støtte fra en person med mer kompetanse enn den som lærer, hvor den lærende etter hvert kan nå et nivå hvor hen kan gjennomføre utfordrende oppgaver, delta i nye situasjoner eller å lære nye måter å bruke andrespråket på (Gibbons, 2015, s. 14). Han beskriver også viktigheten av å gi elevene kognitivt utfordrende oppgaver:

As far as possible, all learners, including EL learners, need to be engaged with authentic and cognitively challenging learning tasks. This means that rather than simplifying the task (...), we should instead reflect on the nature of the scaffolding that is being provided for learners to carry out that task (Gibbons, 2015, s. 18).

I opplæring av nyankomne elever er det altså viktig å utfordre elevene med autentiske og kognitive utfordringer, fremfor å gi forenkla oppgaver.

Det å jobbe med elevenes flerspråklige repertoar, er en måte å gi støtte på. Både for elevenes læring av språk og fag, deres identitet og tilhørighet, er det viktig å se på

flerspråkligheit som en ressurs. En integrert språk- og fagopplæring er sentralt i arbeidet med flerspråkligheit som ressurs (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 28, 34). Dersom en venter med faglig opplæring til elevene har tilstrekkelige norskerferdigheter, vil det være vanskelig å innfri målet om dybdelæring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 29). Dybdelæring dreier seg blant annet om at en "[...] reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre." (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å oppnå dybdelæring må elevene derfor få støtte, gjennom stillasbygging. Integrert opplæring i fag og språk er dermed en viktig framgangsmåte for å utvikle elevenes ferdigheter og for å benytte elevenes flerspråkligheit som en ressurs.

Det er vesentlig å kombinere språk og fag i læring for elevenes motivasjon, mestring, utvikling og læring. Det viser seg at elever ønsker å få opplegg tilpassa deres nivå og alder. Opplæringa bør derfor være tilpassa elevens alder og kognitive nivå, samtidig som en må tilpasse opplæringa til et språklig nivå som både utfordrer og som kan forstås (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 29). For å forberede nyankomne elever til å delta i den ordinære opplæringa, vil integrert opplæring og stillasbygging være sentrale som pedagogiske grep. Det er derfor viktig at lærere som jobber med denne elevgruppa har kompetanse om hvordan en kan integrere faglig og språklig læring.

Flerspråklige lærere har kompetanse i flere språk og jobber både med språk- og fagopplæring for flerspråklige elever. Disse lærerne omtales i styringsdokumenter som morsmålslærere eller tospråklige lærere (Atroschi, Brattland, Wahlberg & Kjelaas, 2022, s. 69). Å ha flerspråklige lærere i skolen er avgjørende for nyankomne elever som ikke kan norsk. Denne ressursen er viktig å ha både på bakgrunn av faglige og sosiale faktorer. Det tar tid for en innlærer å tilegne seg et nytt språk i så stor grad at en kan benytte språket som et læringsverktøy. At opplæring for nyankomne elever gis av lærere med riktig kompetanse er sentralt, og disse lærerne må derfor inkluderes i samarbeidet på skolen (Kjelaas, 2021, s. 243). Flerspråklige læreres arbeidssituasjon er ofte ambulerende, og de jobber som regel på ulike arbeidssteder (Atroschi et al., 2022, s. 69). Ifølge Kjelaas (2021) viser flere undersøkelser at morsmålslærere ikke blir ansett som en del av lærerstaben, nettopp fordi arbeidssituasjonen deres er ambulerende og de kun er på skolen noen dager i uka (s. 243). Å samarbeide med alle lærerne som jobber med de nyankomne elevene er en viktig faktor i arbeidet med andrespråksopplæring.

2.3.1 Opplæring av nyankomne elever og elevaktivitet

I det følgende skal jeg redegjøre for metoder som kan fremme nyankomne elevs engasjement, deltakelse og læringsutbytte. Opplæring som gjennomføres i ordinær klasse vil kunne ha større læringseffekt enn dersom det gjennomføres i egne klasser (Wendelberg, 2010, VanDerHeyden & Burns, 2010, Baker, 2006 i Egeberg, 2012, s. 31). I egne klasser vil det imidlertid være lettere å gi individuell tilrettelegging og tilpassa opplæring. I ordinære klasser vil nye elever lettere føle på at de er annerledes. En typisk utfordring er at elever som er muntlige aktive får mer respons av læreren (Egeberg, 2012, s. 32). Det vil si at elever som ikke deltar muntlig i undervisninga, vil få mindre respons fra læreren til tross for deres behov om det. Egeberg (2012) vektlegger imidlertid et pedagogisk grep som kan gjøres for å fremme deltakelse til de "passive elevene" i en klasse, gjennom å bruke de "sterke" elevene som en ressurs i klassen. (s. 33). Å anvende elevs kunnskaper og ferdigheter som en ressurs viser seg derfor å ha læringseffekt.

Å bruke relevante metoder i opplæringa av nyankomne elever er vesentlig, både for å fremme læring og inkludering. Cummins (2017) har undersøkt og konkludert med fire sentrale metoder som bør anvendes i slik opplæring:

- 1) Enkle og daglige aktiviteter som gjør at elevenes språk synliggjøres og høres i skolen,
- 2) Oppmuntre elevene til å bruke morsmålet sitt når de leser, søker opp informasjon, noterer osv.
- 3) Kreativ teknikkbruk for å utvikle en bevissthet om språk, geografi og interkulturelle realiteter
- 4) Flerspråklige prosjektarbeid (Cummins, 2017, s. 265, min oversetting).

Med andre ord er det vesentlig å fremme elevenes ferdigheter, samt å vektlegge språk- og kulturvariasjon i undervisninga. Cummins (2017) beskriver en situasjon hvor en gruppe russiske elever var motvillige til å tilegne seg skolespråket engelsk. Læreren lagde en avtale med elevene om at dersom de kunne lære henne russisk, kunne hun lære dem engelsk. Denne metoden viste seg å ha effekt; elevene fikk lærelyst og de lærte engelsk. Å kjenne på at læreren verdsetter en elevs ferdigheter vil kunne lærelyst og engasjement (Cummins, 2017, s. 266). Cummins (2017) ramser om en rekke aktiviteter som innebærer at elevene får dele språket sitt med resten av gruppa. Disse aktivitetene kan bidra til bevissthet rundt andres språklyder og skriftsystem, og vil kunne motvirke både skam over eget språk og fremmede følelser overfor andres språk (Cummins, 2017, s. 266-267). En slik måte å jobbe med elevenes ferdigheter på, vil altså både kunne bidra til trygghet, forståelse og læring.

Ved å ta utgangspunkt i elevers mangler fremfor ferdigheter, vil deres identitet bli redusert og mindre verdsett. Når lærere betrakter elevenes tidligere kunnskaper og flerspråklige ferdigheter som en læringsressurs, vil elevene føle seg verdifulle. Dette er viktig for elevenes selvbilde og identitet: Elevene skal føle at de kan bidra med kunnskap, at de er selvstendige og kompetente (Cummins, 2017, s. 281). Cummins' (2017) forståelse av både språk, flerspråklighet og pedagogikk fremmer synet om at elevenes ferdigheter er verdifulle i klasserommet. Denne tilnærmingen er vesentlig fra et lærerperspektiv for å fremme elevaktivitet og dermed læring. Perspektivet om å benytte elevenes språklige ferdigheter og tidligere erfaringer i opplæring av nyankomne elever er dessuten vesentlig for min empiri og drøfting.

2.4 Oppsummering

Å jobbe med flerspråklig opplæring innebærer å arbeide med deltakelse og en inkluderende opplæring, hvor det er behov for et godt og strukturert samarbeid. Å ha pedagoger med erfaring og kunnskap om flerspråklig opplæring og andrespråkspedagogikk er vesentlig i opplæring til nyankomne elever. Som lærere er det viktig å samarbeide og å dele kunnskap i arbeidet med en sammensatt elevgruppe med varierende språkferdigheter. Andre lærere som har disse elevene bør være interesserte og få innsikt i metoder og arbeidsmåter i flerspråklig opplæring (Egeberg, 2012, s. 37). Slik Egeberg (2012) presenterer det, er det å arbeide både faglig og språklig en del av en hel opplæring, som er i tråd med Kjelaas & Fagerheim (2021) om integrert fag- og språkopplæring og Gibbons (2015) om stillasbygging. Den sosiokulturelle læringsteorien ligger til grunn for oppgaven, ettersom den dreier seg om læring i sosiale omgivelser og språk som kommunikasjons- og læringsverktøy. Cummins' (2017) meninger om språklæring og pedagogiske metoder er også relevant for denne avhandlingen. Han har et ressursorientert perspektiv på flerspråklighet og ramser opp en rekke generelle

undervisningsmetoder som kan bidra til både språklig og faglig utvikling hos nyankomne elever. Alle disse teoretiske perspektivene blir anvendt for å belyse mine funn i kapittel 4.

3 Metode

I det følgende kapitlet skal jeg gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, mine metodiske valg og forskningsetikk. Avslutningsvis skal jeg beskrive prosessen knyttet til datainnsamlinga og analysearbeidet.

3.1 Det vitenskapsteoretiske ståsted

Vitenskapsteori kan forstås som en retning innen filosofien som undersøker og beskriver hva vitenskapens praksiser og kunnskaper er (Harstad, 2022, s. 14). Harstad (2022) beskriver vitenskapsteori og metode som to fenomen som er «uløselig innvevd i hverandre» (s. 19). Jeg forstår vitenskapsteoretisk ståsted som hvordan en ser på verden, og hvordan en dermed tenker at en best kan framskaffe kunnskap om den. Metoden forstår jeg som den konkrete måten en går fram for å framskaffe denne kunnskapen (Harstad, 2022). Menneskevitenskapen studerer vanligvis det enkelte fenomen, den er dermed idiografisk (Harstad, 2022, s. 24). I motsetning til naturvitenskapens hensikt om å bevise noe eller å forklare noe, handler menneskevitenskapen om å *forstå* (Harstad, 2022, s. 36). Mitt prosjekt dreier seg om nyankomne elevers overgangsfasen fra innføringsklasse til ordinær klasse, med fokus på flerspråklighet som ressurs. Jeg som forsker ønsker å forstå forskningsdeltakernes refleksjoner, meninger og erfaringer tilknyttet dette fenomenet, både gjennom intervjuer og observasjoner. Mitt vitenskapelige ståsted er i menneskevitenskapen.

Ifølge Harstad (2022) kan en epistemologisk antakelse fortelle noe om hvordan en får kunnskap om noe, og en ontologisk antakelse kan si noe om hva noe er (s. 21). Min epistemologiske antakelse er sosialkonstruktivismen, som siteres følgende i Kjelaas (2020) «Sosialkonstruktivisme viser til forståelse av sosiale fenomen som samfunnsskapt eller *konstruert* av mennesker gjennom sosial samhandling (Berger & Luckmann, 1966 i Kjelaas, 2020, s. 31). Sosialkonstruktivismen innebærer individers søken av forståelse av verden de befinner seg i, og danner subjektive meninger knyttet til egne erfaringer. Individenes meninger er varierte og vil danne utgangspunktet for forskerens undersøkelse og forståelse av deres forståelse. Til tross for at meningene er subjektive, dannes de gjennom en sosial interaksjon og forforståelse (Creswell & Creswell, 2014, s. 8). Et sentralt poeng i sosialkonstruktivismen er at mennesker vil kunne ha ulike oppfatninger av samme fenomen (Tjora, 2017, s. 24). På bakgrunn av menneskers ulike oppfatninger av en situasjon eller et fenomen, er det dermed viktig at forskeren viser forståelse for konteksten hvor meningene skapes. Jeg ønsker å forstå lærernes erfaringer og tanker knyttet til overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring generelt og med tanke på flerspråklighet som ressurs spesielt. Derfor undersøker jeg pedagogiske metoder lærere gjør eller ønsker å gjøre, og deres meninger rundt dette. Hensikten er å få en dypere forståelse for læreres subjektive erfaringer, handlinger, holdninger og meninger.

Det vil være umulig å gjenta intervjuene og observasjonene jeg har gjennomført på helt lik måte (Harstad, 2022, s. 37). Dersom jeg hadde gjennomført innsamlinga på et nytt tidspunkt, med de samme lærerne eller med andre lærere, ville funnene blitt ulike. Harstad (2022) poengterer at menneskevitenskapelig forskning ikke behøver å være etterprøvbart, nettopp fordi hensikten ikke er å bevise eller å forklare noe, men å forstå (Harstad, 2022). Forskingen min er imidlertid mulig å kritisere, diskutere og problematisere i en meningsskapende sammenheng (Harstad, 2022, s. 115). Blant annet kan mine intervju spørsmål og måten jeg følger opp informantenes uttalelser på, mitt fokus eller manglende fokus under observasjonene og mine analyser være mulig å stille

kritiske spørsmål ved. Tjora (2017) påpeker betydningen av forskningsprosessens transparens, altså at leseren får innblikk i hvordan jeg har arbeidet med forskningsarbeidet (s. 248). Gjennom mine beskrivelser av forskningsprosessen i kapittel 3.4 og 3.5, og generelt gjennom metodekapittelet, har jeg som formål å vise transparens i arbeidet mitt.

3.1.1 Forskerrollen

Postholm (2010) sier at forskerens rolle i et forskningsprosjekt er viktig å beskrive, og at det er vesentlig å belyse årsaken til at forskeren har valgt akkurat det feltet å forske på. Dette innebærer at forskeren må fremvise erfaringer, undringer, nysgjerrighet og interesse for temaet (s. 127). Det er vesentlig at forskeren er klar over sin påvirkningskraft, både av personlige erfaringer og meninger, forforståelser av fenomenet som forskes på, både i forkant, underveis og etter intervjuene (Postholm, 2010, s. 35). Jeg er uerfaren og ny i forskningsfeltet og som forsker. Samtidig har jeg erfaringer fra rolle som lærer, student og elev i skolen, som kan påvirke min forforståelse av hvordan opplæring og skole fungerer. Etter fire år som lærerstudent har jeg gjort med erfaringer med å skrive ulike oppgaver, lese andres forskning og ha skolepraksis. Ettersom temaet for prosjektet er overgangen for nyankomne elever fra innføringsklasse til ordinær klasse, er jeg også bevisst på min erfaring som nyankommen elev i et spansk klasserom. Alle disse faktorene påvirker min forståelse i arbeidet med masterprosjektet.

