

Benedikte Bysheim

Overgangen *fra* innføringsklasse *til* ordinær klasse

En kvalitativ studie om hva lærere vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Gro Marte Strand

Mai 2023

Benedikte Bysheim

Overgangen *fra* innføringsklasse *til* ordinær klasse

En kvalitativ studie om hva lærere vektlegger i
overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Gro Marte Strand
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven forsker jeg på overgangen *fra* innføringsklasse *til* ordinær klasse, som undersøkes fra lærerperspektivet og hva de mener er viktig å vektlegge i denne overgangen for å ivareta elevene. Litteratursøk viser at dette er en overgang vi ikke har så mye forskningsbasert kunnskap om *fra før*. Vi vet derfor heller ikke så mye om hva lærerne vektlegger i denne overgangen.

I denne undersøkelsen har jeg benyttet meg av en kvalitativ studie med utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Det ble gjennomført tre kvalitative forskningsintervju. Det ble holdt to minifokusgruppe intervju, fordelt på innføringslærere og ordinære lærere. I tillegg ble det holdt ett individuelt intervju med en morsmålslærer. Totalt var det seks ulike lærere som ble intervjuet for å undersøke hva de vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Problemstillingen er utformet slik:

«Hva vektlegger lærere i arbeidet med å støtte elever i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse?»

Funnene viser at det er fem overordnede temaer som lærerne vektlegger i denne overgangen, og disse er: Språk, faglig mestring, elev- elev relasjon, «å se eleven» og rammefaktorer. Alle disse temaene kan sees på som en enhet, men også i sammenheng med hverandre. En overgang innebærer med det et mangfold av ulike overganger, som er viktig å vektlegge for å ivareta elevene. En kan altså ikke bare vektlegge enkelt aspekt.

Formålet med masteroppgaven er å diskutere de mulighetene og utfordringene lærerne erfarer i møte med dagens skolesystem i Norge, og hva de mener er viktig å ivareta slik at elevene skal få en god overgang. Forskningen viser at lærerne møter mange strukturelle forhold, som både kan hjelpe dem, men også gjøre det utfordrende for hva de ønsker å vektlegge. For å avgrense oppgaven har jeg begrenset meg til teori og tidligere forskning som omhandler generelle overganger, med tema som nyankomne minoritetspråklige elever. Jeg har også valgt å støtte meg til teori om anerkjennelse, inkludering og språk. Disse teoriene viser seg å være fremtredende i hva lærerne anser som viktig å vektlegge i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, for å ivareta elevene.

Abstract

In this dissertation, I explore the transition from introductory class to ordinary class, which is examined from the teacher's perspective and what they believe is important to emphasize in this transition to look after the students. A literature search shows that this is a transition we do not have much prior research-based knowledge of. We therefore also do not know much about what the teachers emphasize in this transition.

In this investigation, I have used a qualitative study based on a social constructivist view of knowledge. Three qualitative research interviews were conducted. Two mini-focus group interviews were held, divided between introductory teachers and regular teachers. In addition, one individual interview was held with a native language teacher. In total, six different teachers were interviewed to investigate what they emphasize in the transition from introductory class to ordinary class. The research question is formulated as follows:

"What do teachers emphasize in their work to support students in the transition from introductory class to ordinary class?"

The findings show that there are five overarching themes that the teachers emphasize in this transition, and these are: Language, academic mastery, student-student relationship, "seeing the student" and framework factors. All these themes can be seen as a unit, but also in connection with each other. A transition therefore entails many different transitions, which are important to emphasize in order to look after the students. Therefore, one cannot only emphasize a single aspect.

The purpose of this master's thesis is to discuss the opportunities and challenges the teachers experience in meeting the current school system in Norway, in addition safeguarding what they emphasize so that the students have a good transition. The research shows that the teachers encounter many structural conditions, which can both help them, but also make it challenging for what they want to emphasize. In order to delineate this dissertation, I have limited myself to theory and previous research on transitions in general, with the theme of newly arrived minority-language students. I have also chosen to rely on theory about recognition, inclusion and language. These theories prove to be prominent in what the teachers consider important to emphasize in the transition from introductory class to ordinary class, in order to look after the students.

Forord

Da var fem år av lærerstudiet gjennomført. En tid jeg har sett frem til så lenge, men nå når den er her er det svært vemodig og si farvel til studiet og alle vennene jeg har fått meg her. Tiden på NTNU har vært lærerikt, spennende, krevende og svært minnerikt. Jeg setter så pris på alt og alle som har fulgt meg i min tid som student, og har dermed mange jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg gi en stor takk til de som har gjort dette forskningsprosjektet mulig. Til alle lærerne som stilte opp til intervju, dere gav meg mange gode refleksjoner. Deres erfaringer har gitt en viktig stemme i denne forskningen. Takk! Det ville ikke ha blitt noen masteroppgave uten dere.

En særdeles stor takk gis også til min veileder, Gro Marte Strand. Veiledningstimene med deg har vært utenom det vanlige. Med mange gode faglige refleksjoner, men også gode samtaler, med morsomme stunder. Jeg er veldig takknemlig for alt du har gjort for meg. Tusen takk!

En stor takk gis også til Anita Stovner som leste gjennom hele masteroppgaven min, jeg setter veldig pris på det!

Videre vil jeg også takke min familie som har vært min «heia- gjeng» gjennom hele studiet. Mine søstre, Helene og Lise med mange oppmuntrende ord og motivasjonstaler. Dere har alltid vært tilgjengelig både på de tunge, men også de gode dagene. Jeg vil også takke mamma og mormor for å være gode og viktige støttespillere. Uten deres velvilje og støtte hadde ikke studiet vært mulig.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter og venner for mange gode faglige samtaler og god støtte igjennom denne tiden.

Tusen takk!

Trondheim, mai 2023

Benedikte Bysheim

«Det handler om å få de trygg. Bygge relasjoner. Vise interesse. Være varm.»

- (Lærer i ordinær klasse om det å ta imot elever som overføres fra innføringsklasse)

Innholdsfortegnelse

Figurer	xi
1 Innledning	12
1.1 Bakgrunn for valg av tema	12
1.2 Tidligere forskning	13
1.3 Problemstilling	15
1.4 Begrepsavklaring	15
1.5 Disposisjon	16
2 Nyankomne elevers rettigheter	17
3 Teoretisk rammeverk	20
3.1 Anerkjennelse	20
3.1.1 Anerkjennelse i form av kjærlighet	20
3.1.2 Anerkjennelse i form av rettighet	21
3.1.3 Anerkjennelse i form av solidaritet	21
3.1.4 Dersom kjærlighet uteblir	21
3.1.5 Dersom rettighet uteblir	22
3.1.6 Dersom solidaritet uteblir	22
3.2 Inkludering	22
3.3 Språk	23
3.3.1 Fysiologi	24
3.3.2 Alder	25
3.3.3 Førstespråks ferdigheter	25
3.3.4 Identitet	25
3.3.5 Miljø, pedagogikk og tilrettelegging	26
4 Metode	27
4.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn	27
4.2 Kvalitativ forskningsmetode	27
4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	28
4.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter	28
4.3.2 Intervjuguide	29
4.3.3 Intervju	29
4.4 Analyse	30
4.4.1 Transkripsjon	30
4.4.2 Analyseprosess	30
4.5 Studiens troverdighet	31
4.6 Etske problemstillinger	32

4.6.1	Forskerens rolle og forforståelse	33
5	Presentasjon av empiri og analyse	34
5.1	Språk	34
5.1.1	At elevene behersker norsk godt nok	34
5.1.2	Å bruke elevens språkferdigheter som en ressurs	35
5.2	Faglig mestring	35
5.2.1	Faglige utfordringer	36
5.3	Elev- elev relasjon	37
5.3.1	Å ha et nettverk	37
5.4	Å se eleven	38
5.4.1	Mottakelsen på en ny skole	38
5.4.2	Skape gode relasjoner med elevene	39
5.5	Rammefaktorer	40
5.5.1	Begrensninger og muligheter	40
6	Diskusjon	42
6.1	Vektlegging av språk	42
6.2	Vektlegging av faglig mestring	43
6.3	Vektlegging av elev – elev relasjon	44
6.4	Vektlegging av «å se eleven»	45
6.5	Vektlegging av rammefaktorer	46
6.6	Temaene i samspill med hverandre	47
7	Avsluttende kommentar	49
	Litteraturliste	50
	Vedlegg	53

Figurer

Figur 1.1: En kompleks helhet av flere og samtidige overganger (Strand, 2022, s.29) ..14

1 Innledning

I denne masteroppgave undersøker jeg hva lærerne vektlegger når de støtter elevene i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Innføringsklasse er et frivillig første skoletilbud nyankomne minoritetsspråklige elever får når de kommer til Norge. Dersom de takker nei, har de rett til å starte i en ordinær klasse når de ankommer landet (NOU 2019:23). Vi kan dele innvandrere¹ inn i flyktninger, asylsøkere, arbeidsinnvandrere, og familiegjenforening. Det er mange likhetstrekk blant disse gruppene, men det kan være en betydningsfull forskjell på hvorfor de valgte å komme til Norge (IMDi, 2022). Ulik bakgrunn og ulike forutsetninger kan også være en avgjørende faktor i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Innledningsvis vil jeg presentere temaet, og deretter vise til tidligere forskning. Videre vil jeg spesifisere problemstillingen og deretter redegjøre for begrep som blir brukt gjennomgående i oppgaven. Til slutt vil jeg gi en beskrivelse av oppgavens disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en periode jobbet jeg i en innføringsklasse, noe som gjorde meg nysgjerrig på hvordan det er for minoritetsspråklige elever å gå i den norske skolen. I denne perioden gjorde jeg meg observasjoner, slik som at minoritetsspråklige elever som deltok i ordinær opplæring, ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen. Disse elevene satt ofte for seg selv og tilbaketrukket fra resten av klassen. På samme tid observerte jeg også disse elevene i innføringsklassen, hvor de var deltakende og nysgjerrig. Kontrastene var store, noe som vekket min oppmerksomhet på dette området. Hva var det som skjedde mellom overgangen fra innføringsklassen til ordinær klassen? Hvilken rolle spiller læreren i denne overgangen? Kan denne overgangen være avgjørende for elevens videre skolegang? Dette ble også min motivasjon for å skrive denne masteroppgaven.

I Norge i dag utgjør innvandrere 16% av befolkningen, som tilsvarer 877 277 personer (SSB, 2023). Denne statistikken er stadig i økning, fra 2022 rapporterer SSB at det var 819 400 innvandrere, som vil si at det har vært en økning på 57 877 innvandrere i løpet av ett år. Dette antyder at en som lærer, mest sannsynlig, på et tidspunkt kommer til å ha en minoritetsspråklig elev i klassen. For å kunne skape og tilrettelegge for et mangfoldig og inkludere miljø er det derfor viktig at en som lærer har den nødvendige kunnskapen og kompetansen som trengs for å ivareta disse elevene. Slik som å ha kunnskap om hva det kan være viktig og relevant å vektlegge når en tar imot de av elevene som overføres fra innføringsklasser. Innvandrere kommer til Norge av svært forskjellige grunner. Eksempelvis kan det være at de måtte flukte fra et krigsherjet land, naturkatastrofer, styresettet eller lignende. Dette kan være en faktor som også kan være med å påvirke elevens læringssituasjon. Dersom de har vært på flukt kan det ha vedvart i mange år. En konsekvens av dette kan være at eleven har gått glipp av enten deler eller hele skolegangen. I andre tilfeller kan det være at innvandrere kommer til Norge for å oppsøke nye muligheter. Det kan altså være mange grunner for at noen kommer til Norge, men bakgrunnen kan være vidt forskjellig. Dette tilsier også at

¹ En innvandrere er en person som har opphold og bor i Norge, men er født i utlandet av utenlandskfødte foreldre og fire utenlandskfødte besteforeldre (IMDi,2022).

minoritetsspråklige elever som begynner i skolen kommer med svært forskjellige forutsetninger. Ulike forutsetninger legger ulike føringer for hva barn og unge har behov for når de skal begynne på skolen, noe som også kan påvirke hvordan de enkelte elevene opplever overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse.

1.2 Tidligere forskning

Litteratursøk viser at overgang *fra* innføringsklasse *til* ordinær klasse, er en overgang vi har lite forskningsbasert kunnskap om fra den norske skolen. Det resulterer at vi også vet lite om hva lærerne vektlegger når elever skal overføres fra innføringsklasse til ordinær klasse. Utdanningsdirektoratet (2016) skrev en rapport om: «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud». I et kapittel i denne rapporten redegjør de for funn som sier noe om i hvilken grad særskilt språkopplæring og innføringstilbud blir sett i sammenheng og integrert med den ordinære opplæringen. Rapporten har et særlig fokus på hvordan vurderingen av elevenes språkferdigheter i norsk er, og om den er tilstrekkelig nok til å følge den ordinære opplæringen. I særskilt språkopplæring og innføringstilbud jobbes det målrettet mot å gi elevene tilstrekkelige språkferdigheter i norsk, slik at de kan følge den ordinære opplæringen. For å få en oversikt over elevenes språkferdigheter i norsk blir det gjennomført en kartleggingsprøve (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Undersøkelsen og funnene i rapporten er basert på en breddeundersøkelse blant lærere som tar stilling til fem ulike påstander. Påstandene handler om hvilken vurdering lærerne legger til grunn når de skal vurdere om elevene har tilstrekkelige språkferdigheter i norsk, til å følge den ordinære opplæringen. Studien viser at mange lærere tar i bruk kartleggingsprøve og skjønn når de skal vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. En mindre andel har satt en minimumsgrense på kartleggingsprøven som elevene må oppnå for at vedtaket om den særskilte språkopplæringen skal opphøre. I samme Utdanningsdirektorats rapporten (2016) ble det også gjennomført noen intervju. I intervju deltok både skoleledere og lærere, og det kom frem at de opplever det som utfordrende å vite når elevene har tilstrekkelig ferdigheter i norsk, og ønsker en tydeligere operasjonalisering av begrepet. Videre undersøker de rutiner for overgangen og hvordan integreringen bør foregå. Her oppgir de fleste av lærerne at de ønsker at individuell tilpasning i særskilt språkopplæring eller innføringstilbud vektlegges. På den måten mener de at elevene kan delta i den ordinære opplæringen der det er forutsetninger for det. Videre mener de også at dette er viktig for å integrere elevene inn i det sosiale miljøet på skolen. Til slutt viser rapporten at mange lærere synes det er lite samarbeid mellom særskilt norskopplæring og innføringstilbud. I tillegg til at skolelederne i liten grad tilrettelegger eller setter av tid til dette samarbeidet. Det kommer også frem at halvparten av de som deltok, mener at særskilt norskopplæring og innføringstilbud foregår isolert fra den ordinære opplæringen. Samarbeidet mellom faglærer i ordinær opplæring og innføringstilbud er også, ifølge mange av de som deltok ikke tilrettelagt for (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Forskning om overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse er ikke så bred, men det har blitt gjort forskning om hvordan det har gått med minoritetsspråklige elever i utdanningsløpet. Forskning viser at minoritetsspråklige elever gjør det noe dårligere på skolen enn majoritets elevene (Friberg, 2016). Til tross for det viser Sandens (2017) i sin forskning at karaktersnittet fra 2009 har forbedret seg, og da spesielt for elever med innvandrerbakgrunn. Utdanningsambisjonene blant minoritetsspråklige elever viser seg også å være svært høyt, og noe høyere enn elever som ikke hadde innvandrerbakgrunn.

Utdanningsdirektoratet (2022a) kan disse overgangene være spesielt krevende for minoritetsspråklige elever. Derfor er det viktig at skoleeiere ifølge Utdanningsdirektoratet (2022a) prøver å danne gode rutiner for samarbeid, både mellom skolen og hjemmet, men også innføringstilbud og ordinært tilbud. På den måten kan en prøve å legge til rette for gode overganger, slik at elevene vil klare seg best mulig.

Å begynne på skolen kan være en stor overgang for mange og i kontrast til majoritetselever, kan minoritetsspråklige elever gå i en innføringsklasse. Innføringsklasse er en rettighet og et tilbud for minoritetsspråklige elever, hvor de får særskilt norskopplæring (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Tilsvarende må de gjennom en ekstra overgang som majoritetselever slipper. Strand (2022, s. 26) bruker begrepene horisontale- og vertikale overganger. Horisontale overganger omhandler de dagligdagse overgangene. For en minoritetsspråklig elev i innføringsklassen, kan det for eksempel være å gå fra lunsj, som de har i den ordinære klassen, til deretter å ha undervisning i innføringsklassen, eller å gå hjem etter skoletid. Den vertikale overgangen representere derimot et *brudd*. Eksempelvis er dette når en minoritetsspråklig elev ikke lenger skal gå i innføringsklasse. Eleven bytter enten til en annen skole i en ordinær klasse, eller begynner i en ordinær klasse på samme skole. Det er allikevel et brudd, fordi eleven ikke skal tilbake til innføringsklassen. Overgangen skiller seg noe ut, da det bare minoritetsspråklige elever som opplever å ha denne overgangen, fra innføringsklasse til den ordinære klassen. I min oppgave vil jeg se på den vertikale overgangen, da jeg undersøker overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, som er et brudd.

1.3 Problemstilling

En minoritetsspråklig elev som har kommet til Norge har allerede vært igjennom ganske store overganger. Overganger som innebærer å bli kjent med en ny kultur og et nytt språk. I skolekontekst vil deres første overgang sannsynlig være *til* innføringsklassen. Jeg ønsker derimot å undersøke nærmere overgangen *fra* innføringsklassen til den ordinære klassen, nettopp fordi elevene i denne overgangen integreres med majoritetselevne. En overgang kan ha et negativt utfall for noen elever, på samme måte som det også kan ha et positivt utfall. For elever som opplever det først nevnte, kan føre til stagnasjon og tilbakefall. Ved et positivt utfall vil en overgang være en ressurs, som fører til vekst og utvikling (Strand, 2022, s. 34 – 35). Av den grunn er det særlig viktig å få frem hva læreren vektlegger i denne overgangen, for å fremme en god overgang. Problemstillingen min vil derfor være:

«Hva vektlegger lærere i arbeidet med å støtte elever i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse?»

