

Sigrid Øvreneess

Integrering fra et politisk perspektiv

En kritisk diskursanalyse av sammenhengen mellom språkopplæring og vellykket integrering i videregående skole

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Nassira Essahli Vik

Desember 2023

Sigrid Øvreneess

Integrering fra et politisk perspektiv

En kritisk diskursanalyse av sammenhengen mellom språkopplæring og vellykket integrering i videregående skole

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Nassira Essahli Vik
Desember 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Det er med stor glede og takknemmelighet at jeg skriver dette forordet til min masteroppgave. Denne oppgaven markerer ikke bare slutten på min utdanning som spesialpedagog, men også begynnelsen på ett nytt kapittel. Gjennom årene har jeg tilegnet meg verdifull erfaring og kunnskap som har formet meg som en engasjert og dedikert pedagog.

Jeg har lært å verdsette det mangfoldet som eksiterer i vårt samfunn og erkjent at vi alle er unike individer med ulike bakgrunner, styrker og utfordringer. Det er min overbevisning om at vår plikt som samfunn er å tilpasse oss etter mangfoldet, der alle får en reell mulighet til å utfolde seg. I denne sammenheng ønsker jeg å bringe frem et sitat fra Hans Majestet Kongen (2016), som uttrykker tankegangen *Det er ikke alltid så lett å si hvor vi er fra, hvilken nasjonalitet vi tilhører. Det vi kaller hjem, er der hjertet vårt er – og det kan ikke alltid plasseres innenfor landegrensene*. Og en påminnelse om at identitet og tilhørighet ikke begrenses av nasjonalitet og geografiske grenser. Det handler om å skape et inkluderende samfunn der hjertet og behovene til hvert enkelt individ står i sentrum.

Jeg vil gi en takk til min veileder Nassira Essahli Vik, for gode innspill og faglig tyngde. Det er også på sin plass å si tusen takk til Even Einum og Gunnvor Thomassen i Trøndelag Fylkeskommune for verdifulle perspektiver og gode innspill knyttet til oppgavens tematikk. For ikke å glemme, damene på kontoret for gode pauser i skriveprosessen og en tid jeg ikke ville vært foruten.

«Å bruke språk er å skape mening. Men meningen ligger ikke i språket selv»
(Jan Svenning, 2003)

Sammendrag

Min masteroppgave er en kvalitativ studie, som har undersøkt hvordan språket i ett politisk dokument former og definerer begrepet integrering. Ved bruk av kritisk diskursanalyse har studien besvart følgende problemstilling:

Hvordan forstås integrering i regjeringens integreringsstrategi «Integrering gjennom kunnskap (2019-2022)», og hvilke implikasjoner har denne forståelsen for språkopplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring?

Funnene fra studien indikerer at diskursen om arbeidsdeltagelse er et sentralt parameter for å definere en "vellykket" integrering. Strategidokumentet kobler velferdsstaten til aspekter som trygghet, fellesskap og like muligheter innen utdanning og arbeid. Analyseresultatene understreker betydningen av norskspråklige ferdigheter for samfunnsdeltagelse, men viser også til en manglete vektlegging av felles innsats i læringsprosesser.

Det er en uklarhet rundt myndighetenes rolle i integreringsprosessen, i kontrast til de mange forventningene som plasseres på enkeltpersoner. Med intensjon om å fremme utdanning, fremstilles elever som aktive og engasjerte. Så vel som deres sårbarhet og risikoen for eksklusjon dersom kravene til språkferdigheter ikke møtes. Gjennom min analyse og diskusjon belyses kompleksiteten som ligger i dokumentets språklige mønstre, og hvordan disse bidrar til å forme oppfatninger om integrering og språkopplæring for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring.

Abstract

My master`s thesis constitutes a qualitative study that has investigated how the language within a political document shapes and defines the concept of integration. Employing critical discourse analysis, the study has addressed the following research question:

How is integration understood within the government`s integration strategy "Integration through knowledge (2019-2022)", and what impact does this understanding have for language education offered to minority language student in upper secondary education?

The findings of the study indicate that the discourse on workforce participation serves a central parameter in defining a "successful" integration. The strategy document links the welfare state to aspects such as security, community, and equal opportunities in education and employment. The analysis results emphasize the importance of Norwegian language skills for social participation but also highlight a lack of emphasis on collective efforts in the learning processes.

There exist ambiguity regarding the government's role in the integration process, contrasting with the numerous expectations placed on individuals. With the intent to promote education, students are depicted as active and engaged, alongside their vulnerability and the risk of exclusion if the language proficiency requirements are not met. Through my analysis and discussion, the complexity inherent in the linguistic patterns of the document are illuminated, demonstrating how these contribute to shaping perceptions about integration and language education for minority language students in upper secondary education.

Innhold

1. INNLEDNING	5
1.1. AKTUALISERING	5
1.2. FORMÅL MED STUDIEN	5
1.3. PROBLEMFORMLERING OG HOVEDMÅL	6
1.4. BEGREPSAVKLARING	7
1.5. GJENNOMGANG AV TIDLIGERE FORSKNING	8
1.6. OPPGAVENS OPPBYGGING.....	10
2. TEORI	11
2.1. DISKURS I KRITISK DISKURSANALYSE.....	11
2.2. KRITISK DISKURSANALYSE – EN TREDIMENSJONAL MODELL.....	12
2.3. DEN KOMMUNIKATIVE BEGIVENHETEN	13
3.3.1. <i>Sosial begivenhet</i>	14
3.3.2. <i>Sosial praksis</i>	16
3.3.3. <i>Sosial struktur</i>	17
3. METODE OG DATA	19
3.1. VITENSKAPSTEORI: SPRÅK OG KONSTRUKSJON AV VIRKELIGHETEN	19
3.2. METODISKE VURDERINGER OG PRESENTASJON AV FORSKNINGSDESIGN.....	20
3.3. PRESENTASJON AV ANALYSEMATERIALET	21
3.4. PRESENTASJON AV ANALYSEOPPETT	22
3.5. KRITIKK AV KRITISK DISKURSANALYSE	24
3.6. OPPGAVENS VITENSKAPELIGE KVALITET.....	25
3.6.1. <i>Pålitelighet og gyldighet</i>	25
3.6.2. <i>Etiske avveininger</i>	25
4. ANALYSE OG DISKUSJON	26
4.1. AVGRENSNING AV DISKURSORDEN:	26
4.2. ANALYSE AV SOSIAL BEGIVENHET	27
4.2.1. <i>Oppsummering av sentrale funn</i>	32
4.3. SOSIAL PRAKSIS.....	33
4.3.1. <i>Sjanger og stil</i>	33
4.3.2. <i>Diskurstyper: Intertekstualitet og interdiskursivitet</i>	37
4.3.3. <i>Redegjørelse for identifiserte diskurser og oppsummering av funn</i>	41
4.4. SOSIAL STRUKTUR.....	42
4.4.1. <i>Integrering et kollektivt samarbeid eller et individuelt arbeid?</i>	42
4.4.2. <i>Integreringens innvirkning på språkopplæringstilbudet</i>	44
5. AVSLUTNING OG OPPSUMMERING	46
5.1. VEIEN VIDERE	47
LITTERATURLISTE	48
VEDLEGG	51

1. Innledning

1.1. Aktualisering

I de senere årene har norsk videregående opplæring opplevd en markant økning i antall unge med innvandrerbakgrunn, med en dobling siden tusenårsskiftet. Denne veksten reflekterer ikke bare en økning i elevtall, men også en økt diversitet i bakgrunner, språk, behov, ambisjoner og forventninger blant elever og deres familier. Til tross for dette mangfoldet forener disse elevene seg om et felles mål om å mestre det norske språket, oppnå utdanning og integrere seg i det norske samfunnet (Bakken & Hyggesen, 2018, s. 7). Videregående opplæring representerer en kritisk fase for ungdommene, hvor de står på terskelen til voksenlivet og skal utforske hvem de er og hvem de ønsker å være (NOU, 2019:25, s. 9). Dette er en periode hvor elevene begynner å definere seg selv og sine fremtidsambisjoner. Skolens rolle, ifølge læreplanverkets overordnede del er ikke bare å fremme tilhørighet til samfunnet, men også romme mangfold og lære elevene å leve sammen med ulike perspektiver, holdninger og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

I denne konteksten står elevene i videregående opplæring overfor betydelig press for å oppnå faglig fremgang og delta aktivt i fellesskapet. For minoritetsspråklige elever med begrensede ferdigheter i norsk, representerer dette en spesiell utfordring. I tillegg til de generelle kravene i skolesystemet, må disse elevene også navigere integrering i et nytt samfunn og tilegne seg et nytt språk. Nordrum-utvalget (2019, s. 154) peker på at opplæringstilbudet for elever med behov for språklig støtte ikke er tilpasset elevgruppens reelle opplæringsbehov. Elevenes motivasjon og engasjement i opplæringen er ifølge Kjelaas et al. (2020, s. 4) tett knyttet til hvordan de opplever sin egen plass i opplæringsmiljøet, og hvilken identitetsposisjon de tilskrives basert på skolens praksis og organisering av særskilt språkopplæring (jfr. Opplæringsloven, 1998, § 3-12). Tilrettelegging av språkopplæring og tilpassing av utdanningstilbudet for minoritetsspråklige er ikke bare en pedagogisk utfordring, men er også en sentral del av nasjonal integreringspolitikk. Regjeringens integreringsstrategi *Integrering gjennom kunnskap (2019-2022)* ser på integrering gjennom utdanning og språktilegnelse som avgjørende for å lykkes med integreringsarbeidet. Å mestre det norske språket fungerer som en kritisk bro for deltagelse i samfunnet og i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10).

1.2. Formål med studien

Som kommende spesialpedagog¹, og utdannet barnehagelærer med vekt på flerkulturell pedagogikk, søker jeg å utvide min forståelse for hvordan man bedre kan tilpasse opplæringen for barn og unge. Denne tilretteleggingen bør være sentrert rundt barn og unges individuelle forutsetninger og behov, og forenlig med opplæringens rammeverk. I tillegg er det avgjørende å erkjenne at disse rammene formes av politiske føringer og retningslinjer. Dette har en betydelig påvirkning på hvordan skolen strukturerer og

¹ I lys av aktualiseringens tematikk, er det viktig å understreke at tilegnelse av et nytt språk ikke automatisk ligger innenfor spesialpedagogikkens domene, men har et bredere innvirkningsfelt.

organiserer undervisningen. Denne påvirkningen kan resultere i en uavklart fremstilling av visse forståelser og perspektiver som uimotsagte sannheter. Mangelen på kritisk gjennomgang kan føre til at etablerte praksiser forblir uendret, uten nødvendig revisjon eller refleksjon rundt effekten og kvaliteten på opplæringen. Manglende bevissthet om den innflytelsen politikken har, kan representere en utfordring for spesialpedagoger, lærere, assistenter og andre involverte i undervisningen av barn og unge. Dette kan gjøre det vanskelig å skape et læringsmiljø som ikke bare anerkjenner, men også verdsetter elever for deres individuelle egenskaper og det mangfoldet av ressurser de besitter.

Jeg håper at de erfaringene og kompetansen jeg har tilegnet meg med dette prosjektet kan bidra til å se tilpasset opplæring på en mer nyansert måte. Samtidig som studien vil belyse hvordan politiske forståelser former undervisningen, og at den kan fremme en mer bevisst tilnærming blant pedagoger.

1.3. Problemformulering og hovedmål

I denne masteroppgaven har jeg valgt å ta i bruk kritisk diskursanalyse som det teoretiske rammeverket for å undersøke hvordan integrering blir konseptualisert som en politisk diskurs, og på hvilken måte den virker inn på språkopplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. Det empiriske materialet er hentet fra regjeringens integreringsstrategi «Integrering gjennom kunnskap (2019-2022)». Dokumentet regnes som det nyeste og viktigste når det gjelder integrering i utdanningspolitiske kontekst. Strategidokumentet er et offisielt dokument som gir innsikt i regjeringens perspektiver og prioriteringer i integreringsarbeidet. Oppgaven skal med dette svare på:

Hvordan forstås integrering i regjeringens integreringsstrategi «Integrering gjennom kunnskap (2019-2022)», og hvilke implikasjoner har denne forståelsen for språkopplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring?

Det teoretiske rammeverket er inspirert av Norman Faircloughs (1992) tilnærming til kritisk diskursanalyse. Valget reflekterer et ønske om å systematisk utforske hvordan språkbruk og begreper i diskursene kan inneholde underliggende meningsstrukturer. Det akademiske målet er å analysere diskurser innenfor integrering, uten å nødvendigvis implisere en absolutt enighet med teorien. Faircloughs tilnærming brukes her som et analytisk verktøy for å avdekke skjulte maktrelasjoner og ideologiske aspekter som finnes i språket. En kritisk diskursanalyse av språket gjør det mulig å identifisere hvordan makthavere konstruerer og formidler sin agenda, og skjuler andre aspekter av virkeligheten. Tilnærmingen vil belyse hvordan politiske mål forholder seg til faktiske forhold i samfunnet. For bedre å forstå hvordan de politiske intensjonene harmonerer med de reelle utfordringene og mulighetene som eksisterer. Dette innebærer å synliggjøre retningen for integreringspolitikken, og hvordan språket i dokumentet påvirker de konkrete handlingene som iverksettes for å støtte integreringen av elevene.

1.4. Begrepsavklaring

Integrering

Integrering er et komplekst begrep som omfatter sosiale prosesser og politiske strategier for å skape sammenheng og samhold i samfunn. Hilt (2020, s. 54-55) ser integrering i lys av sosiale integreringsteorier av sosiologen Emile Durkheim (1885-1917) og Thomas H. Marshall (Marshall & Bottomore, 1992). Mens Durkheim understreker viktigheten av felles verdier og normer for å bygge samfunnsmessig sammenheng, knytter Marshall integrering til samfunnsborgerlige rettigheter og velferdsutvikling. Parekh (1990) legger føringer for en politisk forståelse av integrering. Integrering bør betraktes som en toveisprosess, hvor både majoritetssamfunnet og nykommere må tilpasse seg hverandre for å oppnå reell integrasjon (Hilt, 2020, s. 93). Integrering representerer ikke bare en tilpasning til det nye samfunnet, men en mangefasett prosess med å finne balansen mellom det kjente og det ukjente.