I en intervjusituasjon er maktrelasjonen mellom forsker og intervjudeltaker asymmetrisk. Forskeren er den som leder intervjuet og går inn i relasjonen med en målsetting om å innhente informasjon for sitt prosjekt. Deltakeren stiller selvfølgelig frivillig opp, men har i mindre grad kontroll i situasjonen. Forskeren må derfor tilstrebe at samtalen oppleves åpen og likestilt, at intervjuet ikke blir en enveisdialog, manipulerende eller at deltakeren opplever at forskeren har monopol på fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51-52). Dette er noe jeg hele tiden prøvde å være bevisst på både i forkant av og underveis i intervjuene.

3.1.2 Forskningsetikk

Sannhetsnormen er en regel en ikke kan vike unna i forskningsetikken. Det er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet at forskere opptre redelig og ærlig i forskningsprosessen (NESH, 2021, s. 5). Det innebærer blant annet at jeg tar vare på forskningsdeltakernes verdighet og ikke framstiller deres synspunkter som urimelige. Jeg må ta hensyn og synliggjøre at forskningsdeltakernes sitater er sagt i en gitt kontekst. På denne måten vil påliteligheten og troverdigheten til forskningen min styrkes. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er en intervjuundersøkelse en moralsk undersøkelse i kraft av menneskelige samspill, som preges av påvirkninger som kommer med etiske og moralske spørsmål. Hva er hensikten? Blir forskninga mi hensiktsfull for lærere eller for samfunnet? Vil konfidensialiteten bli tatt vare på under intervjuet, i bearbeidningen av datamaterialet og i masteravhandlinga? Vil resultatet bli troverdig og pålitelig? (s. 95-97). Det beskrives etiske dilemmaer i Kvale & Brinkmann (2015) knyttet til både intervjusituasjonen, transkripsjonen og analysearbeidet. Det å få kjennskap til mulige etiske dilemmaer slik forfatterne beskriver det, har gjort meg bevisst over etiske dilemmaer i eget arbeid. I tillegg har jeg gjort meg kjent med forskningsetiske retningslinjer som gir konkrete råd i forskningsetiske spørsmål.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sier at «Forskning er en kollektiv og systematisk søken etter ny innsikt gjennom bruk av ulike vitenskapelige metoder (NESH, 2021, s. 5). For å ivareta etisk forsvarlig forskning er

ærlighet, åpenhet og systematikk grunnleggende forutsetninger, dessuten er respekt for forskningsdeltakere og for forskningsfeltet sentralt.

Et prinsipp i forskning som anvender mennesker som kilde er informert samtykke: «Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykke skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s. 18). Tidlig i prosjektet sendte jeg søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få tillatelse til å intervju og observere lærerne. Ettersom jeg ikke skulle samle sensitive opplysninger, fikk jeg ikke meldeplikt og prosjektet ble automatisk godkjent (jf. vedlegg 3). Deretter anvendte jeg NSDs mal for samtykkeskjema og sendte dette til forskningsdeltakerne (jf. vedlegg 2). Skjemaet inneholdt informasjon om forskningsprosjektet, formålet og metoden knyttet til prosjektet, samt informasjon om deltakernes rett til å trekke seg når som helst. I tillegg inneholdt skjemaet informasjon om hvordan lydfiler og transkripsjoner skulle oppbevares og slettes ved prosjektets slutt og om konfidensialitet og anonymisering (NESH, 2021, s. 19).

NESH (2021) beskriver et prinsipp om anonymitet: «Forskere må sikre at anonymitet er ivaretatt hvis det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det» (s. 22). I prosjektet mitt ble forskningsdeltakerne lovet full anonymitet, og et slikt løfte innebærer at deltakerne ikke skal kunne identifiseres. Ved publisering av oppgaven skal deltakernes anonymitet sikres, også ved innhenting av informasjon gjennom observasjon skal anonymiteten ivaretas (NESH, 2021, s. 22-23). Ettersom løftet om anonymitet ble gitt, mottok jeg kun nødvendig kontaktinformasjon om deltakerne. Lydopptakene, transkripsjonen og analysearbeidet har blitt gjennomført uten å navngi verken skolen eller deltakerne. Jeg har derfor gitt deltakerne fiktive navn som jeg bruker i analysen. Lydfilene ble slettet etter transkripsjonen og analysen ble ferdigstilt. Transkripsjonene blir slettet ved prosjektets slutt. Ingen opplysninger skal dermed kunne spores tilbake til deltakerne eller skolen.

God henvisningsskikk er et krav i forskningsarbeid og plagiering er ikke lov. Dette står også beskrevet i de forskningsetiske retningslinjene:

All forskning skal bygge på god henvisningsskikk. Anerkjennelse av andres arbeid er viktig for å opprettholde en kollegial kultur, og det er en forutsetning for etterprøvbarehet og kritikk (NESH, 2021, s. 14).

Det er uforenlig med god vitenskapelig praksis å stjele andres arbeid og fremstille det som sitt eget (NESH, 2021, s. 15).

Jeg har arbeidet med korrekte henvisninger, både ved bruk av parafrasering og direkte sitat med forfatternavn, utgivelsesår og sidetall. Jeg har benyttet meg av henvisningsverktøyet APA7-stil som er NTNUs referansetypekrav. På denne måten har jeg ivaretatt prinsippene i tråd med de etiske retningslinjene.

3.2 Valg av metode

Kvalitativ forskning er en av to sentrale paradigmer i måten å innhente informasjon og analysere dette på. Den andre er kvantitativ forskning. Det som hovedsakelig skiller kvalitativ forskning fra kvantitativ forskning er at man i større grad er ute etter å forstå, fremfor å forklare (Tjora, 2017, s. 24; Brinkmann & Tangaard, 2010, s. 11). I kvalitativ forskning er forskeren og deltakerne, både fysisk og psykisk, i nær interaksjon med hverandre. Den kvalitative forskningen er preget av mangfold; den kan være kreativ og

preget av innlevelse. Den er imidlertid også strukturert og systematisert. I tillegg kan den drives fram av både teori og empiri, eller en miks av de to (Tjora, 2017, s. 24). Ettersom formålet med oppgaven min er å forstå deler av læreres livs- og arbeidsverden, var valget om en kvalitativ studie tydelig tidlig i prosjektet.

3.2.1 Kvalitativt dybdeintervju og observasjon som supplerende metode

Ved bruk av intervjuer i en forskning er man ute etter noens meninger, tanker, holdninger og erfaringer – en er dermed ute etter verden sett fra intervjudeltakernes ståsted.

Dybdeintervju er en metode som har til hensikt å kunne beskrive erfaringer og forståelser, med andre ord deltakernes livsverden. En slik tilnærming i å finne ny kunnskap er fenomenologisk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 44; Tjora, 2017, s. 114). I min studie intervjuer jeg lærere fra fire ulike elevgrupper og jeg er opptatt av deres oppfatning av, og forståelse for, flerspråklighet og overgangsfasen. Med andre ord er jeg opptatt av lærernes livsverden.

I prosessen rundt valg av metode vurderte jeg også observasjon som en egnet supplerende metode, fordi jeg tenkte det kunne være interessant å inkludere noen case eller situasjoner fra klasserommet som tema under intervjuene. Fokuset mitt under observasjonene var lærerens handlinger. Tjora (2017) beskriver observasjon som en metode hvor man kan delta i en sosial situasjon hvor deltakerne ikke har tolket situasjonen i forkant (s. 53). En tolkning av situasjonen kan imidlertid bli fremhevet av lærerne under intervjuet. For å finne ut av handlingene til forskningsdeltakerne vil det å observere være en god metode å anvende (Tjora, 2017, s. 53). Problemstillinga mi kan favne begge metodene ettersom jeg vil finne ut av hensyn lærere tar for nyankomne elever som skal overføres fra innføringsklasse til ordinær klasse generelt og med fokus på flerspråklighet som ressurs. Dette kan både reflekteres og diskuteres rundt, samt observeres. Tjora (2017) beskriver den observerende deltakeren som en som kun observerer, hvor forskningsdeltakerne vet at de observeres (s. 59). I mitt prosjekt valgte jeg å være en observerende deltaker.

En utfordring med observasjon vil være å ikke vite hvorfor noe gjøres (Tjora, 2017, s. 73). Fordi jeg kombinerte observasjon og intervju kunne jeg stille spørsmål knyttet til mine observasjoner i intervjuene. På denne måten utfyller intervjuet og observasjonen hverandre. Fordi jeg valgte begge metodene, fikk jeg tak i både handlinger og holdninger. Kjelaas (2020) poengterer at handlingene og holdningene til en person kan være ulike eller motsigende (s. 34). I forkant av innsamlinga tenkte jeg at ved å bruke begge metodene kunne jeg huke tak i både likheter og ulikheter mellom observasjoner og lærernes refleksjoner, og reflektere rundt de sammen med lærerne. I løpet av forskningsprosessen har jeg imidlertid gjort noen vurderinger på hvilken plass observasjonen skal ha, og jeg har valgt å beskrive og analysere deler av observasjonen for å utfylle enkelte poeng fra intervjuene. Den har dermed ikke en like stor plass i oppgaven som jeg i utgangspunktet hadde tenkt, men deler av observasjonen vil likevel supplere og utfylle deltakernes utsagn i analysen og drøftinga.

Mine metodiske valg kommer med begrensninger. Ettersom jeg intervjuer fire lærere og observerer fire undervisningsøkter, er ikke utvalget mitt bredt. Jeg vil derfor ikke kunne bruke resultatet til å generalisere, men kun henvise resultatet til mitt omfang av forskning. På den andre siden kan mine funn ses i sammenheng med andres forskning på samme tema, og dermed styrke eller svekke annen forskning om temaet.

3.2.2 Utforming av intervjuguide og observasjonsnotater

I prosessen av å strukturere og utforme intervjuguiden vurderte jeg flere typer intervjuer, både strukturerte, semistrukturerte og åpne intervju som innsamlingsmetoder. Teknisk sett har strukturerte intervjuer fastsatte spørsmål, mens semistrukturerte åpner i større grad for innspillspørsmål, men man har likevel en struktur på intervjuet. Åpne intervju har forutbestemte spørsmål, men i større grad forløper intervjuet som en samtale uten struktur (Tangaard & Brinmann, 2010, s. 24). Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) anvendes semistrukturerte livsverdenintervju når en skal forstå temaer og fenomener fra intervjudeltakerens perspektiv. Hensikten med slike intervju er å få kunnskap om intervjudeltakernes personlige erfaringer og fortolkninger knyttet til temaet for intervjuet. Det er en kombinasjon av en dagligdags samtale og et profesjonelt intervju (s. 46). I mitt prosjekt valgte jeg semistrukturerte intervju, både for å kunne få kunnskap om det jeg er opptatt av, samtidig for at intervjuet skal være nær intervjudeltakernes tanker og opplevelser. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) er dette kjennetegn til kvalitativ forskning (s. 46).

I forkant av intervjuet utformet jeg en intervjuguide med utgangspunkt fra problemstillinga mi og forskningsspørsmålene (jf. vedlegg 1). En intervjuguide er en struktur over intervjuet som kan inneholde formulerte spørsmål, stikkord og temaer (Tjora, 2017, s. 260). Ettersom jeg observerte en undervisningsøkt i forkant av hvert intervju noterte jeg eventuelle spørsmål jeg ville stille med tanke på observasjonene. I tillegg noterte jeg observasjonene mine. Ifølge Tjora (2017) kan observasjonsstudier bli innsamlet gjennom nedtegning av observasjoner samt refleksjoner rundt det man oppfatter (s. 90). Jeg noterte lærerens handlinger i kronologisk rekkefølge i et dokument.

Neteland (2020) poengterer at det er lurt å dele opp problemstillinga og forskningsspørsmålene i en intervjuguide til konkrete og enkle spørsmål (s. 58). Ettersom jeg intervjuet lærere fra ulike klasser, hadde jeg noe variasjon i spørsmålene jeg hadde utformet. Jeg strukturerte intervjuguiden deretter med spørsmål knyttet til hver lærer. Fordelen med å ha semistrukturerte intervju ble at jeg fikk større muligheter til å utforme nye spørsmål på bakgrunn av observasjonene eller underveis i intervjuet. Det ga også muligheter til intervjudeltakerne å endre retninga underveis i intervjuet, noe som åpnet for interessante temaer. Målet med intervjuet var dermed åpenhet med preg av en rød tråd, samtidig interesse for innspill.

3.4 Innsamling av data

3.4.1 Gjennomføring av observasjon og intervju

Til sammen holdt jeg fire intervju med fire ulike lærere, samt observerte fire ulike undervisningsøkter like før intervjuene. Jeg ønsket å observere øktene helst samme dag, om ikke rett før intervjuet. Dette med hensikt om å ha en spesifikk undervisningstime ferskt i minne både hos meg og læreren, slik at vi eventuelt kunne diskutere handlinger eller situasjoner. Ettersom jeg hadde planlagt å gjennomføre alle intervjuene så raskt som mulig på nyåret, valgte jeg å gjennomføre pilotintervju- og observasjon i desember, ved en annen skole og med en annen lærer. Ifølge Neteland (2020) er det med god hensikt å gjennomføre pilotering i forkant av selve innsamlinga, ettersom god kvalitet på intervjuene er avgjørende for et godt datamateriale for arbeidet med forskninga (s. 61). Jeg valgte å gjøre dette med hensikt om å forberede meg både til å bruke intervjuguiden, skrive observasjonsnotater og å holde intervjusamtalen.