Formålet med problemstillingen er å diskutere de mulighetene og utfordringene lærerne erfarer i møtet med dagens skolesystem, med å ivareta det de vektlegger for at elevene skal få en god overgang.

1.4 Begrepsavklaring

I en stor oppgave, slik som denne, kan det være mange begrep å forholde seg til. Jeg vil derfor i dette delkapittelet gjøre rede for hvilke begrep jeg vil forholde meg til gjennomgående i teksten. I problemstillingen bruker jeg «lærere» og i denne konteksten vil det være både: «de ordinære lærerne», «innføringslærerne» og «morsmålslærer». De ordinære lærerne, er de som underviser i ordinær klasse, for majoritetselever.

Innføringslærerne, er lærerne som underviser for minoritetsspråklige elever, og til slutt morsmåls lærer som gir opplæring i elevens morsmål.

I Opplæringsloven (1998, §2-8) står det: «Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klasser eller skoler.» De fleste kommuner og fylkeskommuner som velger å organisere det i enten grupper, klasser eller skoler velger å betegne dette som «innføringstilbud» eller «innføringsklasse» (Utdanningsdirektoratet, 2016). I denne oppgaven blir begrepet «Innføringsklasse» og «innføringstilbud» derfor brukt av meg som forfatter, men av deltakerne som deltok ble også «mottaksgruppe» brukt. Disse begrepene er synonymer av hverandre og betyr det samme.

Begrepet minoritetsspråklig blir definert som: «(...) barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk.» (NOU, 2010: 7, s24). I min oppgave skriver jeg om nyankomne minoritetsspråklige til landet. Minoritetsspråklige elever vil dermed i denne oppgaven handle om nyankomne minoritetsspråklige elever.

Flerspråklig betyr at en person behersker mer enn ett språk på ulike nivåer. Det kan innebære at en person er født og oppvokst med mer enn ett språk og behersker disse godt. Et annet tilfelle kan være at eleven kan flere språk, men med ulike ferdighetsnivå (Egeberg, 2016, s. 11). Vi skiller også mellom førstespråk og andrespråk. Førstespråk vil si det første språket en lærer, som brukes synonymt med morsmål. Et andrespråk vil si det andre språket en lærer, som en gjerne ikke har brukt som hovedspråk i daglig kommunikasjon (Egeberg, 2016, s. 12).

1.5 Disposisjon

Masteroppgaven min består av syv kapitler. I det første kapitlet presenterer jeg både tema for oppgaven, bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning og spesifisering av problemstillingen, samt et avsnitt som redegjør for begrep som brukes gjennomgående i teksten. I kapittel to, skriver jeg om nyankomne minoritetsspråklige elevers rettigheter, da det er relevant for oppgaven for å kunne besvare problemstillingen. I kapittel tre redegjør jeg for teorien jeg har forankret studien min. Deretter, i kapittel fire skriver jeg om metoden jeg har brukt for å gjennomføre studien. I dette kapitlet ser jeg også på svake og sterke sider ved studien, likeens etiske dilemmaer som kan oppstå. I kapittel fem viser jeg til funnene som er gjort basert på analysen. Funnene vil jeg diskutere i kapittel seks sett i lys av teorien og tidligere forskning som jeg støtter meg til i mitt forskningsprosjekt. Avslutningsvis vil jeg i det siste kapitlet ha en konklusjon som redegjør for studiens høydepunkter, og hvor jeg skriver noe om hva jeg har lært, og hva jeg kunne ha gjort annerledes. I tillegg forslag til eventuell videre forskning. Til slutt har jeg lagt ved litteraturliste og nødvendige vedlegg.

2 Nyankomne elevers rettigheter

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke rettigheter nyankomne minoritetsspråklige elever har. Å være en nyankommen minoritetsspråklig elev trenger ikke nødvendigvis å bety at en akkurat har kommet til landet. En kan betraktes som nyankommen minoritetsspråklig elev i Norge, både hvis en har bodd en stund før opplæringspliktig alder, men også hvis en er sent ute i grunnskoleløpet, og skal begynne i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022a). For å få en oversikt over hvilke rettigheter minoritetsspråklige har, må vi henvende oss til lovverket. I Opplæringsloven (1998) er det tre paragrafer jeg vil rette oppmerksomheten min til, da jeg tenker de er relevant for min studie. Den første er § 2-8. Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Av paragrafene jeg skal se på er denne satt spesifikt for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Den er dermed veldig relevant når jeg skal undersøke hva lærerne vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. De to andre paragrafene jeg vil redegjør for er begge hentet fra Opplæringsloven (1998), og er § 1-3. Tilpasset opplæring og § 5- 1. Rett til spesialundervisning. Disse paragrafene er mer generelle og gjeldende for alle skoleelever. Allikevel er de veldig aktuelle i den form at de forteller om at alle elever har rett til tilpasset opplæring. For de av elevene hvor tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig for deres utvikling og læring, har de ifølge Opplæringsloven § 5-1 rett til spesialundervisning. Disse rettighetene kan berøres i overgangen jeg skal undersøke og er derfor viktig å redegjør for. I lys av dette vil jeg vise til studier som er gjort av Pihl (2010) og Egeberg (2016). De viser at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning, og setter spørsmålsteget ved ivaretagelsen av minoritetsspråklige elevers rettigheter.

Slik statistikken viser fra SSB (2023) er det en stadig økning på antall minoritetsspråklige elever som ankommer Norge. Av den grunn stilles det krav til alle kommuner og fylkeskommuner om være forberedt på å ta imot nyankomne minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Videre skal vi se nærmere på hva som står i Opplæringsloven (1998, § 2- 8):

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

Minoritetsspråklige elever som ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter har rett til særskilt språkopplæring. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022a) innebærer særskilt språkopplæring forsterking i det norske språket, også kalt særskilt norskopplæring, som er et enkelt vedtak elevene kan få. Hensikten er at den skal gi god nok opplæring, slik at elevene behersker norsk godt nok til å følge den ordinære opplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Ved behov skal elevene ifølge Utdanningsdirektoratet (2022b) også ha mulighet til å kunne få morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Formålet med morsmålsopplæring er at den skal styrke elevens språk på sitt førstespråk, og på den måten forsterke elevens forutsetninger for å beherske norsk, samt læringsmuligheter i faget. Tospråklig fagopplæring vil si at elevene har rett til opplæring i fag både på sitt morsmål og norsk. Målet er at elevene skal oppnå faglig progresjon, samt lærer seg norsk. Dersom kommunen ikke klarer å tilstrebe dette, har elevene rett til tilrettelagt opplæring som er tilpasset deres forutsetninger

(Utdanningsdirektoratet, 2022b). Minoritetsspråklige elever har dermed mange rettigheter som skal hjelpe dem med både den faglige progresjonen, men også deres utviklingen av språkferdigheter. Videre står det også:

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elevar i egne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbud kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbud kan vare inntil to år. Vedtaket kan berre gjerast for eitt år om gongen.

Innføringsklasse er noen kommuner sine svar på å tilstrebe de rettighetene minoritetsspråklige elever har, ifølge lovverket. Organisering av innføringstilbud varierer blant skoleeiere. I noen tilfeller samles alle nyankomne minoritetsspråklige elever på en skole i kommunen, mens i andre tilfeller organiseres det slik at det opprettes egne klasser på noen utvalgte skoler. Integrering av nyankomne i ordinær klasse er også en løsning noen skoleeiere velger å utnytte. Faktor som kan være avgjørende i valg av organisering, kan være kommunestørrelse, geografi og antall elever i kommunen som skal ha vedtak om særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Innføringsklasse er tidsbegrenset, som vist i sitat over. Elevene får gå maksimalt to år dersom det er det beste for eleven, med vedtak som gjøres for ett år om gangen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022a) er målet med denne organiseringen å lære elevene norsk så fort som mulig. Innføringstilbudet er dermed bare et overgangstilbud med hensikt om å få denne elevgruppen raskest mulig inn i ordinær skole og ordinær klasse.

I den norske skolen har alle elever rett til tilpasset opplæring. I Opplæringsloven (1998, §1-3) står det følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnaden hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidataten.» I praksis vil dette si at alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger, behov og interesse. For skolen betyr det at de er pliktig å tilpasse seg elevene, og ikke motsatt. Allikevel er det viktig å tydeliggjøre at tilpasset opplæring ikke er det samme, som at hver enkelt elev skal ha individuell undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017) Tilpasset opplæring skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) treffe mangfoldet i elevgruppen, som kan oppnås ved å variere arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering og i arbeid med læringsmiljøet, læreplaner og vurderinger. Dersom elever ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, kan de ha rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5 -1). Dette gjelder også elever som får opplæring i innføringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Det finnes ikke noe statistikk som viser antall minoritetsspråklige elever som får spesialundervisning (NOU 2010:7, s. 327). Etter å ha undersøkt selv har jeg ikke funnet noe statistikk om dette i 2023 heller. Forskning viser derimot at minoritetsspråklige elever er overrepresentert blant elever som blir henvist til spesialundervisning (Pihl, 2010; Egeberg, 2016). Etter å ha undersøkt disse er Pihl (2010) og Egeberg (2016) de nyligste kildene jeg har funnet som har undersøkt akkurat dette. I Oslo var en tredjedel av alle 5 – 9.- klassinger i vanlig skole som fikk spesialundervisning, minoritetsspråklige elever (Pihl, 2010). Ifølge Egeberg (2016, s.12) kan det være ulike bekymringer som gjør at en ønsker å kartlegge eller utrede noen minoritetsspråklige elever nærmere, slik som elevens ferdigheter, atferd eller læringsfremgang. Egeberg skriver videre at det kan være ulike faktorer som kan ha sammenheng med vanskene. Slik som språkbarrierer, det kan være om en minoritetsspråklig elev ikke behersker språket i opplæringen. Læringsmiljø og tilpasset opplæring kan også være faktorer som kan ha sammenheng med elevens vansker (Egeberg, 2016, s. 12 – 13). Pihl (2010, s. 22) hevder at den formen for tilpasset opplæringen som fremstilles som den beste for minoritetsspråklige

elever, er spesialundervisning. Dette begrunnes ofte med at de har lærevansker, og at de da tas ut fra ordinær opplæring for å få undervisning i egne klasser eller grupper. En konsekvens av dette kan være at elevene ekskluderes fra den ordinære klassen, noe som er viktig for å integrere elevene. Dersom en ser behovet for å kartlegge og utrede en minoritetsspråklig elev, er det mye som tyder på at kan være vanskelig å identifisere hvilke vansker elevene kan ha. Egeberg (2016, s. 13) skriver at det er mistolkninger rundt det å ha lærevansker og det å ha språkvansker. En minoritetsspråklig elev kan få høre at hen har lærevansker, mens det egentlig er språkferdighetene som ikke er tilstrekkelig. Eleven kan derimot være god i enklere sosial kommunikasjon, noe som kan dekke over for at det er språkferdighetene eleven trenger hjelp med. Tilsvarende kan en tenke at en elev har språkvansker, men egentlig kan det være primære lærevansker. Hvis opplæringen skjer på et språk eleven ikke behersker bra vil kunnskapsgrunnet bli svakere. En konsekvens av dette er at de minoritetsspråklige elevene blir taperne i det norske skolesystemet (Egeberg, 2016, s. 13 -14).

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som jeg skal støtte meg til i denne studien. Teori kan hjelpe meg med å belyse problemstillingen min, og legger et fundament for studien. Overganger er et stort tema der mange ulike teorier og forskning kan være relevant å trekke inn. For å avgrense oppgaven har jeg valgt å begrense den til teori og litteratur om overganger generelt og om temaet nyankomne minoritetsspråklige elever. I oppgaven vil jeg også støtte meg til teori om anerkjennelse, inkludering og språk, da disse viser seg å være fremtredende i det lærerne ønsker å vektlegge. Innenfor språk, vil jeg se på viktigheten av det, men også ulike faktorer som kan være med å påvirke språkutviklingen for nyankomne minoritetsspråklige elever.

3.1 Anerkjennelse

I mitt arbeid med dette forskningsprosjektet er anerkjennelsesteori et viktig fundament for alle punktene lærerne anser som viktig å vektlegge i overgangen fra innføringsklasse til ordinærklasse. Av den grunn velger jeg å støtte meg til Axel Honneths teori om anerkjennelse i denne studien. Begrepet anerkjennelse har sin opprinnelse fra det tyske ordet «anerkennen», som betyr å respektere, rose og påskjønne noe eller noen. Beskrivelsen betyr overordnet å erkjenne det den andre er, gjør eller sier som er sant (Jordet, 2020, s. 86). I denne betegnelsen av begrepet, kan det være lett å tenke at det bare handler om å se og rose en person. Honneth (2008) mener derimot at dette er en for snever definisjon. Han beskriver anerkjennelse som et grunnleggende menneskelig behov, hvor det legges et fundament for menneskets selvforhold og selvrealisering som et individuelt menneske. Hvor en også blir verdsatt og ansett som et verdifullt tilskudd til samfunnet. Anerkjennelsesteori kan derfor tenkes å være essensielt for barn og unge i deres utvikling, og på veien til å bli et selvstendig individ, som skal fungere i et sammensatt samfunn. Sett i betydningen i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, kan det å bli anset som et verdig og verdifullt menneske gjøre at overgangen fra innføringsklasse til ordinær klassen, oppleves som tryggere. Honneths anerkjennelsesteori kan ifølge Jordet (2020, s. 89) fungere som et teoretisk rammeverk og ved bruk av denne teorien som et fundament i skolen, kan en i skolens opplæringspraksis ivareta barns grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov, og med det fremme barns faglige og sosiale læring, samt selvverd og helse for *alle* barn. Dette er noe som berøres i den nevnte overgangen og må derfor ivaretas. Honneth (2008, s. 103) skiller mellom tre forskjellige former for anerkjennelse, og disse er: Kjærlighet, rettighet og solidaritet. Videre skal jeg se nærmere på hva disse innebærer.

3.1.1 Anerkjennelse i form av kjærlighet

Anerkjennelse i form av kjærlighet er et grunnleggende menneskelig behov, som er nødvendig i utviklingen av en fundamental selvtillit til seg selv. Dette trengs for å kunne vokse og utvikle seg til å bli et autonomt menneske (Honneth, 2008). Bare de som har grunnleggende tro på seg selv og sin verdi vil våge å tre fram i et sosialt og kulturelt fellesskap på denne måten (Jordet, 2020, s. 97). Forståelsen av kjærlighet blir av Honneth (2008, s. 104) beskrevet som den tette relasjonen mellom få mennesker i den primære relasjonen. Typiske eksempler for den primære relasjonen er foreldre- barn,

venneforhold og parforhold (Jordet, 2020, s. 95). Ifølge Honneth (2008, s. 104) innebærer kjærlighet at et individ opplever å bli elsket og verdsatt for hvem de er, samt opplever omsorg, empati og emosjonell hengivenhet, som ikke er basert på ytelser eller presentasjoner. Forskning som er gjort i skolen, viser at kjærlighet er nødvendig for elevers læring og selvverd (Bergin & Bergin 2009; Cornelius – White 2007). Med det kan en si at kjærlighet burde stå sentralt i skolens praksis, og er dermed også et grunnlag for å hevde at det er svært sentralt i overganger i skolen, slik som den fra innføringsklasse til ordinær klasse for nyankomne minoritetsspråklige elever.

3.1.2 Anerkjennelse i form av rettighet

Anerkjennelse i form av rettighet innebærer, ifølge Honneth (2008) at et individ opplever å bli hørt og behandlet som et likeverdig subjekt, som får dekket både de juridiske- og politiske rettighetene på lik linje som andre samfunnsmedborgere. Rettslig anerkjennelse er viktig og nødvendig for å sikre likeverdige muligheter for alle mennesker (Honneth, 2008). Willig (2003, s. 16) hevder denne formen for anerkjennelsen er nødvendig for et individs selvrespekt, men og for å sikre et individ de grunnleggende mulighetene til å bli et autonomt menneske. Et individ kan ha selvrespekt uten rettigheter, men vil ikke oppnå den høyeste formen for selvrespekt uten å bli anerkjent som et autonomt menneske med rettigheter (Willig, 2003, s. 16). Derfor er det svært viktig at skolen passer på at elevene får anerkjennelse i form av rettighet.

3.1.3 Anerkjennelse i form av solidaritet

Ett hvert menneske har behov for å føle at deres kunnskaper, kompetanser og egenskaper blir søkt og verdsatt i det sosiale fellesskapet, ifølge Honneth (2008) er dette anerkjennelse i form av solidaritet. I kontrast til anerkjennelse i form av rettighet, handler anerkjennelse i form av solidaritet om individets særegne egenskaper (Honneth, 2008, s. 131). Ifølge Willig (2003, s. 16 - 17) oppstår denne formen for anerkjennelse i relasjoner til en gruppe, fellesskap eller et samfunn og utløser en verdsettelse av seg selv som medlem av en gruppe. Jordet (2020, s. 102) hevder også at denne formen for anerkjennelse er viktig for utviklingen av et individs selvhevdelse. Selvhevdelse er viktig for et individs trygghet til å kunne tre frem i det sosiale fellesskapet. Anerkjennelse i form av solidaritet for en minoritetsspråklig elev kan dermed være essensielt for elevens selvhevdelse, men også for å føle seg som en del av fellesskapet.