Minoritetsspråklige

Jeg bruker begrepet "minoritetsspråklig" på grunn av dets relevans innenfor det politiske landskapet, spesielt innen opplæringsloven. Samtidig er jeg bevisst på at begrepet kan assosieres med historiske konsepter om "andregjøring" og skille mellom minoritet og majoritet. Minoritetsspråklig blir forstått som barn og unge med et annet morsmål enn norsk og samisk (NOU, 2010:7, s. 24; Hilt, 2020, s. 44). Denne forståelsen er sammenfallende med Cummins (1981) som omtaler språklige minoriteter som en gruppe med et annet morsmål enn det dominerende språket i landet (Selj, 2019, s. 12). Dette vil også inkludere personer som har vokst opp med et annet språk enn norsk, og kan derfor betraktes som en del av språklige minoriteter. Det kan også være snakk om "innvandrere" som angir at en person har flyttet over landegrensene og har vandret inn i et nytt land (Hilt, 2020, s. 43). I denne oppgaven forstås *minoritetsspråklig* som elever i videregående opplæring med begrensede ferdigheter i norsk, og som oppfyller kravene til særskilt språkopplæring i norsk, jmf Opplæringsloven (1998) §3-12: Særskilt språkopplæring for elever fra språklege minoriteter.

1.5. Gjennomgang av tidligere forskning

Forskningsfeltet innenfor integreringsstudier er omfattende og komplekst. Da integrering involverer et bredt spekter av samfunnsområder, inkludert utdanning, arbeid, bolig, helse og sosialt liv. Det berører individuelle, kollektive og institusjonelle nivåer i samfunnet. Av den grunn har det med hensyn til oppgavens problemstilling vært nødvendig å avgrense forskningslitteraturen innenfor integrerings diskurser og språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Noen sentrale funn fra tidligere forskning vil trekkes inn i analyse-og diskusjonsdelen.

I den svenske studien av Bunar og Juvnen (2022) belyses relasjonen mellom politikk som tekst, og praksisene som følger dem. Skolen, i sin rolle som implementeringsarena for politikk, har en viss grad av autonomi og handlingsrom til å tolke og tilpasse politikken for å gjøre den mer praktisk gjennomførbar. Funn fra studien peker på at diskursive dannelser vil kunne påvirke hvordan politikken implementeres, og hvilke praksiser og tiltak som prioriteres i møte med elevene. Sentrale mål og prinsipper i politikken er å gi elevene tilstrekkelige ferdigheter i svensk, og tilstrekkelige karakterer i flere akademiske fag, som grunnlag for høyere utdanning (Bunar & Juvnen, 2022, s. 1000). Det argumenteres for at opplæringen for nyankomne elever ikke bør fokusere på språkopplæring alene, men også ta hensyn til andre kulturelle aspekter. Det oppfordres til at skoler med en høy andel flykninger-og innvandrerelever til å vurdere hvordan romlige relasjoner kan ha negativ innvirkning for elevgruppene. Funnene i studien viser til at det er et stort politisk gap mellom gjennomføringsevne og praktiske resultater. Konsekvensen for elevene er at deres rettigheter ikke blir anerkjent og problematisert. En politisk anbefaling som fremkommer er at programmer som språkinnføring og lignende bør bygges på nye grunnlag. Studien konkluderer med at elevene bør få muligheten til å delta i ordinær opplæring der læringen kan fortsette (Bunar & Juvnen, 2022, s. 1002).

Masoud, Kurki og Brunila (2020) belyser i sin studie hvordan integreringspolitikken og opplæringspraksisen i Finland påvirker subjektiviteten til flykninger for å forbedre deres arbeidsevne. Studien av Masoud et al. (2020) avdekker at diskursen om arbeidsevne i integreringspolitikken er en kraftfull mekanisme som former flykningssubjektivitet og påvirker deres integrering. Denne diskursen betoner betydningen av yrkeskompetanse for vellykket integrasjon, og den gjenspeiles gjennom politiske beslutninger, institusjonelle tiltak og samfunnsnormer. Slik det fremkommer i studien vil integrering for flykninger innebære en kontinuerlig tilpasningsprosess innenfor rammene av diskursen om arbeidsevne. Noe som videre vil kunne medføre en vedvarende følelse av utilstrekkelighet blant flykninger, til tross for deres ferdigheter. Integreringspraksiser påvirker både individuelle og samfunnsmessige oppfatninger, Masoud et al. (2020, s. 117) viser til at det er behov for å adressere maktforhold og strukturer som påvirker tilgangen til arbeidsmarkedet og ulikheter blant flykninger.

Garibay og De Cuyper (2018) viser i sin studie til at internasjonal integreringspolitikk i løpet av de siste tiårene har beveget seg bort fra spørsmål om *hva integrasjon er?* til å rette oppmerksomheten mot den praktiske effekten av integreringspolitikken. Datagrunnlaget for denne studien er basert på en rekke datakilder fra EU-og OECD. I studien pekes det blant annet på et betydelig fokus på effekten av arbeidsmarkedet i henhold til integrering, og viktige kulturelle dimensjoner. Garibay og De Cuyper (2018, s.

18) etterspør en bredere forståelse av hva som defineres som «effektivt» i integreringspolitikken. Da de mener at en slik forståelse av integrering vil i større grad ta hensyn til de kulturelle aspektene ved integrering, fremfor de økonomiske resultatene alene.

I norsk kontekst tar Kjelaas og Ommeren (2019) utgangspunkt i fire læreplaner i språkfag knyttet til Kunnskapsløftet. Studien bruker kritisk diskursanalyse for å undersøke hvordan flerspråklighet legitimeres og beskrives. Funn fra innholdsanalysen peker på en tydelig forskjell mellom læreplanene. Mens Læreplan i samisk, finsk og fremmedspråk anerkjenner betydningen av flerspråklig kompetanse både for individet og samfunnet, legger Læreplan i morsmål større vekt på å forberede individet for deltagelse i samfunnet. Ifølge Kjelaas og Ommeren (2019, s. 24) blir språkets verdi avhengig av hvordan samfunnet vurderer språkets status og prestisje. Her anes språket som en form for kapital som individet kan utnytte i samfunnet. Det argumenteres her for en kommodifisering av språk, hvor språket blir en handelsvare med faktisk økonomisk verdi. Samfunnets syn på flerspråklighet og opplæring i morsmål viser seg på bakgrunn av dette å ha endret seg. Flerspråklighet var tidligere preget av en diskurs om «stolthet» (pride) som handlet om å bevare kulturell identitet, og oppmuntre til interkulturell kompetanse. Diskursen handler nå om «profitt» og tilgang til ressurser med økonomisk verdi i den nye globaliserte økonomien (Kjelaas & Ommeren, 2019, s. 25).

Kjelaas, Eide, Vidarsdottir og Hauge (2020) har basert sin studie på en «kartleggingsnekt» blant elever andre året på en gitt videregående skole i Norge. Studien er ute etter å utforske elevens negative opplevelse av kartleggingspraksisen ved skolen. Hvorvidt elever er motivert for og graden av investering i opplæringen kan i henhold til Kjelaas et al. (2020, s. 4) knyttes opp til hvilken identitetsposisjon de blir tilskrevet. Elever som opplever seg selv som attraktive i læringsfellesskapet, de som får en positiv identitetsposisjon vil ofte i større grad ta del i sosial interaksjon og læring. I motsetning til elever som opplever seg som marginalisert og ugyldiggjort. Studien viser til at elever opplever kartleggingen som en avgjørende vurdering med betydelige negative implikasjoner for videre skolegang. Hvor resultatene frarøver de muligheten til å lære norsk, og omgås andre elever. Et sentralt funn vurderer kartleggingspraksisen som en bevisst mangelorientering i møte med minoritetsspråklige elever på et generelt plan, og nyankomne elever på et spesielt plan. Dette bidrar til økende forskjeller for utdanningen og det sosiale (Kjelaas et al., 2020, s. 17).

Hilt (2017) belyser i sin studie hvordan nye veier for inkludering og ekskludering åpnes opp gjennom en ytterligere differensiering av nyankomne elever ut fra prestasjoner på prøver. Resultatene medførte at elever ble ekskludert fra ordinær opplæring og inkludert i klasser med lav status, knyttet til utdanningsforventninger og faglige ressurser. Innad i klassen som system er det funn som peker på inkludering-og ekskluderingsprosesser. Stabile nettverkssystemer knyttes her til språk, lærere tilskrev dens fremvekst som et resultat av mangler på pedagogisk suksess og kulturell dissonant. Følgelig inkluderes elevene fysisk i klasserommet, men ekskludert i den forstand at elever og lærere ikke hadde verktøy for å kommunisere og forstå hva som foregikk. Forskningen til Hilt (2017) setter et søkelys på en organisering av undervisningen som motarbeider en anerkjennelse av flerspråklighet og kulturell kapital som en ressurs.

Mens studien fra Finland har vektlagt arbeidsevne som en prioritet i integreringspolitikken, undersøker Olwig (2011) dynamikken mellom individuell

integrasjon, samfunnets forventninger og familiære relasjoner i Danmark, Sverige og Norge. Funnene antyder at begrepet integrering ikke er egnet for å vurdere hvor godt innvandrere og flykninger tilpasser seg i samfunnets ulike institusjoner og sfærer. Studien vektlegger viktigheten av å skille mellom den erklærte politiske diskursen om integrasjon og den faktiske praksisen (Olwig, 2011, s.184).

1.6. Oppgavens oppbygging

Studien er organisert i seks kapitler. I det første kapitlet presenteres studiens aktualitet, formål, problemstilling, avgrensning og en oversikt over tidligere forskning. Kapittel to tar for seg kritisk diskursanalyse som teori og dens relevans for studien. Oppgavens tredje kapittel fokuserer på metodiske valg og det empiriske materialet, inklusivt forskningsdesign og kvalitetssikring. Kapittel fire omhandler analysen og diskusjonen av det empiriske materialet, der sentrale funn knyttes til teori og tidligere forskning. I det femte kapitlet gis det en oppsummering av sentrale funn i lys av studiens problemstilling, samt videre forskning.

2. Teori

Dette teorikapittelet har som formål å gi en forståelse av diskursbegrepet, kritisk diskursanalyse, metodene som anvendes for å utføre en slik analyse med spesielt fokus på analyseverktøy. For å belyse disse konseptene vil kapittelet først definere og redegjøre for diskursbegrepet og kritisk diskursanalyse som et sentralt teoretisk rammeverk, og hvordan det er vevd sammen med språk, makt og sosiale konstruksjoner. Den kritiske diskursanalysen forklares nærmere i henhold til Fairclough, og hans tredimensjonale modell. Videre presenteres og forklares de analytiske verktøyene som er brukt for å identifisere språklige mønstre.

2.1. Diskurs i kritisk diskursanalyse

Siden 1970-tallet har Michel Foucault gjennom sin forskning bidratt til en dypere forståelse for hvordan kunnskap og makt er tett sammenvevd i samfunnet. Han var opptatt av å utforske hvordan ulike maktstrukturer som språk, diskurs og kunnskap, påvirket hva som ble betraktet som sannhet og meningsfull kunnskap i ulike historiske epoker (Jørgensen & Phillips, 1999). Det analytiske rammeverket som Foucault har utarbeidet har senere blitt videreutviklet i ulike retninger. Kritisk diskursanalyse etter Norman Fairclough (1992) er en av dem. Her er språket sosialt, kulturelt og historisk betinget og gir oss adgang til virkelighet. Analyse av språket fungerer som et verktøy for å forstå den virkeligheten vi er en del av. Derfor regnes diskursanalytiske teorier å være sosialkonstruktivistisk.

Å forstå hva en diskurs er, og hvordan den fungerer er essensielt for å kunne analysere de. Det finnes ingen helhetlig definisjon av begrepet. Fordi ulike fagdisipliner benytter seg av begrepet, vil forståelsen av hva en diskurs er være kontekststøttet. Foucault legger føringer for at diskurs forholdsvis er noe regelbundet, som setter grenser for hva som gir mening (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 22). Følgelig refereres diskurs til en sammenhengende serie av talehandlinger, ideer og praksiser som produserer og legitimerer visse typer kunnskap (Foucault, 1995, 2002). På den måten kan diskurser ses på som maktrelasjoner som bidrar til å opprettholde og forsterke ulike former for sosial kontroll. Diskursbegrepet er på mange måter vanskelig og kan oppfattes abstrakt og mangefaset, noe det er. Imidlertid trekker Iver B. Naumann (2001, s. 18) på en forståelse av diskurs som mer dekkende:

«En diskurs er et system for frembringelse av ett sett utsagn og praksiser som ved å innskrive seg i institusjoner og fremstår som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosialesituasjoner»

Neumanns beskrivelse av diskurs løfter frem den tette tilknytningen mellom diskurs og det samfunnet den befinner seg i. Dersom det over tid eksisterer en grad av regularitet og repetisjon av innholdet i utsagnet, kan vi snakke om at det eksisterer en diskurs (Fairclough, 2003, s. 124). Utsag og praksisen vil videre posisjonere seg i utdanningssektoren, og oppfattes som normale og virkelighetskonstituerende både for eleven og de som arbeider innenfor institusjonen. Sagt på en annen måte, vil diskurs ha

den effekten at den er med på å forme våre ideer, holdninger og handlinger i forhold til for eksempel integrering og temaer som er en del av diskursen.

2.2. Kritisk diskursanalyse – en tredimensjonal modell

Diskursbegrepet er kjent for sin flertydighet og ulike tolkninger. Faircloughs tilnærming bygger på en spesifikk forståelse av diskurs som meningsbærende (meaning – making) i sosiale prosesser (Fairclough, 2009, s. 162-163). Han betegner dette som «semiosis», som innebærer en bredere analytisk tilnærming der diskursen ses som en del av flere semiotiske modaliteter. Språket er bare én av disse. Ved å betone semiosis som et sentralt begrep, utvides analysen utover språket alene og tar hensyn til andre kommunikasjonsformer og symbolske uttrykk. Når semiosis betraktes som en del av sosiale praksiser, fordres et gjensidig forhold mellom de semiotiske elementene og de sosiale faktorene i samfunnet. Den kritiske diskursanalysen ses derfor som en dialektisk-relasjonell tilnærming, og en gjensidig dynamikk mellom diskurser, sosial praksis og sosial struktur (Fairclough, 2009, s. 162-163).

Kritisk diskursanalyse har sine røtter innenfor en flere vitenskapelige forskningsfelt, blant annet kritisk lingvistikk. Som i likhet med Fairclough (2003) er opptatt av språkbrukens sosiale implikasjoner. Kritisk diskursanalyse har utviklet teorier for å identifisere hvilke underliggende maktrelasjoner og ideologier en tekst kan tenkes å inneha (Fairclough, 2003, s. 9). Kritisk diskursanalyse legger sin hovedinteresse i å undersøke og forstå «social wrongs», som er samfunnsmessige urettferdigheter eller problemer i dagens samfunn (Fairclough, 2009, s. 163-164). Målet er å adressere årsaken til problemet, muliggjør alternative måter å tenke og handle på, for å overvinne og forbedre menneskers velvære.