Alle intervjuene ble holdt på skolen; arbeidsplassen til forskningsdeltakerne. Forskningsdeltakerne ble tildelt et informasjonsskriv og samtykkeerklæring fra NSD i forkant av både observasjonene og intervjuene (jf. vedlegg 2). Under observasjonene noterte jeg lærerens handlinger i kronologisk rekkefølge i et skriftlig dokument. Jeg tok lydopptak av intervjuene ved bruk av taleopptak funksjonen på min PC. Opptakene ble transkribert i kort tid etter intervjuene, og deretter slettet. De fire lærerne jeg har intervjuet, får fiktive navn i oppgaven: *Solveig, Ola, Hannah* og *Roger*.

3.5 Arbeid med materialet

3.5.1 Teoriens rolle i forskninga

Arbeidet med dette prosjektet er preget av en abduktiv tilnærming. Den abduktive tilnærminga kan ses på som en miks av en deduktiv og en induktiv tilnærming. Den starter gjerne i empirien, men den lar teorier og perspektiver påvirke i forkant eller i løpet av forskninga (Tjora, 2017, s. 33; Kjelaas, 2020, s. 31). Den abduktive tilnærminga forklares av Tavory og Timmermans (2012) på følgende måte:

[...] we show that if we wish to foster theory construction we must be neither theoretical atheists nor avowed monotheists, but informed theoretical agnostics.»
(Tavory & Timmermans, 2012, s. 169).

I mitt prosjekt har jeg dermed en tilnærming som en informert teoretisk agnostiker. Jeg startet prosjektet mitt gjennom å gjøre et litteratursøk for å skape en oversikt over forskningsfeltet. Etter mitt skjønn er en abduktiv tilnærming til forskning en realistisk måte å forske på, fordi en vanligvis har satt seg inn i teorier og tidligere forskning som et hjelpemiddel før en prosjektstart og i prosessen rundt å velge tema. Jeg har imidlertid vært klar over hvilken påvirkning det kan ha både under intervjuene og i analysearbeidet. Samtidig har jeg valgt å anvende relevante begrep hentet fra tidligere litteratur inn i analysearbeidet. Jeg har dermed hoppet frem og tilbake mellom empiri og teori, og latt de to påvirke hverandre.

3.5.2 Transkripsjon

Intervjuene ble gjennomført på en tidsperiode på to uker, og jeg begynte arbeidet med å transkribere fortløpende. Å transkribere et intervju er å skrive ned det som blir sagt på en så direkte måte som mulig, i den grad det er nødvendig. Når en skal bruke intervjuene til å analysere innholdet, er det nødvendig å skrive ned det som blir sagt, men med vanlig ortografi og skrift (Neteland, 2020, s. 62). På bakgrunn at jeg skulle gjøre en innholdsanalyse av intervjuene, valgte jeg å transkribere på bokmål og gjøre setningene ortografisk riktige. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er å transkribere en fortolkningsprosess som kan forårsake innholdsmessige ulikheter fra talespråket og når det gjøres om til skriftspråk (s. 204). Et intervju er preget av en sosial setting, og når en leser et transkribert intervju utelates blant annet kroppsspråk og pragmatiske forståelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I arbeidet med transkripsjonen var jeg opptatt av å bevare innholdet i intervjuene. Ettersom analysen min er en innholdsanalyse valgte jeg å både sløyfe og tilføye ord som kan ha blitt overlappet i samtalen.

3.5.3 Analysearbeid

Å *analysere* er å dele opp noe i biter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Etter arbeidet med å transkribere intervjuene, startet jeg på selve analysen av datamaterialet. Jeg begynte med å lese over transkripsjonene samtidig som jeg markerte og noterte ned

kommentarer. Underveis i lesinga utarbeidet jeg noen kategorier, slik at jeg hadde en oversikt over temaene. *Koding* dreier seg om å identifisere hvilke deler av intervjuet som kan være relevant for forskningen. I arbeidet med koding kan man formulere nøkkelord, noe en gjør for egen oversikt over materialet (Neteland, 2020, s. 62). Noen av nøkkelordene jeg formulerte var: *flerspråklighet som ressurs, tilrettelegginger, pedagogiske verktøy, kritikk, trivsel, lærerens tanker og utfordringer*. Disse nøkkelordene hjalp meg å holde oversikt over datamaterialet. Jeg hadde flere nøkkelord som jeg fant ut at ikke hadde relevans for prosjektet mitt og som jeg derfor valgte å se bort ifra.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er kategorier ledet av teori, tidligere forskning eller empirien. Kategoriene er derimot mer tolkende enn kodene (s. 228-229). Etter kodingen, forsøkte jeg å kategorisere kodingen. Jeg har endret på kategoriene fire ganger, hvor jeg blant annet har vurdert vektlegging av de ulike kategoriene, hvorvidt noen kategorier burde slås sammen og hvilken kategori som er overordna med tanke på problemstillinga. Jeg endte opp med to hovedkategorier: *læreres refleksjoner rundt overgangsfasen fra innføringsklasse til ordinær klasse* og *flerspråklighet som ressurs*. For å systematisere hver kategori valgte jeg å ta med underkategorier. Disse utformet jeg på bakgrunn av analysearbeidet av empirien og i samsvar med noen forskningsrapporter. Underkategoriene er som følger: *sosiale, faglige og strukturelle faktorer*.

I arbeidet med datamaterialet ble en hermeneutisk tilnærming naturlig å anvende innenfor den kvalitative rammen. Hermeneutikk er læren om fortolkning, og betydningen av begrepet dreier seg om at noe overleveres til noen (Harstad, 2022, s. 75-76). Forståelsesprosessene i en dialog oppstår mellom spørsmålene vi stiller og forforståelsen. Kunnskap vil dermed utvikles når en som forsker tør å bryte gjennom for å oppdage noe nytt gjennom spørsmål (Harstad, 2022, s. 90). Det er dermed i den autentiske dialogen, i mitt tilfelle samtalen med lærerne, at forståelsesprosessen oppstår og kunnskap utvikles, noe som kan knyttes til sosialkonstruktivismen.

Et prinsipp av de hermeneutiske fortolkningsprinsippene ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er den hermeneutiske sirkelen. Prinsippet dreier seg om en kontinuerlig «frem og tilbake» prosess mellom deler og helhet. «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten, osv.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Den hermeneutiske sirkelen beskrives som en spiral som stadig åpner for dypere meningsforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Som forsker er det vesentlig å ha en gyldig og allmenn tilnærming til det en skal tolke og forstå (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjør jeg ved å ha nærhet til datamaterialet, samt ved å ha relevant teori og annen forskning knyttet til oppgavens tema.

Jeg har utformet en oversikt som viser sammenhengen mellom forskningsspørsmålene mine og kategorier som er sentrale i analysen. Problemstillinga er: *Hva mener ungdomsskolelærere er viktige hensyn å ta i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse generelt og når det gjelder flerspråklighet som ressurs spesielt?*

Forskningsspørsmål:	Kategorier av meningsutsagn:
---------------------	------------------------------

<p>1. Hvilke utfordringer møter lærere med opplæring til nyankomne elever i overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser?</p>	<p>1) Overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring</p> <ul style="list-style-type: none"> • sosiale faktorer • pedagogiske faktorer • strukturelle faktorer
<p>2. Hvordan forstår ungdomsskolelærere følgende sitat fra overordna del: «Alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet»? Og hva gjør lærere i praksis for å oppnå dette målet?</p>	<p>2) Flerspråklighet som ressurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sosiale og pedagogiske faktorer

Ut ifra datamaterialet fant jeg sosiale, pedagogiske og strukturelle faktorer som tre hovedmomenter i delen om overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring. Forskningsspørsmål 1. synliggjør de tre faktorene. Delen om flerspråklighet som ressurs henger sammen med problemstillingen, fordi det er en sentral del av hensynene lærerne tar i overgangen. Samtidig knyttet jeg forskningsspørsmål 2. til denne delen, ettersom jeg har funnet ulike tolkninger og perspektiver knyttet til hvordan flerspråkligheten er en ressurs som både innebærer sosiale og pedagogiske faktorer. I motsetning til den første hovedkategorien, har jeg skrevet fram den siste hovedkategorien i en helhet, selv om den preges av både sosiale og pedagogiske faktorer (jf. kapittel 4.2).

4 Analyse og drøfting

Analysen i denne avhandlinga tar utgangspunkt i datamaterialet jeg har samlet gjennom fire individuelle dybdeintervju, samt observasjoner av lærerne i undervisning. Jeg presenterer funnene gjennom sitater og parafraseringer fra intervjuene, og gjennom beskrivelser og tolkninger av observasjonene. Kapittelet er delt i to deler knyttet til de to hovedtemaene i prosjektet, 1) overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring og 2) flerspråklighet som ressurs. Under hver kategori drøfter jeg funn i lys av teorier og tidligere forskning. Avslutningsvis oppsummerer jeg hovedfunnene.

4.1 Overgangen fra innføringstilbud til ordinær klasse

Når det gjelder overgangen fra innføringstilbud til ordinær klasse, peker lærerne på et bredt sett av faktorer som de mener er viktige. Dette omfatter de nyankomne elevenes sosiale og pedagogiske behov, lærernes pedagogiske tilrettelegginger, og strukturelle forhold ved skolen. På bakgrunn av dette har jeg strukturert delkapittelet i tre: *sosiale faktorer, pedagogiske faktorer og strukturelle faktorer*. Disse overordna kategoriene samsvarer også med Lødding et al. (2022) sin inndeling i rapporten om opplæringstilbudet for nyankomne elever, og med Bakkens (2007) kategorisering i kunnskapsoversikten om virkninger av tilpassa språkopplæring for minoritetsspråklige elever (jf. kapittel 1). Det er med andre ord bred enighet i feltet om at det er hensiktsmessig å anlegge et helhetlig perspektiv på opplæringa av nyankomne elever, der en tar høyde for alle disse ulike dimensjonene.

4.1.1 Sosiale faktorer

Det er en klar tendens at lærerne betrakter sosiale behov som det mest sentrale for elevene i overgangen mellom innføringsklasse og ordinær klasse, fordi det er grunnlaget for videre læring og integrering. De er særlig opptatt av *tilhørighet, trygghet og vennskap*. Solveig mener dette er en forutsetning for å lære norsk, hun sier:

Disse gruppene, for at de skal lære norsk, så er det viktig at de er trygge og har det fint på skolen, og en del av det er å få venner, kommunisere, ha det artig og dele utfordringer og humor.

Før elevene skal overføres, forteller Solveig at hun forsøker å trygge elevene med at de første ukene i den ordinære klassen handler om å sosialisere seg, bli kjent og finne seg til rette i klassen. Faglige og språklige mål kommer i neste rekke. Også Roger forteller at han fokuserer på sosiale behov i overgangen, han sier:

[...] da prøver vi å være litt tydelige at når du nå starter i klassen, så skal du lære deg navnene til alle i klassen. Litt sånn klare, sosiale mål, ta kontakt med elever som har norsk som morsmål.

Roger ønsker altså at de nyankomne elevene skal sosialiseres med norskspråklige elever. Han beskriver at han gir elevene sosiale oppgaver og at sosiale behov er prioritert foran faglige behov. Han sier videre:

Det her er på en måte helt konkrete oppgaver du får i starten, og det er på en måte det viktigste med skolegangen, ikke det om du har gjort samfunnsfagleksa.

Det kan imidlertid være utfordrende å lykkes med sosialisering for nyankomne elever i en ny klasse. En utfordring flere lærere peker på er at det kan være vanskelig for de

nyankomne elevene å få nære venner i den ordinære klassen. Solveig vektlegger at kulturell bakgrunn kan påvirke sosialiseringen.

Og bare det med humor og felles referanserammer, som ikke nødvendigvis er overførbart.

Ungdommene i den ordinære klassen har allerede etablert et sosialt fellesskap, med felles referanserammer når det gjelder både humor og samhandling dem imellom. Jeg forstår det som at de nyankomne elevene ikke bare skal lære et språk, men at de også skal knekke sosiale og språklige koder som fins i en klasse. Solveig peker også på andre sosiale utfordringer knyttet til overgangen:

Det er helt utopisk å tenke at de fleste elevene som kommer for eksempel direkte fra Afghanistan, med lite skolebakgrunn, du kanskje kommer som analfabet når du er fjorten år [...], og tro at du skal få sånn sterke vennskap med, når du går over i en etablert tiendeklasse året etterpå [...], men selvfølgelig skal vi forvente at man er hyggelige og trivelige, og at man prøver, og mange får jo venner, ikke sant, men det kan ikke på en måte tvinges fram, og vi må skjønne konteksten til ungdommene, hvorfor det er som det er da.

Jeg forstår det som at erfaringsgrunnlaget til de nyankomne elevene er annerledes fra majoritets elevene. Å komme inn i en etablert klasse kan være utfordrende når en kommer som ny, med en annen kulturell, språklig og faglig bakgrunn.

At inkludering er utfordrende i overgangsfasen og i ordinær klasse, fant jeg også i observasjonene mine. Ut ifra observasjonene mine opplevde jeg innføringsklassen som en sammensveiset gjeng. Det kan ha sammenheng med at alle er nyankomne elever med norsk som andrespråk. I den ordinære klassen opplevde jeg også et godt miljø, men elevgruppen var i større grad delt og de nyankomne elevene satt for seg selv. Selv om læreren oppfordret de nyankomne elevene til å sette seg med andre elever, gjorde de det ikke. Ola bekrefter at elever ofte trekkes mot medelever de har mye til felles med. Han sier:

Som oftest så er de kanskje alene eller en og to da som plutselig kommer inn, også kommer du fra en klasse der det allerede er et miljø da, og noen som kom i august da, så holder de seg stort sett til de andre som også kom fra innføringsklassen, at de pleier det samme vennskapet da, og da utvikler de ikke norskkunnskapene sine like mye som de burde ha gjort da.