Alle formene for anerkjennelse henger sammen og kan påvirke hverandre. I den grad de henger sammen er de alle viktige komponenter for et fullverdig inkluderende samfunn (Willig, 2003, s. 17). Derfor er det viktig å ta hensyn til i skolen, og da i overgangen til ordinær klasse da den kan berøres. Videre vil jeg redegjøre for ulike konsekvenser som kan oppstå dersom et individ opplever at en eller flere av formene for anerkjennelse uteblir.

3.1.4 Dersom kjærlighet uteblir

Slik vi har sett over er kjærlighet et grunnleggende behov ett hvert menneske har. Dersom kjærligheten uteblir enten i den primære relasjonen eller i skolen kan det ha negative konsekvenser for individets offentlige og sosiale liv (Jordet, 2020, s. 108). Ifølge Jordet (2020, s. 108) kan dette eksempelvis være hvis et individ opplever vedvarende avvising, blir foraktet, neglisjert, oversett, hånet eller blir utsatt for fysisk vold. For et individ som utsettes for dette i over lengre tid, kan det føre til at individet ikke utvikler en grunnleggende tro på seg selv. I betydningen av det sosiale og offentlige liv kan det føre til at individet ikke vil våge å tre fram og by på seg selv som et autonomt

menneske (Jordet, 2020, s. 108). Sett i lys av en minoritetsspråklig elev i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, kan det føre til at eleven ikke utfolder seg dersom kjærligheten uteblir.

3.1.5 Dersom rettighet uteblir

Ett individ som erfarer at dens rettigheter ikke blir ivaretatt i samfunnet, vil dette være fravær på dens rettslige anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 108). Ifølge Willig (2003, s. 18) kan det være skadelig og i verstefall være ødeleggende for individs selvrespekt. I overført betydning til overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, kan det være om en minoritetsspråklig elev, eksempelvis ikke får tilbud om særskilt norskopplæring og det er behov for det. Jordet (2020, s. 108 - 109) hevder at dersom noen sin rettslige anerkjennelse uteblir, fratrar en individet muligheten til å bli et fullverdig individ i samfunnet. Individet blir dermed heller ikke anerkjent som et likeverdig og betydningsfullt individ på lik linje som et annet mennesket i samfunnet. Dette kan føre til tap av selvrespekt.

3.1.6 Dersom solidaritet uteblir

Fravær av sosial verdsetting vil si at individet opplever at dets sosiale verdi i fellesskapet devalueres og reduseres. Dette er hvis individet opplever å bli avvist eller devaluert på bakgrunn av dets kunnskaper, kompetanser eller særskilte egenskaper (Jordet, 2020, s. 109). Ifølge Willig (2003, s. 18) kan det også innebære at en person blir ydmyket, fornærmet eller tilsidesatt på en slik måte at individets ferdigheter eller evner ikke lenger blir anerkjent. I kapitlet «nyankomne minoritetsspråklige elever», viser både Pihl (2010) og Egeberg (2016) i sin forskning, at noen minoritetsspråklige elever blir antatt å ha lærevansker når det ikke nødvendigvis er det de har. Dette kan være et eksempel på når solidaritet uteblir. Ifølge Jordet (2020, s. 109) er et menneske avhengig av denne anerkjennelsen for å fungere som et menneske. Opplevelsen av mangel på anerkjennelse i form av solidaritet kan ha negative følger for et individs selvtillit.

3.2 Inkludering

Tett opp mot anerkjennelse finner vi også begrepet inkludering. I delkapittel 3.1 i overordnet del står det følgende: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det vil si at skolen som organisasjon er pliktig til å legge til rette for alle elevers utvikling, og å fremme deres helse, trivsel og læring. Lærerne er dermed lovpålagt til å gjøre sitt beste for at elevene skal føle seg inkludert i skolen. Slik som å ivareta minoritetsspråklige elever i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse.

For å kunne skape et inkluderende miljø bør en ha en oversikt over hva som legges i begrepet inkludering. Ifølge Opplæringsloven (1998, § 2-1) har alle elever rett til grunnskoleopplæring dersom de skal oppholde seg i Norge i mer enn 3 måneder. At det norske skolesystemet lar alle elever gå i grunnskolen er inkluderende i den form av at ingen blir nektet opplæring. Ved å nekte noen opplæring tar en i fra dem muligheten til å kunne få seg utdanning og å kunne bidra i samfunnet. Dette er et eksempel på fravær av rettighet og solidaritet (Jordet, 2020; Willig, 2003). Inkludering er et vidt begrep og tas i bruk i mange ulike sammenhenger. Det kan være snakk om viktigheten av å inkludere individer med nedsatt funksjonshemming, og inkludering av språk og minoriteter. Så vel som at både skolen, arbeidslivet og samfunnet bør være en inkluderende arena. Fellesnevner for alle disse er at inkludering handler om en ideologisk målsetting om at alle skal være med (Morken, 2016, s. 165). I Meld. St. 6 (2019 - 2020, s. 11) *tett på* -

tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO er inkludering definert som:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever.

I denne definisjonen innebærer inkludering at alle barn og elever skal føle at de hører til i fellesskapet, uansett interesse, nivå og hvor en kommer ifra. Alle skal føle seg trygge og ha en medvirkning i omgivelsen rundt seg. Altså skal nye elever også kjenne seg inkludert i den norske skolen. Morken (2016, s. 165) forklarer at inkludering er så omfattende at det ikke bare er noe som foregår i skolen, men på et politisk nivå. Det er altså ikke bare skolen sin oppgave å fremme inkluderingsbegrepet, men også politikken. Morken (2016) sier videre at mangfold er et begrep som kan brukes om inkludering i skolen, med betydning om at det er rom for alle. En utforming av en skole for alle er utfordrende både for pedagogikken og spesialpedagogikken (Morken, 2016, s. 165). Skolen skal i størst mulig grad prøve å utforme en skole som inkluderer alle, men med det kommer det utfordringer. Alle har forskjellige behov, og forskjellige syn på hva som gjør en skole til en inkluderende skole. Jortveit (2018) peker på at inkludering ikke er en tilstand, men en prosess. Hun vektlegger også at inkludering er avhengig av lærerens dømmekraft og kompetanse. Inkludering er i stadig utvikling, og jo mer samfunnet utvikler seg jo mer omfattende blir også inkluderingsbegrepet. Desto viktigere er det at læreren utvikler sin kompetanse for begrepet, for å kunne videreutvikle det. Med det kan en si at lærerne har en sentral rolle i å legge til rette for inkludering for minoritetsspråklige elever.

Inkluderingsbegrepet som helhet innebærer å minske skiller mellom mennesker og heller opparbeide en gjensidig forståelse, likeverdig deltakelse, tilhørighet og respekt og fellesskap på tvers av ulikheter (Morken, 2016, s. 165). Morken (2016) mener altså at inkludering handler mye å prøve å forstå hverandre og respektere de ulike oppfatningene en har. Sett i lys av en minoritetsspråklig elev, kan det for eksempel handle om å respektere at en har forskjellig livssyn, oppdragelse eller religion og respektere at en kan ha forskjellige meninger. Jortveit (2018) forklarer at intensjonen med inkludering er å fremme de marginaliserte gruppene, og at disse også skal være likeverdig og akseptert på sosiale arenaer, på samme måte som majoritetsbefolkningen.

3.3 Språk

I beskrivelsen av hva språk er kan det være lett å tenke at det bare omhandler verbal kommunikasjon og måten en uttrykker seg på. Arnesen (2020, s. 36) skriver derimot at språk handler om så mye mer enn det. Språk er en del av identiteten vår, i tillegg til vår sosiale- og kulturelle bakgrunn. Språket er altså del av et menneske og sier noe om hvem en er som person. Egeberg (2022, s. 75) er også enig i at språk er viktig for mennesket og for hvordan vi tolker verden. Han går dypere enn det også, og forklarer at det er en sammenheng mellom tenkning og språk, og at det er to viktige aspekter i vår bevissthet. Dette støttes av sosiokulturell teori, språk kan ha stor betydning for hvordan tankeprosesser og mentale prosesser utvikles (Strand, Berge & Steen- Olsen, 2017, s. 121). Språket kan altså hjelpe mennesker til å reflektere og gjøre seg tanker om verden rundt seg, og med det utvides også menneskets kunnskap og kompetanse. Språket kan anses både som en ressurs og et verktøy som kan tas i bruk i en verden som er så avansert og kompleks, at ved hjelp av å uttrykke seg verbalt, kan en fange og gi mening

til det (Arnesen, 2020, s.37). For en minoritetsspråklig elev som har språkutfordringer kan det dermed tenkes at det kan være utfordrende å sette ord på og uttrykke seg om ting som skjer rundt seg. Eksempelvis kan det være vanskelig å uttrykke sine behov. Noe som kan gjøre det utfordrende for lærerne i arbeidet med å støtte elevene når de overføres til ordinær klasse. Ved hjelp av språket kan en huske situasjoner og det andre formidler til oss. Måten språket kan hjelpe oss er at en kan systematisere det i kategorier som gjør det forståelig, og sette det i gjenkjennbare mønstre og sammenhenger (Arnesen, 2020, s. 36; Egeberg, 2022, s. 75). Med det kan en si at språk er en viktig kilde for å utvide sine kunnskaper og da utvikle seg som person. Det er en tett sammenheng mellom erfaring, kunnskap, språk og læring. I samhandling med andre mennesker er språk viktig for å kunne kommunisere med hverandre. Både for å oppfatte hva den andre sier, men også for å kjenne igjen ideer og erfaringer som formidles (Egeberg 2022, s. 75). En annen viktig funksjon språket har, ifølge Egeberg (2022, s.75) er at en kan bruke det som et redskap for å kunne reflektere over, organisere, huske og eventuelt bruke ideene og erfaringene som blir formidlet. Ved å være i interaksjon med andre barn kan det være med å utvikle nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å mestre deltakelsen i kulturen. Å kommunisere med andre mennesker er derfor en sentral kilde for læring og utvikling (Strand et al., 2017, s. 121). For en nyankommen minoritetsspråklig elev kan det altså være svært hensiktsmessig å omringe seg med andre elever både for å kunne utvikle språket, men også for å bli kjent med kulturen.

3.3.1 Fysiologi

Fysiologiske faktorer innebærer blant annet kognitive evner, slik som hørsel og syn, fysiologiske og nevrologiske funksjoner i ulike faser av utviklingen, samt psykiske og emosjonelle forhold (Egeberg, 2022, s. 83). På samme måte som enspråklige, vil medfødte kognitive og språklige forutsetninger, som også vil si nevrologiske forhold, påvirke muligheter for utviklingen av språk muligheter (Egeberg, 2022, s. 84). Det kan være ulike faktorer som kan gjøre det vanskelig hvis en har en språklig utfordring. For eksempel en fødselssykdom eller skade som påføres før, under eller etter en fødsel. Likeens kan også traumer og stress ha en fysisk innvirkning på hjernens utvikling. Traumer kan også påvirke tilgjengeligheten for språklig og kognitiv læring gjennom nedsatt konsentrasjon, oppmerksomhet og motivasjon (Egeberg, 2022, s. 84). Sett i lys av en minoritetsspråklig elev kan det å ha vært på flukt fra eksempelvis et krigsherjet land ført til at eleven har fått traumer. Brostrøm (2009) hevder at en overgang kan oppleves traumatisk for noen, da særlig barn med ikke – optimale utgangspunkt. Det kan være tilfeller hvor barnet har særskilt behov eller ulike familieutfordringer. For en minoritetsspråklig elev som kan ha traumer fra før, kan da overgangen oppleves som enda mer skremmende. Ifølge Brøyn (2020) kan et traume være ganske mye. Det kan være en enkelt hendelse, men det kan også være flere sammensatte opplevelser. Et traume gjør at en føler på en form for hjelpeløshet, noe som bryter gjennom kroppens forsvarsverk. Tidspunktet på når et traumer oppstår kan også variere, for noen kan det bare komme plutselig og uventet, mens for noen kan det opptre over tid. Hjernens del om overlevelse er den som rammes under et traume, det sitter altså ikke i bevisstheten, men i nervesystemet (Brøyn, 2020). En minoritetsspråklig elev som har traumer, kan også ha større utfordringer med å lære seg et nytt språk, på bakgrunn av dårlige konsentrasjon, oppmerksomhet og motivasjon, som alle kan være en konsekvens av et traume (Egeberg, 2022, s. 84). For læreren er det dermed viktig å ha et innblikk i elevens situasjon. Hva som er en traumatisk opplevelse, er en subjektiv følelse. Eksempel kan vold, ulykke, katastrofe, sykdom/skade og medisinske inngrep, oppleves som en traumatisk opplevelse (Dyp & Stensland, 2020, s. 46- 47).

3.3.2 Alder

Hvilke tidspunkt minoritetsspråklige elever kommer til Norge, kan ha en betydning for læring av språk. Egeberg (2022, s. 82) formidler at å lære et nytt språk i senere alder kan komme med ulike utfordringer. For eksempel kan det være vanskelig å lære nye lyder, lydkombinasjoner og grammatikk, på bakgrunn av at mye av det allerede er innlært og automatisert. Dette vil gjelde spesielt i situasjoner hvor språket er veldig forskjellig, slik som arabisk og norsk. En studie viser også at de yngste elevene opplever det som lettere å finne venner og bli inkludert gjennom lek, som også er en fin inngangsport for å utvikle språket (Strand et al., 2017, s. 122). En kan med det tenke at overgangen til ordinær klasse også kan være lettere for de yngste minoritetsspråklige elevene. Det kan være mange avgjørende faktorer som kan påvirke evne til å lære seg et nytt språk, det er dermed ikke gitt at yngre barn lærer et nytt språk raskere og bedre enn eldre (Egeberg, 2022, s. 85). Minoritetsspråklige elever som kom senere inn til Norge, kan også ha utviklet et større ordforråd på sitt førstespråk, som kan gjøre det lettere å lære seg norsk. Det kan også være andre faktorer som kan være avgjørende, for eksempel motivasjon.

3.3.3 Førstespråks ferdigheter

Et viktig grunnlag for å lære seg ett nytt språk, ifølge Egeberg (2022, s. 85) er gode ferdigheter og begrepsforståelse på sitt første språk. Ulike aspekt slik som nevrologisk utvikling, språklig bevissthet og kunnskaper som en har opparbeidet seg gjennom førstespråket vil derfor støtte utviklingen av et andrespråk (Egeberg, 2022, s. 85). Elevens kunnskaper på sitt førstespråk kan være en ressurs i arbeidet for å lære seg ett nytt språk. Kunnskap om dette er noe både innføring- og de ordinære lærerne burde ha i arbeidet med å ivareta elevene. Morsmålslærerne er for eksempel en viktig ressurs som brukes akkurat for denne hensikten. Ifølge Egeberg (2022, s. 85) kan en ved et bredt ordforråd på sitt førstespråk, i tillegg til flere erfaringer og rike assosiasjoner som er blitt knyttet til et ord, gi bedre muligheter for å utvide innholdet når det brukes på nye måter. Muligheter for å reflektere over et nytt ord på norsk ut fra ordkunnskaper på førstespråket kan øke gjenkjenning og bevissthet om innhold i læring av det nye språket. Ordforråd på de ulike språkene vil slik berike hverandre (Egeberg, 2022, s. 85). Å eksponere minoritetsspråklige elever for masse norsk trenger ikke nødvendigvis å være den beste strategien. Ved å utnytte seg av elevens førstespråk kan det medføre at det er lettere for eleven og forstå, men også at eleven får en mye bredere forståelse for hva begrepet faktisk innebærer.

3.3.4 Identitet

Identitet handler om hvem og hva man ønsker å være. På hvilken måte en anser seg selv kan spille en rolle i hvordan en lærer, samt ha en innvirkning på utviklingen av språkferdigheter som grammatikk, fonetikk og ordbruk (Egeberg, 2022, s. 86). Språk er en viktig del av identiteten til et individ (Arnesen, 2020). Ifølge Strand (2022) kan identiteten til en elev endres i en overgang. Uttalelsen av språk som betraktes som dårlig kan beholdes, ikke fordi individet nødvendigvis har vansker med å lære standard norsk eller skolespråk, men fordi person ikke ønsker å identifisere seg med den type språk eller dem som snakker det (Egeberg, 2022, s. 86). En burde dermed ikke påtvinge en elev å lære seg norsk, men heller oppfordre eleven. For ifølge Egeberg (2022, s. 86) kan identitet også være en motiverende faktor for å lære seg et nytt språk, men det krever at lærerne engasjere seg og legger opp til motiverende læringsaktiviteter.

3.3.5 Miljø, pedagogikk og tilrettelegging

Sentrale trygge personer og god pedagogisk tilrettelegging i både barnehagen og skolen, er hovedkilden i arbeidet med å utvikle avansert kunnskap og gode språkferdigheter hos en elev (Egeberg, 2022, s. 87). I skolen vil altså lærerne være en viktig støtte i å utvikle elevene sine språkferdigheter i norsk, noe som kan være nødvendig i overgangen fra innføringsklasse til ordinærklasse. Strand et al. (2017, s. 130) fant at mange lærere ikke har tilstrekkelig med erfaring, forståelse eller kunnskap som forbindes med flerkulturalitet. Mange lærere har dermed ikke den nødvendige kompetansen som trengs for å støtte minoritetsspråklige elever i den nevnte overgangen. Egeberg (2022, s. 87) hevder at det ikke er lengden en har blitt eksponert for språket eller at en blir «badet» i det som er viktig for å mestre det. Læringsaktiviteter som bygges på god tilrettelegging, innhold og kvaliteten kan være viktige faktorer for å motivere minoritetsspråklige elever til å utvikle gode norskferdigheter (Egeberg, 2022, s. 87). Å eksponere minoritetsspråklige elever for norsk er derfor ikke den ene og alene løsningen for å lære godt norsk. Norskopplæringen bør derfor tilrettelegges slik at elevene får en oversikt, trygghet og motivasjon gjennom varierte læringsaktiviteter (Egeberg, 2022, s. 88). Ulike faktorer kan føre til dårligere motivasjon, det kan eksempelvis være at det stilles for høye krav eller at en bruker for vanskelig i språk. Dårlig motivasjon kan også komme av mangel på sosial tilhørighet (Egeberg, 2022, s. 86). En lærer som har denne kunnskapen, kan bruke den for å gjøre overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse mykere for en minoritetsspråklig elev.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg nærmere gjøre rede for de metodene jeg har brukt og hvilke perspektiv på kunnskap jeg har tatt utgangspunkt i. Videre skal jeg også gjøre rede for de analytiske valgene som ble gjort i de ulike fasene i forskningsprosessen. I innsamlingen av datamateriale gjennomførte jeg totalt tre intervju av lærere, hvor to var minifokusgruppe intervju og ett var individuelt. Etter datainnsamlingen hadde jeg en stor oppgave i å transkribere, og sortere dataen som ble generert. I analysearbeidet valgte jeg å ta i bruk en tematiskanalyse da dette var mest hensiktsmessig for mitt prosjekt.