Kritisk diskursanalyse regnes å være et kraftig verktøy for å problematisere språkkonstruksjoner som produserer og reproducerer maktforhold mellom hegemoniske og marginaliserte klasser. Teorien er forankret innenfor sosial teori og trekker fra teoretikere som Foucault, Bourdieu, Gramsci og Frankfurterskolen (Luke, 2002). I henhold til Jørgensen og Phillips (2002, s. 66) anvender Fairclough begrepet *diskurs* på tre ulike måter. I utsagn som «diskurs er både konstruerende og konstituerende» henvises det til den mer abstrakte forståelsen av diskurs og til språkbruk som sosial struktur. Den andre forståelsen trekker begrepet inn i den typen språk som brukes innenfor et gitt felt, eksempelvis som en politisk diskurs. Det tredje og mest konkrete bruken av diskurs refereres til en «talemåte som gir mening til opplevelser fra et bestemt perspektiv» (Jørgensen & Phillips, 2002., s.67). Den siste betydningen innebærer enhver diskurs som kan skilles fra andre diskurser og kan eksemplifiseres som en feministisk diskurs eller en pedagogisk diskurs. Fairclough betrakter som nevnt språket som én av flere semiotiske modaliteter, og bygger med det videre på Halliday (1985; I Wodak & Mayer, 2009, s. 23) systemisk funksjonell lingvistikk – som analyserer språket påvirkes av de samfunnsmessige faktorene og utfører ulike funksjoner i sosiale sammenhenger. Men, fremfor å studere språkets funksjoner, tar den kritiske diskursanalysen utgangspunkt i språkets meningsbærende ressurser. Den første er handling (action) og er knyttet til sjanger. Den andre er representasjon (representation) av diskurser og representasjoner av virkeligheten som konstrueres. Den tredje er identifikasjon

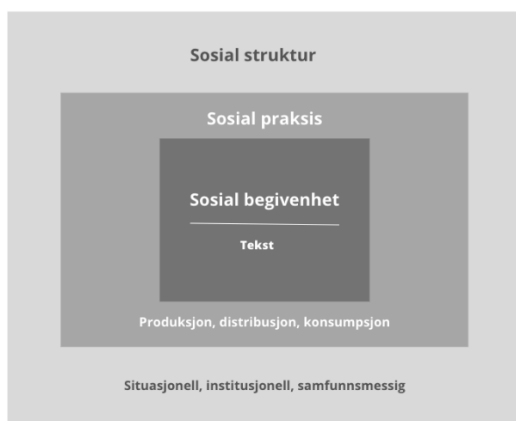
(identification) av tekstens stil for å identifisere sosiale og personlige måter å være på (Fairclough, 2003, s. 26-27).

I en kritisk diskursanalyse er det to essensielle perspektiver som utfyller hverandre **Den kommunikative begivenheten** – Faircloughs (1992; 1995; 2003) tredimensjonale modell er bygget ut fra denne. Den kommunikative begivenheten analyseres derfor i tre dimensjoner: sosial begivenhet, sosial praksis og sosial struktur. Dette kan være en politisk tale, eller en avisartikkel som viser til en bestemt sosial begivenhet eller tilfelle av språkbruk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). **Diskursorden:** Er summen av diskurstypene diskurs, stilarter og sjangre som brukes innenfor en gitt sosial institusjon eller et sosialt domene. Ettersom diskurstypene er dialektisk kjedet sammen kan en diskursorden ses på som et nettverk av sosiale praksiser (Fairclough, 2003, s. 24; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Forholdet mellom den kommunikative begivenheten og diskursorden er dialektisk.

2.3. Den kommunikative begivenheten

Av Jørgensen og Phillips (1999, s. 73) hevder at intensjonen med kritiske diskursanalysen er å kaste lys på den lingvistisk-diskursive dimensjonen av sosiale og kulturelle fenomener. Vi kan derfor ikke snakke om kritisk diskursanalyse uten å snakke om lingvistik, dog ikke i denne oppgaven. Fairclough anvender Michel Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistik på det tekstuelle nivået i analysen. Samtidig har han foretatt noen moderasjoner, og videreutviklet særlig det sosiale aspektet som er gjennomgående i alle nivåene. Det er her viktig å peke på at selv om vi betegner de ulike dimensjonene som nivå står de i et dialektisk forhold til hverandre, og ikke kan ses på som hierarkisk bestanddeler.

Før jeg går videre, vil jeg vise til de begrepsmessige endringene i modellen for den kommunikative begivenheten. Jeg vil i denne oppgaven forholde meg til de nye betegnelsene for nivåene i den tredimensjonale modellen. Men, velger å avklare endringen for å unngå en eventuell forvirring. I boken *Discourse and social change* (1992) introduserer Fairclough den tredimensjonale modellen bestående av nivåene *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis*. Han opererer fra og med boken *Analysing discourses* (2003) til de nye benevnelsene *sosial begivenhet*, *sosial praksis* og *sosial struktur*. Begreps endring fra tekst til sosial begivenhet er for å tydeliggjøre forholdet til den sosiale konteksten teksten er en del av, altså produksjon, distribusjon og konsumpsjon. Samtidig antyder den gamle benevnelsen *tekst* at det første nivået kun fokuserer på språklige elementer, og dermed utelukker ikke språklige elementer som bilder og kroppslige uttrykk. Noe som den nye benevnelsen åpner opp for. Fairclough (2003, s. 25) introduserer begrepet *sosial praksis* som en mer passende term enn diskursiv praksis, ettersom alt ifølge ham er sosialt konstruert. Dette markerer en forskyvning i tenkingen om språk og samfunn, og på den måten er ikke språket bare et redskap for kommunikasjon, men et virkemiddel for å konstruere sosiale strukturer og relasjoner. Det siste nivået, sosial praksis, ble endret til *sosial struktur* for å vise til at sosial praksis er påvirket av, og påvirker de større sosiale strukturene som finnes i samfunnet. Her knyttes sosial begivenhet og sosial struktur sammen, og gir analysen et samfunnsvitenskapelig perspektiv fremfor en ren tekstuell analyse (Fairclough, 1992, s.73; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 68-70).



Figur 1.9. En selvutarbeidet oversikt over «Den tredimensjonale modellen» basert på Fairclough (1992) med nye betegnelser (Fairclough, 2003, s. 23-25).

3.3.1. Sosial begivenhet

Hvilken forståelse eller tolkning vi sitter igjen med etter å ha lest en tekst eller hørt på en tale, handler ikke bare om våre egne referanserammer. Det handler om språkbrukerens perspektiv, intensjoner og verdier. Hvordan avsenderen formulerer budskapet sitt, og velger spesifikke ord fremfor andre. Dette for å skape en bestemt betydning eller følelsesmessig respons. Fairclough (2003, s. 21) ser på tekster som en *del* av sosial begivenhet, han legger vekt på at ikke lingvistiske elementer ses på som sosial begivenhet. La oss ta klasserommet som et eksempel, selv om mye i en undervisningssituasjon bærer preg av verbal kommunikasjon og det skrevne. Som lærerens fremtoning, blick og kroppsspråk kan virke inn på hva, og hvordan elevene lærer. En detaljert analyse av tekstens språklige egenskaper ved hjelp av utvalgte verktøy, bidrar til å kaste lys over hvordan diskurser aktiveres tekstlig og kommer frem. Dette gir støtte til en bestemt tolkning (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 83). Hensikten er å se hvordan semiotiske elementer blir brukt som en del av det sosiale fenomenet som undersøkes. De analytiske verktøyene jeg har benyttet kan med noen moderasjoner også brukes for å analyse visuelle bilder, derfor har jeg valgt følgende;

Modalitetsmarkører

Språkvalg og grammatikk som forekommer i politiske dokumenter spiller en viktig rolle i konstruksjon av politiske visjoner. Sagt med andre ord, kan en med bruk av grammatisk analyse avdekke hvordan taleren² identifiserer seg i teksten. Dette omtales av Fairclough (2003) som *modalitet* og handler om hvorvidt taleren knytter seg til eget utsagn, i kontekst av hva som er sant og hva som er nødvendig (s.164). Han trekker blant annet på Hodge og Kress (som sitert i Fairclough, 2003, s. 165) sin beskrivelse av modalitet og viser til «holdningen» taleren tar til sine «representasjoner, og deres affinitet til dem» (min oversettelse). Det handler om de valgene en taler foretar seg for å fremme sine

² Jeg velger her å ta i bruk «taleren» som en overordnende beskrivelse som inkluderer forfatter, skribent og mer konkret avsenderen av et dokument (f.eks. Kunnskapsdepartementet)

perspektiver. Ved å vurdere talerens tilknytning til sine utsagn, kan vi identifisere modaliteten i utsagnet. En måte å gjøre dette på er å undersøke hvordan kunnskap utveksles i teksten, epistemisk modalitet (Fairclough, 2003, s. 167-168). Taleren kan gjennom påstander som a) «språk kan være en viktig faktor for deltagelse i samfunnet» og b) «språk er trolig en viktig faktor for deltagelse i samfunnet», uttrykke grader av kunnskap eller troverdighet knyttet til sine uttalelser. Når taleren moderer kravene i setningen ved å bruke ord som «trolig» og «kan», viser det til en grad av forpliktelse eller sikkerhet og resulterer i mindre overbevisningskraft (Fairclough, 1992, s. 158).

Slik det forekommer av Jørgensen og Phillips (2002, s. 83) kan sannhet ses som en dimensjon for å måle modalitet, og innebærer hvordan taleren fullstendig forplikter seg til egne utsagn. Setningen «Elever med innvandrerbakgrunn har særskilte utfordringer», signaliserer en generell og påstand med høy grad av sikkerhet og forpliktelse til kravet om sannhet. En alternativ formulering av setningen ovenfor kan være «Noen elever med innvandringsbakgrunn kan ha særskilte utfordringer», taleren åpner her opp for variasjon og unntak ved at særskilte utfordringer ikke gjelder alle elever med innvandrerbakgrunn. Taleren gir uttrykk for at det forpliktende kravet om sannhet nedprioriteres, og det legges føringer for at det blant elevgruppen er rom for individuelle forskjeller. Jørgensen og Phillips (2002, s. 84) viser til hvordan bruk av ulike modaliteter i massemedia bidrar til å presentere subjektive tolkninger som objektive fakta. Gjennom bevisste valg av modaliteter og massemedias brede dekning etableres en posisjon av autoritet og massemediene kan på den måten bidra til å fremme visse perspektiver eller formidle usikkerhet. I lys av dette kan modaliteter ses på som nyanser i språket som påvirker hvordan en tekst oppfattes og tolkes, og dermed påvirke konstruksjonen av diskurser og maktrelasjoner innenfor et samfunn (Jørgensen & Phillips, 2002).

Nominalisering og pasifisering

Et språklig trekk som reduserer handlingsfrihet og understreker effekten er ifølge Jørgensen og Philips (2002, s.83) nominalisering. *Nominalisering* innebærer typiske «tap» av visse semantiske elementer i setninger, dette inkluderer både tid og modalitet. En originalsetning kan være «elevene leser teksten i løpet av uken», i nominalisert form kan dette uttrykkes «ukentlig tekstlesning». Her ser vi tap av semiotiske elementer for tid. I nominalisert form er det grammatikalske subjektet fjernet og den har derfor ingen aktør (Fairclough, 2003, s. 143). For å vise til tap av det semantiske elementet av tid og modalitet kan det eksemplifiseres som «elevene kan velge selv om de leser tekster i dag» blir i nominalisert form «lesing av tekster finner sted i løpet av uken». Den nominaliserte formen fanger opp den generelle handlingen (lesing av tekster), samtidig som den ikke har en spesifikk tidsramme (i dag) eller modaliteten (kan velge selv). Nominalisering spesifiserer ikke hvem som gjør hva, og kan ses på som et verktøy for generalisering fordi den ekskluderer sosiale aktører i representasjonen av hendelser. Dette kan benevnes som en passiv-konstruksjon, fordi aktøren unnlates, på den måten vil en kunne dreie fremstillingen i ønsket retning (Fairclough, 2003, s. 144). Verktøyet kan ses på som en grammatisk metafor som representerer prosesser som enheter ved å transformere setninger, inkludert verb, til en form for substantiv (Fairclough, 2003, s. 2020).

Antagelser

Fairclough (2003, s. 55) betrakter antagelser «assumptions» som de implisitte påstander vi er nødt til å godta for at en setning skal gi mening. Med andre ord, refererer antagelser til de underliggende forutsettingene som ikke er eksplisitt uttrykt, men bidrar til å etablere betydningen og tolkningen av teksten. På den måten etableres et fellesforståelsesgrunnlag mellom for eksempel forfatter og leser, og vil påvirke tolkningen av teksten på ulike måter. Fairclough (2003) skiller mellom ulike former for antagelser, men jeg skal her gå nærmere inn på to av dem: eksistensielle antagelser – antagelser om det som eksisterer, og verdimesige antagelser – antagelser om hva som er bra eller ønskelig. Eksistensielle antagelser vil på sin side trekke på spørsmål om virkelighet, ved å bruke markører for bestemte referanser, som bestemt artikkel³ og demonstrativer (den, denne, det, dette, de, disse og dem). Verdimesige antagelser omfatter spørsmål om verdier, holdninger, og preferanser. Dette kan identifiseres ved bruk av språklige elementer som uttrykker evaluering, vurdering eller følelser. Verdimesige antagelser har som hensikt å fremme bestemte verdier, holdninger eller perspektiver i teksten, og vil derfor kunne påvirke leserens oppfatning (s. 56-57) Hvilke verdimesige antagelser som forskeren indentifiserer er avhengig av ens kunnskap til verdisystemet på bakgrunn av hva som kan betraktes som godt eller ønskelig innenfor konteksten (Fairclough, 2003).