Han poengterer at det kan være utfordrende å komme inn i et etablert klassemiljø. Solveig reflekterer følgende rundt at nyankomne elever bevarer vennskap de har fra innføringsklassen:

Det viktigste er ikke at du får deg etnisk norske venner, det viktigste er at man har venner og at man har det hyggelig sammen. [...] Hvorfor er det kjempeviktig [å få etnisk norske venner]? Det er viktig at man klarer å samarbeide godt med læringspartneren sin, og at man finner seg til rette i samfunnet, men det er ikke viktig at (et utenlandsk navn) har en hvit venn som heter (et norsk navn) liksom

Solveig opplever at andre lærere er opptatt av at de nyankomne elevene må bli venner med norskspråklige elever, og hun stiller spørsmål ved dette. Jeg forstår at Solveig og Ola har to ulike synspunkter når det kommer til hvorfor det er viktig å få venner. Ola mener det er sentralt å få norskspråklige venner, slik at de i større grad kan bli integrert i

klassen og lære norsk. Solveig mener i større grad at det viktigste er å få venner, uavhengig av språklig bakgrunn.

I det følgende skal jeg drøfte betydningen av at lærerne legger til rette for å dekke elevenes sosiale behov som et tiltak for språkutvikling og læring hos nyankomne elever, både i innføringsklasser og i ordinære klasser. Jeg skal drøfte empirien som handler om elevenes *trygghet* i overgangen, *tilhørighet* i de to ulike klassene og *vennskap*. Gjennom observasjonene mine opplevde jeg innføringsgruppa som sammensveiset; elevene virket trygge på hverandre og på læreren. Jeg opplevde dessuten elevenes trygghet som sentralt for å dekke elevenes sosiale behov. Den ordinære klassen opplevde jeg i større grad delt; de nyankomne elevene satt for seg selv og var lite deltakende i undervisningen. Dette er i tråd med Lødding et al. (2022) sine funn om at flere lærere opplever elevene som tryggere, og mer likeverdige og inkludert i egne innføringsklasser. I ordinære klasser derimot opplever lærerne elevene som mindre inkludert, men mer eksponert for norskinnlæring (s. 179).

Å føle seg trygg er et grunnleggende behov og som Vygotskij mener, er utvikling av språket avhengig av en sosial interaksjon, altså samhandling med andre (Svendsen, 2021). En av lærerne poengterer at elevene vil lære mer norsk dersom de sosialiseres med elever som mestrer norsk, samtidig er alle lærerne opptatt av at elevene skal føle seg trygge. Kunnskapsløftets overordna del sier: "Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette stiller store krav til læreren om å legge til rette for å ivareta elevenes sosiale behov. Det vil altså si at eksponering av norsk ikke nødvendigvis fører til språklæring. I tråd med overordna del bør trygge rammer først eksistere i klasserommet, før eksponering av norsk vil kunne føre til språklæring. I Lødding et al. (2022) sin undersøkelse, viser det seg at elevene føler seg tryggere i en egen innføringsklasse, på bakgrunn av at de er i samme situasjon hvor alle skal lære et nytt språk (s. 182-183). Lærerne i min undersøkelse tror også at de nyankomne elevene kan føle seg tryggere i innføringsklasse, men at det er desto viktigere å skape trygge rammer for dem når de skal overføres.

Ut ifra både min undersøkelse og andre forskningsartikler, virker det som at nyankomne elever trives bedre sosialt i innføringsklasser, på bakgrunn av tilhørighet, inkludering og vennskap. Elevene kan dele liknende erfaringer med hverandre, og alle er i en fase hvor de skal lære et nytt språk. Majoriteten i klassen er i lik situasjon, noe Lødding et al. (2022) også finner i sin undersøkelse. Lærerne er også bekymret for at de føler seg utenfor, annerledes og «svakere» i både språk og i fag. Ut fra et maktkritisk perspektiv kan en si at skolen reflekterer maktforholdene i samfunnet. Minoritetsspråklige elever er ofte i situasjoner som er underpriviligert og marginalisert (Kjelaas & Fagerheim, 2022, s. 39). Det er ikke så uvanlig at man ønsker å «holde seg til sine». Når skolen markerer forskjell mellom nyankomne elever og majoritetseleven på en skole, ved å holde dem atskilt i både klasser og andre aktiviteter, kan en i tråd med Kjelaas (2023) og Aarsæther (2021) forstå at det er vanskelig å inkludere seg selv, når en føler en blir ekskludert. Det resulterer i at nyankomne elever har behov for å lære et språk de trenger for å bevare vennskap i innføringsklassene, fremfor et behov om å lære norsk (Kjelaas, 2023). Dette er i tråd med lærernes antakelser om at nyankomne elever videreutvikler vennskapene de dannet i innføringsklassen.

Som lærer kan en bidra til å minske de skjeve maktforholdene ved å anerkjenne nyankomne elever på lik linje med majoritetselever, uansett hvilken organisering skolen

har på opplæringa av nyankomne elever. Cummins (2017) beskriver tre prinsipp som kan bidra til å inkludere og anerkjenne nyankomne elever: "a) elevenas modersmål som intellektuelle resurser, b) kopplingen mellom undervisningen og elevenas liv og, c) undervisningsmiljøer der elevenas intellektuelle, personlige og kulturelle identiteter værderas og vidgas" (s. 19). Med andre ord vil en kunne styrke elevenes sosiale tilværelse i skolen ved å anerkjenne elevenes språklige og kulturelle identiteter, og anerkjenne elevene som verdifulle i både klasserommet og på skolen som helhet.

Jeg observerte en situasjon i en ordinær klasse hvor de minoritetsspråklige elevene ble oppfordret til å sette seg med norskspråklige elever. I dette tilfellet ga læreren ansvaret til de nyankomne elevene. Kanskje ville det vært hensiktsmessig å oppfordre de norskspråklige, majoritetselvene, til å inkludere de nyankomne elevene? Læreren kunne dessuten bestemt elevenes plasseringer på forhånd. Aarsæthers (2021) studie viser at lærere ikke anser de nyankomne elevene som fullverdige deltakere i skolesamfunnet (s. 14). I tråd med observasjonene mine i den ordinære klassen, deltok ikke de nyankomne elevene i faglige samtaler i undervisninga. I intervjuet er det likevel tydelig at læreren ønsker å fremme elevenes ferdigheter og benytte dem i opplæring. For å minske ekskludering og det tydelige skillet mellom nyankomne elever og majoritetselvere, er det hensiktsmessig å ha fokus på verdier og oppførsel både hos elever, og ikke minst hos lærere. Fra et maktkritisk perspektiv tolker jeg at det er de som sitter på "makten" som bør ta ansvar om å inkludere nye elever og at skolen som helhet må anse alle elevene som verdifulle.

At kulturell bakgrunn har betydning for vennskap på ungdomsskolen er både naturlig og overraskende. Ettersom hver femte person er innvandrer eller har vokst opp med innvandrerforeldre (SSB, 2017), vil en tro at mange barn og unge er vant til et flerkulturelt klasserom, spesielt i store byer. Likevel mener lærerne at det kan være vanskelig for nyankomne elever å skape vennskap og sosialiseres i de ordinære klassene blant annet på bakgrunn av kulturelle og språklige forskjeller. Å lære et språk innebærer mer enn å bare lære ordforråd, grammatikk og uttale; En skal også forstå språket i sosiale sammenhenger. I studien til Kjelaas (2023) beskriver hun at et språk er preget av uskrevne regler og pragmatiske forståelser, noe som er vanskelig for nyankomne elever å forstå med kun grunnleggende norskferdigheter. Med andre ord kan det være vanskelig å skape vennskap med denne manglende sosiale språkevnen.

4.1.2 Pedagogiske faktorer

I tillegg til sosiale faktorer, beskriver lærerne ulike pedagogiske grep og tilpasninger som gjøres og som de ser behov for, i både innføringsklassen, klassen for særskilt norskopplæring (SNO) og i den ordinære klassen for nyankomne elever. Lærerne tilpasser opplæringa med å legge til rette for *bruk av elevenes morsmål* i skolearbeid og med å *oversette tekster* på et forenklet og standardisert språk: norsk, engelsk og elevenes morsmål. Flere av lærerne bruker *gjenkjennbart språk og kjente metoder* i undervisninga slik at det blir forutsigbart for elevene. *Sammenligning* er en metode flere lærere bruker. Flere av lærerne kritiserer den ordinære opplæringa for å ha *for lite fokus på de nyankomne elevenes læring og flerspråklighet*. De mener også det burde være en *ekstra ressurs* i klassen for å gi støtte til de nyankomne elevene.

De nyankomne elevene kan oppleve den ordinære opplæringa som både faglig og språklig utfordrende. Hannah jobber som lærer i særskilt norskopplæring og har selv norsk som andrespråk. På skolen får elevene som er blitt overført, tilbud om særskilt

norskopplæring tre timer i uka, etter at de er ferdige i innføringsklassen. Hun forteller at hun har observert en undervisningsøkt i en ordinær klasse for å få et innblikk i hva nyankomne elever opplever. Hun sier:

Jeg synes at undervisningen går altfor fort.

Dette kan ifølge Hannah dreie om flere ting: at lærerne snakker for fort og at innholdet i timen gjennomgås for fort. Hun fortsetter med å si:

Vi lærere prater mest og altfor fort.

I tillegg til å snakke fort, er det en utfordring at lærerne ikke tilpasser dialekta si. I timene jeg observert snakka lærerne i den ordinære klassen på ulike dialekter, i motsetning til lærerne i innføringsklassen som standardiserte dialekta si. Å følge med på en lærer som snakker fort, på dialekt, og som snakker mesteparten av undervisninga, vil kunne være vanskelig for en nyankommen elev, ifølge Hannah.

Det er ikke bare mangel på tilpasning av tempo og talemål som er utfordrende, men også det at elevene har andre referanser og forkunnskaper, og ikke nødvendigvis vet noe om det lærerne gjennomgår i undervisninga. Hannah sier:

Vi på en måte tror i utgangspunktet at de vet noe om det som sies, men vi må ta utgangspunkt i at de ikke vet.

Oppsummert peker Hannah både på språklige og innholdsmessige aspekt som utfordringer for nyankomne elever. Hun mener at man må anta at elevene ikke forstår. Det virker som at Hannah mener at undervisninga i ordinære klasser blir uforståelig og vanskelig for nyankomne elever.

Flere av lærerne er opptatt av behovet for ekstra lærerressurs i opplæringa for nyankomne elever. Solveig mener at mangel på ressurser og tid gjør det vanskelig å følge opp elevene så tett som ønskelig. Hun mener at det er for mye for en kontaktlærer eller en faglærer å skulle tilrettelegge og gjøre noe med alle utfordringer når elevgruppa er såpass sammensatt og stor. Det er blant annet utfordrende å avdekke lærevansker. Hun forteller at hun aldri har hatt elever i innføringsklassen som har fått dysleksidiagnose, for eksempel. Hun sier:

[...] og det er jo et kjempeproblem da når de skal ute i ordinære klasser, for vi har jo elever som har store behov for oppfølging og hjelp, det har jo egentlig alle, det burde vært en styrklærer tenker jeg for flerspråklige elever i alle klasser til enhver tid, det er jo helt sinnsykt at vi ikke har det.

Også Hannah mener at det burde være en ekstra lærerressurs inne i klasserommet, og at denne læreren burde ha andrespråkskompetanse. Hun sier:

[...] også tenker jeg det er fint å finne vikarer, eller studenter, eller en annen ressurs, og finne ut hvilket språk de snakker, og de kan hjelpe elevene som ikke forstår.

Det å tørre og si eller gjøre feil er et viktig aspekt for både språkutvikling og læring, ifølge flere av lærerne. Både Solveig og Hannah mener at det er viktig å ha lav terskel for å gjøre feil i undervisninga. Solveig sier:

Og jeg har snakket mye om at det å gjøre feil i språkutviklinga si er en bra ting, jeg vil ikke ha en perfekt tekst fra google translate, for hvordan skal jeg gjøre jobben

min da? Så for at jeg skal hjelpe dem, må de også hjelpe meg med å gjøre jobben min.

Det virker som at flere elever ønsker å tilfredsstille lærerne med å levere en "perfekt tekst fra google translate", istedenfor å levere en tekst med språkmangler og feil, men Solveig er tydelig på at jobben hennes avhenger av at elevene er ærlige om hva de ikke får til og trenger hjelp til.

Flere lærere finner det utfordrende å inkludere de nyankomne elevene i muntlige aktiviteter, spesielt i den ordinære klassen. Dette er i tråd med mine observasjoner av at de nyankomne elevene i den ordinære klassen var lite muntlig aktive. Ola forsøkte som nevnt tidligere å oppfordre de nyankomne elevene til å sette seg på bord sammen med andre elever, slik at de kunne delta i faglige samtaler. Likevel valgte de å sitte sammen.

Hannah mener lærerne har lite kunnskap om hva en kan gjøre for å skape engasjement og muntlighet blant elevene, og forteller om et fellesmøte der det kun var en lærer som hadde innspill til hvordan hun jobbet for å skape mer muntlig deltakelse.

Husker du når [en lærer] spurte lærerne på fellesmøtet om hva vi kan gjøre for å få aktive og muntlige elever, fikk dere et svar? Jeg synes at den eneste personen som begynte å svare på det her, var [en lærer] og hun fortalte at hun snakket med eleven, hva eleven gjør, hva den bruker, hva det er på ditt språk, da begynner hun å øve på forbindelsene med språkene, og hun underviser i kontrastivt perspektiv. Det finnes mange ting som kan gjøre at elevene kan snakke ut.

Å jobbe med relasjoner, gjennom å vise interesse for elevens erfaringer og kunnskaper, er noe Hannah vektlegger for å øke muntlig deltakelse blant de nyankomne elevene. Hun refererer imidlertid til læreren som delte erfaringer, som beskriver hvordan hun tar utgangspunkt språklige ferdigheter elevene allerede har, slik at elevene lettere kan forstå både faglig innhold og språk. Når det gjelder språk spesielt, beskriver Hannah hvordan læreren hun beskriver, har et kontrastivt, altså et sammenlignende perspektiv på språk. Hannah mener et slikt perspektiv på språk kan fremme muntlig aktivitet.

Modellering er en metode Roger bruker for å fremme muntlighet. Han mener det kan være lurt å modellere muntlige samtaler for elevene:

Jeg tror det å kunne bruke språket, og det å modellere hvordan man kan snakke om ulike temaer, er kjempeviktig at de gjør det i praksis og at man ikke bare sitter og leser og oversetter.