4.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn

Prosjektet mitt undersøker lærerperspektiver og hva lærere vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinære klasse, og i dette arbeidet har jeg tatt utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kunnskap. Videre vil jeg i dette avsnittet argumentere for hvorfor mitt prosjekt passer inn i dette synet. Virkeligheten er omfattende og dynamisk at en aldri kan fange opp alt som skjer rundt oss. Ved gjennomføring av et samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt kan en fange en representasjon av virkeligheten, men en kan aldri få den autentiske virkeligheten, bare et utsnitt av det en studerer (Johanssen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 25). Til tross for det kan en få mye ut av en studie ved å jobbe tett på dem en undersøker. En kan samle inn mye informasjon som kan gi gode beskrivelser, og en får gjerne noe dybde på det en ønsker å undersøke. Selv om en får dybde på det en undersøker, får en også bare noen synspunkter og perspektiver ved å bare intervju noen få personer. Johanssen et al. (2021, s. 26) hevder at alle mennesker møter verden med en forforståelse, som innebærer både kunnskaper og oppfatninger av virkeligheten, og at disse egenskapene ofte brukes ubevisst til å bearbeide og tolke det som skjer rundt oss. For å forstå virkeligheten er det nødvendig med denne forforståelsen. Det vil si at i et annet intervju eller i en annen kontekst kan summen av det en samler inn resultere i noe helt annet. Dette kan også være gjelde for forskeren som samler inn data. Hadde det vært en annen forsker, med en annen bakgrunn, og kanskje andre synspunkter, kunne også svaret på studien ha vært veldig annerledes. Slik kan man si at kunnskap ikke blir oppdaget, men heller konstruert. Dette betyr at min studie er forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv på forskning og kunnskap, med forståelse for at den sosiale virkeligheten er sosialt konstruert, og dermed at mange realiteter og sannheter eksisterer (Lincoln & Guba, 2016).

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Følgende av at jeg har valgt å undersøke noe som har blitt lite forsket på i den norske skolen, er at det ikke finnes så mange relevante forskninger som jeg kan støtte meg på i denne studien. Thagaard (2013, s. 12) skriver at kvalitative metoder egner seg godt til temaer som ikke er blitt gjort så mye forskning på, da det stilles krav til både åpenhet og fleksibilitet. Studien åpner dermed til flere innfallsvinkler, som kan gi utslag for flere ulike resultater. Kvalitativ forskningsmetode kan ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 95) forklares med begrepene: beskrivelse, forståelse og mening. I en kvalitativ studie vil det bety at forskeren jobber målrettet mot å danne et bilde av en situasjon eller en handling et spesifikt menneske gjør. Hvor forskeren ønsker både å forstå og gi mening til det, og

hvilken mening disse handlingene har for dem. Kvalitativ forskningsmetode egner seg dermed godt til min studie da jeg ønsker å undersøke hva lærerne vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse.

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I et kvalitativt forskningsintervju ønsker en å sette seg inn i intervjupersonens måte å se verden på, og få frem deres erfaringer og betydningen av den (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Kvalitativt forskningsintervju passer med det godt til mitt forskningsprosjekt da jeg ønsker å undersøke lærerperspektivet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Intervju åpner muligheten til å stille spørsmål som både kan være oppklarende, men også gjøre det lettere for forskeren å gå i dybden på det en ønsker å undersøke. Det er et verktøy vi som forsker kan bruke for å få en innsikt i deres opplevelser, følelser, og ulike holdninger de har i den verden vi lever i (Dalland, 2007). I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 120- 121) finnes det ulike former for intervju, og disse er: Det strukturerte intervjuet, det ustrukturerte intervjuet og det semi- strukturerte intervjuet. I denne masteroppgaven vil det semi- strukturerte intervjuet være mest relevant. I denne formen for intervju skapes kunnskapen mellom forskeren og den som intervjues og deres syn på verden. Forskeren har gjerne forberedt noen spørsmål og temaer, men kan også stille spørsmål spontant under intervjuet som forskeren ikke hadde tenkt på, på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg skal forklare nærmere hvordan jeg gikk frem da jeg gjennomførte intervjuene, men først vil jeg si noe om utvalg og rekruttering av informanter, samt utarbeidingen av intervjuguide.

4.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Etter å ha satt problemstilling i samråd med veileder var det naturlig å ta det neste steget, å finne informanter. I arbeidet med å finne informanter var det nødvendig å finne noen som kunne bidra til å svare på problemstillingen. Søket ble derfor snevret inn til lærere som jobber i innføringsklasse og til lærere som jobber i ordinær klasse. Her var det også gjeldene at de ordinære lærerne har tatt imot elever som har gått i innføringsklasse. Tjora (2021, s. 145) skriver at hovedregelen når en skal velge informanter for et kvalitativt forskningsintervju er at en velger noen, som av ulike grunner kan uttrykke seg på en reflektert måte om temaet. Denne måten å velge ut informanter på kalles for strategisk eller teoretisk. Det vil si at det ikke er tilfeldig hvilke informanter en velger for å representere en populasjon. Noen ganger representerer informantene først og fremst seg selv, men vil kanskje senere i analysen representere et syn eller en posisjon. Dette vil eventuelt vises i analysen (Tjora, 2021, s. 145). I overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse er det innføringslærerne og de ordinære lærerne som har hovedansvaret for den nevnte overgangen. Derfor var det naturlig å kontakte disse. Morsmålslærere kan også ha en sentral rolle i denne overgangen og kan være en viktig støtte for elevene. Dermed synes jeg det også var viktig å få høre fra dette perspektivet. Ulike kommuner organiserer innføringstilbudet ulikt, som nevnt tidligere. Min datainnsamling foregikk i en stor kommune. I denne kommunen er det noen utvalgte skoler som har innføringsklasser, hvor elevene forflyttes til nærskolen når de skal overføres til ordinær klasse. Under rekrutteringen hadde jeg en kontakt, som jobber i innføringsklasse, som hjalp meg med å finne informanter. Etter hvert som jeg fant informanter, fikk de utdelt et informasjonsskriv (vedlegg 1). I dette skrivet fikk de informasjon om hva jeg som forsker ønsket å undersøke og hva deres bidrag ville innebære. I tillegg til å signere på at de ville delta. Det blir også tydeliggjort

at det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Informantene kan trekke seg når som helst uten å måtte oppgi grunn for hvorfor de ikke vil være med og uten konsekvenser.

4.3.2 Intervjuguide

Ved bruk av intervju som metode bør en komme forberedt. En intervjuguide er ifølge Dalland (2007, s. 150) den planen enn lager for intervjuet. Mitt intervju er som nevnt semi- strukturert, av den grunn har intervjuguiden som jeg har utformet (vedlegg 2) noen hovedspørsmål om temaet jeg ville undersøke og forslag til underspørsmål. Spørsmålene ble laget i samråd med veileder. Det finnes mange ulike fremgangsmåter i arbeidet med å utforme en intervjuguide. I et kvalitativt intervju ønsker en å samle inn data som utforsker temaene som en vil ha informasjon om. I en intervjusituasjon krever det at en stiller spørsmål som inviterer til refleksjon over temaene som du vil ha svar på, og at de er formulert slik at det byr til fyldige kommentarer (Thagaard, 2013, s. 100). Forskeren bør dermed være bevisst på at spørsmålene er formulert slik at det er mulig å svare på en reflektert måte. Den som intervjuer har i oppgave å skape relevant spørsmål til temaet som ønskes å undersøkes, og lytte til intervjupersonen som med sine egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19). For å få til et godt intervju kreves det at forskeren er godt forberedt. Spørsmålene må formes på en måte slik at det byr til samtale, og dybde på det en undersøker. Dersom en stiller bare ja og nei spørsmål vil ikke få noe dybde på det en spør om.

4.3.3 Intervju

Etter å ha laget en intervjuguide og funnet informanter var det neste steget selve intervjuet. For å unngå at deltakerne i studien skulle oppleve det som masse arbeid å delta i forskningsprosjektet, valgte jeg å være fleksibel og reise inn til deres arbeidsplass når de hadde tid og kapasitet til å delta. Jeg gjennomførte tre intervju med totalt seks personer. To av intervjuene foregikk i grupper og et var individuelt. Jeg tok i bruk det Tjora (2021) kaller for minifokusgruppe intervju. Planen var i utgangspunktet at alle intervjuene skulle ha mellom 3- 4 deltakere, da dette egentlig er minste kravet for ett minifokusgruppe intervju. Av praktiske årsaker var ikke dette mulig. Travle skolehverdager gjorde at ikke flere hadde kapasitet til å stille. Jeg organiserte intervjuene etter hva de jobbet med. Det vil si, det ene intervjuet var med tre innføringslærere, så hadde jeg ett intervju med to lærer som jobber i den ordinære klassen og ett individuelt intervju med morsmåls lærer. På den måten har jeg intervjuet totalt seks ulike lærere til sammen. Det var satt av en time for hvert intervju, og hvert av intervjuene som ble holdt varte det mellom 20 – 40 minutter. Alle intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker, slik at jeg fikk transkribere alle svarene. Opptakene ble lagret trygt og utilgjengelig for andre. Når jeg var ferdig med å transkribere ble alt av lydopptak slettet.

Gruppeintervju og individuelt intervju har begge både fordeler og ulemper. En fordel med gruppeintervju er at deltakerne kan diskutere hverandres synspunkter. I mitt tilfelle var de også noe uenig, og diskuterte dermed det. En ulempe er at i et gruppeintervju er det lett å påvirke hverandre sine svare. Eksempelvis kan en av deltakerne ha ment en ting, men sagt noe annet eller sagt seg enig i hva de andre på gruppe svarte. I et individuelt intervju må derimot personen svare utfra sine egne tanker og refleksjoner, men en får ikke den diskusjonen som en gjerne ville ha fått under et gruppeintervju. Uansett hvilke intervju en velger å ha, vil det alltid være både fordeler og ulemper.

4.4 Analyse

I arbeidet med å sortere datamaterialet har jeg valgt å bruke det Thagaard (2013, s. 181) kaller for temasentrert analytiske tilnærming. I denne tilnærmingen rettes oppmerksomheten mot temaene som er representert i prosjektet. I analyseprosessen har jeg valgt å støtte meg til Braun & Clarke (2021, s. 35 - 36) som har utformet seks steg i en tematisk analyse. Jeg henviser meg til disse da jeg forklarer prosessen i analysen. I første omgang vil jeg skrive litt om transkripsjon. Det er første møte med datamaterialet etter selve datainnsamlingen og gir forskeren et innblikk i hva informasjon en har fått samlet inn.

4.4.1 Transkripsjon

Etter å ha gjennomført intervjuene var det neste steget å transkribere de. Å transkribere innebærer og gjøre om et lydopptak til en skriftlig tekst, slik at de er bedre egnet til analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Totalt var det tre intervju som ble transkriberte, hvor intervjuene varte imellom 20 – 40 minutter. Jeg transkriberte intervjuene selv for å få et godt kjennskap til materialet. Kvale & Brinkmann (2009, s. 189) påstår at forskerne som transkriberer selv vil både lære mye om sin egen intervjustil, men også gjerne huske tanker en gjorde seg under selve intervjuene. Videre skriver de at en annen fordel er at en allerede i denne prosessen får påbegynt en meningsanalyse om det som blir sagt. Under transkriberingen fikk jeg dermed skrevet ned ulike tanker og refleksjoner som jeg gjorde meg under selve transkriberingsprosessen.

Under selve transkripsjonen måtte jeg ta stilling til hvordan jeg ønsket å notere intervjuene, for at de skulle være mest mulig hensiktsmessig til analysen senere. Etersom dialekt og talemåte ikke hadde noe for seg i min studie, valgt jeg å gjøre om hele intervjuet til standardisert bokmål. Dette var et bevisst valg som ble gjort for å anonymisere de som deltok på intervjuet, da dialekt kan være en gjenkjennbar faktor. Det ble også gjort noen andre valg for å ivareta anonymiseringen, hvor jeg i noen tilfeller måtte skrive om setninger slik at de ble grammatisk riktig. Dette ble gjort for å anonymisere informantene, men også for å unngå uheldig fremstilling i teksten. Kvale & Brinkmann (2009, s. 187) hevder at noe som fremstår som velformulert muntlig, kan virke usammenhengende og preget av gjentakelse når det blir transkribert. I den sammenhengen ønsket jeg å ta hensyn til den situasjonen og konteksten informantene var i under selve intervjuet. Under et intervju har en gjerne ikke forberedt noe svar, så svarene er ofte spontane. Dette kan medføre «pause ord» slik som «ehh» og «hmm», noe som jeg også har valgt å ta vekk for å skape mer flyt i sitatene. Til tross for det har jeg prøvd å skrive så tilnærmet likt det som ble sagt for at intervjuene skulle bli så autentiske som mulig, og at hovedessensene skulle komme tydelig frem.

4.4.2 Analyseprosess

Alle seks fasene er hentet fra Braun & Clarke (2021, s. 35 - 36) og jeg har oversatt selv de ulike fasene til norsk. I det jeg hadde alt av datamaterialet klart var min førsteoppgave å bli kjent med materialet, dette er den første fasen i en tematisk analyse. I og med at jeg også hadde brukt mye tid på transkribering hadde jeg allerede fått noen inntrykk, noe som hjalp meg i denne fasen. For å gjøre det mest mulig oversiktlig hadde jeg skrevet intervjuene i tabeller, hvor jeg kunne gjøre meg notater ved siden av sitatene. På den måten fikk jeg et overordnet blikk som også hjalp meg videre inn i den neste fasen, som var koding.

Fase to koding, i denne fasen gjorde jeg meg tanker og refleksjoner over hva i datamaterialet som kunne være både interessant og relevant å jobbe videre med for å svare på problemstillingen. Når jeg gjennomgikk intervjuene så jeg etter og markerte stikkord som kunne være relevant for min oppgave, og brukes for å svare på problemstillingen. Etter å ha gått igjennom hele datamaterialet, og både markert og skrevet ned tanker, gikk jeg videre til den neste fasen.

Fase tre var å identifisere eventuelle temaer. Denne fasen var noe utfordrende, som gjorde at jeg valgte å ta med forarbeidet som var gjort til veiledning for å få hjelp. Med støtte i forarbeidet ble jeg bedt om å oppsummere hovedtrekkene som jeg da hadde identifisert muntlig. Jeg skrev så ned disse hovedtrekkene og oppdaget at dette også satte ord på de temaene jeg hadde identifisert.

Fase fire kalles for utvikling og gjennomgåing av temaer, som jeg gjorde samtidig med fase fem som er å raffinere, definerer og navngi temaer. Disse fasene i analysen syntes jeg hang godt sammen, noe som gjorde det lettere å slå de sammen under analyseprosessen. I dette arbeidet gjennomgikk jeg alle sitatene og plasserte dem ut fra det temaet jeg syntes beskrev sitatene best. Noe som viste at temaene som jeg identifiserte i fase tre passet godt til funnene mine.

Fase seks kalles for «skrive opp» (oversatt fra engelsk). Denne fasen innebærer selve skriveprosessen i presentasjonen av funnene. I disse fasene måtte jeg ta stilling til en del spørsmål om hvordan jeg ønsket å fremstille funnene mine. I første omgang prøvde jeg å gjøre det i lag med teori og diskutere det samtidig, men fant fort ut at dette ble rotete, og noe som også førte til mye gjentakelser. Derfor har jeg valgt å presentere funnene for seg selv. For å gjøre det forståelig for leseren så jeg at det var hensiktsmessig med kontekstuelle forklaringer noen steder.

4.5 Studiens troverdighet

En forskning er en prosess som innebærer mange steg, slik som å forme en problemstilling, datainnsamling, analysere og å finne relevant teori. Summen av dette vil ende i et resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Prosessen er ofte lang og tar mye tid, det som er avgjørende er om studien er troverdig. Dersom studien ikke er troverdig, kan den ikke brukes til noe og er dermed ikke nyttig til for eksempel videre forskning. Tjora (2021) skriver at forskning handler om å skape troverdige resultater. Arbeidet en som forsker bruker på å skape troverdighet er dermed essensielt for studien. I det neste avsnittet vil jeg gjøre rede for hvilke kvalitetskrav som stilles for å sikre kvaliteten i kvalitative studier. Ifølge Tjora (2021, s. 259) er det tre kriterier som stilles for å kvalitetssikre en studie, og disse er: Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

Pålitelighet, som også går under navnet relabilitet, handler om de interne sammenhengene i forskningsprosjektet. For å styrke studiens troverdighet må det være en sammenheng både mellom empirien en har samlet inn, analysen og teorien. Det må også redegjøres godt for (Tjora, 2021, s. 263). Studien vil med andre ord ha en større pålitelighet dersom det tydeliggjøres hvilke fremgangsmåte som er gjort, og at studien er forankret i en hensiktsmessig og relevant teori. Utvalg av teori har jeg basert på datainnsamlingen. Etersom jeg har tatt i bruk tematisk analyse, har jeg hatt overordnede temaer, disse har lagt føringen for teorien som er valgt. På den måten vet jeg at empirien, analysen og teorien har en sammenheng. Andre faktorer som kan være med å påvirke påliteligheten til studien er valg av informanter, og hvilke bidrag de har til studien. I tillegg til relasjonen mellom forskeren og informanter (Tjora, 2021, s. 264).