3.3.2. Sosial praksis

Den sosiale praksisen er bindeleddet mellom den sosiale begivenheten og den sosiale strukturen, og konstruksjonen av den diskursive virkeligheten. Fordi det ikke er noen direkte kobling mellom sosial begivenhet og sosial struktur, har den sosiale praksisen en medierende rolle. Jørgensen og Phillips (2002, s. 18) fremhever den sosiale praksisen som sentral i formingen av den sosiale verden. Handlinger «semiotiske modaliteter» betraktes i et dobbeltperspektiv som kontekstbundne og individuelle, samtidig som de er påvirket av institusjonelle og sosiale faktorer. En følge av dette er at handlingene følger visse mønstre og regelmessigheter, noe som resulterer i gjentagende trekk og strukturer i måten handlingen utføres på. Likeledes blir individuelle handlinger formet av sosiale normer og institusjonelle faktorer i den sosiale praksisen. Fairclough (2008, s. 126) peker derfor på det analytiske mellomnivået innebærer en undersøkelse av de prosessuelle aspektene knyttet til produksjon og tolkning av tekster. Her er det ikke teksten alene som er av interesse, men de dynamiske og kontekstuelle prosessene som påvirker både skapelsen-og fortolkningen av teksten. Analysen av sosial praksis i denne oppgaven innebærer å undersøke hvordan diskurser manifesterer og samhandler med hverandre. Siden språk bare er én av flere semiotiske modaliteter, vil jeg på dette analysenivået implementere visuelle bilder fra strategidokumentet. Dette for å kunne gripe fatt i hvordan de visuelle modalitetene samhandler med språklige modaliteter for å skape mening. Jeg skal derfor benytte meg av følgende analytiske verktøy på dette nivået i analysen: *diskursorden*, *intertekstualitet* og *interdiskursivitet*.

³ Fairclough (2003, s. 56) henviser til de grammatiske elementene på engelsk (definite articles and demonstratives «the, this, that, these, those»), men fordi engelsk i likhet med det norske språket har bestemt og ubestemt artikkel (Hagemann, 2022) vil prinsippene være de samme.

Diskursorden

For å forstå hvordan språket er vevd sammen med andre samfunnsfaktorer på et mellomliggende nivå, bruker Fairclough (2003, s. 25-26) betegnelsen «diskursorden» som representerer den sosiale organiseringen og kontrollen av språklig variasjon. Diskurser, sjangre og stiler er måter å skape mening og handle på, innenfor et bestemt område. Sjanger fungerer som måter å kommunisere på, som har gjenkjennbare elementer i handling og samhandlingsprosesser (Skrede, 2017, s. 24). Ulike diskurser kan se på det samme området fra ulike perspektiver (Fairclough, 2003, s. 26). De forskjellige måtene å være på formes av diskurser, enten det handler om sosiale roller eller individuell identitet og betraktes som stiler (Fairclough, 2003, s. 26). Diskursordener setter rammene for tilgjengelige diskurser innenfor et spesifikt område. Rammene vil kunne endres ved å hente elementer fra andre diskurser eller uttrykker de på nye måter, dette omtales som diskursive endringer (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 72).

Interdiskursivitet og intertekstualitet

Når ulike diskurser blir uttrykt på tvers av grensene til forskjellige diskursordner er dette et uttrykk for interdiskursivitet, som videre kan forklares som en form for intertekstualitet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 83-84). Med andre ord er intertekstualitet knyttet til tekster, og hvordan de referer til hverandre. Mens interdiskursivitet er knyttet til diskurser, og hvordan de påvirker hverandre i samfunnet.

Når vi skal se på hvordan konkrete tekster bygger videre på eksisterende tekster eller betydningsformasjoner, får vi et verktøy for å utforske hvordan diskurser reproduseres, og hvordan forandringer oppstår (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 144). Intertekstualitet kan derfor forstås som et nettverk av mønstre og referanser som formes av ulike tekster, og diskurser i samfunnet. Manifest intertekstualitet handler om direkte og tydelige henvisninger til konkrete tekster. Mens latent intertekstualitet bygger på indirekte og skjulte referanser. Når tekster trekker på eksisterende diskurser på nye måter, skapes forandring. Intertekstualitet handler med dette om den kreative og produktive naturen til tekster. Fairclough (1992, s. 102, 117-118) understreker viktigheten av å anerkjenne denne produktiviteten i intertekstualitet, for å kunne forstå hvordan tekster bidrar til utvikling og endring av språk og kulturelle uttrykksformer. Ved å undersøke hvordan tekster relaterer seg til og bygger videre på andre tekster, kan en identifisere både kontinuitet og brudd i sosiale begivenheter.

3.3.3. Sosial struktur

Sosial struktur er det tredje og siste analysenivået av den kommunikative begivenheten. Av Fairclough (2003, s. 23) forstås sosiale strukturer som abstrakte enheter som preger samfunnet vårt. Sosiale strukturer kan også ses på som et definert *potensial*, fordi det er her snakk om makroforhold som økonomiske forhold, politiske systemer og ideologier. Fairclough hevder at sosiale strukturer begrenser individuell frihet fordi de er preget av de normer, regler, og maktrelasjoner som styrer samfunnet. Disse strukturene er ikke nøytrale eller upåvirket av maktrelasjoner. Ved at de kan favorisere visse interesser eller

grupper i samfunnet og andre begrenses. Maktrelasjoner og hierarkier er ofte innebygd i disse strukturene, og dette utgjør kjernen i den kritiske diskursanalysen: forståelsen av makt, ideologi og diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999, s, 22). Diskurs er her den språklige kommunikasjonen som brukes som et verktøy for å forme og påvirke samfunnet. Fordi maktforhold og ideologi i henhold til Fairclough (1992; 2003) uttrykkes gjennom språket, fungerer diskurs som et verktøy for å opprettholde eller utfordre eksisterende maktstrukturer og ideologier. For å analysere hvordan forståelsen av integrering i strategidokumentet er knyttet til større sosiale strukturer, har jeg valgt å fokusere på aspektene *makt, hegemoni og ideologi*.

Makt og hegemoni

Makten som ligger i diskurser defineres som *hegemoni* (Fairclough, 2008, s. 45). Av Gramsci (1971) representerer hegemoni maktordningen i moderne industrialiserte og kapitalistiske samfunn. Dette gir innsikt i hvordan ulike praksiser, ideologier og diskurser påvirker grupper og klasser i samfunnet (som sitert i Fairclough, 2010, s. 128). Dominerende diskurser er en effektiv mekanisme for å opprettholde og reproducere kulturelle og ideologiske dimensjoner av hegemoni. Diskurser er i en kontinuerlig kamp om å forme meninger, nærmere bestemt én dominerende forståelse som står sterkere enn andre (Fairclough, 2008, s. 45). Når dette oppnås vil symbolene og tegnene som representerer denne forståelsen bli midlertidig låst eller stabilisert. Diskursen vil være lukket for fortolkning og alternative måter å tenke og handle på. Samtidig skal ikke dette mistolkes som objektive sannheter om virkeligheten, men en representasjon på styrken i diskursen (Fairclough, 2008, s. 45). Ved å analysere de hegemoniske relasjonene og diskursive praksisene kan man bedre forstå hvordan diskursene inngår i større sosiale praksiser og maktrelasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84).

Ideologi

Ideologi kan defineres som måter å beskrive verden på, som samtidig bidrar til å skape og opprettholde ulike maktrelasjoner, dominans og utnyttelse (Fairclough, 2003, s. 218). Ideologi handler med det om hvordan våre forestillinger om virkeligheten ikke bare reflekterer, men også er med på å forme og legitimere ulike former for maktforhold i samfunnet. Dette blir av Fairclough (2003, s. 9) beskrevet som "mening i maktens tjeneste", og reflekterer hvordan språket brukes som et verktøy for å sikre og opprettholde den eksisterende makten og ideologiene som råder i samfunnet. Derfor er ideologi og diskurs innenfor kritisk diskursanalyse nært knyttet til hverandre.

3. Metode og data

I dette kapitlet vil jeg demonstrere hvordan kritisk diskursanalyse som en metodisk tilnærming er blitt operasjonalisert. Først vil jeg vise til oppgavens vitenskap teoretiske ståsted, og språkets betydning i konstruksjon av virkeligheten. Deretter presenteres kritisk diskursanalyse som metode og valg av forskningsdesign. Jeg vil også gi en kort oversikt over det empiriske materiale som er benyttet. Videre vil det gis en oversikt over analytiske grep som er brukt. En kritisk evaluering av diskursanalyse som metode vil også bli presentert før jeg vurderer og forklarer oppgavens vitenskapelige kvalitet.

3.1. Vitenskapsteori: Språk og konstruksjon av virkeligheten

Vitenskapsteorien gir det nødvendige rammeverket for å forstå hvordan kunnskap konstrueres og tolkning innenfor denne avhandlingen. Diskursanalyse trekker ofte på poststrukturalisme og sosialkonstruktivismen som vitenskapsteoretisk grunnlag. Poststrukturalismen viderefører teorier fra strukturalismen ved at tegn eller ord får først sin betydning i relasjon med andre, og at språket kontekstualiseres og analyseres i ulike sosiale sammenhenger (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 20). For en strukturalist er meningen av et ord fastsatt i den større strukturen av språket. Språket er innenfor strukturalismen et sett med regler og strukturer som styrer hvordan språket brukes, og hvordan mening skapes gjennom språk. (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 11). Her vil meningen av et ord være avhengig av dens posisjon og relasjon til andre ord. Mens en poststrukturalist trekker på teorier som fastslår at ordets betydning er i stadig endring (Burr, 2015). Ordets betydning er ikke bare avhengig av dens posisjon i relasjon til andre ord, men betydningen er strukturelt, kulturelt og historisk betinget. Det vil føre til at ord kan tolkes og forstås på ulike måter.

Sosialkonstruktivismen erkjenner poststrukturalistiske innsikter, men det foreligger ingen enstemmighet om forholdet mellom dem. Jørgensen og Phillips (1999, s. 15) foreslår at sosialkonstruktivismen er en bredere kategori som poststrukturalismen går inn i. Et sentralt argument innenfor sosialkonstruktivismen er at det som anses som virkelighet er et produkt av sosiale prosesser, og det er sosiologiens rolle å undersøke hvordan denne prosessen faktisk skjer (Berger & Luckmann, 1967; I Skrede, 2017, s. 76). Sosialkonstruktivismen legger samtidig mindre vekt på lingvistiske analyser av språket enn poststrukturalismen. Likevel foreligger det en enighet om at språket legger grunnlaget for vår forståelse av verden, og dermed er det nødvendig å foreta en analyse av språket (Burr, 2015, s. 28). Fairclough hevder at virkeligheten er kompleks og flerdimensjonal, og impliserer at virkeligheten ikke kan reduseres til diskurs (Chouliarki & Fairclough, 1999, s. 32). Innenfor kritisk realisme hevder noen at det finnes en uavhengig virkelighet som påvirkes av sosiale og kulturelle faktorer, men ikke reduseres til dem. En følge av dette betyr at det eksisterer en virkelighet som kan observeres og måles på andre måter.

Hansen argumenterer for at «språk er sosialt og politisk, et iboende ustabil system av tegn generer mening gjennom en samtidig konstruksjon av identitet og forskjeller» (Hansen, 2006, s. 6). Språkets ustadigheter referer til kontinuerlig endring og utvikling som påvirkes av de sosiale og politiske forholdene det inngår i. Sentralt innenfor

diskursanalyse står den nære tilknytningen mellom språk, tekst og kontekst. Formålet er å foreta en analyse av tekster sett som en samfunnsmessig virksomhet i sin samfunnsmessige kontekst (Marthinsen, 1997, s. 2). Marthinsen (1997, s. 5) uttrykker «Å studere språklig kommunikasjon er nødvendig for å forstå politiske aktører og deres handlinger». Hvilke diskurser som synliggjøres hos politiske aktører er en refleksjon av deres virkelighetsoppfatning, som videre påvirker deres handlingsrom.

3.2. Metodiske vurderinger og presentasjon av forskningsdesign

Metode eller metodologi er et begrep som stammer fra det greske ordet «methodos», og innebærer å følge en bestemt tilnærming for å nå et definert mål (Johannesen, Tuft & Christofferesen, 2021, s. 25). Metodologi innebærer hvordan man forholder seg til observasjoner på den ene siden og teori på den andre siden. All vitenskapelig forskning er basert på antagelser om verden og hvordan tilegne seg kunnskap om den. Ontologi er antagelser om det som eksisterer, mens epistemologi bygger på antagelser om hvilken type kunnskap det er mulig å oppnå (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 87). Disse fundamentale forståelsene legger grunnlaget for hva vi tenker om virkeligheten, og hvordan vi forsøker å etablere kunnskap gjennom det vitenskapelige arbeidet.

Kritisk diskursanalyse (KDA) metoden tilbyr teoretiske rammeverk og metodiske verktøy som muliggjør en kritisk utforskning av sammenhengen mellom sosiale praksiser og kulturelle mønstre i ulike sosiale kontekster (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12, 72). Jeg skal her vise til essensen av kritisk diskursanalyse som metode, samt presentere forskningsdesignet som ligger til grunn for denne studien med en kvalitativ orientert tilnærming. Hvilket forskningsdesign som velges er i høy grad formet av studiens formål. Forskeren har med det stor frihet til å tilpasse tilnærmingen til de spesifikke målene og konteksten i studien (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 76). Fordi det ikke finnes noen standardiserte retningslinjer for hvordan gå frem med analysen, har jeg valgt å ta utgangspunkt i måten Jørgensen og Phillips (1999, s. 88-100) har skissert et forskningsdesign. Herunder presiseres et *idealtypisk* forskningsdesign, i denne beskrivelsen er det vesentlig å nevne at den er ment for å gi noen konkrete retningslinjer for å strukturere arbeidet. Det er altså en referansemødel fremfor en prosedyre som skal følges trinnvis fra start til slutt. Jeg har laget en følgende oversikt som viser til studiens ulike trinn på et overordnet plan (vedlegg 1.0)

- 1. Utforming av problemstilling**
 - a. Identifiser interesseområdet.
 - b. Litteraturgjennomgang
- 2. Valg av empirisk materialet**
 - a. Problemformulering er sentral
 - b. Avgrensning av valgt materialet
- 3. Transkripsjon**
 - a. Avgrensning av tekstutdrag
- 4. Analyse**
 - a. Valg av diskursorden – Diskurser som et analytisk verktøy.
 - b. Analyse av den kommunikative begivenheten
 - i. Sosial begivenhet: Hvordan språkbruk skaper bestemte perspektiver av virkeligheten.
 - ii. Sosial praksis: Situasjonskontekst og den tekstuelle konteksten.
 - iii. Sosial struktur: Tekstens samfunnsmessige rammer – sosial og kulturell kontekst.
- 5. Resultater**

Tabell 1.0. Oversikt over undersøkelsens ulike faser, etter Jørgensen og Phillips (1999, s. 88-100)

Til tross for forskerens frihet i valg av forskningsdesign, mener jeg at denne trinnvise tilnærmingen bidrar til å strukturere forskningsarbeidet. Samtidig forholder denne oversikten seg til de tre hovedaspektene som bør inkluderes i en kritisk diskursanalyse. Det første handler om at KDA ikke er ute etter å studere tekster isolert sett, men å se hvordan språket og diskursene former og påvirker sosiale dynamikker, strukturer og praksiser. Det andre innebærer en nøye og systematisk analyse av teksten for å avdekke skjulte betydninger, maktrelasjoner og ideologiske innflytelser. Det siste bygger på at KDA ikke bare er en beskrivende tilnærming, men også en normativ tilnærming. Noe som innebærer at analysen ikke bare søker å forstå hvordan diskurser fungerer, men også å vurdere og kritisere eksisterende maktstrukturer og sosiale ulikheter (Fairclough, 2010, s. 10-11). For å svare på problemformuleringen har jeg konkretisert datamaterialet til et kapittel i strategidokumentet, som bidrar til en grundigere og detaljert tekstanalyse. Fairclough (2010, s. 121) hevder at KDA som tilnærming bør ses i lys av andre sosiale teorier og metoder på en transdisiplinær måte, for å utfylle og styrke tekstanalysen. For å kunne gi teoretisk støtte til tekstanalysens funn, vil disse ses i lys av tidligere forskning som er gjort innenfor integrering i en utdanningspolitisk kontekst.