Det å få modellert hvordan en samtaler og å gjøre det i praksis, vil gi elevene bedre språkferdigheter, mener Roger. Dette er flere lærere opptatt av å bruke i opplæringa av nyankomne elever. Roger er også opptatt av å la elevene jobbe parallelt med førstespråk, norsk og andre språk, og han mener at et slikt arbeid også kan fremme deltakelse og forståelse, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.2 om flerspråklighet som ressurs.

Ola poengterer at elevene ofte har mye kunnskap om språk, selv om de ikke har metakunnskap.

De kan sammenligne litt språk, sånn at det er ikke alle minoritetsspråklige som har like gode metakunnskaper om sitt eget språk, vi har jo for eksempel flere [elever fra et land] i klassen, og der er det jo en grammatikk da som det hadde vært fint å sammenligne, men de er ikke alltid så klar over det selv.

Med andre ord ønsker Ola å belyse elevenes språklige ferdigheter, selv om de nødvendigvis ikke har metakunnskaper om eget språk. Å jobbe med det elevene kan fra før, og bruke det i en sammenligningsoppgave, er altså noe som vektlegges. Det kan virke som at Ola mener en må bevisstgjøre elevene på kunnskapen de har, ettersom de ikke alltid er klar over det.

I det følgende skal jeg drøfte betydningen av hva lærerne beskriver om pedagogiske metoder de anvender, deres meninger om hva som fungerer i opplæringa av nyankomne elever, i lys av blant annet Gibbons (2015) tenkning om stillasbygging i opplæringa for nyankomne elever, og Cummins (2017) tenkning om å bruke elevenes tidligere kunnskaper i undervisning.

Undervisning i ordinære klasser er preget av en annen struktur og klasse miljø. Selv om elevene blir eksponert for mer norsk i den ordinære klassen (Kjelaas, 2023; Aarsæther, 2021) vil de likevel slite med å følge det faglige innholdet i timene, ifølge Hannah. Hun tror ikke at elevene forstår det som formidles i den ordinære undervisninga, selv om de nødvendigvis ikke forteller det. Hun poengterer også at den ordinære undervisninga går altfor fort og at lærerne snakker for mye, samtidig som at de ikke standardiserer dialekta si slik lærerne gjør i innføringsklassen. Cummins (2017) presenterer metoder som er hensiktsmessige å anvende i opplæring av nyankomne elever, blant annet gjennom å tilrettelegge for enkle aktiviteter som gjør at elevenes språk synliggjøres og høres i skolen (s. 265). I tråd med Cummins (2017) og Hannahs observasjoner i den ordinære klassen om at undervisninga går for fort og lærerne snakker mest, er det hensiktsmessig å vektlegge elevaktivitet og synliggjøre deres språk og ferdigheter i opplæringa for å inkludere de nyankomne elevene.

Å skape et læringsmiljø som inkluderer nyankomne elever i faglig aktivitet er noe lærerne synes er utfordrende. I tråd med Cummins (2017) bør man ikke anse nyankomne elever som ulærde, eller med "manglende språkevne". Det er hensiktsmessig å være interessert i deres språk. Et eksempel Cummins (2017) beskriver, hvor en lærer sliter med å motivere nyankomne russiske elever til å lære engelsk, lager læreren en avtale med elevene om at de skal få lære henne russisk. Dette resulterte i en god relasjon og at elevene lærte (s. 266). Slik Hannah beskriver det, er det viktig å være interessert i elevenes flerspråklige ferdigheter på måten Cummins (2017) beskriver det, og gjennom et kontrastivt perspektiv på språk. Denne måten å jobbe på vil kunne bidra til å fremme de nyankomne elevenes muntlighet ifølge Hannah, og dermed både læring i språk og fag. Dersom elevene føler at lærerne interesserer seg, og møter dem der de er, vil tryggheten øke, og dermed læring og muntlig aktivitet. Etter mitt skjønn, og ut ifra Cummins (2017) og lærerne i studien, er det viktig at man som lærer holder en god struktur i opplæringa, fremmer nysgjerrighet blant elevene og anerkjenner elevene som kunnskapsrike og bidragsytere.

Lærerne i studien min er opptatt av ulike måter å gi støtte i opplæring av nyankomne elever. Gibbons (2015) beskriver metaforen om stillasbygging som følgende:

Scaffolding – in its more usual sense – is a temporary structure that is put up in the process of constructing or repairing a building. As each bit of the new building is finished, the scaffolding is taken down. The scaffolding is temporary, but essential for the successful construction of the building (s. 16).

Gibbons (2015) beskriver stillasbygging som en sentral metode for å utvikle elevenes ferdigheter ved å først få hjelp og støtte i en sosial interaksjon med noen som har mer kompetanse, før elevene etter hvert kan jobbe og fungere på egen hånd (s. 13). Med andre ord er det avgjørende å få støtte gjennom stillasbygging for å kunne utvikle seg. Som lærer må en finne ut av de nyankomne elevenes ferdigheter og behov, slik at en kan gi støtte der det trengs. Å gi kognitivt utfordrende oppgaver, fremfor forenklete oppgaver, er sentralt i Gibbons' (2015) prinsipp om stillasbygging (s. 18). Lærerne er opptatt av å tilpasse talen i undervisning, i både tempo og talemål. De er opptatt av arbeid med elevenes forkunnskaper, bruk av elevenes førstespråk, å modellere muntlige samtaler og arbeid i et kontrastivt og sammenlignende perspektiv.

Lærerne er også opptatt av å jobbe parallelt med fag og språk gjennom å blant annet få elevene til å reflektere. Ved å gi oppgaver som er kognitivt utfordrende for elevene (Gibbons, 2015), vil motivasjonen for læring også øke (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Måtene lærerne ønsker å jobbe på, er i tråd med Kjelaas & Fagerheim (2021) om integrert språk- og fagopplæring: «En overordna pedagogisk begrunnelse for integrert språk- og fagopplæring er at en ikke kan sette fagopplæringa på vent av hensyn til elevenes generelle læringsutbytte.» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 29). Å jobbe parallelt med språk og fag er en måte å gi støtte på, ifølge lærerne i min studie. I den ordinære opplæringa vil nyankomne elever møte både et hverdagspråk og et akademisk skolespråk (Cummins, 2000). Det vil altså være fordelaktig å ha blitt utfordret på faglig stoff parallelt med språket. De ulike formene for stillasbygging som lærerne er opptatt av, innebærer å jobbe parallelt med språk og fag. Det innebærer også å finne ut av elevenes kunnskaper, interesser og ferdigheter, og vise elevene hva de kan, fordi de ikke alltid er bevisst på dette selv.

En måte å gi støtte på i opplæring av nyankomne elever er å jobbe med elevenes språklige repertoar, ifølge flere lærere. I tråd med Cummins (2017) er det viktig å være bevisste på at elevenes språkferdigheter kan hjelpe dem med å lære språk. Cummins (2000) tenkning om at språkferdigheter ligger under en «felles underliggende språkevne» (s. 199) er en måte lærerne kan betrakte elevenes språklige repertoar på. Lærerne er opptatt av å bruke flere språk i opplæringa, og de ønsker å fremme elevenes ferdigheter og mener at de ikke alltid er klar over ferdighetene de har selv. Å sammenligne språk, som er noe flere lærere vektlegger som en god metode, kan være en måte å vise at alle språkferdighetene henger sammen. Å jobbe parallelt med språkene er også noe lærerne fremmer. På denne måten vil også Cummins' (2000) tenkning om at en «felles underliggende språkevne» være relevant, fordi elevene benytter det språklige repertoaret en har når en skal formidle noe.

Elevene eksponeres for språklæring i både innføringsklassen og i den ordinære klassen. På den ene siden er det vesentlig at elevene eksponeres for skolespråket og hverdagspråket, på norsk, i den ordinære klassen, slik en lærer forteller. På denne måten vil de nyankomne elevene tilegne seg hverdagspråket i kommunikasjon og i nærvær med språkpraksisene til norskspråklige elever, i tråd med Kjelaas' (2023) undersøkelse. Det viser seg at integrering er nødvendig for å lære et helt språk, inklusivt sosiale og pragmatiske språkpraksiser. En har motivasjon for å lære språk som en har behov for i sin sosiale verden. Med andre ord vil motivasjonen for å lære norsk minske, dersom en ikke integreres og skaper vennskap med norskspråklige elever (Kjelaas, 2023; Aarsæther, 2021). På den andre siden vil man utvikle sitt språklige repertoar med

andre nyankomne elever i egen innføringsklasse. En eksponeres for mange språk i en slik flerspråklig og sosial setting, slik jeg observerte innføringsklassen. García & Wei (2019) beskriver disse nye språkpraksisene som oppstår mellom mennesker med ulike språklige repertoar, som transspråking. Denne typen flerspråklig opplæring, er en dynamisk flerspråklighet som dreier seg om alle språklige interaksjoner og relasjoner mellom flerspråklige mennesker, slik García & Wei (2019) beskriver det (s. 67). Slik språklæring kan oppstå i det lærerne beskriver om å jobbe parallelt med språkene i klasserommet. Parallell jobbing med elevenes språklige repertoar i sosial interaksjon, kan dermed føre til transspråking.

Jeg deltok på et fellesmøte sammen med alle lærerne, hvor et av temaene var at nyankomne elever ikke er muntlig aktiv i undervisning. Flere lærere mener dette er en utfordring, og en måte å fremme muntlighet på, ifølge lærerne, er å anerkjenne elevenes tidligere ferdigheter og språkkunnskaper, i tråd med både Cummins (2017) og Gibbons (2015). Egeberg (2012) hevder at en typisk utfordring er at aktive elever får mer lærerrespons enn de inaktive elevene (s. 32). I lys av dette er det uheldig dersom nyankomne elever får mindre respons fra læreren dersom de ikke er aktive. Lærerne er imidlertid opptatt av å inkludere de nyankomne elevene i undervisninga. Samtidig er dette utfordrende dersom de ikke forstår det som formidles, spesielt i den ordinære opplæringa, slik Hannah beskriver det. Hannah er opptatt av at elevene med samme morsmål kan hjelpe hverandre med å forstå hva som formidles i den ordinære klassen. Dette kan ses i lys av Egeberg (2012) som poengterer at det kan ha effekt å anvende elevenes ferdigheter til å hjelpe hverandre.

Lærerne er opptatt av å ha lærerressurser med flerspråklighetskompetanse, både i innføringsklassene og i de ordinære klassene. Ifølge Kjelaas (2021) er det avgjørende for elever som ikke kan norsk å ha en lærer med slik kompetanse. I tråd med Lødding et al. (2022) sin rapport er det viktig å ha formell kompetanse og erfaring for å dekke de nyankomne elevenes ulike forutsetninger og behov (s. 177). Lærerne mener det ikke er nok ressurser på skolen med flerspråklighetskompetanse. Med andre ord er det behov for flere ressurser med flerspråklighetskompetanse for å dekke elevenes behov. Behovet for flere ressurser handler også om lærernes arbeidskapasitet, noe jeg beskriver i det følgende kapittelet om strukturelle faktorer.

4.1.3 Strukturelle faktorer

Struktur og planlegging er sentralt i oppfølgingen av nyankomne elever. Ifølge flere av forskningsdeltakerne mangler det *kompetanse*, og *rutiner* for overgangen fra innføringsklassen til det ordinære. Skolen som helhet trenger *et større søkelys på flerspråklighet*, og lærerne trenger *mer tid og rom* for å få tid til det. Dessuten uttrykker en lærer at *lærersamarbeidet* ikke er godt nok.

Å ha god kompetanse er sentralt for lærere som jobber med nyankomne elever. Solveig sier:

Det handler om å tilegne seg kompetanse, og ønske å gjøre små endringer i egen praksis, og gjøre de små grepene som gjør at du kan dekke opp for mye.

Med andre ord må lærerne og skolen som helhet få mer kunnskap om hva som er viktig å gjøre i overgangen, og med opplæringen av de nyankomne elevene i den ordinære klassen. Det kreves endringer i lærernes praksis for å kunne få til gode overganger.

Forhold som arbeidsbelastning og romkapasitet er også en utfordring Solveig belyser. Hun sier:

Folk er samtidig overarbeidet og slitne, vi har ikke gode rom.

Det er altså mangel på tid for å få til et godt arbeid med både overganger og de nyankomne elevene. Arbeidsmengden til lærerne er for stor, det er ikke nok tid.

Det oppstår mange utfordringer knyttet til oppfølging av de nyankomne elevene. Solveig forteller at disse utfordringene ofte hopper seg opp, uten å bli løst. Hun sier:

Ja, noen av lærerne har det her fram i panna da [...], hvordan tilpasser jeg sånn at også mine flerspråklige elever skal forstå det her da [...], veldig mange lærere kjenner på at de er slitne da, og at du blir dratt i alle retninger [...], også bare sklir problemene ut.

Flere ressurser i skolen vil kunne bidra til å minske mengden utfordringer og problemer lærerne opplever at de ikke får håndtert. Jeg forstår det slik at alle lærerne ønsker å gjøre sitt beste for alle elevene, men at de har for mye på agendaen sin. Også skolen har for mye på agendaen sin, og Solveig sier:

Vi som er på en mottaksskole har aldri flerspråklighet på agendaen, bare et kvarter her og der, men vi har ikke gode arbeid på hvordan vi sikrer overganger, metoder, kompetanse, kartleggingsverktøy, ressurser. [...] Jeg synes det er så mange ting som blir stappa inn i den norske skolen, men ingenting har blitt tatt ut, skal vi ikke fjerne noen ting og konsentrere oss om noe, det er for mange kompetansemål [...]. Det er ikke lengre en sånn marginal gruppe, det er mange flerspråklige elever i norske klasserom og det kommer bare til å komme flere. Det her er realiteten og det burde alle sammen ha på agendaen sin.