Valg av informanter bør bestå av noen som har kunnskap og kompetanse innenfor feltet en ønsker å undersøke. Dersom en velger en tilfeldig person, vil dette kunne svekke påliteligheten. Posthom & Jacobsen (2018, s. 225) skriver at det er mange faktorer som kan spille inn under et intervju, men å kontrollere disse ville ha vært umulig. Derfor er det vesentlig for troverdighet om forskeren er åpen om hvordan relasjonen opplevdes, og la leseren vurdere troverdigheten. I en kvalitativ studie kan en styrke pålitelighet dersom en begrunner valgene som er gjort, da det kan være mange innfallsvinkler ved bruk av denne metoden.

Det neste kriteriet for å kvalitetssikre studien, ifølge Tjora (2021) er gyldighet eller validitet, som det også kalles. Johanssen et al. (2021, s. 43) hevder at data ikke er virkeligheten, men en representasjon av den og at gyldighet handler om hvor godt eller relevant dataen representerer fenomenet en har studert. I praksis betyr dette at jeg som forsker i analyseprosessen, må reflektere over om dataene mine er gode representasjoner, og om utvalget representerer det jeg har undersøkt for å finne det som er relevant og det som ikke er det.

Generalisbarhet, også kalt overførbarhet, handler om studiens kvaliteter til å kunne overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Innføringsklasse er et tilbud mange kommuner har valgt å ta i bruk for å gi minoritetsspråklige elever det de har rett til (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Det gir dermed større mulighet for at lærere som jobber tett på denne gruppen kan kjenne seg igjen i situasjonene som er nevnt. Thagaard (2013, s. 213) skriver at gjenkjennelse kan knyttes til overførbarhet, hvor personer som har erfaring fra det som studeres kan kjenne seg igjen i det som formidles i teksten. Dette kan også gjelde generelle lesere som har kjennskap til det som studeres. Om en oppgave er overførbar eller ikke kan dermed tenkes å være opp til leseren selv. Tjora (2021, s. 268) skisserer to former for generalisering i kvalitativ forskning og det er, moderat generalisering og konseptuell generalisering. Jeg kommer ikke til å redegjøre for begge generaliseringsformene, da det ikke har noe relevans, men heller skrive om den som er relevant for min studie. Min studie retter seg mer mot den moderate generaliseringen. I denne formen for generalisering er det forskeren selv som beskriver situasjoner resultatene kan være gyldige i (Tjora, 2021, s. 268).

4.6 Etiske problemstillinger

I et forskningsprosjekt vil en alltid møte på ulike etiske dilemmaer som en må ta stilling til. Johannesen et al. (2021, s. 45) skriver at det er tre faktorer en bør ta hensyn til i en studie, og disse er: Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. I det videre avsnitte vil jeg redegjøre for hva disse punktene innebærer og hvordan jeg har tatt hensyn til de i min studie.

I et forskningsprosjekt er det avgjørende med informanter som kan gi informasjon om det en undersøker. Thagaard (2013, s. 26) hevder at utgangspunktet for en studie er at en har deltakerens informerte samtykke. Det ble dermed laget tidlig et informasjonsskriv (vedlegg 1) hvor informantene fikk beskrevet hva studien gikk ut på, og hva deres deltakelse innebar. Dette er også en faktor i det første punktet som Johannesen et al. (2021) mener er viktig å ta hensyn til. Informantenes rett til selvbestemmelse innebærer at det er frivillig deltakelse og de samtykker kun hvis det er ønskelig. De kan trekke seg til enhver tid, uansett om det er før, under eller etter. Dersom en informant ønsker å trekke seg skal ikke hen oppleve noe form for ubehag eller konsekvenser for det. Av de som ble invitert til å delta i prosjektet, fikk vite allerede når de ble spurt at dette var

frivillig. Dette sto også i informasjonsskrivet hvor de også hadde min kontaktinformasjon, og at jeg var tilgjengelig for spørsmål, og at det var lov å trekke seg til enhver tid.

Det neste punktet til Johanssen et al. (2021, s. 46) var forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv. En forsker skal trenger ikke å vite mer om en informant enn hva som er nødvendig. Informanten skal selv bestemme hva de ønsker å dele og ikke. Forskeren har også en stor jobb med å anonymisere de som deltar. Deltakerne må derfor være sikker på at forskerne har taushetsplikt og ikke bruker materialet slik at personen kan identifiseres (Johansen et al., 2021). I mitt prosjekt ble de som deltok informert om at jeg hadde taushetsplikt, og ville anonymisere de i teksten. Slik som nevnt, har jeg unngått navn, dialekt og talespråk slik at det ikke skulle være mulig å identifisere dem. Det var også satt krav til oppbevaring av både opptak og opplysninger som jeg hadde fått samlet inn. Hvor alt av persondata ble oppbevart konfidensielt, slik at ingen andre hadde tilgang til det. Forskningsprosjekt som skal behandle personopplysninger, går under personopplysningsloven fra 2001. Noe som betyr at prosjektet er meldepliktig (Thagaard, 2013, s. 25). Studentprosjekt som gjennomføres ved universitet skal meldes til NSD. En søker til NSD med et skjema som forteller om studiens formål. NSD er et personvernombud som skal passe på at en ivaretar de forskningsetiske reglene (Thagaard, 2013, s. 25). NSD endret navn til SIKT i 2023. Jeg sendte inn min søknad desember 2022 da det fortsatt het NSD hvor den også ble godkjent (Vedlegg 3).

Det siste punktet en bør ta hensyn til i en studie, ifølge Johanssen et al. (2021, s. 46) er forskerens ansvar for å unngå skade. Ved innsamling av data, eksempelvis under et intervju, kan en komme i en situasjon hvor følsomme temaer kommer opp som kan være både vanskelig å bearbeide og å komme seg ut av. I undersøkelsen skal deltakeren utsettes for minst mulig belastning. For å prøve å unngå å komme innpå sårbare elever og situasjoner oppklarte jeg før intervjuet at jeg ikke trengte å vite om enkelt situasjoner, og at det jeg undersøker er lærerne sine opplevelser og hva de vektlegger i overgangen.

4.6.1 Forskerens rolle og forforståelse

I det siste kapittelet av metoddelen vil jeg skrive noe om min rolle som forsker. Før en begynner å undersøke det en skal finne ut av i masteroppgaven bør en som forsker reflektere over sin egen rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Ved å gjøre en studie tett på mennesker er sjansen alltid der for at en som forsker kan være med å formen den. Dette kan være gjennom erfaring, politisk ståsted, og personlig bakgrunn (Tjora, 2021, s. 28). Derfor er det viktig at jeg som forsker ser meg selv i et metaperspektiv. Det kan være mange ulike faktorer som kan ha hatt en innvirkning på både informantene, men også analysedelen. Når jeg som forsker intervjuer kan måten jeg respondere på være med å påvirke svarene under intervjuene. Ettersom jeg er en helt fersk forsker, ville gjerne en erfaren forsker ha gjort et mer nøytralt og «korrekt» intervju. Til tross for det prøvde jeg i min rolle som forsker å være så nøytral som mulig. Før intervjuet satt jeg gjerne med noen tanker og refleksjoner som jeg hadde gjort meg om temaet på forhånd. Dermed prøvde jeg å unngå å delta for aktivt under intervjuene med mine perspektiv og meninger, slik at det kom tydelig informantenes perspektiv kom tydelig frem. I analyseprosessen kan måten jeg både undersøker og anser som viktig være med å påvirke hvordan studien blir. Derfor kunne svarene ha blitt veldig annerledes dersom en annen forsker skulle ha undersøkt samme tema. Sett i lys av sosialkonstruktivistisk syn er virkeligheten sosialt konstruert, slik at det kan finnes mange sannheter (Lincoln & Guba, 2016).

5 Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for funnene som ble identifisert som følge av datainnsamlingen og som svarer på problemstillingen min: «*Hva vektlegger lærere i arbeidet med å støtte elever fra innføringsklasse til ordinær klasse?*». Det ble gjennomført tre intervju, hvor ett var individuelt og to av intervjuene foregikk i grupper. Den ene gruppen var med innføringslærerne hvor det var tre som deltok og det andre med de ordinære lærerne, hvor det var to som deltok. Presentasjonen av funnene er et resultat av analysen jeg har gjennomført. Analyseprosessen resulterte i fem overordnede temaer og disse er: Språk, faglig mestring, relasjon elev- elev, «å se eleven» og rammefaktorer. Temaene og undertemaene som ble utviklet har dannet overskriftene i dette kapittelet. Der det er relevant har jeg også forklart kontekstuelle forhold som kan forklare det lærerne forteller at de vektlegger.

For å tydeliggjøre for leseren hva som menes i teksten, har jeg laget et system. I noen av de lengre sitatene, så jeg det som hensiktsmessig å ikke ta med hele, men deler av sitatene som svarer på problemstillingen min. For de gjeldene sitatene markeres det med dette tegnet: «(...)». For å gi leseren en oversikt over hvem som har fortalt hva, og i tillegg ivareta anonymisering har jeg valgt å referer til innføringslærerne som «P1», «P2» og «P3» og morsmålslærer som «M». De ordinære lærerne blir bare henviset til som «de ordinære lærerne» da det bare er enkelt sitat. I noen tilfeller blir det også bare skrevet før sitatet om det er en ordinær lærer, morsmålslærer eller en innføringslærere som forteller.

5.1 Språk

I overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, kan alle av de jeg intervjuet, fortelle at språk er en svært vesentlig og viktig faktor å vektlegge i denne overgangen, da de opplever at mange minoritetsspråklige elever ikke har tilstrekkelig med språkferdigheter i norsk.

5.1.1 At elevene behersker norsk godt nok

En avgjørende faktor i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, er elevens språkferdigheter i norsk. Samtlige av de som ble intervjuet forteller at konsekvensen av lovverket slik det står i dag, er at minoritetsspråklige elever som går i innføringsklasse, kan bli sendt inn i den ordinære undervisningen før de er klar for det. I dagens lovverk står det at elevene har rett til særskilt norskopplæring når de kommer til landet, med mål om å integrere dem inn i klassen og samfunnet så fort som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2022a). En av de ordinære lærerne sier følgende:

Jeg synes det er veldig varierende, fordi de kan norsk, veldig sånn, ulikt da. Noen tenker jeg sånn, ja, du har kommet inn i klassen nå fordi at mottak er fullt, og da må noen ut og det ble deg, og du er ikke klar. Så har vi elever som går i mottak i et halvt år, og som bare, fjut, rett inn i klassen og ingen problem.

I utsagnet peker den ordinære læreren på de utfordringene som kan dukke opp i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Ulike forutsetninger for språkopplæring kan være avgjørende, noen trenger mer tid enn andre for å lære seg

norsk, mens andre kan lære seg norsk fort. I intervjuet med innføringslærerne forteller de at de opplever noe av det samme som det den ordinære læreren peker på:

I: Har dere opplevd noen dilemmaer i denne overgangen?

P3: Ja, det hender at vi må sende de når vi egentlig synes de kunne, skulle ha vært lenger, men de har gått ut tiden sin eller ja vi må videre liksom

I: Hvorfor tenker du at de burde ha vært lenger?

P3: For at de ikke kan norsk enda, det er ikke alle som lærer nok på det året de har tilmålt her.

Innføringslæreren forteller om dilemmaet om å måtte sende inn minoritetsspråklige elever i ordinære klasse før de språkligsett er klar for det. I denne situasjon er lovverket styrende for hvordan lærerne kan opptre i denne situasjonen. Det betyr at dette er verken noe de ordinære- eller innføringslærerne kan styre. Allikevel mener både innføringslærerne og de ordinære lærerne, at minoritetsspråklige elever heller burde sendes videre i ordinære klasse når de behersket norsk godt nok, fremfor tilmålt tid. Dette er altså noe de ønsker å vektlegge.

5.1.2 Å bruke elevens språkferdigheter som en ressurs

Å være flerspråklig er bra for mangfoldet i skolen, de intervjuede fortalte at elevene kan utnytte dette til å støtte seg på hverandre. Innføringslærerne forteller også at de utnyttet sin posisjon som lærer til å fremme elevenes flerspråklige kompetanse i møte med eleven i den ordinære klassen:

Jeg pleier ofte å spille litt på språkferdighetene i og med at det ofte kan være en liten språkbarriere i starten så kan jeg si at, han her han er ekspert i arabisk og, så hvis han kanskje kan, de kan jo ofte to, tre eller fire språk de her barna, og da sier jeg det at de er ekspert i så mange språk og nå holder de på å bli eksperter på norsk og, så da kan dere hjelpe de med å bli det liksom, så jeg har jo de minste barna og det funker det der altså. Jaja vi skal lære han, og ja så, de er jo ofte veldig språkmektig.

Innføringslæreren påstår at gjennom vektlegging av språk, slik som å fremme mestring av flerspråklig kompetanse, kan gjøre det tryggere for en minoritetsspråklig elev å begynne i den ordinære klassen. Til tross for at det kan være mange goder med å kunne flere språk, forteller de ordinære lærerne om noen ulemper som kan oppstå i møte med minoritetsspråklige elever:

Der er jo det litt viktig, tenker jeg hvis det er mange elever med samme språk, at de ikke blir en sånn klikk, at de ikke sitter ved siden av hverandre da for eksempel, at de er vant til å hele tiden snakke på norsk på skolen. Friminuttene og slik, det er jo ikke, det er helt greit å snakke på morsmål, vi sier aldri noe på det, på en måte, men de har nødt til å få øve såpass mye, å være vant til at når du henvender deg til andre barn så er det på norsk.

De ordinære lærerne har gjort observasjoner som tyder på at minoritetsspråklige elever fort kan oppsøke andre elever som snakker samme språk. En ulempe som de mener kan oppstå er at de heller velger å snakke sitt morsmål enn norsk, som kan være en utfordring i språkopplæringen i norsk. For det er gjennom å bruke språket en lærer det, forteller de ordinære lærerne.

5.2 Faglig mestring

Elevens faglige utvikling er noe de ordinære lærerne er spesielt opptatt av.

Innføringslærerne uttrykker også at dette er viktig, men ikke på samme måte som de ordinære lærerne. Dette kan også tyde på ulik vektlegging innenfor faglig mestring.

Innføringslærerne virker til å ha mer fokus først og fremst på elevens språklige utvikling i

norsk, og dersom de oppdager at elevene ikke har nok utbytte av å være i innføringsklassen kan dette være et grunnlag for at en minoritetsspråklig elev er klar for å sendes inn i ordinær klasse, for større faglige utfordringer. I kontrast er de ordinære lærerne mer opptatt av hvordan de kan tilpasse den faglige opplæringen.

5.2.1 Faglige utfordringer

De ordinære lærerne peker på noen dilemmaer, som de kan møte på i vektleggingen av faglig mestring. Hvilket tidspunkt en minoritetsspråklig elev kommer inn i landet kan være en avgjørende faktor. Noen minoritetsspråklige elever kan komme til Norge med lite eller ingen skolebakgrunn:

Så det er veldig variert, det er veldig bredt spekter på hvordan det går for ungene, og det er jo enkelte ganger, så er det som om å få en elev som trenger spesialundervisning da inn. Også har de ingen rettigheter, det er ingen ressurser, det er ingenting. Vi får bare ekstra, fordi at de alltid må ha en ekstra gjennomgang, de må ha tilpassede oppgaver. Det er jo mye jobb, fordi at de faglig sett ikke er klar, de kan være klar språkligsett fordi, men veldig mange av de har gått kanskje bare på skole i Norge for eksempel. De har gått i to år, og resten har gått i seks år liksom, så det vil jo være en forskjell der, og det vil følge dem. Og da må jo vi tilrettelegge.

Slik som den ordinære læreren forteller her, er det en sjans for at de får inn minoritetsspråklige elever uten noe faglig bagasje fra hjemlandet. Noe som kan medføre at elevene kan stille svakere fagligsett i den ordinære klassen, ettersom de fleste i den ordinære klassen har gått på skole i alle år. Behovet for tilrettelegging viser seg også være et større behov for. Den ordinære læreren forteller at noen minoritetsspråklige elever kan ha like stort behov for tilrettelegging, på samme måte som en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning har. Allikevel får de ikke tilsvarende ressurser fordi enkeltvedtaket mangler. Videre pekes det også på, at det er en stor forskjell om elevene begynner på småtrinnet eller om de begynner på mellomtrinnet. I den siste nevnte vil elevene møte større faglige utfordringer:

(...) Det er klart, også blir jo det et annet type faglig press, de må sitte og høre på ganske mye som de kanskje ikke helt får med seg. Hvert fall de største elevene. Det er lettere med de yngste, det er det.

Variasjonen på det faglige presset kan være stor imellom småtrinnet og mellomtrinnet, slik som den ordinære læreren forteller her. For de eldste elevene kan det dermed være lett å fall av, dersom det faglige blir for utfordrende. Lærerne beskriver at dette kan være en utfordring i overgangen, og at det kan være lettere for de yngste elevene fagligsett. Innføringslærerne må ta stilling til om hvor tid elevene kan være klare til å begynne i den ordinære klassen:

I: Når vet en om en elev er klar for å begynne i en ordinær klasse?

P1: Du merker jo når de kan forstå ordinær undervisning da, at de kan være med inn på trinn med ordinær klasse og ha utbytte av det.