3.3. Presentasjon av analysematerialet

Problemformuleringen har vært ledestjernen i utvelgelsen av studiens empiriske materiale. Samtidig som denne har endret seg i løpet av forskningsprosessen. På det tidligere stadiet var fokuset på «forståelsen av integrering og dens implikasjoner på språkopplæringstilbud i videregående». Fordi Regjeringens integreringsstrategi «Integrering gjennom kunnskap (2019-2022)» direkte adresserer integrering gjennom utdanning, samsvarte dette med problemformuleringen. Likedes bidro oppgavens praktiske rammer til å konkretisere forståelsen av integrering rundt dette dokumentet, og dermed også en naturlig avgrensning av problemstillingen. Ved å anvende denne strategien som empirisk materiale, kan jeg analysere hva regjeringen legger vekt på og vurdere hvordan dette påvirker tilbudet av språkopplæring for minoritetsspråklige elever i videregående.

Integreringsstrategien (2019-2022) vil heretter omtales som *strategidokumentet*. Strategidokumentet er utgitt av Kunnskapsdepartementet, og beskrives som et

strategisk veikart for integrasjon i Norge. Strategidokumentet som ble lansert i 2018 utgjør en omfattende plan som setter mål, retning og tiltak for integrasjon av innvandrere og barn med innvanderbakgrunn frem til 2022. Dokumentet har som formål å legge grunnlaget for vellykket integrering i et mangfoldig samfunn. Dokumentet ble offisielt fremlagt av en regjeringskoalisjon bestående av Høyre, Fremskrittspartiet (FRP), Kristelig folkeparti (KRF), og Venstre. Det politiske samarbeidet demonstrerer en felles vilje til å drive effektive endringer i integreringspolitikken. Strategidokumentet har som hovedmål å øke deltagelse av innvandrere i arbeids- og samfunnsliv, med fokus på fire nøkkelområder: utdanning og kvalifisering, arbeid, hverdagsintegrering, og retten til å leve et fritt liv. Disse områdene danner de fire første kapitlene i strategien, etterfulgt av økonomiske og administrative konsekvenser og fremtidige planer. En sentral vektlegging i strategien er betydningen av kunnskap, kompetanse og kvalifisering i integrasjonsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10). Struktureringen av dokumentet fremhever en systematisk tilnærming, først ved å identifisere utfordringer. Deretter presenteres politiske mål og visjon, og til slutt skisseres konkrete tiltak og metoder for å oppnå disse målene.

3.4 Presentasjon av analyseoppsett

1. Sosial begivenhet

De analytiske grepene som ble foretatt på dette nivået, var mangefasette og omfattende. For bedre å kunne etablere en forståelse for dokumentet i sin fulle form, leste jeg i første omgang strategidokumentet digitalt. På den måten kunne jeg danne en begynnende forståelse av de overordnede temaene knyttet til hvordan strategien reflekterer og håndterer integreringsspørsmålet på. Av hensyn til problemstillingen avgrenset jeg neste gjennomlesning til «forord», «innledning» og «utdanning og kvalifisering». Lesingen foregikk i papirform og digitalt. Den digitale gjennomlesningen gikk ut på å bruke søkefunksjonen for å søke opp enkeltord og antall treff på de valgte søkeordene. På den måten fikk jeg ett inntrykk av hvilke hovedkategorier og underkategorier jeg i neste ledd skulle fokusere på. Lesningen i papirform, var for meg sentralt da det var lettere å få et helhetsinntrykk fremfor å kun fokusere på ordenes forekomst. Hovedkategoriene som ble notert var knyttet til problemformuleringen. Følgende var: Integrering, særskilt språkopplæring, minoritetsspråklige, norskopplæring og videregående. Samtidig hadde jeg en forforståelse for at «inkludering» var sentralt i forståelsen av integrering. Nærlesningen av tekstutdrag resulterte imidlertid til at «arbeidsdeltagelse» i strategidokumentet ble en viktig komponent av integreringsarbeidet.

Avgrensningen medførte en relativ stor avgrensning i henhold til mengden tekst. Videre skulle denne begrensningen føres inn i en matrise (vedlegg 2.0), som inkluderer søkeord, antall treff, plassering, utdrag fra avsnittene og kortfattede utdrag. Hvert av hovedtemaene ble tildelt en egen fargekode for å gi en bedre oversikt over kategoriene. Denne fargekodingen var avgjørende for valg av tekstutdrag, da den ga en tydelig og enkel oversikt over temaenes forekomst på tvers av tekstutdragene. For å illustrere prosessen med koding og tekstutvalg vil jeg vise til et eksempel fra matrisen.

Søkeord	Plassering	Avsnittsutdrag	Komprimerte utdrag
Særskilt språkopplæring Totalt: 4	1.1 Tidlig innsats – utdanningsløpet for barn og unge	Tilbudet om, og kvaliteten på, særskilt språkopplæring og innføringsstilbud i grunnskolen og videregående opplæring varierer mellom skoler, kommuner og fylkeskommuner. Mangelfull kunnskap om regelverket i kommunene, manglende kompetanse hos lærere og skoleledere, eller manglende eller dårlig kartlegging, kan føre til at unge får dårlig tilpasset opplæringsstilbud. I spørsmål til skole-Norge høsten 2017 finner en at det fremdeles er til dels store utfordringer knyttet til opplæring av nyankomne elever (s.16)	Tilbudet om, og kvaliteten på, særskilt språkopplæring og innføringsstilbud i grunnskolen og videregående opplæring varierer mellom skoler, kommuner og fylkeskommuner. Mangelfull kunnskap om regelverket i kommunene, manglende kompetanse hos lærere og skoleledere, eller manglende eller dårlig kartlegging, kan føre til at unge får dårlig tilpasset opplæringsstilbud (s.16)
Særskilt språkopplæring	1.1 Tidlig innsats – utdanningsløpet for barn og unge	For å komme i gang med effektiv læring trenger nyankomne elever et godt og tilpasset opplæringsstilbud i grunnskolen og i videregående opplæring. Det forutsetter kartlegging av språkferdigheter og særskilt språkopplæring slik at elevene raskt kan få utbytte av ordinær opplæring (s. 17)	
Minoritetsspråklige Antall: 19	1.1. Tidlig innsats – utdanningsløpet for barn og unge Hovedgrep 2:	Øke kompetansen blant ansatte i barnehage, grunnskole og videregående opplæring, for å ivareta minoritetsspråklige barn og unge i hele utdanningsløpet (s.15)	
	Hovedgrep 1: Regjeringen vil: 9. Øke bruken av tospråklig fagopplæring	Minoritetsspråklige elever i grunnsopplæringen har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Tospråklig fagopplæring, altså undervisning i ett eller flere fag på norsk og elevens morsmål	

Tabell 1.1. Kodingsprosess og tekstutvalg. Kolonnene (til høyre) viser fargekodete tema, mens radene inneholder relevante tekstutdrag for hvert tema.

Når tekstutdragene var ferdig kodet, skrev jeg ut matrisen slik at begynnelsen på den faktiske tekstanalysen foregikk på papir.

2. Sosial praksis

På dette analysenivået bygger jeg videre på tekstanalysens funn for å undersøke hvordan språk og diskurser bidrar til å forme og definere samfunnet (Fairclough, 2003, s. 126). Faircloughs anerkjennelse av språket som en av flere semiotiske modaliteter ledet meg til å inkludere en bildeanalyse i dette arbeidet, med formål å utforske eventuelle sammenhenger eller diskrepanser mellom bilder og tekst (Fairclough, 2009, s. 163). Valget av bilder ble gjort i samsvar med tidligere avgrensning av datamaterialet, samtidig som problemstillingen ytterligere avgrenset fokuset til elever i videregående opplæring.

Analysen på dette nivået er delt inn i to deler. Den første delen fokuserer på en detaljert gjennomgang av to utvalgte bilder, med vekt på sjanger og stiler. Sjanger vil avdekke de konvensjonene og formålene som ligger til grunn for bildenes mening, mens stil referer til bildenes evne til å formidle mening, skape identitet og presentere budskapet (Fairclough, 2003, s. 27). Den påfølgende delen av analysen utforsker hvordan den visuelle kommunikasjonen enten støtter opp eller utfordrer de diskursive mønstrene teksten representerer. Funnene fra den visuelle analysen dannet grunnlaget for valg av tekstutdrag, som igjen utvidet mine tidligere refleksjoner om integreringskompleksitet. Mens problemformuleringen på forrige nivå styrte valg av tekstutdrag, bidro den visuelle analysen til å trekke frem arbeidsdeltagelse som et sentralt element. Dette medførte justeringer i de tidligere skisserte kategoriene i matrisen. I tekstanalysen har jeg valgt å undersøke interdiskursive og intertekstuelle koblinger (Fairclough, 2003, s. 30) for å forstå hvordan de valgte tekstutdragene er forankret i allerede etablerte tekster.

3. Sosial struktur:

Det siste analysenivået, fokuserer jeg på relasjonen mellom de tidligere nivåene av sosial begivenhet og sosial praksis. Dette nivået avslører distribusjonen og reguleringen av diskursene. Fairclough (2010, s. 121) hevder at denne tilnærmingen bør ses i lys av andre sosiale teorier og metoder på en transdisiplinær måte, for å forstå de sosiale strukturene. På bakgrunn av problemstillingens art har jeg valgt en tilnærming som er mer konsentrert om språket og diskurser. Dette vil i større grad supplere tekstanalysens funn opp mot begrepene makt, hegemoni og ideologi for å undersøke de større og overordnede mekanisme i samfunnet. Samtidig som også dette ses i lys av tidligere forskning som belyser sentrale aspekter av integrering som politisk diskurs og ulike perspektiver på språkopplærings tilbudet for minoritetsspråklige elever. Etter min mening gir dette en solid kontekstuell forståelse av emnet, og lar meg bygge videre på allerede eksisterende kunnskap.

3.5. Kritikk av kritisk diskursanalyse

Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse har blitt møtt med kritikk for sin uklare håndtering av skillet mellom det diskursive og det ikke-diskursive. Samtidig som det pekes på den manglende klarheten i hvordan ulike aspekter av hans tilnærming interagerer. Dette kan eksemplifiseres som å prøve å se to sider av samme sak uten å ha en solid forståelse for hvordan de påvirker hverandre (Skrede, 2017, s. 150-151). Den uklare beskrivelsen av dette skillet gjør det vanskeligere å se hvordan politiske faktorer og språkbruk faktisk påvirker hverandre. Jørgensen og Phillips (1999, s. 101-103) trekker frem at denne vagheten bidrar til å gjøre skillet mellom diskursanalyse av sosiokulturell praksis mindre tydelige. Grue (2011, s. 134) fremhever kritisk diskursanalysens potensial for å utforske politiserte temaer. Han advarer imidlertid om viktigheten av å unngå at personlige politiske ståsteder påvirker forskningens kvalitet. Selv om fokuset på å avdekke maktstrukturer gjennom denne tilnærmingen er vesentlig, har det blitt reist kritikk angående en potensiell politisering av analysen. Dette kan føre til en risiko for ensidig vurdering av andre relevante aspekter og nyanser i kommunikasjon og samfunn (Grue, 2011, s. 134).

Fairclough foreslår ikke bare å bruke sosial teori som et ekstra verktøy i analysen, men heller å aktivt trekke disse teoriene inn i studiet av diskurser på en mer omfattende og tverrfaglig måte (Fairclough, 2010, s. 121). Samtidig peker Jørgensen og Phillips (1999, s. 101) på mangelen på standardiserte retningslinjer som sier noe om hvilken teori som bør benyttes. For å bøte med denne problematikken foreslår Skrede (2017, s. 67) å ta i bruk flere teoretiske innsikter ettersom Fairclough ikke har teoretisert dette i nevneverdig grad. For å velge riktig diskursorden er det nødvendig å se på andre studier innenfor det samme domenet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 146). Å inkludere flere teorier, som Skrede foreslår, vil ikke bare styrke kritisk diskursanalyse, men også bli sett i lys av ulike perspektiver som er i samsvar med valg av diskursorden. I min studie har jeg ikke valgt sosiale teorier direkte, men heller fokusert på tidligere forskning, som også harmoniserer med denne tilnærmingen.

3.6. Oppgavens vitenskapelige kvalitet

3.6.1. Pålitelighet og gyldighet

Å observere og analysere virkeligheten som en forsker, uansett hvilken observasjonsmåte som anvendes, skapes ofte avvik mellom det som er virkelig, og det som registreres (Østbye, 2007, s. 24). For å møte denne problematikken, og minimere feilkilder krever det at forskerens fokus er rettet mot en korrekt utførelse av undersøkelsen. Spesielt er dette gjeldene med hensyn til bruk av teorier og kilder. Som tidligere referert til, er ikke en kritikk fri i henhold til praktiske, metodologiske og ideologiske aspekter. Å etablere en troverdighet i forskningen er i stor grad avhengig av en bevissthet rundt denne kritikken, og hvordan den potensielt kan påvirke analysen og konklusjonene som trekkes (Tjora, 2012, s. 206). Som det refereres til av Tjora (2012, s. 206) handler dette om å være reflektert og åpen for å adressere potensielle svakheter eller utfordringer knyttet til forskningsmetoden og presentasjonen av funnene. På denne måten vil forskeren oppnå troverdighet når disse elementene tas i betraktning.

Gjennomsiktighet handler i denne sammenhengen om at leseren får innsikt i forskningen, herunder fremgangsmåte, beslutninger, teoretisk rammeverk og metodisk utforming. Samlet er det gjennom denne synliggjøringen at leseren kan vurdere forskningens kvalitet (Tjora, 2012, s. 216). Jeg har med hensyn til dette valgt å kombinere analysen og diskusjonen, da dette samspillet støtter mine tolkninger av teksten med teori. Ved å forankre mine analytiske tolkninger til teori reduseres mulighetene for personlige fortolkninger.