Mengden arbeid som legges på både lærerne og skolen burde blitt redusert, eller bedre strukturert; den går utover arbeid med flerspråklighet og overganger ifølge Solveig. Solveig savner et større søkelys mot flerspråklighet på skolen. Det virker som at de nyankomne elevens opplæring overses i skolen og ikke oppfattes som viktig, noe Solveig mener det må være. Roger er også opptatt av strukturen rundt opplæringa av de nyankomne elevene, og han forteller om en utfordring:

Alle lærerne som skal ha den nye eleven skal være snakket med på forhånd, det skal ikke komme som noe overraskelse. Det her høres jo helt selvfølgelig ut, men det er en stor skole, og det skjer definitivt ikke alltid. Jeg har selv opplevd å plutselig ha elever som ja (hehe), og da er det vanskelig med tilpasninger.

Roger poengterer at det er viktig med kommunikasjon mellom lærerne. Han mener at alle lærerne skal vite at en ny elev skal begynne i klassen.

En problemstilling ved skolen er hvorvidt de nyankomne elevene skal sendes i ulike ordinære klasser, eller om de skal samles i samme klasse. Per i dag er elevene noenlunde fordelt, men noen klasser mottar flere nyankomne elever enn andre. Hannah er opptatt av at timene hun har i SNO (særskilt norskopplæring) skal ha god læringseffekt, og en utfordring er at elevene ikke har gjennomgått det samme i de ordinære klassene.

På en måte, på grunn av at jeg har en posisjon i overgangen, så synes jeg at det er greit [at nyankomne elever samles i samme ordinære klasse], fordi det er lett å kontakte lærerne, faglærerne i den klassen. Når de tre forskjellige klassene lager

planer, blir det veldig mye avvik eller utsettelse og sånt, og da er det lett for meg å samle denne gruppa, og jobbe sammen med dem.

Dersom elevene kommer til Hannahs timer med ulike faglige utgangspunkt, vil det være vanskelig for henne å holde en felles gjennomgang før en prøve, for eksempel. Hun fortsetter med å si:

Hvis de er i forskjellige klasser, er det avhengig av hvordan trinnet snakker sammen. Det er ikke ofte det skjer altså. Min jobb avhenger av hvordan de samarbeider på trinnet. Når jeg begynte her, hadde de ikke en felles periodeplan i samfunnsfag og sånt, og jeg måtte bare gå rundt og spørre dem. Noen sa "vi underviser om det samme"; men jeg sa at dere underviser om det samme, men på forskjellige måter. Min jobb er avhengig av det der, for å skape interesse for elevene, de vet at nå er det prøve, vi må spørre eller øve ekstra med SNO-lærer, ikke sant.

Hannah opplever et behov for bedre samarbeid blant lærerne når elevene går i ulike klasser. Hun sier videre:

Det går an å fordele de i forskjellige klasser, overgangen kan bli suksessfull når faglærerne på trinnet snakker sammen og lager felles periodeplaner. Det er kjempeviktig.

Med andre ord savner Hannah et bedre samarbeid mellom lærerne, og manglende samarbeid er en årsak til at rutinene og arbeidet rundt overgangene ikke er tilstrekkelig.

Lærerne beskriver en rekke strukturelle faktorer, altså faktorer som tid, ressurser, rutiner og samarbeid. De er opptatt av mangel på kompetanse, tid og ressurser som gjør det vanskelig å skape gode rutiner og et godt samarbeid rundt opplæringa av nyankomne elever, både i innføringsklassen og i ordinær klasse. I det følgende drøfter jeg funnene i lys av tidligere forskning.

Lærerne er opptatt av kompetanse, og mener flere lærere burde ha kompetanse på flerspråklighet og andrespråkspedagogikk. At dette er sentralt i opplæringa, er i tråd med Bakkens (2007) vektlegging av det han omtaler som institusjonelle faktorer. I kunnskapsoversikten over tilpassa opplæring for minoritetsspråklige elever finner han nettopp at "kompetanseutvikling i personalet" er en viktig suksessfaktor. Dette løftes også fram i PISAs (2012) gjennomgang av land og skolesystemer som lykkes godt med opplæring av nyankomne elever. I denne rapporten blir det beskrevet fem suksessfaktorer: Språkstøtte gjennom *hele* opplæringa, felles læreplan, fokus på akademisk og skolsk språk, integrert språk- og fagopplæring og altså *lærere med andrespråkskompetanse* (Schleicher, 2015, s. 10-11, min utheving).

Lærerne er også opptatt av samkjøring av timeplan og samarbeid lærerne imellom. Også dette beskrives i Bakkens (2007) rapport. Han finner at "koordinering innad på skolen" er en viktig institusjonell faktor.

Samtlige lærere må samarbeide for å sikre at den enkelte elevs behov blir tilfredsstilt. Faglærer, tospråklig språklærer og norsk som andrespråkslærer må koordinere innsatsen. Sikre at det er mulig for elever å skifte opplæringsmodell, i takt med at eleven endrer sine språklige og faglige ferdigheter (Bakken, 2007, s. 85).

Dette tyder på at lærernes samlet kompetanse må samkjøres, for å sikre elevens utvikling både faglig og språklig. Hannah, som har en «mellomposisjon» mellom innføringsklassen og den ordinære klassen, forteller at hennes jobb avhenger av samkjøring av timeplan og samarbeid lærerne imellom, slik at hun vet hvordan hun skal tilrettelegge for elevene. Hun forteller at det er krevende når faglærerne ikke kommuniserer med hverandre eller med lærerne som jobber med de nyankomne elevene. Flere lærere mener dessuten samarbeidet ikke er godt nok. I lys av Bakken (2007) er samarbeid nødvendig for å sikre elevenes *faglige* og *språklige* utvikling. Ifølge Kjelaas (2021) er det vesentlig å inkludere morsmålslærere og liknende i samarbeidet på skolen, selv om de ikke er der hver dag (s. 243). Solveig mener at skolen er for dårlig på å inkludere lærerne i tospråklig fagopplæring, og hun er opptatt av at skolen må ta initiativ.

Ut ifra empirien min virker det som at samarbeid er nøkkelen til mange problemstillinger og utfordringer i skolen. For det første viser Bakken (2007) at kompetansearbeid og samarbeid blant lærerne er viktige suksessfaktorer. Schleicher (2015) påpeker også viktigheten med lærere med andrespråkskompetanse.

En sentral innsikt i en slik tilnærming er at det ingen ting som tyder på at det å ta i bruk morsmålet i undervisningen, verken som opplæring i morsmålet eller som fagopplæring på morsmålet, i seg selv garanterer suksess. Hvorvidt slike opplæringsmodeller virker prestasjonsfremmende eller ikke er betinget av en rekke forhold, blant annet at det tospråklige tilbudet er en integrert del av skolens virksomhet, samt at tilbudet drives av kvalifiserte lærere (Bakken, 2007, s. 86).

Med andre ord er det avgjørende at lærerne er kompetente, at de samarbeider og at opplæringa av nyankomne eleven er like integrert i skolen som opplæringa i det ordinære. På denne måten kan pedagogiske metoder og opplæring av nyankomne elever få god effekt. En av lærerne i min studie forteller at han har opplevd å plutselig ha en ny elev i klassen sin. Samtidig sier han at dette kan skje når skolen er såpass stor. I lys av Bakken (2007) og lærernes utsagn er en koordinert og kompetent lærerstab og skoleledelse sentralt for god opplæring av nyankomne elever.

4.2 Flerspråklighet som ressurs

I denne delen av analysen retter jeg oppmerksomheten mot flerspråklighet som ressurs i overgangen mellom innføringstilbud og ordinær opplæring. Læreplanens overordna mål om at elevene skal oppleve at det å kunne flere språk skal være en ressurs i skolen, er noe flere av lærerne i denne studien finner vanskelig å utøve i praksis. Lærerne er opptatt av hvordan flerspråkligheten kan benyttes i opplæringa gjennom ulike pedagogiske metoder, og av hvordan elevene opplever at flerspråklighet er en ressurs. Lærerne peker både på sosiale og pedagogiske faktorer, men i større grad i sammenheng med hverandre. Dette delkapittelet vil derfor ta for seg begge faktorene i et og samme kapittel.

Lærerne uttrykker at de mangler kunnskap om hvordan en kan benytte flerspråkligheten til elevene som ressurs i opplæringa. De mener imidlertid at det å kunne flere språk er en ressurs i *sosiale sammenhenger* på skolen. Lærerne er også opptatt av at elevene på skolen får bruke sitt språklige repertoar med hverandre, og at de kan *hjelp hverandre med å forstå*. Utfordringene med bruk av flere språk i klasserommet er blant annet at det

kan virke *forstyrrende*. Elevenes *flerspråklighet og forkunnskaper* er noe lærerne er opptatt av, men som de synes er vanskelig å benytte i praksis som en ressurs. *Sammenligning* av språk og kulturer er også en pedagogisk metode lærerne mener er ressursorientert (jf. kapittel 4.1.2).

Solveig reflekterer slik over målet i Kunnskapsløftets overordna del om at flerspråklighet skal være en ressurs, og mener det er forskjell på innføringsklassen og ordinær opplæring når det gjelder dette:

Jo, det er jo et fint mål, men jeg tror ikke at, hvertfall ikke i det ordinære klasserommet, at det er overalt at man har det langt fremme, og jeg tror i det hele tatt at det ordinære i skolen har lite kjennskap til både læreplanen for grunnleggende norsk, som er målene for denne gruppa.

Flerspråklighet er altså ikke et tema som prioriteres i skolen. Solveig assosierer temaet om flerspråklighet som ressurs med læreplanen for grunnleggende norsk, som er tiltenkt de nyankomne elevene. Med andre ord henviser hun til de nyankomne elevene når det er snakk om flerspråklighet.

Ifølge Solveig kan det å være flerspråklig oppleves som en ressurs i skolen fra et elevperspektiv. Hun sier:

I innføringsklassen for eksempel, og i det ordinære, sånn rent sosialt sett tror jeg mange opplever flerspråklighet som en ressurs da.

Elevenes mange språk og språklige repertoar kan med andre ord være en ressurs i sosiale sammenhenger, men ikke nødvendigvis i faglige sammenhenger, ifølge Solveig. Hannah mener at bruken av flere språk på skolen er en ressurs i undervisning, hun sier:

Det sosiale, ja det er på [skolen] lov å prate på hvilket som helst språk [...]. Det er en kjemperessurs, de som snakker samme språk, de kan hjelpe hverandre, også er det faktisk lov.

Hannah mener altså at elevene som snakker samme språk kan bruke det som en ressurs i undervisning, i både innføringsklasser og i ordinære klasser. Videre forteller hun at:

Vi burde på skolen også i den overgangsfasen tenke at det på en måte er lurt å sende elever med samme språk i de samme klassene, så kan de bruke hverandre.

Med Hannahs bakgrunn som minoritetsspråklig kan det virke som at hun har forståelse for at det er vanskelig å følge den ordinære undervisninga, og at det kan være trygt å ha medelever som snakker samme språk. Hun forstår begrepet ressurs som «hjelp til å forstå norsk».

Bruk av flere språk i klasserommet kan være både en ressurs, men også en forstyrrelse ifølge Hannah. En negativ følge av at elevene får snakke på morsmålet i undervisninga, er at det kan skape forstyrrelser. Hannah mener at dette oppstår i SNO-undervisninga, og hun sier:

Jeg kommenterer i timen min at de må slutte å prate på andre språk, for det er forstyrrende. Den gruppen med [elevene fra et land], de fleste snakker [det språket] høyt, og det kan forstyrre de som ikke kan [det språket]. Undervisninga går jo på norsk.

Hannah mener at undervisninga skal foregå på norsk, men at andre språk kan benyttes dersom det fører til læringsutbytte og forståelse, ikke om det blir en forstyrrelse. Med andre ord mener Hannah at flerspråkligheten er en ressurs blant elevene, og i undervisninga.

Flere lærere er opptatt av at elevene har erfaringer og kunnskaper fra før av som en må fremme i opplæringa. Roger er opptatt av dette, men han synes det er vanskelig å vite hvordan det kan praktiseres. Han sier:

Jeg tenker jo at det er viktig å huske på at elevene kan mye fra før. At de har, alle elevene som kommer har hvertfall et helt språk som de har lært seg med alt som kommer med det, også er det likt ulik fra elev til elev, noen har i det språket for eksempel jobbet med grammatikk, har systematisert, vet delvis hvordan et språk er bygd opp hvertfall, men andre har ord og begreper og kategorier og sånt innafor språket og har kunnskaper om verden og ting og sånt. Man må huske på at de ikke starter på scratch, at elevene har mye kunnskap. Selv om de må lære navnet på eple, pære, appelsin, løk og potet, så betyr det ikke at det er der de er i utviklingsløpet når det kommer til kognitive ting. Og hvordan man på en måte utnytter det i praksis i undervisninga er jo et større spørsmål.

Roger sitt perspektiv om flerspråklighet som ressurs dreier seg om at ungdommenes erfaringer og kunnskaper må benyttes i praksis. Dette tolker jeg som hvordan elevenes ferdigheter kan bidra med både et faglig og språklig perspektiv i undervisninga. Roger inkluderer faglig innhold og livserfaring i temaet om flerspråklighet som ressurs.

Bruk av elevenes morsmål i opplæring er en arbeidsmetode flere lærere mener er vesentlig. Roger reflekterer rundt hvordan han kan la elevene bruke det de kan fra før av som en ressurs i klasserommet, og beskriver oversettelse av tekster og enkeltord som en metode. Han synes det er vanskelig, og han beskriver at man ofte må begynne med enkle og grunnleggende metoder i undervisninga for å lære et språk. Han sier:

Det er jo klart at det enkleste og mest selvfølgelige er ting som å kunne oversette tekster og ord til morsmålet, og jobbe parallelt.