P3: Det kommer til et punkt der de får større utbytte av det enn å bli igjen i mottak. For da har de kommet til et så høyt nivå at det blir for lavt norsk nivå for de på en måte, at de vil lære mer av å sitte å lytte, for ting skjer på norsk. Du ser det etter hvert bare, så tar du kartleggingstest også får du det bekreftet eller avkreftet det du tenker da. Kanskje du ser at, å nei den må være med på det tema her før han er klar så da fremskyver du det temaet hvis det er bare det, det barnet mangler da. Så stokker vi litt om på planen. Sånn at vi får gjort det.

Innføringslærerne fanger opp elevenes utvikling gjennom å observere hvilke utbytter de får av undervisningen. Dersom de ser at elevene får større utbytte av å gå i ordinære klasse, fordi at nivået i norsk blir for lavt i innføringsklassen, kan det være et tegn på at

eleven er klar for å overføres til et mer utfordrende pensum. For å bekrefte eller avkrefte tankene deres rundt eleven, benytter innføringslærerne en kartleggingsprøve. Kartleggingsprøven forteller om hva eleven behersker og hva elevene eventuelt trengte å øve mer på. I innføringsklassen er det altså bestemte temaer som gjennomgås, som det blir sagt. Noe som også de ordinære lærerne har lagt merke til:

I innføringsklassen så er jo det alltid noen som nettopp har kommet, da du begynner å beherske norsk ganske høvelig bra, så må jo de fortsatt trene på de samme tingene, fordi at det har kommet nye elever i innføringsklassen igjen. Så da ønsker de det selv og, at de kjenner det blir for lett.

Det som kan tydes her er at elevens ferdigheter i norsk blir mer vektlagt enn det faglige i innføringsklassen. Med det forteller også den ordinære læreren at de opplever at minoritetsspråklige elever ofte gleder seg til å begynne i den ordinære klasse, siden de synes det blir for lett i innføringsklassen.

5.3 Elev- elev relasjon

Samtlige av lærerne kan fortelle at mange av de minoritetsspråklige elevene er positiv til å begynne i ordinær klasse. Spesielt de av elevene som opplever at de har både venner og kjennskap til andre medelever i den ordinære klassen. Allikevel kommer det også frem at det er noen minoritetsspråklige elever som ikke gleder seg like mye. Av de minoritetsspråklige elevene som uttrykker dette, er ifølge lærerne, ofte de som begynner på en helt ny skole, og ikke har kjennskap til de medelever eller lærere i den ordinære klasse.

5.3.1 Å ha et nettverk

Det synes å være en klar enighet blant lærerne, om at den sosiale overgangen er noe av det viktigste en kan vektlegge i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. I denne overgangen er det en del faktorer som spiller inn. Om elevene skal bytte til sin nærscole eller fortsette internt i skolen. Andre faktorer kan være om eleven deltar aktivt i noen fritidsaktiviteter. En av de ordinære lærerne forteller følgende:

Det er en forskjell på de ungene som kommer til oss, som skal fortsette på en måte, og de som skal dra. De som skal dra til sin nærscole, da tror jeg all gruer seg. Og får på en måte, starte på nytt da, så jeg tror nok at det kan være litt vanskelig. Hvis de kjenner noen på fotball laget kan de si: «det går bra for jeg kjenner dem og dem og dem». Mens noen er jo helt ny, de kjenne jo ikke naboen heller på en måte. Først har du blitt revet opp fra hjemmet ditt der du kom i fra, om du er fra Polen eller om du har flyktet fra Afghanistan liksom, så er du jo det. Så skal du være her et år i mottak, så blir du endelig trygg. Det tar nå sånn tre kvart år så begynner du å bli skikkelig trygg, så skal du rives opp igjen på en måte.

Observasjoner som er gjort av den ordinære læreren er at elever som må bytte skole ofte kvier seg mest fordi de må begynne på «nytt» igjen. Det pekes også på at elevenes bakgrunn fra før de kom til Norge også kan være en faktor som spiller inn i overgangen. På samme måte som nevnt over, forteller den ordinære læreren at elevenes deltakelse i fritidsaktiviteter kan gjøre overgangen mildere. Disse påstandene støttes også opp av innføringslærerne:

P3: De som går her på trinn virker litt mer sånn, at nå har jeg endelig gått opp i gradene liksom.

P2: De er gjerne litt stolt, ja, det er sant det, de som skal på en annen skole lenger unna de er nok litt mer spent.

P3: Men så kommer det an på, de ungene som spiller på fotball laget og som kjenner ungene i nærmiljøet sitt de gleder seg mye mer enn de som ikke har hatt noe kontakt med.

P1: Fritidstilbudene, ja, de som ikke har vært på det i nærmiljøet.

Innføringslærerne har gjort seg de samme observasjonene som de ordinære lærerne. Innføringslærerne forteller elevene som skal bytte til sin nærscole og ikke kjenner verken medelever eller læreren, er de av elevene som kvier seg mest til å overføres til ordinær klasse. Minoritetsspråklige elever som derimot deltar aktivt i noen fritidsaktiviteter virker ikke så bekymret for å begynne i ordinær klasse, som også var en observasjon de ordinære lærerne gjorde seg. Morsmåls læreren peker også på viktigheten av den sosiale overgangen:

(...) hver gang når vi får nye elever, prøver vi å melde de på fritidsaktiviteter på nærmiljøet. Slik at eleven, fordi alle liker idrett eller sport og sånn. Det er en del av den sosial utvikling av eleven. Psykisk og utvikling. Ikke bare den faglige.

Morsmåls læreren viser til hvor viktig det er å ikke bare vektlegge det faglige i denne overgangen, men at en ser elevens behov for å utvikle vennskap, som hun mener er en viktig del av elevens sosiale og psykiske utvikling.

5.4 Å se eleven

Blant lærerne er det en bre enighet om deres rolle som lærere er en sentral og viktig rolle i denne overgangen for å ivareta elevene. I overgangen til ordinær klasse skal elevene føle seg velkommen og tatt vare på, ifølge lærerne. Videre mener de også at relasjonsbygging er grunnleggende i arbeidet med å få elevene til å føle seg trygge i klassen, som også er en viktig del for at de minoritetsspråklige elevene skal føle en tilhørighet til klassen.

5.4.1 Mottakelsen på en ny skole

Hvordan nærskolen velger å ta imot nyankomne minoritetsspråklige elever kan være en avgjørende faktor for hvordan overgangen kan oppleves for disse elevene.

Innføringslærerne er ofte de som følger de minoritetsspråklige elevene i denne overgangen, og har gjort seg bemerkninger på hvordan ulike skoler tar imot elevene på:

Jeg har opplevd begge ytterpunktene. Men det er ille det motsatte ytterpunktet, at det faktisk, har jeg kommet til, at de ikke har forberedt noen ting. Du bare får vite hvilken klasse du skal gå til, og der er læreren og klassen og har ikke engang forberedt en aktivitet som passer for at det kommer en på besøk. Så en må jo bare sette seg ned og sitte og høre på liksom.

Innføringslæreren forteller om to ytterpunkter, på den ene siden er det skoler som ikke virker forberedt på å ta imot minoritetsspråklige elever også er det skolene som er forberedt på å ta imot disse elevene. I møte med skoler som ikke er forberedt reagerer innføringslæreren på at det ikke organiseres noen aktiviteter. En av de andre innføringslærerne reagerer også på dette i møte med en annen nærscole til en annen elev:

Jeg har til og med opplevd at de ikke har presentert eleven som kommer på besøk. At han bare må sette seg ned, og ikke liksom: «nå kommer hun eller han som skal komme på besøk, og skal begynne hos oss på mandag». Når vi kom så var det bare: «åja, der var dere, du kan sette deg der» også fortsatte de bare å arbeide. Det er liksom, å ikke gjøre noe stas på dem, ikke fremheve noen.

I møte med nærskolen til eleven forteller innføringslæreren at eleven ikke ble fremmet eller gjort noe stas på, som innføringslæreren mener er viktig i denne overgangen. Innføringslærerne mener at i overgangen burde de ordinære lærerne vektlegge slik at eleven får en god overgang, og da blant annet ved å gi dem en god velkomst. I beskrivelsen av hva som innebærer en god velkomst, forteller de:

Forberede de andre elevene i klassen på at denne eleven kommer, og på en måte når vi har snakket sammen så sier vi litt om hva denne eleven er god på. At læreren kanskje har sagt noe om det: «jeg har hørt rykter om at han er veldig god i fotball, så da er det noen som kunne ha tenkt seg å spille fotball med han når han kommer?» Også på en måte ha forberedt det, for da blir de mye bedre tatt imot.

Ifølge innføringslærerne innebærer en god velkomst å fremme elevenes sterke sider og interesser, eksempelvis fortelle om at eleven spiller en sport. På den måten kan en oppmuntre elevene i den ordinære klasse til å invitere de med i ulike aktiviteter. Innføringslærerne legger også til grunn at det er de ordinære lærerne sin oppgave å tilrettelegge for en god velkomst: «Det å tilrettelegge for å gi en god velkomst sånn som vi har beskrevet egentlig. Det er jo jobben til den læreren.» Elevene skal altså ikke ha noe ansvar for hvordan nærskolen skal ta dem imot. En annen viktig del som innføringslærerne påpeker, er at det ikke bare handler om å følge elevene opp i klasserommet, men også på de andre arenaene: «Forberedt både i timen og i friminuttet. Og kanskje hender det også at de skal gå hjem etterpå, at kanskje det er noen andre som de kan gå sammen med.» De ordinære lærerne burde ifølge innføringslærerne også støtte elevene utenfor klasserommet også, slik som å passe på at de har noen å være med i friminuttet og eventuelt noen de kan gå med hjem.

5.4.2 Skape gode relasjoner med elevene

De ordinære lærerne uttrykker at de har en viktig og sentral rolle i denne overgangen. For minoritetsspråklige elever er det som om de må lære å bli en ny elev i en ny klasse. I arbeidet er det de ordinære lærerne som bør tilrettelegge for at eleven skal føle seg som en del av klassen:

La de få alle de tingene som alle de andre har, mottakselevne har kanskje ikke samme arbeidsbok, samme permen og sånn, men passe på at alt det er klart før de liksom skal inn. At, nå skal du begynne i klassen, da skal du ha den permen her som de andre har, du skal levere leksene dine der som de andre og du skal lese med meg nå.

For «å se eleven» og skape en tilhørighet i klassen, forteller de ordinære lærerne, viktigheten av at minoritetsspråklige elever får utdelt de samme ressursene som elevene i den ordinære klassen allerede har. Eksempelvis å få arbeidsbok og samme perm. Her presiserer de ordinære lærerne, at det bør være på plass før elevene begynner i klassen, slik at de ikke løper rundt når eleven er der. Å bygge relasjoner foregår gjennom gjensidig tillit og respekt og må bygges opp over tid, de ordinære lærerne forteller: «Så gjør jo vi en lærerne innsats for å bygge en enda sterkere relasjon til den eleven sånn at de skal være trygge når de kommer inn i klassen, på at vi ser dem, og vi vil dem godt.» Relasjonsbygging er viktig for å skape et trygt rom for elevene, og for å vise at de vil de godt. De legger også mye vekt på at trygghet skal fremheves:

Det er nå det der med tryggheten er det aller, aller viktigste. At det går på det å føle seg velkommen, både det at vi lærere på trinn tar jo ansvar for at de andre elevene på trinnet tar de godt imot og inkluderer de.

I relasjonsbyggingen forteller de ordinære lærerne at det er de som er ansvarlig i å få eleven til å føle seg velkommen, og et av grunnlagene for at elevene skal føle seg velkommen er at de føler seg trygge.

5.5 Rammefaktorer

Lærerne forteller at de må forholde seg til en rekke rammefaktorer som påvirker det de ønsker å vektlegge i overgangen. Lyngsnes & Rismark (2014, s. 89 – 90) definerer rammefaktorer som forhold som på ulikt vis begrenser eller muliggjør undervisning og læring. Myndighetene er med å sette en del ulike rammefaktorer slik som kompetansemål og årstimetall i hvert enkelt fag. Av de intervjuede blir det diskutert hvordan ulike rammefaktorer er med å påvirke overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse på ulikt vis.

5.5.1 Begrensninger og muligheter

Alle av de som er intervjuet, kan fortelle at rammene som er satt i skolen kan gi både begrensninger og muligheter. En rammefaktor som viser seg å være avgjørende for elevene i innføringsklassen er plass:

I: Er det noe vi ikke har snakket om som dere tenker er viktig å ha med?

P2: Nei det er vel det at, kanskje at vi føler noen ganger at, vi gjerne skulle hatt de lenger, at noen ganger sparker dem ut for tidlig, det at de må, får beskjed om at nå må han ut.

P3: Det er så press på plassene, det er så mange som venter på å få komme inn, at vi bare må.

P1: Vi får beskjed om at nå må en ut, hvem skal ut? Hvem har vært lengst?

Innføringslærerne sier her at de kan komme i en posisjon hvor de må velge mellom elever som skal sendes videre, til tross for at de føler de ikke er klar for det. Kapasiteten til innføringsklassen er ikke stor nok for antall elever som trenger det, og det gjør at innføringslærerne kommer i denne situasjonen. De ordinære lærerne antyder at de har samme opplevelsen: «Det er jo litt det der, om de begynner på trinn fordi de er klar, eller fordi de må». De ordinære lærerne kan få inn elever de tenker er klar for å møte nye utfordringer også kan de få inn elever som kanskje ikke er så klar for det. En tredjepart som også synes minoritetsspråklige elever, burde få være lenger i innføringsklassen er morsmålslæreren:

I: Er det noe mer du vil si som vi ikke har snakket om?

M: Ja, det er noen elever som på grunn av lover og regler i kommunen, blir overført selv om de er veldig svake. For noen er ikke et eller to år nok.

I: Du mener de burde ha vært lenger i innføringsgruppen?

M: Først og fremst de som ikke har lærevansker, for de som har lærevansker blir her uansett to og tre år, det er mye bedre at nærskolen tar ansvar tidlig, og ta initiativ og ting som er bra for eleven. Noen ganger kan de som ikke har lærevansker synes norsk er veldig vanskelig, så for de, ikke at det trenger å være fire år eller noe sånt, men kanskje mer en to år.

Morsmålslæreren beskriver at elever som ikke har lærevansker bør ha muligheten til å gå lenger i innføringsklassen dersom har behov for det. Hun sier også at elever med lærevansker har rettigheter til andre ressurser og at nærskolen dermed kan legge til for elevene på den måten. Plass er altså en begrensning som rammefaktorene har satt. Det er ikke nødvendigvis at det handler om plass heller, innføringslærerne sier at det kan og handle om foreldrenes kapasitet:

Vi hadde en situasjon nå litt tidligere, hvor vi sendte av gårde to brødre til skolen, hvor foreldrene velger å ta de ut. Der de egentlig ikke, nesten snakker noe norsk enda, men logistikken går ikke opp i familien så de er nødt til å sende de til nærskolen, og det er jo på

en måte en vanskelig situasjon for oss, for vi vet at, vi vet egentlig ikke hvordan det kommer til å gå fordi at de kan ikke så mye enda da.

Rammefaktor er ikke bare satt i skolen, men også for familiene. Innføringsklassene er ikke nødvendigvis i det området foreldrene bor, så de kan risikere å måtte dra langt med buss eller taxi for å komme seg dit. I dette tilfelle gikk det ikke, som medførte at elevene ble tatt ut av innføringsgruppe til tross for at de ikke var klar for det, forteller innføringslæreren. Selv om det kan oppstå en del begrensninger i henhold til rammefaktorene kan det også åpnes for muligheter. Innføringslærerne forteller blant annet at internt i skolen kan de holde igjen elever, dersom behovet melder seg:

Her på skolen, så kan vi ha de lenger hvis vi har plass, vi overfører de ikke like fort hvis vi har plass og de trenger å være lenger sånn (...) Så lenge det er ledig plass, har det ikke noe å si for oss om vi har en unge ekstra i klasserommet. For det er jo vår egen, den ungen går jo her, på skolen her.

Dersom det er plass i innføringsklassen og eleven skal begynne i den ordinære klassen på skolen, kan eleven være lenger i innføringsklassen ved behov forteller innføringslæreren. For at det skal være mulig må det være plass i innføringsklassen. En av innføringslærerne sier at en fordel med å holde igjen en elev er at overgangen blir mykere:

Da kan vi gjøre sånn at han er med noe i mottak og noe i klassen, at han får en mildere overgang og sant, at han kan begynne å være med i matte i klassen for eksempel, men så har han fortsatt norsk på mottak.

Innføringslæreren påstår at overgangen til elevene kan bli mykere ved å la eleven få en gradvis overgang fremfor å overføres med engang. Det kan foregå ved at elevene får flere fag etter hvert som de ser eleven er klar for det. I denne overgangen er dette noe innføringslærerne ønsker å vektlegge, men på bakgrunn av ulike rammefaktorer ikke alltid lar seg gjøre.

6 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene mine med støtte i den teorien og den tidligere forskningen jeg har valgt å støtte meg til i denne studien. I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hva lærerne vektlegger i arbeidet med å støtte elever i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Formålet med studien er å diskutere både muligheter og utfordringer lærerne erfarer i møte med skolesystemet, i arbeidet med å ivareta det de vektlegger for at elevene skal få en god overgang. Overskriftene er utformet etter hva lærerne vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse.

6.1 Vektlegging av språk

En minoritetsspråklig elev som har kommet til Norge for å bli boende vil det sannsynlig være naturlig å måtte lære seg norsk. Å lære seg norsk er viktig for å kunne kommunisere med sine samfunnsmedborgere og for å kunne medvirke i samfunnet (Egeberg, 2022). Videre forklare Egeberg (2022) at språket også kan være en viktig inngangsport for å bli kjent med kulturen og miljøet som foreligger i Norge. At språk anses som viktig å vektlegge blant lærerne for å støtte elevene i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, er dermed ikke så rart. Imidlertid er språk også en viktig del av identiteten til et individ (Egeberg, 2022; Arnesen, 2020). Med det kan en tenke at det kan være utfordrende for noen minoritetsspråklige elever med et nytt språk, for det kan føre til tap av identitet, og endre måten en ser på seg selv på (Strand, 2022). Egeberg (2022) tar også for seg identitet som en faktor i innlæringen av språk hvor identitet kan være både en hindring, men også en motivasjon for å lære seg et andrespråk. I denne overgangen kan dermed identiteten til eleven berøres, noe som også bekreftes av Strand (2022) som påpeker at slike overganger utløser identitetsmessige overganger. Desto viktigere er det også å vise interesse for elevens førstespråk, og at det er mulig å identifisere seg med mer enn bare et språk.