Neumann fremhever betydningen av kulturell kompetanse i diskursanalytiske undersøkelser. Perspektivet referer til betydningen av å forstå og ta hensyn til kulturelle kontekster, normer, verdier og språklige nyanser i analysen av diskurser. Det handler om en bevisstgjøring av hvordan kultur påvirker kommunikasjon og konstruksjon av mening i den samfunnsmessige konteksten (Neumann, 2001, s. 50-51). Dette vil naturligvis reise spørsmål om egen habilitet og selvinnsett, samt graden av egen kunnskap knyttet til saksfeltet. Det vil være uoverkommelig å sette seg fullstendig inn i saksfeltet, imidlertid vil jeg argumentere for at forarbeidet med tidligere forskning og arbeidet underveis i analysen kan skape en plattform for å håndtere dette. Forståelsen av kulturelle nyanser, sammen med bevisstheten om egne begrensninger og innsikt i forskningsområdet, utgjør grunnlaget for en grundig analyse.

I henhold til studiens etterprøvbarehet, har jeg kun benyttet meg av tilgjengelige og offentlige kilder samtidig som jeg har redegjort for metodiske valg. I tillegg har jeg vist til refleksivitet, og hvordan dette kan påvirke forskningsprosessen og resultatene.

3.6.2. Etiske avveininger

Den nasjonale forskningskomité (NESH, 2021) har formulert retningslinjer som danner grunnlaget for etisk refleksjon innen samfunnsvitenskap og humaniora. Retningslinjene understreker viktigheten av sannhet, redelighet og kvalitetsnormer som saklighet og etterprøvbarehet. Dette harmonerer med studiens bruk av offentlige og tilgjengelige kilder som empirisk materiale. Likevel strekker retningslinjene seg utover, og pålegger et etisk

ansvar for refleksjon over forskningsetiske avveininger (NESH, 2021). Dette prinsippet utgjør en integrert del av min forskningstilnærming, som ikke bare omfatter metodikk, men også etisk forsvarlig håndtering av hele forskningsprosessen.

4. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet presenteres først en avgrensning i valg av diskursorden og deretter analysen og diskusjonen sette i lys av problemformuleringen. Struktureringen i analysen er gjort i henhold til Faircloughs (1992; 2003) tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse. Denne struktureringen er gjort for å redusere repetisjoner og overlapping av funnene, og sikrer i større grad at de funn og tolkninger er presentert og diskutert på en presis måte. Ved å implementere de analytiske verktøyene som ble introdusert tidligere, kan jeg identifisere hvordan diskurser aktiveres og fremstilles på språklig vis. Som videre legger grunnlaget for å plassere funnene i en bredere samfunnsmessig sammenheng. Dette vil gi en mer helhetlig tolkning av forståelsen av integrering, og dens implikasjoner på språkopplæringstilbudet for minoritetspråklige elever i videregående opplæring.

4.1. Avgrensning av diskursorden:

Diskurs betraktes som sosiale mønstre av forankrede meninger i konstant utvikling og har komplekse forhold seg imellom. Hver diskurs representerer en spesifikk måte å tolke verden på, og det er flere slike tolkninger i samspill. Derfor kan det være utfordrende å etablere tydelige skiller mellom ulike diskurser. I denne oppgaven velger jeg imidlertid å betrakte diskurs som et analytisk begrep. Dette betyr at en som forsker kan velge å se bort fra virkeligheten for en stund for å konstruere et rammeverk for sin undersøkelse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 149). En slik strategi gjør det også enklere å avgrense både diskursorden og diskurs. Diskursorden blir av Fairclough (2003, s. 24) definert som «det komplekse nettverket av sosiale praksiser». Med andre ord kan diskursorden forstås som samspillet mellom språk og ulike handlinger, aktiviteter og vaner i samfunnet. Jeg velger å avgrense diskursorden til «Integrering i videregående opplæring»

4.2. Analyse av sosial begivenhet

På dette analysenivået skal jeg undersøke hvordan språket brukes til å fremme bestemte perspektiver, verdier og holdninger, eller skjule andre, og hvordan ulike sosiale aktører konstruerer og representerer sine perspektiver av integrering. For å synliggjøre de valgte analyseverktøyene jeg benytter for å tolke teksten, markeres tekstutdragene på følgende måte gjennom hele analysen av den sosiale begivenheten:

Nominalisering: (...)

Modalitetsmarkører: Understrek

Antagelser: **fet**

Det første tekstutdraget som jeg her skal presentere, kommer inn under «Forord» i strategidokumentet som i sin helhet går over to sider. I korthet trekkes «integreringsløftet» frem som et hovedprosjekt, viktigheten av at flere innvandrere kommer i arbeid, og at «utdanning er en kilde til sterk mobilitet» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4).

Tekstutdrag 1.

(Integrering) er en toveis prosess hvor **myndighetene skal** sikre **gode muligheter** og **den enkelte innvandrere må** stille opp med egeninnsats (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.5).

Teksten forklarer at integrering er en prosess som fordrer en ansvarsdeling mellom myndigheter og den enkelte innvandrere. Myndighetene skal sikre gode muligheter og den enkelte innvandrere må bidra med egeninnsats. Teksten utdyper ikke en konkret forklaring om hva «egeninnsats» innebærer eller hva som menes med «gode muligheter». Det teksten formidler blir av Fairclough (2003, s. 106-108) henvist til epistemisk modalitet, og handler om hvordan taleren utveksler kunnskap «integrering er en toveis prosess». Videre vil den kunne betraktes som kategorisk fordi den hevder en absolutt sannhet, med høy grad av sikkerhet knyttet til påstanden. Bruken av «er» kan ikke betraktes som en modal, taleren uttrykker påstanden på en slik måte at det ikke er noen rom for alternative tolkninger og oppfattes derfor som gyldig kunnskap. Verbene «må» og «skal» brukes for å uttrykke modalitetsnyanser. I denne sammenhengen markerer taleren en høy grad av affinitet (Fairclough, 1992, s. 158) til påstanden om at «myndighetene skal sikre gode muligheter» og «den enkelte innvandrere må stille opp med egeninnsats». Den sterke affiniteten taleren tilskriver påstanden, signaliserer en riktig definisjon av integrering.

Bruken av modalverbene bidrar samtidig til at taleren viser en høy grad av identifikasjon med dette perspektivet og understreker viktigheten av deres implementering. Modalitetsmarkøren «må» kan gi en sterkere forventning om at innvandrere har et klart ansvar og ikke kan unnlate å handle på den arbeidsoppgaven de må oppfylle. Mens «skal» kan oppfattes som en forpliktelse fra myndighetenes side uten å bære de samme kravene av nødvendigheter. Slik sett legges det mer vekt på individets ansvar og innsats. En alternativ tolkning av dette er at myndigheten ikke kan gi urealistiske eller uoppnåelige løfter eller garantier når det gjelder integreringsprosessen. Ved å legge en betydelig vekt på «egeninnsats» er de samtidig forsiktige med å skape forventninger som

de ikke kan overholde. Ved å nedtone myndighetenes forpliktelser, gis det rom for tolkninger basert på at det er mangel på tilstrekkelige ressurser, politisk vilje eller realistiske strategier. Noe som kan føre til mistillit og manglende oppnåelse av målene for integrering. Denne tolkningen får større betydning når bruken av substantivet «integrering» avledes fra verbet å «integrere». Fokuset rettes mot selve prosessen og handlingen, mens oppfatningen av de ansvarlige for integreringsprosessen reduseres (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 83).

I tillegg til at modalverbet «må» i etterkant av «enkelte innvandrere» underbygger viktigheten av innvandreres oppgave om å aktivt bidra med egeninnsats. Videre representerer «den» et demonstrativ, og indikerer at det er snakk om en bestemt gruppe ved å «peke ut» og identifisere hvilken gruppe det er snakk om (Fairclough, 2003, s. 143). Demonstrativer er en markør for eksistensielle antagelser og handler om det som finnes. Og denne spesifikke formen for demonstrativer gir en viss distanse eller objektivitet til referenten. Formuleringen signaliserer at det kan være snakk om innvandrere som én gruppe (Hagemann, 2022). I teksten presiseres også «myndighetene» og «enkelte innvandrere» i form av bestemt artikkel og bidrar til å etablere eksistensielle antagelser ved å anta at disse referentene er allmennkjent eller tidligere introdusert i teksten (Fairclough, 2003). I teksten er «gode muligheter» en verdimesig antagelse som av Fairclough (2003, s. 53) forstås som «det som er godt eller ønskelig». Ordet «gode» fungerer i teksten som en vurdering eller evaluering om at de gode mulighetene skal sikres og at det er myndighetene sine oppgaver å sørge for dette. Antagelsen reflekterer en verdioppfatning om at integrering bør ledsages av gode muligheter for innvandrere.

Slik jeg tolker det bidrar eksistensielle antagelser i tekstutdraget til å tydeliggjøre ansvarsdelingen mellom de nevnte referentene, «myndighetene» og «den enkelte innvandrere». Det er dermed klart hvem som er referansepunktene i konteksten av «integreringsprosessen». Således kan også teksten tolkes som at det «bare» er de to nevnte aktørene som skal bidra i integreringsarbeidet. Foruten antagelser bidrar modaliteten i teksten til et forsterket fokus på «den enkelte innvandrere» og blir derfor stående som den mest sentrale aktøren i integreringsprosessen med vektlegging på «egeninnsatsen» i integreringsarbeidet. Innvandrere får i denne konteksten en rolle som impliserer en grad av å yte en viss innstas uten at den sier noe om verdivurdering, men betraktes som en nødvendig handling. Myndighetene skal på sin side legge til rette for «gode muligheter» og impliserer en utpreget positiv rolle, og fremmer med det en holdning og støtte til ideen om tilrettelegging av gode integreringsmuligheter. På den måten fremstilles myndighetene med positive konnotasjoner, mens innvandrere fremstilles objektivt og nøytralt. Her fremstilles en positiv holdning, og viktigheten av myndighetenes ansvar i integreringsarbeidet. En følge av dette er at myndighetene settes i et bedre lys enn innvandrere, fordi formuleringen «egeninnsats» fremstilles nøytralt. Konsekvensen kan med dette tolkes som en skjev fordeling i henhold til hvordan de to aktørene fremstilles. Nominaliseringen flytter imidlertid oppmerksomheten over på selve handlingen «integrering» og fremmer et perspektiv på at det kanskje er handlingen som er det viktigste elementet. Hvilke strategier og tiltak som må til for å sikre dette, - og hvem som er ansvarlige, blir ut fra dette perspektivet mindre viktige. Modalitet bidrar ifølge Fairclough (2003, s. 166) til å forme og forsterke identitet og perspektiver som er knyttet til bestemte politiske agendaer. I tekst-1 uttrykker «må» nødvendigheter eller en pålagt forpliktelse knyttet til innvandreres ansvarsrolle. Myndighetene fraskriver seg med denne formuleringen det hele ansvaret for å integrere.

Det neste tekstutdraget hører til i strategidokumentets hovedkapittel 1. *Utdanning og kvalifisering* og kommer inn under 1.1. *Tidlig innsats – utdanningsløpet for barn og unge*. Her presenteres det blant annet to hovedgrep for å kunne realisere hovedmålet som handler om å sikre at barn og unge med innvandringsbakgrunn får gode norskkunnskaper, gjennom et likeverdig utdanningsløp (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.12, 15).

Tekstutdrag 2.

Det er behov for **mer kompetanse** og **bedre (samarbeid)** mellom etatene om **psykososial** (oppfølging) av nyankomne elever. Manglende (inkludering) og (mestring) i skolemiljøet og nærmiljøet er en **risikofaktor** som kan føre til utenforskap (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.21)

I teksten fremvises det et behov for å øke kompetansen og forbedre samarbeidet mellom ulike etater når det gjelder oppfølging av nyankomne elever. Formuleringen gir en noe generell fremstilling av mulige risikofaktorer i skolen og nærmiljøet som kan føre til at elever faller utenfor. Tiltak for å motvirke tendensen er å øke kompetansen, og sikre et bedre samarbeid mellom etatene. Kompetansen som er ønsket, sikter seg mot fagfolk med kunnskap om psykososiale vansker og nyankomne elever. I teksten representeres en påstand om at «det er behov for mer kompetanse» og «(..) nærmiljøet er en risikofaktor». Taleren formidler budskapet eller kunnskapen med en høy grad av sikkerhet (Fairclough, 2003, s. 165) knyttet til påstanden. Følgelig oppfattes behovet og påstanden som faktiske og etablerte forhold. Troverdigheten blir dermed knyttet til observasjonen. Da «er» betraktes som en objektiv modalitet (Jørgensen & Phillips, 20002, s. 83) og gir inntrykk av at strategidokumentet er basert på ubestridelig kunnskap eller fakta. Som videre bidrar til å styrke den autorative rolle om å være ekspert. En annen tolkning av denne formen for modalitet er at den begrenser mulighetene for å vurdere andre løsninger. Det at strategidokumentet vektlegger økt behov for kompetanse og bedre samarbeid er positivt.

Imidlertid er substantivet «samarbeid» en nominalisering av verbet å «samarbeide». «Oppfølging» er en nominalisering av verbet «følge opp», og «inkludering» er avledet fra å «inkludere». Noe som gjør det vanskelig å identifisere ansvarlige parter, og spesifikk tiltak. Fairclough (2003, s. 166) viser til at nominaliseringer kan føre til generalisering når handlinger blir omgjort til substantiver, og individuelle forskjeller mellom handlingen, og de menneskelige aktørene nedtones. Handlingene (nominaliseringen) og aktørene fremstår som om de kan reduseres til en felles kategori, og resulterer i en ensartet og forenklet fremstilling av virkeligheten. Derimot kan bruken av nominalisering også være et tekstlig virkemiddel for å fremme nettopp handlingen og problemområdet. Dette med tanke på hvilke konsekvenser det kan medføre for nyankomne elever, og den faktiske risikoen de står i. Noe som på sin side bidrar til å identifisere og anerkjenne elevene som er i risiko for utenforskap. Perspektivet som her nevnes får større betydning når jeg nå skal gå inn på antagelser i tekstutdraget.