Videre forteller han at han er litt streng med elevene om å bruke oversettelsesverktøy, fordi han ønsker å trene elevene i å prøve og tolke en tekst internt. Det virker som at han ønsker at elevene skal forstå en norsk tekst med det språklige repertoaret de har, uten å oversette alt til morsmålet sitt. Han forteller videre om timen jeg observerte:

Etter vi har jobbet litt med teksten *Imagine* av John Lennon, med min dårlige oversettelse og forenkling (hehe), så kunne de få prøve å svare på noen spørsmål hvor de hadde lov å oversette teksten for å forstå innholdet i den, men da svarer vi på spørsmålene på norsk, egentlig har jeg kanskje lagt det opp litt for vanskelig akkurat det vi jobber med nå.

I timen til Roger la han opp til en refleksjonsoppgave om sangens innhold. De leste teksten både på engelsk og på hans oversettelse til norsk. På denne måten får de mulighet til både språklig og innholdsmessig læring.

Lærerne er opptatt av at elevene skal få kognitivt utfordrende oppgaver, og Roger mener at elevene vil kunne lære mye norsk gjennom metaspråklig refleksjon. I timen jeg observerte av Roger jobbet elevene med låten *Imagine*, og flere elever deltok i en muntlig diskusjon om innholdet. I forkant jobbet de med teksten på førstespråk, engelsk eller norsk og fikk skrive tanker og diskutere med medelever, på valgfritt språk. Etterpå

var det flere elever som delte tankene sine på norsk med læreren og andre elever, med de norskspråklige ferdighetene de hadde. Roger mener at en vil kunne åpne for en annen type tilnærming til språktilegning ved å reflektere over språket, fordi en vil lære å uttrykke egne tanker og meninger.

Sammenligning av språk og kulturer er metoder som lærerne er opptatt av for å inkludere flerspråkligheten som ressurs. Ola beskriver hva han tenker om at flerspråkligheten skal være en ressurs:

Det er kanskje spesielt når man snakker om språk da, men også tidligere så snakket vi om folkediktning og folkeeventyr, og der er det også trekk som man finner igjen i andre kulturer, og da kan det jo være en ressurs.

Selv om temaet er flerspråklighet, assosierer Ola temaet med elevenes kulturelle bakgrunn. Han fortsetter med å si:

Hvis du har hørt om Jeppe på Bjerget da, så finner du et eventyr 1001 kalifer, som er nesten helt likt, så man ser jo at historier vandrer.

Ola peker mot sammenligning av kulturer og historie som en hensiktsmessig tilnærming for å benytte flerspråklighet som ressurs i opplæringa.

Det viser seg altså at lærerne har ulike oppfatninger av hva flerspråklighet som ressurs innebærer i praksis. Både det å dra veksler på elevenes språklige og kulturelle erfaringer, ferdigheter og kunnskaper er noe lærerne er opptatt av. Lærerne har ulike tanker om hva begrepet ressurs innebærer. Hannah mener at elevene kan hjelpe og støtte hverandre gjennom at de kan flere språk. Solveig peker i større grad mot et overordna perspektiv, at skolen bør ha et flerspråklig fokus. Hun mener også at elevene opplever at flerspråkligheten er en ressurs i sosiale settinger, ikke nødvendigvis i undervisninga. Roger er opptatt av at elevenes kunnskaper og ferdigheter skal være en ressurs i opplæringa.

I det følgende skal jeg drøfte lærernes meninger, erfaringer og refleksjoner om at flerspråklighet skal være en ressurs i skolen, i lys av teorier fra Cummins, Gibbons og García & Wei, samt annen forskning. Flere av metodene lærerne beskriver som måter å gi støtte på, er i tråd med Gibbons (2015) stillasbygging (jf. Kapittel 4.1.2). Lærerne fremmer disse metodene som ressursorienterte, med tanke på flerspråklighet som ressurs. Blant annet er lærerne opptatt av at skolen har for lite kunnskap om flerspråklighet generelt. De er også opptatt av bruk av førstespråk i opplæringa, samt å anerkjenne elevene som kunnskapsrike og fremme denne kunnskapen.

Lærerne mener at skolen generelt har lite kunnskap om flerspråklighet, noe som er i tråd med Olaussen & Kjelaas (2020) og Myklevold & Speitz (2021) sine funn. I sosiale sammenhenger mener lærerne at det å kunne flere språk er en ressurs, ettersom det er en mottaksskole som er preget av et bredt språklig mangfold. I min undersøkelse assosierer lærerne flerspråklighet med elever med annen språklig og spesielt kulturell bakgrunn enn norsk, og særlig i innføringsklassene. Liknende funn gjør Olaussen & Kjelaas (2020) i sin undersøkelse. Med andre ord tenker lærerne at språk og kultur henger tett sammen, samt at flerspråklighet som begrep og som ressurs i stor grad assosieres med elever som ikke har norsk som morsmål. Samtidig var temaet i mine intervju opplæring for nyankomne elever, samt overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Dette kan ha lagt føringer for tilnærmingen de har til begrepet flerspråklighet.

I min studie tolker lærerne begrepet *ressurs* på ulike måter, i sammenheng med flerspråklighet som ressurs. Dette er realiteten, og noe som trolig skjer på de fleste skoler. Dette er i tråd med Myklevold & Speitz (2021) som hevder at læreplanen ikke gir noen føringer på hvordan en skal tolke flerspråklighet som en ressurs. På bakgrunn av dette, er det noe lærerne og ansatte ved skolen kan diskutere i fellesskap. Dette poengterer Solveig, og hun mener temaet om flerspråklighet må være en større del av skolens agenda (jf. kapittel 4.1.3).

For å skape en ressursorientert opplæring, er lærerne i innføringsklassen opptatt av å gi elevene kognitivt utfordrende oppgaver. Roger mener at en må være bevisste på elevenes tidligere kunnskaper og ferdigheter. Han synes imidlertid det er vanskelig å vite hvordan en kan dra nytte av det i praksis. Roger forteller om en metode hvor elevene skal reflektere over innholdet i en låt. Elevene reflekterte rundt innholdet med utgangspunkt fra sin livsverden, kultur og religion. Roger ønsker å fremme refleksjon, først på førstespråket og deretter på norsk, enten i muntlige klassesamtaler eller skriftlige oppgaver. Denne metoden er i tråd med Gibbons' (2015) stillasbygging:

[...] all learners, including EL learners, need to be engaged with authentic and cognitively challenging learning tasks (...). This means that rather than simplifying the task (...), we should instead reflect on the nature of the scaffolding that is being provided for learners to carry out that task (s. 18).

Slik Gibbons (2015) fremstiller det, må nyankomne elever bli utfordret på en kognitiv og autentisk måte, noe Roger er opptatt av. Cummins (2017) fremmer bruk av førstespråk og elevenes forkunnskaper i undervisning. I situasjoner hvor en ønsker å fremme elevaktivitet, refleksjoner og faglig utbytte er det viktig å ha et trygt klasserom, slik at elevene tør å delta og tør å utfordre seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å skape et trygt læringsmiljø som fremmer elevaktivitet, gjennom ulike former for stillasbygging slik lærerne forteller om (jf. kapittel 4.1.2), vil gjøre det enklere for elevene å reflektere. Gjennom slike oppgaver som fremmer refleksjon og tenkning, vil også språkutviklingen øke, slik Gibbons (2015) presenterer det. Ut ifra lærernes meninger, de teoretiske perspektivene og mitt skjønn er det viktig å fremme at elevene tør å bruke de språkkunnskapene en har til å formulere tanker og meninger, selv om de er begrensende. Lærerne er også opptatt av å skape rom for å si «feil», og dermed rom for å utvikle seg med hjelp og støtte fra lærerne (jf. kapittel 4.1.2).

Lærerne mener at det er hensiktsmessig at nyankomne elever integreres og sosialiseres med norskspråklige elever slik at de kan lære norsk. Samtidig mener de at flerspråklighet i større grad er en ressurs i innføringsklassene, fordi det språklige mangfoldet er såpass synlig der. Slik García & Wei (2019) presenterer det, skjer språklæring gjennom transspråking, i nye språklige praksiser som oppstår mellom mennesker med forskjellige språklig og kulturell bakgrunn (s. 67). Å utvikle språkferdigheter i interaksjon med andre elever og deres språklige repertoar, kan dermed øke språkforståelsen til elevene, og er noe som skjer mellom de flerspråklige elevene i innføringsklassen. Dette kaller García & Wei (2019) for dynamisk flerspråklighet, og det er samtidig i tråd med sosiokulturell læringsteori som peker på at læring (av språk) skjer i sosiale interaksjoner, altså gjennom språket (Gibbons, 2015).

Ettersom det er *språket* en bruker i sosialisering og kommunikasjon med andre (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39), vil elevene i innføringsklassen bruke den språkkunnskapen de har, for å kommunisere med hverandre. Alles språklige repertoar i interaksjon med hverandre, vil skape nye språkpraksiser, altså transspråking (García & Wei, 2019). En slik

tilnærming til språklæring lener seg mot en flerspråklig utvikling, slik Cummins (2017) og García & Wei (2019) beskriver det (jf. kapittel 2). Med andre ord lærer elevene like mye språk i innføringsklassen og i den ordinære klassen, fordi de eksponeres for språkbruk i begge klassene. På den andre siden fremmer lærerne at elevene blir eksponert for norsk språkbruk, både det akademiske språket og hverdagspråket (jf. Cummins, 2000; Lødding, 2022) i den ordinære klassen. I tråd med Kjelaas' (2023) funn, er det vesentlig for elevene å bli sosialisert med norskspråklige for å lære norsk. I tråd med lovverket (Opplæringslova – oppl, 1998, §2-8) skal nyankomne elever få tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter før de deltar i ordinær opplæring. Ut ifra lærernes meninger er det vesentlig at elevene eksponeres for norsk i de ordinære klassene, både for senere vurderingssituasjoner og arbeidssituasjoner.

Å vite hvordan flerspråklighet som ressurs fungerer i praksis, er flere lærere usikre på og de savner en felles forståelse for dette (Myklevold & Speitz, 2021). Mine forskningsdeltakere har flere tanker om hva de mener bør vektlegges, og hva som vektlegges, men det uttrykkes samtidig usikkerhet rundt hvordan en faktisk gjør det i praksis. Å benytte elevenes språklige repertoar i opplæringa er sentralt i funnene og i lys av Cummins (2017). Framfor å tenke at elevene skal lære norsk, med utgangspunkt om at de ikke kan noe fra før, er det vesentlig å ta utgangspunkt i alle språkferdighetene elevene har, ettersom språkene en kan er gjensidig avhengig av hverandre (Cummins, 2017). Roger er bevisst på at de flerspråklige ferdighetene til elevene. Han ønsker å legge til rette for å benytte elevenes ferdigheter i opplæringa, og fremme disse ferdighetene. Samtidig som at lærerne tenker det er viktig å bruke flerspråkligheten som en ressurs, er det også viktig å bevisstgjøre elevene på ferdighetene de har, slik flere lærere uttrykker.

4.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg både presentert funn, observasjoner og en analytisk inngang til lærernes utsagn. Under hver kategori har jeg drøftet lærernes utsagn i lys av teoretiske perspektiver, og forskning. Jeg har delt kapittelet i to: 1) *Overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse*, med lærernes refleksjoner og erfaringer knyttet til dette. 2) *Flerspråklighet som ressurs*, med lærernes meninger, refleksjoner og tolkninger knyttet til dette. Ut ifra datamaterialet har jeg utformet første del 1) i underkategorier: sosiale, pedagogiske og strukturelle faktorer. Spesielt de pedagogiske faktorene, er nært tilknyttet lærernes refleksjoner om flerspråklighet som ressurs. Del 2) om *flerspråklighet som ressurs* valgte jeg å skrive i en hel del, uten underkapitler. I det følgende skal jeg oppsummere analysen i korte trekk.

Lærerne er opptatt av både sosiale, pedagogiske og strukturelle forhold ved opplæringa for nyankomne elever. De mener at elevenes trivsel, trygghet og vennskap er særlig sentralt for at de skal videreutvikle språklige og faglige ferdigheter. De vektlegger med andre ord sosiale behov som viktigst i overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring. De tenker imidlertid noe forskjellig om hva som er viktigst innenfor de sosiale behovene. Noen lærere mener det er viktig at elevene får norskspråklige venner i den ordinære klassen, slik at de raskere kan tilegne seg norsk og sosialiseres i denne klassen. Andre argumenterer det for at det viktigste er å *ha venner*, uavhengig av hvilken språklig bakgrunn de har. Lærerne mener at kulturell bakgrunn har betydning for etablering av vennskap, integrering og språklæring.

Å reflektere over faglig innhold, vil både skape engasjement og språklig utvikling. Dersom elevene får reflektere på deres førstespråk, og deretter delta i en muntlig samtale om temaet, kan både språklige og faglige ferdigheter utvikles ifølge lærerne. Lærerne vektlegger metoder som modellering, sammenligning av språk og bruk av førstespråk i opplæringa og i arbeid med flerspråklighet som ressurs. Å jobbe parallelt med fag og språk er også noe lærerne er opptatt av for å tilpasse og utfordre elevenes kognitive nivå og tenkning. Lærerne mener at det er viktig å huske på at elevene kan mye fra før; de kan språk, de har ferdigheter og erfaringer en må ta hensyn til som lærer.

Utfordringer i arbeidet med flerspråklighet i skolen, samt opplæring av nyankomne elever, er flere. Strukturelle faktorer er en tydelig utfordring, og lærerne mener samarbeidet ikke er godt nok. De savner et mer koordinert samarbeid på tvers av alle lærerne, både i det ordinære og de som jobber primært med nyankomne elever. Lærerne i innføringsklassene er opptatt av å sette et større søkelys mot flerspråklighet, og de mener at skolen som virksomhet ikke har tilstrekkelig prioritet på flerspråklig arbeid.

Lærerne ønsker å benytte elevenes flerspråklige ferdigheter som en ressurs i opplæringa. De tolker imidlertid dette på forskjellige måter. Både anerkjennelse av elevenes flerspråklige ferdigheter og kunnskaper, og at elevene hjelper hverandre, både faglig og i sosiale settinger blir sett på som ressursorienterte perspektiv. I tillegg er lærerne som nevnt opptatt av sammenligning og modellering i sammenheng med en ressursorientert utvikling. Alle lærerne deltok i et fellesmøte om flerspråklighet på skolen. På møtet var lærerne enige i at det er utfordrende å fremme de nyankomne elevenes deltakelse og aktivitet i klasserommet. Lærerne er derfor opptatt av spesielt modellering og sammenligning for å fremme elevaktivitet og språklig kompetanse.