En av utfordringene lærerne forteller at de møter i vektleggingen av språk, er at elevene kan bli sendt inn i ordinær klasse, før språkferdighetene i norsk er tilstrekkelig nok til å følge den ordinære opplæringen. I henhold til Opplæringsloven (1998, § 2-8) får elevene gå maksimalt to år i innføringsklasse, med vedtak om ett år om gangen. Dette kan tilsi at mange bare går ett år i innføringsklassen før de blir sendt videre til den ordinære klassen. På en side er det bra at enkelte elever blir sendt inn i ordinær klasse. Under intervjuene forteller samtlige av lærerne at mange av elevene som skal overføres til ordinær klasse gleder seg. Enkelte kan bli mer utfordret faglig og noen kan bli mer stødig i norsk ved å bli eksponert for mye norsk. På en annen side er det ikke alle som lærer godt norsk ved å bli «badet» i det (Egeberg, 2022). En konsekvens av å kaste mange norske begrep på en minoritetsspråklig elev kan ha motsatt effekt en ønsket, hvor eleven ikke utvikler gode norskferdigheter. Viktigheten av å utvikle gode språkferdigheter i norsk henger sammen med evnen til å kunne uttrykke seg, men også evnen til å kunne kommunisere med de rundt seg (Egeberg, 2022). Det handler heller ikke bare om dette, språk er også en viktig ressurs for å utvikle sine egne kunnskaper og ferdigheter (Egeberg, 2022; Strand et al., 2017). En kan dermed stille spørsmålet om det finnes flere ulemper ved å sende elever inn ordinær klasse, når eleven ikke har tilstrekkelig med norskferdigheter, enn fordeler. Minoritetsspråklige elever kommer på samme måte

som alle andre med ulike forutsetninger. Dersom en minoritetsspråklig elev eksempelvis har vært fluktet fra et krigsherjet land, kan dette ha ført til at en elev har utviklet traumer (Dyp & Stensland, 2020). Ifølge Egeberg (2022) kan fysiologiske faktorer føre til dårligere konsentrasjon, dårligere oppmerksomhet og dårligere motivasjon, slik som traumer. En kan med det argumentere for at det å ha satt en tidsbegrensning i innføringsklasse kan skape utfordringer, da det kan være mange ulike grunner som kan være med å påvirke innlæringen av et nytt språk.

Ved å fremme det å være flerspråklig anerkjenner en også elevens egenskaper og kunnskaper, som ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse i form av solidaritet, som er en viktig del av utviklingen til et individ. Elevene skal ikke måtte oppleve å skjermes over å kunne flere språk, eller å identifisere seg med flere. På en side burde skolen legge til rette for motiverende læringsaktiviteter som er med å fremme elevens språkferdigheter både i norsk, men også på deres førstespråk (Egeberg, 2022). På en annen side forteller de ordinære lærerne at minoritetsspråklige elever fort kan oppsøke andre elever med samme språk, fremfor å snakke norsk. Det kan være en hindring i å utvikle nødvendige norskferdigheter. Imidlertid burde en heller ikke bare eksponere elevene for norsk, men prøve å hjelpe eleven til å utvikle sine ferdigheter på sitt førstespråk slik at eleven kan støtte seg til det i arbeidet med å fremme utviklingen av gode norskferdigheter (Egeberg, 2022). Selv om det kan være bra for elevene å være rundt mye norsk, kan det å hindre dem i å lære seg sitt førstespråk føre med seg mer negative konsekvenser enn gode. Det kan for eksempel føre til store motsetninger mellom skolen og hjemmet (Egeberg, 2022). Lærerne har dermed en jobb i å unngå at det blir en språk mellom skolen og hjemmet.

6.2 Vektlegging av faglig mestring

I vektleggingen av faglig mestring kan det virke som om innføringslærerne og de ordinære lærerne vektlegger forskjellig. Innføringslærerne uttrykker at de overfører elevene til ordinær klasse dersom de opplever at de ikke får utbytte av å være i innføringsklasse. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022a) skal elevene være i innføringsklasse kun hvis det er for elevens beste. Innføringslærerne tar dermed hensyn til elevens behov, og ser at elever som ikke får utvikle sin kompetanse tilstrekkelig, overføres til ordinær klasse. På den måten kan de bli utfordret på en annen måte, som igjen kan føre til utvikling av elevens kunnskaper og kompetanser. Det kan dermed virke som om det i innføringsklassene blir lagt mer vekt på den språklige utviklingen i norsk fremfor den faglige utviklingen. Til tross for at det er viktig med språklig utvikling, kan det og ikke fokusere på det faglige medføre at elevene fort kan bli hengende bak faglig.

De ordinære lærerne snakker mer om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever og utfordringer som kan oppstå i å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever. At de ordinære lærerne snakker mer om tilpasset opplæring er gjerne ikke rart når de minoritetsspråklige elevene ikke skal tilbake i innføringsklasse, men bli værende i den ordinære klassen. Tilpasset opplæring er en rettighet alle elever i Norge har (Opplæringsloven, 1998, § 1 -3). Det innebærer at skolen skal i stor grad, om det er mulig, tilpasse for elevens behov, forutsetninger og interesser. Det innebærer ikke individuell tilpasning som en elev med enkelt vedtak om spesialundervisning har (Kunnskapsdepartementet, 2017). De ordinære lærerne peker på at de får inn minoritetsspråklige elever som gjerne har like stort behov for tilrettelegging, som en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning har. Ett enkelt vedtak elevene gjerne ikke har, som vil si at de heller ikke, ifølge de ordinære lærerne har de ressursene de trenger for å kunne oppnå faglig mestring. Det betyr ikke nødvendigvis at elevene har behov for

enkelt vedtak om spesialundervisning, men at de ordinære lærerne føler at de ikke får de ressursene de trenger for å støtte elevene i å oppnå faglige mestring. Sett i lys av rettslig anerkjennelse, kan dette være et eksempel på når rettighetene i form av anerkjennelse uteblir (Jordet, 2020). Det norske samfunnet burde ty til andre metoder for å ivareta elevene i denne overgangen, slik som å bidra med ekstra ressurser for å støtte elever som kan ha behov for ekstra støtte. For de elevene som opplever at deres rettigheter ikke blir ivaretatt kan det føre til tap av selvrespekt, som kan ha en negativ innvirkning på elevens videre utvikling (Willig, 2003). En kan argumentere for at minoritetsspråklige kan ha rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). På en side hvis en minoritetsspråklig elev ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen så kan spesialundervisning med enkelt vedtak være nødvendig for å hjelpe eleven til å utvikle nødvendige kunnskaper og kompetanser. På en annen side kan det virke som at det å utrede og kartlegge en minoritetsspråklig elev kan være ganske komplekst, da det kan være vanskelig å vite hvilken vanske elevene kan ha (Pihl, 2010 & Egeberg, 2016). Om eleven har lærevansker eller om det er språkvansker eller om det kan være noe annet, kan være nødvendig å vite for å kunne gi eleven den nødvendige hjelpen som trengs.

En minoritetsspråklig elev kan stå ovenfor en del andre faglige utfordringer enn det en elev som er født og oppvokst i Norge gjør. Eksempelvis kan en minoritetsspråklig elev ha gått glipp av enten deler hele skolegangen sin, hvis hen for eksempel har vært på flukt fra sitt eget land. Aldersspennet kan også ha en avgjørende rolle for når de kommer til Norge. De ordinære lærerne forteller at de eldre minoritetsspråklige elevene har et mer utfordrende pensum. I tillegg til å måtte lære seg et krevende pensum, må de også lære seg å være elev, ifølge Strand (2022) er dette også en kulturell overgang. Til tross for at eldre minoritetsspråklige elever kan oppleve å få et mer krevende pensum, kan det være de også er mer motivert for det. Dersom de opplever å ikke mestre denne overgangen kan der derimot ha følger for eleven senere i løpet. Hvis minoritetsspråklige elever ikke opplever faglig mestring kan det føre til lite motivasjon, som igjen kan føre til at elevene kan bli hengende bak. Ifølge Egeberg (2022) kan motivasjonen påvirkes av lav mestring. Dette kan handle om at det stilles for høye krav, at det blir brukt for vanskelig språk eller at en som lærer ikke tar hensyn til elevens språkferdigheter i norsk, erfaringer eller det kognitive nivået. Som lærer er det derfor mange dilemmaer å ta stilling til. En bør gå aktivt inn for å motivere elevene, og prioritere å tilrettelegge slik at elevene opplever mestring.

6.3 Vektlegging av elev – elev relasjon

Gode vennskap kan være både viktig og betydningsfulle for barn. Å miste et vennskap kan derfor også være smertefullt for ett barn (Greve, 2009). I overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, skal ikke bare eleven bytte klasse, men også det sosiale nettverket. Et godt vennskap kan bidra til tilhørighet, trygghet og sosial tilknytning, som også fører til en følelse av deltakelse og fellesskap, som er positivt for en persons utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). Gode vennskap kan derfor anses som et viktig redskap i denne overgangen, da den både kan føre til tilhørighet og trygghet, som begge er viktige i elevens utvikling. I lys av Honneths (2008) anerkjennelsesteori kan dette forstås som kjærlighet gjennom anerkjennelse.

Lærerne uttrykker at gode relasjoner mellom elevene er viktig å ivareta. Sett i lys av inkludering innebærer det blant annet å føle en tilhørighet og oppleve gjensidig forståelse, likeverdig deltakelse, sosial forankring og respekt på tvers av ulikheter (Morken, 2016). Skolen er pliktig til å legge til rette på best mulig måte for at elevene

skal føle seg inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017). På en side er det noen utfordringer som kan oppstå som kan gjøre det vanskelig for lærerne å legge til rette for relasjoner mellom elevene. Eksempelvis hvis en minoritetsspråklig elev ikke behersker norsk så godt kan det føre til vansker med å bygge relasjon til en annen elev. På en annen side kan lærerne utnytte elevens kulturelle bakgrunn og flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. Dette er med å fremme elevens anerkjennelse i form av solidaritet (Honneth, 2008). I tillegg kan det også minske skiller mellom mennesker, hvor en heller prøver å opparbeide gjensidig forståelse og respekt for hverandre (Morken, 2016). Dette kan være en viktig del i arbeidet med å inkludere minoritetsspråklige elever. Jortveit (2018) hevder også at inkludering er en prosess, og ikke en tilstand. I arbeidet med å inkludere elevene og for å gjøre overgangen mykere, forteller lærerne at de minoritetsspråklige elevene deltar i de praktisk estetiske fagene. På den måten får de bli kjent med elevene i den ordinære klassen før de overføres fra innføringsklassen. Imidlertid kan det være utfordrende for de av minoritetsspråklige elevene som skal bytte til nærskolen ettersom de er ferdig i innføringsklassen. Ett av funnene mine viser at lærerne opplever at mange av elevene kvier seg til å begynne på nærskolen, siden de ikke har kjennskap til verken medelever eller læreren. For minoritetsspråklige elever som skal bytte til nærskolen sin får ikke slik som de som går internt på skolen delta på de praktisk estetiske fagene, og får dermed heller ikke muligheten til å bli kjent med den ordinære klassen før de begynner. Til tross for det, prøver innføringslærerne å organisere skolebesøk for å støtte elevene i denne overgangen. Morsmålslærer forteller også at ulike fritidsaktiviteter kan være en viktig inngangsport for elevens sosiale utvikling, men også den psykiske utviklingen, noe som også innføringslærerne og de ordinære lærerne også mener. Dette viser at lærerne vektlegger andre forhold uten om skolen også, slik som å oppfordre minoritetsspråklige elever til å delta i fritidsaktiviteter.

6.4 Vektlegging av «å se eleven»

Lærerne forteller at de selv har en svært sentral rolle i å få elevene til å føle seg velkommen. En av faktorene som lærerne mener er viktig for å få elevene til å føle seg velkommen, er at de får tilgang på alt av ressurser på lik linje som elevene i ordinær klasse allerede har. Eksempelvis å ha tilgang til de samme bøkene. Det er også viktig å presisere at de ordinære lærerne mener det er nødvendig at elevene har tilgang til disse ressursene *før* de skal begynne i den ordinære klassen, og ikke *når* de begynte i den ordinære klassen. Sett i lys av anerkjennelsesteori, kan dette plasseres i anerkjennelse i form av rettighet (Honneth, 2008). På en side kan det være lett og tenke at, elevene vil få skriveboken til slutt eller en kan finne en pult når eleven kommer. På en annen side, kan det også være å neglisjere eleven og overse dets behov. Ifølge Willig (2003) vil dette være fravær av rettighet i form av anerkjennelse.

Et verktøy som blir tatt i bruk blant lærerne for å fremme de minoritetsspråklige elevene i denne overgangen, i vektleggingen av «å se eleven», er ved å fremme deres sterke sider. Dette kan være å spille på deres språkressurser. Denne måten å fremme elevene på er viktig for elevens solidaritet, og da også elevens selvhevdelse (Honneth, 2008; Jordet 2020). På samme måte snakket de også om elevenes interesse, om det for eksempel er å spille fotball. Alt dette gjorde de for å fremme elevens ferdigheter, men også for å støtte de minoritetsspråklige elevene i den sosiale overgangen, ved å koble dem sammen med elever i den ordinære klassen.

I møte med ulike nærskoler som tar imot minoritetsspråklige elever, forteller innføringslærerne at mottak av en ny minoritetsspråklig elev, som skal overføres fra

innføringsklassen blir organisert på ulike måter. På en skole ble ikke eleven presentert, eller gjort noe stas på. På en side, om vi skal se det i lys av anerkjennelse i form av kjærlighet kan en påstå at det elevene i denne situasjonen ikke får den anerkjennelsen hen har behov for (Honneth, 2008). Å utelatte kjærlighet i form av anerkjennelse kan ha negative virkninger på elevens grunnleggende tro på seg selv (Jordet, 2020). En konsekvens av det kan være at eleven ikke vil ha tro på at hen vil klare ulike oppgaver eller å opptre offentlig. På en annen side, kan det være at lærerne ikke har den nødvendige kompetansen som trengs for å ta imot minoritetsspråklige elever (Strand et al., 2017). Det kan være utfordrende for lærere som ikke har noe formell kompetanse i møte med minoritetsspråklige elever, noe som kan gjøre det vanskelig å vite hvordan en skal støtte en minoritetsspråklig elev. Her kan en også peke på dagens skolesystem. Slik vi har sett kommer det stadig nye innvandrere til Norge (SSB, 2023). En kan derfor stille spørsmål om hvorfor denne overgangen ikke er mer i lyset enn hva den er i dag, når vi i samfunnet ønsker å jobbe for å utvikle en inkluderende skole for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for det får ikke lærerne den opplæringen de trenger for å støtte minoritetsspråklige elever i overgangen for å ivareta dem.

6.5 Vektlegging av rammefaktorer

Rammefaktorer er ikke noe læreren nødvendigvis vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, men funnene viser at ulike rammefaktorer på godt og vondt likevel påvirker lærerens arbeid for å legge til rette for gode overganger for elevene. Dette må de derfor ta hensyn til. Det er styrende rammer som lærerne ikke kan kontrollere, eksempelvis må de forholde seg til lovverket (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Myndighetene har satt en grense, som nevnt før, på hvor lenge minoritetsspråklige elever kan gå i en innføringsklasse. I lys av hva lærerne i dette forskningsprosjektet forteller, kan det diskuteres om en slik rigid grense som gjelder for alle elevene er for barnas beste eller ikke. På en side er det bra at det er satt en grense. For dersom det ikke er krav om hvor lenge en minoritetsspråklig elev skal gå i en innføringsklasse, hva hadde skjedd da? Det kan være flere utfall, et av utfallene kan være at elevene ikke hadde blitt integrert i den ordinære klassen. I det tilfelle kan det argumenteres for at elevene ikke noen gang ville ha vært «klar nok» til å videreføres til den ordinære klassen. For når er egentlig elevene «klar nok»? Ifølge forskningen som ble gjort av Utdanningsdirektoratet (2016) kan mange av lærerne fortelle at et innføringstilbud foregår isolert fra den ordinære klassen. Hvor godt blir egentlig minoritetsspråklige elever inkludert i den norske skolen? Hvor godt rustet blir elevene for overgangen til ordinær skolegang? Sett i lys av inkludering kan en påstå at innføringsklasse er et segregert tilbud, da inkludering innebærer at skolen skal fremme for både fellesskap, helse og trivsel for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvis innføringsklassen foregår isolert fra den ordinære klassen, hvordan fremmes fellesskapet da? På en annen side, er hensikten med en innføringsklasse å lære elevene intensiv norsk, slik at de får tilstrekkelige ferdigheter til å kunne følge den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Sett ut ifra dette perspektivet kan det tenkes at tilbudet er nødvendig for å sikre elevene inkludering på sikt. Det skal også sies at dette er et frivillig tilbud nyankomne minoritetsspråklige elever til landet får, så de kan velge å takke nei (NOU 2019:23).