Antagelser blir betraktet som de påstandene som ligger til grunn for noe som må godtas for at setningen skal gi mening. Verdimesig antagelser identifiseres ved å gjenkjenne de underliggende verdisystemene i teksten (Fairclough, 2003, s. 57). «Mer kompetanse» og «bedre samarbeid» indikerer en antagelse om at høyere kompetanse og et mer fungerende samarbeid mellom etatene er ønskelig for å oppnå en bedre psykososial

oppfølging av nyankomne elever. Som videre fremmer verdier som kvalitet, forbedring og engasjement for å håndtere utfordringene knyttet til manglende inkludering og mestring. Ut fra denne antagelsen er det indikasjoner på at arbeidet innenfor psykososial oppfølging av nyankomne elever ikke er tilstrekkelig, og dermed ikke-ønskelig. «Psykososial oppfølging» sier at det er behov for å gi støtte til nyankomne elever som kan oppleve utfordringer knyttet til deres bakgrunn, språklæring, kulturelle forskjeller og andre liggende faktorer. Dette omfatter både psykiske og sosiale forhold som påvirker deres generelle helse og mentale velvære. Sosiale forhold inkluderer forhold som oppvekst, familie og skolemiljø, mens psykiske faktorer handler om hvordan mennesker behandler og føler om disse forholdene (Befring & Uthus. 2019). I så måte foreligger det en antagelse om at nyankomne elever, på bakgrunn av uheldige psykososiale forhold, bør få tettere oppfølging av kompetente fagfolk. Uheldige psykososiale forhold kan for enkeltmennesket være svært ødeleggende, og vil kunne medføre psykiske vansker. Slik jeg ser det er «utenforskap» et utfall som med høyest prioritet bør motvirkes. Likevel tillegges ikke det psykososiale aspektet noe mer substans, annet enn det å falle utenfor. Fairclough (2003, s. 57) viser til at eksistensielle antagelser i en tekst kan identifiseres ved markører som bestemt artikkel og demonstrativer. Det som ikke spesifiseres er hvordan ubestemte artikler på sin side avgjør hvilket substantivet de står til, referer til noe ubestemt (Hagemann, 2022). I teksten vil bruken av ubestemt artikkel indikere at det er én eller flere mulige risikofaktorer, uten å spesifisere det noe nærmere. Derfor er det ikke gitt at det er «mangel på inkludering og mestring» som er de eneste faktorene som blir ansett som risikofaktorer. Noe som svarer med antagelsen om flere mulige bakenforliggende psykososiale vansker.

I teksten henvises det både til det generelle, etatene og det spesifikke, nyankomne elever. På en side bidrar dette med å etablere en klar forestilling om hvilken gruppe mennesker som står i fare for å falle utenfor. Denne gruppen elever har trolig dårlige opplevelser både i skolen og i nærmiljøet, og er en sårbar gruppe. Etatene som jobber for psykososial oppfølging ønsker mere og bedre kompetanse og samarbeid, for å sikre at elever ikke faller utenfor. Utenforskap anses som den viktigste risikofaktoren, slik sett vektlegges et perspektiv på negative erfaringer og vansker, med faktorer som potensielt kan påvirke fellesskapet. Tanken om at «den enkelte innvandrers må stille opp med egeninnsats» er vist til i tekst-1. Nedtoningen av sentrale aktører fører samtidig til at «oppfølging av nyankomne elever» og «utenforskap» står igjen som de mest konkrete beskrivelsene i teksten. Nyankomne elevers sårbarhet fremmes, og aktørenes ansvarsoppgave nedprioriteres. Følgelig legges det i stor grad vekt på handlinger (nominalisering), og et perspektiv som anerkjenner at det er utfordringer. Men det viktigste er å få frem problemet. Deretter iverksette konkrete tiltak.

Det tredje tekstutdraget hører til under strategidokumentets innledning, som i sin helhet går over fire sider. Tekstutdraget er presentert under integreringsstrategiens fire innsatsområder, hvor det legges vekt på utdanning og kvalifisering, arbeidslivet, hverdagsintegrering og til sist retten til å leve ett fritt liv (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.25)

Tekstutdrag 3.

Alle som bor i Norge må kunne snakke og forstå norsk. Språket er **den viktigste nøkkelen** inn i store og små fellesskap i **det norske samfunnet**. Uten å kunne norsk blir man (**stående**) **utenfor**, der man også er (sårbar), (utsatt) og (avhengig) av andre (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10).

I tekstutdraget fremlegges norskkunnskaper som et krav for å kunne delta i fellesskapet. For mennesker som ikke behersker språket er det en reell risiko for å stå utenfor. Her er en også ekstra sårbar, utsatt og avhengig av andre mennesker. Språket blir i denne setningen ansett å være det momentet som avgjør om personer står innenfor eller utenfor samfunnet. Deontisk modaliteter omhandler vår handlingsmåte i forhold til de omstendighetene som beskrives, og graden av ønskelighet, nødvendighet, eller tillatelse (Fairclough, 2003, s. 168). I teksten signaliseres «må» talerens sterke ønske eller nødvendighet knyttet til handlingen, å snakke og forstå norsk. Samtidig kan denne formen for modalitet bidra til at handlingen fremstår som pålagt fra myndighetene sin side. Bruken av «er» indikerer at språket og da også språkferdigheter er avgjørende for å oppnå tilhørighet til fellesskapet. Epistemisk modaler handler om hvilken kunnskap som antas som sann og gyldig, og graden forpliktelsen taleren har til sitt budskap (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 84). Bruken av «er» bidrar til at budskapet kan betraktes som en påstand og dermed øker graden av sannhet. Språket fremmes som en avgjørende faktor for økt innpass, og en reduserende faktor for å bli stående utenfor. Lignende vil være gjeldene når «er» brukes for å fremme konsekvensene av å ikke kunne norsk ved at de som ikke mestrer språket settes i en posisjon hvor de er sårbare, utsatte og avhengige av andre.

Mindre vanlige bøyninger er når verbene står i infinitiv med å. Det blir likevel ansett som et modalverb. Imidlertid bidrar formuleringen «å kunne» til å skape større avstand eller forsiktighet i utsagnet (SnI, 2005-2007). Som en konsekvens etableres det en grad av usikkerhet, og resulterer i at det ikke nødvendigvis er mennesker som ikke behersker norsk som kommer til å stå utenfor, men heller en mulighet for utfallet. I tillegg får adjektivene «sårbar», «utsatt», og «avhengig» i teksten et selvstendig substantiv form ved at de representerer en egenskap eller en tilstand hos personer som ikke har gode nok norskferdigheter. Fokuset på selve handlingen reduseres, og konsekvensene forsterkes.

Teksten viser former for nominalisering som bidrar til å representere prosessen «å stå» som enheter «stående», og fremstiller handlingen som en statisk tilstand (Fairclough, 2003, s. 143) Den dynamiske prosessen av å stå, reduseres til en stabil tilstand. Reduksjonen bidrar til at handlingen blir i mindre grad vektlagt, og dermed større fokus på resultatet. I lys av nominalisering anses passivisering å skjule subjektets perspektiver i en setning. Bruken av passiv-konstruksjon i en tekst bidrar til å vurdere hvordan taleren fremstiller subjekter og sosiale aktører (Fairclough, 2003, s. 143). Eksempelvis vil «uten å kunne norsk blir man stående utenfor» fører til at fokuset blir lagt på objektet som blir påvirket av handlingen. Dette medfører at aktøren som utfører og er ansvarlig for handlingen skjules. I den gitte teksten brukes «man» for å betegne de som ikke kan snakke norsk, og de som er i fare for å stå utenfor som en konsekvens av manglende språkferdigheter. «Man» er et ubestemt pronomen, og har en generell betydning, noe som signaliserer at risikoen for utenforskap vil gjelde for en bredere gruppe mennesker, i

den nevnte situasjonen. Når «man» brukes flere steder i teksten gir det en kontinuitet i setningen, og viderefører den generelle karakteren. Det kan på en side være en mekanisme for å unngå å generalisere eller stigmatisere spesifikke grupper og enkeltpersoner.

Bruken av demonstrativ «det» antyder at det er snakk om et konkret og spesifikt samfunn, «det norske samfunnet». Ved at det norske samfunnet fremheves som en spesifikk enhet, refereres det samtidig til kontekstuelle egenskaper, verdier og normer. Eksistensielle antagelser gir innsikt i tekstens verdenssyn ved å fastslå hva som anses som virkelig og sant (Fairclough, 2003, s. 57). Dette vil videre bero seg på antagelser om spesifikke aspekter ved Norge som land, som den norske velferdsstaten og prinsipper om universelle velferdsordninger. Videre innebærer «velferd» i velferdsstaten nesten utelukkende positive konnotasjoner, som trygghet, fellesskap og likemuligheter for utdanning og arbeid (Sandvin et al., 2020). Det skapes en dualitet av språklæring, på den ene siden vil språkkompetanse gi tilgang til godene i velferdssamfunnet, og manglende språkferdigheter vil reduserer tilgangen. Verdimessige antagelser kan identifiseres gjennom adjektiver som brukes til å beskrive eller vurdere egenskapen til substantivet (Fairclough, 2003, s. 56). Ved å bruke adjektivet «viktigste», formidler taleren en verdimessig antagelse om at språket er den mest betydningsfulle eller avgjørende faktoren når det gjelder tilhørighet og premisset for deltagelse i det norske samfunnet. Bruken av «den viktigste nøkkelen» indikerer at språket kan betraktes som et verktøy som gir adgang til deltagelse. En konkret nøkkel har evnen til å åpne rom, og i teksten overføres denne evnen til språket, som muliggjør tilgangen til sosiale, kulturelle og kommunikative sfærer i samfunnet.

4.2.1. Oppsummering av sentrale funn

De momenter som utpeker seg i analysen av sosial begivenhet kan gi en begynnende forståelse for hvordan integrering som konsept konstrueres. Funns fra analysen viser særlig til at språkopplæring, inkludering og individuelt engasjement vektlegges i integreringsarbeidet.

Språkopplæring bidrar til å forme både samfunnets og individets oppfatning av hva som kreves for vellykket integrering, med en tydelig betoning av det norske språket som en sentral faktor. Språket fremmes som nøkkelen til deltagelse i det norske samfunnet, og som en grunnleggende forutsetning for inkludering og tildeler språket en avgjørende funksjon. Med det knyttes språket til spesifikke verdier og normer i norsk kultur, og gir positive konnotasjoner som tilgang til velferdssamfunnets goder.

Inkludering fremstår som et positivt ideal, der alle, uavhengig av bakgrunn, skal få muligheten til å delta, og bli en integrert del av det norske samfunnet. Dette understreker et ønske om å skape et inkluderende samfunn der mangfold blir sett på som en styrke, og der utenforskap og isolasjon skal bekjempes. For å bli inkludert vektlegges betydningen av å tilegne seg gode språkferdigheter. Inkludering kan også forstås som en positiv kontrast til utenforskap. Dette skaper et sterkt incitament for å implementere inkluderende tiltak for å sikre at innvandrere og nyankomne integreres i det norske samfunnet.

Den legger et stort ansvar på individet for å tilegne seg disse ferdighetene for å oppnå integrasjon. De individuelle faktorene overskygger strukturelle aspekter ved integrering, og det kollektivet ansvaret reduseres. Myndighetene får en indirekte rolle med forventninger om å tilby passende språkopplæringstilbud.

4.3. Sosial praksis

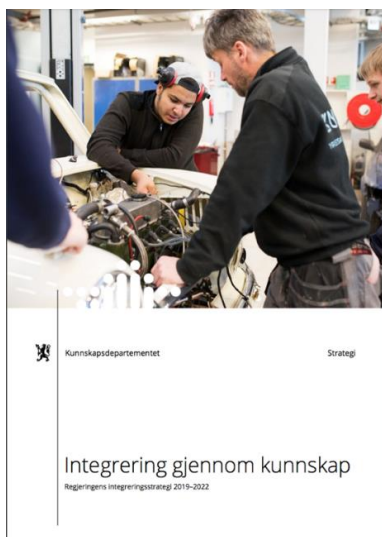
I kritisk diskursanalyse fungerer sosial praksis som bindeleddet mellom sosial begivenhet og sosial struktur (Jørgensen & Phillips, 1999). Sosial praksis har med dette en medierende rolle mellom hva som skjer i samfunnet, og hvordan samfunnet er organisert. Det er her den diskursive virkeligheten skapes, altså hvordan vi snakker og tenker om verden på. Fairclough (2003, s. 126) tar i bruk *det prosessuelle aspektet* for å konkretisere hva analyse av den sosiale praksis innebærer. Fordi diskurser blir til og tolkes i et dynamisk miljø, vil analysen fokusere på hvordan diskurser konstrueres og utvikler seg i den konkrete konteksten. Dette inkluderer også hvordan ulike semiotiske modaler (Fairclough, 2010, s. 163) bidrar til meningsskapning, inklusivt bilder. Gjennomgangen av strategidokumentets visuelle uttrykk gjennomgås først for å undersøke hvordan tekst og bilder kommuniserer med hverandre. Analysen på dette nivået bygger videre på de identifiserte temaene som er knyttet til forståelsen av integrering, og samsvarer med valgt diskursorden «integrering i videregående opplæring».

4.3.1. Sjanger og stil

Bilde-1.

For å demonstrere samspillet mellom tekst og visuelle elementer brukes forsiden på dokumentet i sin helhet. Bildet opptar den øvre halvdel av forsiden, mens den nedre halvdel inneholder tekst, logoen til Kunnskapsdepartementet- og utgiverinformasjon, strategitittel og dokumenttype. Den naturlige kontrasten mellom bildet og tekst fører blikket opp mot bildet, og anses som det viktigste. Til tross for noen blå- og rødtone i bildet, er det generelt en jevn fargeovergang mellom de to halvdelene, som gir en sømløs overgang mellom bilde og tekst. I designprofilen til kunnskapsdepartementet⁴ skal valg av fotografier gjenspeile departementets arbeids- og fokusområder. Forsidebildet kan ses i lys av det første nivået «kunnskapsmotiver» hvor bildene skal være autentiske og folkelige, og vise mennesker som søker økt kunnskap og personlig utvikling.

⁴ Kunnskapsdepartementets supplerende designprofil:
<https://nettsteder.regjeringen.no/standarddesign/profiler/kunnskapsdepartementet-kd/>



Fotografi 1.0. Forsiden av integreringsstrategien (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Bilde-2.

Bildet er plassert på dokumentets førsteside og kommer med det rett etter forsidebildet. Bildet er i A4-format og dekker med det hele siden. Bildet ses i lys av det andre nivået «portretter» i kunnskapsdepartementets (2023) designprofil. Portrettene gjenspeiler her mennesker med god kontakt og positiv atmosfære. Samtidig skal de være folkelige og enkle, med utgangspunkt i spontane øyeblikksbilder.



Fotografi 1.1. Førstesiden i strategidokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2).