5 Avslutning

Tema for denne masteravhandlinga er læreres refleksjoner om opplæring av nyankomne elever og overgangen mellom innføringstilbud og ordinær opplæring. Målet med oppgaven er å bidra med å sette søkelys på nettopp dette, fordi opplæringa for nyankomne elever generelt og overgangen mellom innføring og ordinær opplæring ikke er god nok (jf. Aarsæther, 2021; Jama, 2018). Det er derfor behov for mer kunnskap om hvordan opplæring bør organiseres og gjennomføres. Lærerne fremmer sosiale, pedagogiske og strukturelle forhold som sentrale, samt bruken av elevenes flerspråklige repertoar som en ressurs og pedagogisk metode i opplæring.

I det følgende skal jeg gi en kortfattet besvarelse på forskningsspørsmålene og problemstillinga med utgangspunkt i mine funn. Forskningsspørsmål 1) *Hvilke utfordringer møter lærere med opplæring av nyankomne elever i overgangen fra innføringsklassen til ordinære klasser?* Lærerne som jobber med nyankomne elever, opplever at samarbeid er en utfordring. De etterlyser en tettere dialog mellom lærerne på tvers av de ulike klassene for å kunne utnytte den samlede kompetansen hos hverandre, til elevenes beste. De ser på et godt samarbeid blant lærerne som en suksessfaktor for å oppnå gode overganger fra innføringstilbud til ordinær opplæring. En annen utfordring lærerne peker på er hvordan de kan ivareta de nyankomne elevenes behov for trygghet, og for å bli inkludert og sosialisert med majoritetselevne i den ordinære opplæringa. Den tredje utfordringen lærerne beskriver er knyttet til kunnskap om pedagogiske metoder for nyankomne elever og flerspråklighet. De anvender og forteller om flere gode metoder, men de mener at skolen generelt mangler kunnskap om hvordan en kan benytte elevenes flerspråklige ferdigheter som en ressurs i praksis. Dette leder meg til neste forskningsspørsmål.

Forskingsspørsmål 2) *Hvordan forstår ungdomsskolelærere følgende sitat fra overordna del: «Alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017)? Og hva gjør lærere i praksis for å oppnå dette?* Lærerne mener at elevene ved mottaksskolen oppfatter at flerspråklighet er en ressurs i sosiale sammenhenger, men ikke nødvendigvis i faglige sammenhenger. De vektlegger at det er en ressurs at elever som snakker samme språk kan hjelpe hverandre med å forstå. Lærerne mener at flerspråkligheten skal være en ressurs i opplæringa, som må benyttes og implementeres i didaktiske valg. De er opptatt av å anerkjenne elevenes tidligere kunnskaper og språklige ferdigheter, og benytte dette i praksis. En av lærerne uttrykker imidlertid usikkerhet rundt hvordan en kan benytte elevenes flerspråklige ferdigheter i opplæringa. Lærerne fremhever ulike metoder de anvender i opplæringa som fremmer flerspråklighet som ressurs: modellering, sammenligning av språk og kulturer, bruk av førstespråk i undervisning samt å jobbe parallelt med flere språk. De er også opptatt av å gi elevene kognitivt utfordrende oppgaver gjennom å jobbe parallelt med språk og fag.

Problemstillinga: *Hva mener ungdomsskolelærere er viktige hensyn å ta i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse generelt og når det gjelder flerspråklighet som ressurs spesielt?* For å oppnå en trygg overgang fra innføringsklassen til den ordinære klassen, er lærerne opptatt av å dekke sosiale behov hos de nyankomne elevene. De er opptatt av at elevene skal oppleve trygghet, tilhørighet og vennskap. Lærerne mener at sosiale behov må dekkes for å kunne videreutvikle faglige og språklige ferdigheter. Med utgangspunkt i elevenes behov for trygghet, tilhørighet og vennskap anvender de ulike pedagogiske strategier som støtter de nyankomne elevene i overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring. Samtidig er de opptatt av at skolens indre liv forstått som samarbeid, koordinering, samkjøring og utnyttelse av kollegenes samla kompetanse må settes i system, og må fungere for å gjøre overgangene best mulig.

Lærerne i min studie fremhever flere gode didaktiske metoder som de mener bør benyttes i undervisning og i opplæring av nyankomne elever. I tillegg til at de er opptatt av å ivareta til elevenes sosiale og pedagogiske behov, løfter lærerne frem at det er behov for bedre samarbeid og samkjøring blant lærerne tilknyttet de ulike elevgruppene. Dessuten etterlyses en bedre koordinering og tilrettelegging for at lærere skal få samarbeide fra skolens ledelse. Dette er i tråd med Bakken (2007) som stadfester at skolen må integrere opplæringa av de nyankomne elevene i skolens virksomhet, og at dette er sentralt for at opplæringa skal være god nok (s. 86). Behovet for bedre samarbeid blant lærerne, samt behovet for mer kunnskap om flerspråklighet og opplæring av nyankomne elever, er noe lærerne er opptatt av.

Avslutningsvis presenterer jeg Søren Kierkegaards (1994) *Hjelpekunst* som er i tråd med både Jim Cummins, Pauline Gibbons og mine læreres meninger for hvordan en kan lede elevene fremover.

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke (Kierkegaard, 1994).

Litteraturliste

- Aarsæther, F. (2021). Learning environment and social inclusion for newly arrived migrant children placed in separate programmes in elementary schools in Norway. *Cogent Education*. SJR: 0.401 Vol. 8.(1).
- Atroshi, G., Brattland, S., Wahlberg, I. & Kjelaas, I. (2022). Flerspråklige læreres rolle i opplæringen for nyankomne elever. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (red.). *Andersspråksopplæring for nyankomne elever. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. (NOVA rapport 10/07). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://oda.oslomet.no/oda-xmllui/bitstream/handle/20.500.12199/4953/2646_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bialystock, E. (2001). *Bilingual in Development. Language, Literacy & Cognition*. York University.
- Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. (2013). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Cresswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (5. Utg.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*. No. 19, (s. 197 – 205).
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language Scaffolding learning – Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. Utg.). Heinemann.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode*. Universitetsforlaget.
- Hjertenæs, I. (2022). "Ja vel, kva er tilstrekkeleg norsk da?". [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://hdl.handle.net/11250/3008051>
- Hårstad, S. & Solheim, R. (2021). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I M. Igland & M. Nygård (red.). *Norsk 5-10: Språkboka* (2. Utg.). Universitetsforlaget.

- Jama, H. (2018). *Nyankomne elever i det norske utdanningssystemet. Overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64321/Masteroppgave-Hibo-Jama--v-r-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kierkegaard, S. (1994). Synspunkt for min Forfatter-Virksomhet. I Kierkegaard, S. *Samlede værker*. BD. 18. Gyldendal.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (red.). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2021). Flerspråklighet i skolen. I M. Igland & M. Nygård (red.). *Norsk 5-10: Språkboka* (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2023, Akseptert for publisering). Linearity, delay, and lost language learning opportunities. Newly arrived adolescent students' experiences with school segregation in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*. SJER-2022-0185.R1
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Eksamensordning fastsatt av Kunnskapsdepartementet. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F. F., Vika, K. S. & Grøgaard, J. B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. (2022:26). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3043817/NIFUrapport2022-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Myklevold, G. A., & Speitz, H. (2021). Multilingualism in curriculum reform (LK20) and teachers' perceptions: Mind the gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* (NJLTL), 9(2). [https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947`](https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947)

- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (red.). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Olaussen, A. & Kjelaas, I. (2020). Læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting, 2020* (11 53-80). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2727658/Olaussen%2b%2526%2bKjelaas%2b%25282020%2529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opplæringslova - oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget.
- Schleicher, A. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
<https://www.oecd.org/education/helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selv & E. Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Damm Akademisk
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Svendsen, B. A. (2021). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (red.). *Norsk som andrespråk – Perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tangaard (red.). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory, 30*(3), s. 167-186.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder I praksis*. (3. Utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/innledning/#innforingstilbud>

Zwankhuizen, M. (2021). "Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det.". [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2785130/no.ntnu%3ainspera%3a76519029%3a15%20523039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Problemstilling/ tematikk: Flerspråklighet og overgangsfasen mellom mottaksklasse og ordinært klasserom. Hva mener ungdomsskolelærere er viktige hensyn å ta i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse generelt og når det gjelder flerspråklighet som ressurs?	
<i>Introduksjon</i>	Jeg skal skrive en masteroppgave om opplæring av nyankomne elever og overgangen mellom innføringsklasse og ordinær klasse, med fokus på flerspråklighet som ressurs. I intervjuet håper jeg å få fram refleksjoner, meninger og tanker om hva det vil si at elevene skal oppleve at det å kunne flere språk skal være en ressurs i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg ønsker jeg å få fram refleksjoner og meninger om overgangen: Opplæring av nyankomne elever, didaktiske muligheter og utfordringer. Intervjuene er individuelle.
<i>Anonymitet</i>	Jeg skal transkribere intervjuet og informasjonen om informantene vil bli anonymisert. Informasjonen fra intervjuene vil ikke handle om spesifikke elever eller lærere, men heller refleksjoner og handlinger.
<i>Lydopptak</i>	Lydopptaket vil lagres gjennom NTNUs sikkerhetsprogram NICE1. Det vil også slettes etter prosjektslutt.
<i>Tid</i>	Rundt 30 minutter per intervjudeltaker.
<i>Forskningsspørsmål</i>	<i>Intervjuspørsmål/innspill-spørsmål</i>
Hvordan forstår ungdomsskolelærere følgende sitat fra overordna del: «Alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet»?	Hva tenker du om at læreplanen sier at alle elever skal oppleve at det å være flerspråklig skal bli benyttet som en ressurs i skolen? Hva betyr dette og hvordan tolker du begrepet «ressurs» i denne sammenheng?
Hva gjør lærere for å sørge for at elevenes flerspråklighet blir brukt som en ressurs i det ordinære klasserom?	Hvilke konkrete grep tenker du at du kan gjøre i klasserommet mtp. flerspråklighet? (Mottak eller ordinært) Tenk på en konkret hendelse i klasserommet hvor du synes opplegget fungerte godt for de flerspråklige elevene? Hvilke utfordringer kan oppstå i overføringsfasen fra mottak til det ordinære klasserom? Hva må du som lærer gjøre for å bidra til en så god overgang som mulig? - Konkrete eksempler?
Hvilke utfordringer møter lærere i overgangen og ved opplæringa av nyankomne elever?	Hva kan skje med de elevene som flyttes til ordinært klasserom? Utfordringer eller utvikling? <i>Jeg vil også formulere noen spørsmål på bakgrunn av observasjonene i klasserommet jeg skal har gjort i forkant av intervjuene, for eksempel:</i> Jeg observerte at [...], hvorfor gjorde du dette? Hvilke vurderinger gjorde du her?

Vil du delta i forskningsprosjektet «Flerspråklighet i ungdomsskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva ungdomsskolelærere tenker og reflekterer rundt flerspråklighet i skolen, samt overgangen fra mottaksklasse til det ordinære klasserom. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hva lærere ved en eller to ulike ungdomsskoler tenker om at elevenes flerspråklighet skal bli benyttet som en ressurs i skolen, hvor jeg i hovedsak vil fokusere på elevenes overgangsfase mellom mottaksklasse til det ordinære klasserom. Problemstillinga mi er: *Hva mener ungdomsskolelærere er viktige hensyn å ta i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse generelt og når det gjelder flerspråklighet som ressurs spesielt?* Med følgende forskningsspørsmål: *Hvordan tolker lærere begrepet «ressurs», og hvordan tolkes det som står i læreplanen om flerspråklighet som en ressurs? Hva gjør lærere for å sørge for at elevenes flerspråklighet blir brukt som en ressurs i det ordinære klasserom? Hvilke utfordringer møter lærere ved opplæringa av nyankomne elever?* Dette vil være empirien jeg vil bruke i min masteroppgave i lærerutdanningen ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Irmelin Kjelaas er prosjektansvarlig og jeg, Marte Helene Sunde er masterstudenten.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du er ungdomsskolelærer ved en skole hvor det er mottaksklasser, og ved å observere deg i undervisninga kan jeg se på hvilke konkrete grep du eventuelt gjør i klassen. Dette vil være til hjelp for meg når jeg skal besvare mine forskningsspørsmål. Denne observasjonen kan også være et grunnlag for en case jeg kan inkludere i mitt intervju med deg, og rundt fire andre lærere.

Gjennom min praksis benytter jeg anledningen til å kunne observere to lærere som jeg også skal intervjuer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg velger å bruke i mitt prosjekt er en kvalitativ metode. I tillegg til et kvalitativt intervju skal jeg også observere to (eller flere) undervisninger, hvor jeg er ikke-deltakende. Jeg ønsker å observere hvilke konkrete grep som gjøres i opplæringa for å tilrettelegge for elever fra mottaksklasse, både i ordinært klasserom og i mottaksklasse. Det som observeres kan også brukes som en case i intervjuene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student og prosjektansvarlig
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i midten av juni 2023 (omtrent 16. juni 2023). Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Jeg kommer til å transkribere opptakene så fort som mulig og slette alle personopplysningene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester 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:

- NTNU ved Irmelin Kjelaas (Kjelaas@ntnu.no). Marte Helene Sunde (marhsu@stud.ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no ved NTNU

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Irmelin Kjelaas

(Forsker/veileder)

Marte Helene Sunde

(Forsker/ student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [Overgangen mellom mottaksklasse og ordinær klasse for nyankomne...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

603881

Vurderingstype

Automatisk

Dato

06.12.2022

Prosjekttittel

Overgangen mellom mottaksklasse og ordinær klasse for nyankomne elever

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Irmelin Kjelaas

Student

Marte Helene Sunde

Prosjektperiode

02.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