Det er også andre styrende rammer som lærerne må ta hensyn til i denne overgangen. Ifølge lærerne har plass i innføringsklassen mye å si. I noen tilfeller kan det være mange som søker om plass i innføringsklasse samtidig. Det fører til kø og da press på innføringslærerne som må velge ut elever som må overføres videre til ordinær klasse før

de egentlig er klar for det. «Klar for det» i denne settingen er om de for eksempel har tilstrekkelig ferdigheter i norsk. Lærerne benytter seg av en kartleggingsprøve for å få en pekepinn på elevens språkferdigheter i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Under intervjuet forteller også innføringslærerne at noen ganger kan det være at de kan legge til rette for minoritetsspråklige elever ved å gi dem en mykere overgang. Da ved å ha elevene i innføringsklassen over en lengre periode, og la de stegvis være mer deltakende i ordinær opplæring. Dette er i forbehold om at det ikke er venteliste og at det er plass i innføringsklassen. Dette er også bare noe de kan gjøre for elever som skal begynne internt i skolen, og ikke for de av elevene som overføres til nærskolen. Både innføringslærerne og de ordinære lærerne uttrykker at rammene som er satt kan være utfordrende å forholde seg til. Da det kan være en hindring for de andre faktorene de ønsker å vektlegge, slik som å beherske norsk godt nok, før de sendes videre til ordinær klasse.

6.6 Temaene i samspill med hverandre

I delkapitlene over har jeg sett og diskutert hvert av punktene som lærerne forteller at de vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, for å ivareta elevene slik at de får en god overgang. I dette delkapittelet vil jeg diskutere temaene i samspill med hverandre. Funnene i min studie viser at det lærerne anser som viktig vektlegge kan sees i sammenheng med alle de flerfoldige overgangene, som er vist i figur 1.1. Mangfoldet av alle disse overgangene henger sammen, eksempelvis kan elevens språkferdigheter i norsk være med å påvirke elevens evne til å danne vennskap og relasjoner. Samt kan også språkferdighetene i norsk virke inn på den faglige progresjonen til eleven. På samme måte som elevens relasjon til andre medelever også kan gjøre eleven sterkere både faglig, men også være med fremme språkferdighetene i norsk. Mye av dette handler om at lærerne må anerkjenne at elevene har ulike behov samtidig, og til ulik tid. Vi har sett at en overgang ikke bare innebærer ett aspekt, men mange, som kan virke inn på hvordan overgangen oppleves (Jindal- snape & Cantali, 2019; Strand, 2022). På den ene siden kan Utdanningsdirektoratet (2022a) uttrykke at overgangene gjennom grunnskolen og videregående skole kan oppleves som spesielt krevende for minoritetsspråklige elever. På den andre siden er målet med særskilt norskopplæring, ifølge (Utdanningsdirektoratet, 2022a) å lære elevene tilstrekkelig med norsk slik at de kan følge den ordinære opplæringen. De ønsker altså å integrere de minoritetsspråklige elevene så fort som mulig inn i skolen og det norske samfunnet. Med det kan det tenkes at loven og styringsdokument først og fremst vektlegger trening av språk, fremfor hva lærerne anser som viktig å vektlegge i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, for å ivareta elevene slik at de får en god overgang. Konsekvensen av dette er at lærerne kan møte en del utfordringer i skolen i ivaretagelsen av elevene når de skal støtte dem i de flerfoldige overgangene, som vi har sett de minoritetsspråklige elevene må igjennom.

Den kommunen hvor informantene mine representerte hadde en ordning hvor utvalgte skoler hadde innføringsklasser. Dette tilsier at elevene sendes til ordinær klasse i nærskolen etter de er ferdig i innføringsklassen. Ifølge Strand (2022) er dette en fysisk overgang, som innebærer å forflytte seg fra en skole til en annen. Her kan en også knytte i den kulturelle overgangen, da det handler om både språket, nye rutiner, forventinger og regler på en ny skole, men også i en ny klasse generelt. I tillegg til den faglige overgangen, som kan variere på det faglige nivået. Lærerne forteller da at de eldre elevene har litt tyngre faglig pensum, så elevens biologiske overgang kan også spille en rolle for hvordan overgangen blir (Strand, 2022). For de eldre elevene kan det

faglige nivået være høyere, og med kan det også stilles mer krav og forventninger til disse. Samtlige av lærerne kunne peke flere utfordringer med dette i ivaretagelsen av elevene i denne overgangen. Elevene som må bytte skole viste, ifølge lærerne tegn til å være mer nervøs eller kvidde seg mer enn de som gjorde overgangen internt i skolen. Sett i lys av ulike overganger kan denne overgangen bindes til det Strand (2022) kaller for den emosjonelle overgangen. Av elevene som var nervøs for å begynne i nærskolen, var ofte de som ikke hadde kjennskap til verken medelever, skolen eller læreren. Mens elevene som deltok i ulike idrettslag eller hadde kjennskap til medelever på andre måter kunne vise tegn til å glede seg, altså den sosiale overgangen (Strand, 2022). Det vi ser er at de ulike overgangene påvirke hverandre, slik som at den fysiske overgangen, å bytte skole, påvirker den emosjonelle overgangen. På samme måte som den sosiale overgangen også er med å påvirke elevens emosjonelle overgang. Hva lærerne vektlegger er altså med å påvirke disse overgangene. For eksempel forteller morsmåslæreren at hun oppfordret minoritetsspråklige elever til å delta i idrettslag. Dette er en måte å vise at hun vektlegger den sosiale overgangen, og som vi ser kan den sosiale overgangen være med å påvirke de andre overgangene, i mer eller mindre grad. Alle disse overgangene kan også påvirke elevens måte å se på seg selv, altså den identetsmessige overgangen (Strand, 2022). Når vi ser hvordan alle overgangene henger sammen og berører hverandre, kan en forstå at det kan være overveldende og mye for en minoritetsspråklig elev. På en side så kan det være mange ting som skjer samtidig, som gjør at eleven får en negativ opplevelse av overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, som kan føre til stagnasjon og tilbakefall (Strand, 2022). På en annen side trenger det ikke nødvendigvis å være slik at dersom en minoritetsspråklig elev opplever å ikke ha utvikle noe relasjon til andre medelever med engang, så er det en dårlig overgang, for ifølge Jindal- snape & Cantali (2019) er en overgang dynamisk. En elev kan utvikle gode relasjoner til andre medelever etter hvert, men det kreves også at lærerne velger å vektlegge det. I arbeidet som lærerne gjør ved å vektlegge de ulike aspekt for å prøve å gjøre overgangen mykere for elevene, kan medføre til en positiv overgang. Ifølge Strand (2022) kan en positiv overgang føre til vekst og utvikling. Det vi ser er at de overodende temaene jeg har funnet i denne studien: Språk, faglig mestring, elev – elev relasjon, «å se eleven» og rammefaktorer. Kan alle sees i sammenheng med alle overgangen som Strand (2022) mener alle elever går igjennom i en overgang. Det kan tyde på at lærerne i denne studien vektlegger alle de overgangen som vist i figur 1.1. da de på en eller annen måte kan knyttes opp mot hverandre. I lys av teori og tidligere forskning så er det altså viktig at lærere vektlegger å støtte den helhetlige overgangen og ikke kun enkeltaspekter.

7 Avsluttende kommentar

Hovedfunnene i denne masteroppgave viser at det er fem overordnede temaer som lærerne anser som viktig å vektlegge i overgangen fra innføringsklasse til ordinære klasse, for å ivareta elevene. Disse er: Språk, faglig mestring, elev – elev relasjon, «å se eleven» og rammefaktorer. Formålet med studien har vært å diskutere både muligheter og utfordringer lærerne erfarer i møte med skolesystemet, i arbeidet med å ivareta det de vektlegger for at elevene skal få en god overgang. Funnene viser at en overgang er mangfoldig og at lærerne derfor ikke bare kan vektlegge ett av aspektene, men alle. Ulike strukturelle forhold gjør det også utfordrende for lærerne å vektlegge det de ønsker for å ivareta elevene. Det kommer også frem i studien at mange lærere ikke har den nødvendige kompetansen som trengs for å støtte minoritetsspråklige elever i overgangen fra innføringsklasse til den ordinære klassen. For å begrense oppgaven har jeg valgt å skrive om teori og forskning generelt om overganger og tema nykommene minoritetsspråklige. Jeg har også valgt å støtte meg til anerkjennelsesteori, inkludering og språk, da disse teorien er relevant for hva lærerne anser som viktig å vektlegge i denne overgangen.

Min motivasjon for å skrive denne master har vært innføringsklassen jeg jobbet i en viss periode. Jeg hadde et ønske om å få mer kompetanse om denne overgangen og hvordan en på best mulig måte kan støtte elevene i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Etter å ha gjennomført studien har jeg fått en større forståelse for hvor omfattende overgangsbegrepet kan være, og da spesielt for minoritetsspråklige elever. I arbeidet med denne studien har jeg også fått et innblikk i alle de ulike rettighetene elevene har for at vi som lærer skal tilrettelegge for en trygg og god skolehverdag for elevene. Disse elevene har mange faktorer som kan være avgjørende for hvordan de opplever overgangen, og kan påvirke resten av deres skoleløp. I mitt arbeid som fremtidig lærer vil jeg ta med meg denne kunnskapen videre for å prøve å tilrettelegge for en god overgang for elevene.

Denne overgangen kan forskes på fra mange ulike vinkler. I en videre studie kan det være interessant å undersøke hvordan andre skoler organiserer innføringstilbudet, og på den måten sammenligne svarene. I tillegg kan det være lærerikt å høre fra en skole som ikke har innføringstilbud, men tar imot minoritetsspråklige elever og hva de synes er viktig å vektlegge i denne overgangen. Det kan også forskes fra elevperspektivet, det er elevene som går igjennom denne overgangen, og å høre hva de mener er viktig å vektlegge for at overgangen skal bli mykere. Et annet interessant og viktig perspektiv, som kan være viktig å undersøke nærmere er foreldrenes perspektiv. Det kan være foreldrene ikke kan så godt norsk, hvordan opplever de samarbeidet med skolen? Og om de opplever at det er en stor forskjell i samarbeidet med skolen når elevene går i innføringsklasse og når de begynner i den ordinære klassen. Likeens hvor inkludert de føler seg i denne overgang når avgjørelser skal tas. For eksempel får foreldrene ta del i avgjørelsen om eleven er klar for å gå videre inn i ordinær klasse?

Litteraturliste

- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 141 - 170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications Ltd.
- Brøyn, T. (2020). Oslo, en traumeinformert by. *Bedre skole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse-sarbare-barn/oslo-en-traumeinformert-by/243721>
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*, 24 - 28.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%202009.pdf>
- Cornelius – White, J. (2007). Learner – Centered Teacher – Student Relationships Are Effective: A Meta – Analysis. *Review of Educational Research*, 71(1), 113 – 143.
<https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dyb, G. & Stensland, S. Ø. (2020). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 45 – 62). Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Friberg, J. H. (2016). *Assimilering på norsk. Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn* (Fafo-rapport 2016:43). Fafo.
<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/assimilering-pa-norsk>
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2). <https://doi.org/10.7577/nbf.348>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse – om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2022, 31. januar). *Ord og begreper*.
<https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/ord-og-begreper/>
- Jindal – Snape, D. & Cantali, D. (2019). A four- stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary- secondary school

- transitions. *British Educational Research Journal* (45)6, 1255- 1278.
<https://doi.org/10.1002/berj.3561>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jortveit. M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259 – 270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2016). *The Constructivist Credo*. Routledge.
- Lyngsnes, K. & Rismark. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 6 (2019- 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Morken, I. (2016). Inkludering. I O.A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 165 – 176). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=3>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Grunnskolen>
- Pihl. J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sandnes, T (Red.). (2017, 11. desember). Innvandrere i Norge. *Statistisk sentralbyrå*.
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-i-norge-2017>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 7. mars). *Innvandrere og barna deres teller nå over en million*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og->

[norskfodte-med-innvandrerforeldre/artikler/innvandrere-og-barna-deres-teller-na-over-en-million](https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre)

Statistisk sentralbyrå. (2023, 6. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Strand, G.M. (2022). *Overgangen til ungdomstrinnet. Elevenes opplevelser og hvordan vi kan støtte dem*. Universitetsforlaget.

Strand, G.M., Berge, Å, D. & Steen- Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A.B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 116 – 134). Gyldendal.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. februar). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet 24. mars 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-og-innforingstilbud/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 3. mars). *Barns trivsel – voksnes ansvar*. Hentet 14. mai 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/4-Vennskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 4. april). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet 13. mai 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/innledning/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 11. mars). *Særskilt norskopplæring*. Hentet 20.mars 2023 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>

Willig, R. (2003). Indledning. I R. Willig (Red.), *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling* (s. 7 – 23). Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD/ SIKT

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Overgangen fra innføringsklasse til ordinærklasse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva læreren vektlegger i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal i løpet av våren 2023 skrive en masteroppgave i emne profesjonsrettetpedagogikk, som nå har endret navn til sosialpedagogikk. Formålet med prosjektet er å undersøke hva læreren, både i en ordinær klasse, men også i en mottaksgruppe, vektlegger i overgangen mellom mottaksgruppe og ordinær klasse. En overgang kan være ganske omfattende. Ulike faktorer kan være med å påvirke hvordan en overgang kan oppleves. Jeg tror at læreren spiller en helt sentral rolle for eleven i deres overgang. Problemstillingen min vil derfor være:

«Hva vektlegger lærere i arbeidet med å støtte elever i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse?».

For å svare på problemstillingen ser jeg det som mest hensiktsmessig å intervjuere lærere som tar imot elever som har vært i en mottaksgruppe, men også lærere som jobber i mottaksgruppe. Gjennom intervju kan jeg få en innsikt i hvordan en som lærer legger til rette for denne overgangen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet. Gjennom NTNU har jeg fått utdelt Gro Marte Strand som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta for du enten jobber i innføringsklasse eller jobber i en ordinær klasse som har tatt imot elever som har vært i innføringsklasse. For å få litt forskjellige perspektiver vil jeg intervjuer minst to lærere som arbeider i de forskjellige klassene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju som vil vare i ca. 60 minutter. For å få samlet inn mest mulig informasjon vil jeg ta lydopptak av samtalen, som vil bli slettet etter det har blitt transkribert. Spørsmålene vil omhandle hva du som lærer vektlegger i overgangen for en elev som skal begynner i en ordinær klasse. Intervjuet vil bli brukt og publisert i en masteroppgave, og eventuelt i en senere artikkel.

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. Spørsmålene vil være generelt, og du vil ikke bli bedt om å dele opplysninger om enkelt elever. Det student og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet i samsvar med personregelverket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes sommeren 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra behandlingsansvarlig ved 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:

- Student: Benedikte Bysheim (mobil 91845938, e-post benediby@stud.ntnu.no)
- Veileder: Gro Marte Strand (mobil 90170508, e-post: gro.m.strand@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (mobil 93079038, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no).

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

Gro Marte Strand
(Forsker/veileder)

Benedikte Bysheim

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)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Temaliste – vår 2023

Problemstilling: «Hva vektlegger lærere i arbeidet med å støtte elever i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse?»

Smalltalk/bli litt kjent først. Lærerne presenterer seg. Fortelle hvem jeg er/bakgrunn for intervjuet og hva det skal brukes til.

- Trenger ikke å si noe navn om enkelt elever.
- Finnes lite forskning om denne overgangen

Målet med dette møtet er å få til en samtale mellom dere med utgangspunkt i noen utgangsspørsmål jeg stiller. Altså mer en samtale dere mellom enn et intervju med meg.

1) Kan dere snakke litt sammen om hvordan dere opplever at overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse fungerer generelt?

- Hva fungerer bra og hva fungerer mindre bra? (Utdyp)
- Har dere noen tanker for hvordan overgangen fungere for elevene?
- Hvordan opplever du at det fungere for din egen del?

Kan du si noe mer om det. Utdyp.

2) Kan dere diskutere hva dere tenker at en god overgang for en elev innebærer?

- Språk
- Sosiale
- Faglige
- Kulturelle
- (Emosjonelle)
- Sosiokulturelle

3) Fortell litt om hva dere har tenkt på og jobber for å legge til rette for gode overganger for elever som kommer fra en innføringsklasse.

- Kan dere si litt om hva dere tenker er morsmåslærer, innføringslærer og «ordinær klasselærer» sine roller i å legge til rette for en god overgang?
- Hvordan tenker du når en elev overføres?
- Når vet du om en elev er klar for å overføres?
- Er det du som bestemmer det? Lovverket? Foreldrene? Osv.
- Hvordan forberedes elevene i overgangen?
- Er det møte mellom den nye kontaktlæreren og eleven? Deles det informasjon? Hvilken type informasjon?
- Samarbeid og bruk av morsmåslærer

4) Hvilke tanker har dere om å ivareta foresatte i denne overgangen?

- Hvilke informasjonsbehov har foreldrene? Har de møter? Får de skriv? Hvordan vet du om de forstår informasjon?

- Morsmåslærer

5) Hvem har dere som lærer behov for støtte fra i denne overgangen?

- Kollegaer, leder, morsmåslærer osv.

6) Har dere noen tanker om hva det er viktig at innføringsklassen gjør for å forberede elevene på at de skal begynne i en ordinærklasse? Kan dere eventuelt si litt om det?

7) Har dere noen tanker om hva lærer i ordinærklasse må tenke på for at eleven skal få en myk overgang?

8) Er det noe vi ikke har snakket om ennå som de synes det er viktig at vi tar opp før intervjuet avsluttes?

9) Hvis dere skal oppsummere hva dere tenker er viktig å vektlegge i denne overgangen med noen få ord, hva ville det ha vært?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD/ SIKT

19.05.2023, 11:15

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Overgang fra mottaksklasse til ordinær klasse](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
652181

Vurderingstype
Automatisk

Dato
10.12.2022

Prosjekttittel

Overgang fra mottaksklasse til ordinær klasse

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Gro Marte Strand

Student

Benedikte Bysheim

Prosjektperiode

09.01.2023 - 25.06.2023

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 25.06.2023.

[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 informasjonsskriv](#).

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.