Sjanger

Bildets formidling av handling og handlingsrettede budskap relateres til begrepet *sjanger* i kritisk diskursanalyse. Sjanger referer til de semiotiske måtene handling blir formidlet gjennom bilder, altså hvordan bildet kommuniserer og uttrykker bestemte budskap eller funksjoner i samfunnet (Fairclough, 2003, s. 26-27). På den måten kan sjanger brukes til

å vurdere hvordan bildet fungerer som et visuelt budskap, og hvilken sosial funksjon det har. Fordi strategidokumentet er utgitt av Kunnskapsdepartementet er dokumentet underlagt fastsatte retningslinjer for både innhold og utforming. Deres designprofil definerer utformingen av dokumentet, inkludert valg av bilder, farger og layout, med det formål; «gjøre at folk oppfatter Kunnskapsdepartementet som et seriøst, kraftfullt og fremtidsrettet departement, som er særlig opptatt av mennesker» (Kunnskapsdepartementet, 2023). Således er det interessant å undersøke om sjangerkravene i strategidokumentet reflekterer vår oppfatning av departementet som seriøst, kraftfullt og menneskeorientert, eller om analysen avdekker andre implikasjoner.

Bilde-1 representerer en undervisningssituasjon innenfor yrkesfaglig utdanning. I sentrum av bildet står det en elev som lener seg over det som ser ut til å være en bilmotor. Til stede er det en person som kan antas å være en lærer (høyre forgrunn), og det jeg betrakter som to andre elever. Forsiden er det første som møter mottakeren, og det er ofte her det mest betydningsfulle budskapet plasseres. Det er rimelig å anta at «integrering gjennom kunnskap» kan være hovedbudskapet i dokumentet. Samtidig formidler bildet på forsiden et budskap om praktiske ferdigheter i yrkesfagutdanning. I tillegg avgjør bildets plassering i dokumentet viktigheten av budskapet. Likeså gir teksten «integrering gjennom kunnskap» en tydelig indikasjon på at strategidokumentet vektlegger kunnskap og utdanning som sentrale elementer for integrering. Samlet sett er det av den grunn rimelig å anta at «utdannings promotering» er en sentral sjanger som brukes på forsiden. Dette underbygges gjennom hovedmålet for integreringen som er «(...) økt arbeidsdeltagelse blant innvandrere gjennom bedre kvalifisering og utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 13). Slik det kommer frem av Fairclough (2003, s. 66) er ikke sjanger bare en måte å formidle informasjon på, men også en måte å handle og samhandle i konteksten av strategidokumentet. Når Kunnskapsdepartementet benytter seg av denne typen sjanger underbygges prinsippet om å være fremtidsrettet, noe som videre har flere implikasjoner. For det første er det en direkte henvisning mellom bilde og tekst, dermed også et konkret eksempel på hva utdanning innebærer. For det andre fremmes yrkesfaglig utdanning som en mulighet, og utvider dermed forståelsen av integrering til også å handle om karriere- og utdanningsaspekter. Utdannings promotering bidrar derfor til å oppmuntre og informere om de utdanningsmulighetene som er tilgjengelige, og gir en bredere forståelse av hvordan integrering kan oppnås.

Ansiktsuttrykket og kroppsspråket til eleven i bilde-2 tilsier at hun er aktivt involvert i en samhandlingskontekst. Mens bilde 1 er tatt på avstand, kan bilde 2 kategoriseres som et portrett. Hun strekker ut en hånd, og blikket følger i samme retning. Detaljene rundt er en indikasjon på at dette er en undervisningssituasjon. Hun sitter ved et bord med en pc og har skriveblokken på dette bordet. Designprofilen til departementet fremhever ønsket om å formidle en enkel, folkelig, spontan og positiv stemning (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det er derfor riktig å si at bildet 2 samsvarer med designprofilen. Bildet fremmer et budskap om engasjement og aktiv deltagelse i undervisningen. Selv om det er en kobling mellom bildets budskap og utdanning, fremmes sjangeren «utdannings promotering» mer subtilt, og fokuset ligger på å inspirere til engasjement og aktiv deltagelse i undervisningen. I tillegg løftes viktigheten av elevdeltagelse og inkludering frem som grunnleggende elementer i utdanningen. Både bilde-1 og bilde-2 bygger på det inkluderende aspektet hvor elevene oppfordres til å ta en aktiv rolle i sin egen læring og samtidig bli en integrert del av fellesskapet.

I sum indikerer bildene en sjanger som er ment til å fremme eller promotere for utdanning. Derfor bidrar bildene til å fremme et positivt, inkluderende og idealisert perspektiv på utdanning. Denne tolkningen reflekterer også regjeringens to av regjeringens mål som er «(...) økt arbeidsdeltagelse blant innvandrere gjennom bedre kvalifisering og utdanning», og «gi barn og unge med innvandrerbakgrunn gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse gjennom likeverdige utdanningsløp fra barnehage til og med videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 13).

Stiler

Stiler referer til hvordan språk og kroppslig praksis er en del av meningsdannelse og kulturell forståelse. Stiler handler om hvordan bildet og/eller teksten uttrykker identiteter, roller og posisjoner (Fairclough, 2003, s. 26). Jeg vil først vise til hvordan bildene uttrykker en bestemt identitet, og deretter se på hvordan dokumentet bruker bilder, tekst og visuell presentasjon for å formidle en bestemt politisk identitet eller budskap. I bilde-1 er elevens handling i fokus, både lærer og de andre elevene rundt virker å vende seg mot det eleven gjør. Kroppsspråket til eleven kan tolkes på flere måter. På den ene siden kan det indikere at eleven kommuniserer gjennom praktisk handling, fordi han lener seg over bilmotoren og viser til en konkret handling med hånden. På den andre siden kan det bety at eleven forklarer noe verbalt, da lærerens blick er festet mot motoren og ikke dirket på eleven. Samtidig kan det være at eleven både formidler kommunikasjon både gjennom verbal - og praktisk kommunikasjon. Som Fairclough argumenterer for har kroppsspråk visse symbolske betydninger som er relativt stabile og gjenkjennbare i samfunnet. Kroppsspråket er derfor "semiotized" (Fairclough, 2003, s. 162) fordi det fungerer som en form for symbolsk kommunikasjon. Av den grunn kan lærerens «avstand» fysiske avstand fra eleven indikere tillitt og tiltro til det eleven prøver å formidle. Dermed også en likeverdig relasjon med fokus på å gi eleven ansvar for egen læring, hvor de begge kan bidra med kunnskap og erfaring til fellesskapet. Noe som er i samsvarer med designprofilen til Kunnskapsdepartementet (2023, *Fotostil*) hvor det står at «tematikken kretser rundt kunnskap og utvikling»

På bilde-2 er elevens kroppsspråk enda mere «aktivert» enn på bilde-1, da blick, mimikk og bevegelser er hovedfokuset i bildet. Eleven ser ut til å aktivt ta del i et læringsfellesskap med fokus på deltagelse, inkludering og samspill som en del av undervisningen. Under designprofilen stilles det krav til at bildene skal være «snap-shot (ikke posert), noe som ytterligere er med på å legitimere at bildet er fra en faktisk undervisningssituasjon. Oppsummert uttrykker bilde-2 elevens identitet som en aktiv og engasjert deltaker i læringsprosessen. Herunder en identitet som er kunnskapssøkende, samarbeidsvillig og inkluderende. Elevens har mørke fysiologiske trekk som kan tolkes som en markør for mangfold og inkludering. Dette kan representere en identitet hvor elever med ulike etnisiteter og bakgrunner verdsettes og inkluderes. Det antyder et bevisst fokus på mangfold og inkludering som en viktig del av læringsmiljøet. Følgelig konstrueres læringsfellesskapets identitet som en positiv og inkluderende læringskultur som vektlegger samspill og deltagelse. Bilde-1 fremmer en elev identitet som fremmer engasjement for egen læring ved å involvere seg praktisk i undervisningen. Lærerens identitet indikerer en støttende veileder som gir eleven tiltro til å utforske og forklare praktiske konsepter.

4.3.2. Diskurstyper: Intertekstualitet og interdiskursivitet

Ulike grupper av sosiale aktører kan ha ulike måter å snakke på, og forstå temaer og problemstillinger. Som et resultat vil diskursen påvirkes av sjangeren de uttrykkes gjennom, og følge egne mønster og språkbruk (Fairclough, 2010, s. 232). Med andre ord, kan ulike diskurser representere det samme området eller fenomen fra ulike perspektiver og posisjoner (Fairclough, 2003, s. 26). I sum danner dette utgangspunktet for å undersøke hvordan ulike tekster og bilder i strategidokumentet samhandler med hverandre, og hvordan strategidokumentet trekker på allerede etablerte tekster. Dette trinnet tillater å gå utover det lingvistiske nivået for å se hvordan diskursene manifesterer seg i den faktiske sosiale praksisen som dokumentet representerer. På den måten kan de identifiserte temaene ses i sammenheng med strategidokumentet, og om teksten forsterker og tydeliggjør sitt budskap ved å henvise til lignende tekster. (Jørgensen og Phillips, 2002, s. 73-74).

For å synliggjøre intertekstualitet markeres deler av tekstutdragene: [Med blå skriftfarge](#).

Språkopplæring

Temaet knyttet til språkopplæring vektlegger det norske språket som avgjørende for vellykket integrering og fremmer individets ansvar for å tilegne seg språkferdigheter. Mens tildeles en indirekte rolle ved å tilby passende språkopplæring. Mens den visuelle analysen presenterer et idealisert syn på opplæringen, viser et utvalg tekster fra strategidokumentet til et noe mer nyansert bilde, både i henhold til problemområder og ansvarsdelingen for språkopplæringen.

Tekstutdrag 1.

Tilbudet om, og kvaliteten på, [særskilt språkopplæring](#) og [innføringstilbud](#) i grunnskole og videregående opplæring varierer mellom skoler, kommuner og fylkeskommuner. Mangelfull kunnskap om regelverket i kommunene, manglende kompetanse hos lærere og skoleledere, eller manglende eller dårlig kartlegging, kan føre til at unge får et [dårlig tilpasset opplæringstilbud](#)
(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16)

Sitatet henviser til eksisterende strukturelle problemer knyttet til kartleggingspraksisen og de negative følgene på kvalitetsopplæringstilbud. Slik sett er det behov for forbedringer og innsats for å sikre at språkopplæringen er tilpasset, og effektivt for alle elever, spesielt de som trenger ekstra støtte. Av den grunn legges det vekt på det problemorienterte perspektivet av språkopplæringen. Tekstutdraget inkluderer også begrepene «særskilt språkopplæring» og «innføringstilbud» som kan betraktes som en form for latent intertekstualitet. Da det spesifikt refereres til lover og forskrifter som regulerer språkopplæringen for elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk. I dette tilfellet henvises det til opplæringsloven (1998) § 3-12, første og fjerde ledd, som beskriver rettighetene og organiseringen av særskilt språkopplæring og opplæringstilbud for nyankomne elever. Ved å bygge videre på eksisterende lover og forskrifter understrekes kontinuiteten i regelverket. Den intertekstuelle koblingen bidrar i denne sammenhengen til å forankre diskursen om språkopplæring i et juridisk og rettslig rammeverk, og med det indikerer at strategidokumentet bygger videre på eksisterende praksiser og retningslinjer for språkopplæringen. Opplæringsloven (1998, §3-12) første

ledd skal sikre at elever med et annet 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». Lovgivningen tilsier at eleven kan ha rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Uavhengig av hvilke kombinasjoner retten til særskilt språkopplæring utløser, vil dette alltid omfatte særskilt norskopplæring. Det vil si forsterket opplæring i norsk og fastsettes i et enkeltvedtak. Rettigheten vil utløse en tilsvarende plikt for fylkeskommunen til å kartlegge, organisere og gi en slik opplæring (NOU, 2010: 7, s. 202). Når tekstutdraget henviser til «dårlig tilpasset opplæring» er det grunnlag for å si at elever med behov for særskilt språkopplæring ikke får det tilbudet de etter loven har rett på. På en annen side erkjennes det at avviket skyldes manglende kompetanse og dårlig kartleggingspraksis.

Den visuelle analysen og tekstanalysen fremmer et idealisert perspektiv på språkopplæring. Samtidig som intertekstualitet avdekker en annerkjennelse av de reelle problemene og utfordringene knyttet til språkopplæring. Noe som videre gir indikasjoner på at det er et klart gap mellom politiske intensjoner og praksis. Videre at det er behov for tiltak for å bedre tilgangen og kvaliteten på språkopplæringen for minoritetsspråklige elever. Det idealiserte perspektivet på språkopplæring befester seg også i strategidokumentet ved å unnlate å adressere utfordringene.

Tekstutdrag 2.

For å komme raskt i gang med effektiv læring trenger nyankomne elever et godt og tilpasset opplæringstilbud i grunnskolen og i videregående opplæring. Det forutsetter kartlegging av språkferdigheter og særskilt språkopplæring slik at elevene raskt kan få utbytte av den ordinære opplæringen
(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17)

Tekstutdraget gir inntrykk av at kartlegging og særskilt språkopplæring er nøkkelen til effektiv læring som gir umiddelbare fordeler i ordinær opplæring. Fordi de faktiske utfordringene ikke adresseres knyttet til språkopplæringen, reflekterer dette det idealiserte perspektivet. Således virker det som om «utbytte av den ordinære opplæringen» er det ønskede resultatet av opplæringen som tilbys. Strategidokumentet kan argumentere for at strukturen er førende for det idealiserte perspektivet. Dette kan være problematisk da «manglende eller dårlige kartleggingen» likevel presenteres som den eneste løsningen for at elever skal kunne få utbytte av den ordinære undervisningen. Måten tekstutdraget henviser til «for å komme raskt i gang med effektiv læring» og «elevene raskt kan få utbytte av den ordinære opplæring», kan kobles opp mot en OECD-rapport som peker på at hovedmålet for støttetiltak i Norge er å sikre at minoritetsspråklige elever kan «mestre det norske språket så raskt som mulig», for å sikre at de kan delta på lik linje med norskspråklige medelever (OECD, 2009, s. 34). Noe som tyder en kontinuitet i organiseringen av særskilt språkopplæring, da viktigheten av rask mestringsprogresjon i norsk vektlegges. Som Fairclough (1992, s. 118) peker på er intertekstualitet et verktøy for å identifisere hvordan diskurser reproduseres.

Tekstutdrag 3.

Regjeringen vil fornye og forbedre norskopplæringen, med tydelige krav til både kommuner og til deltakelse i opplæringen for den enkelte. Det vil bidra til at flere kan finne veien inn i arbeidslivet og andre fellesskap, slik at de blir mer selvstendige og aktive deltakere og bidragsyttere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8).

Målet med opplæringen er at flere skal bidra i samfunnets ulike institusjoner og sfærer. Korrelasjonen av formuleringen «opplæringen for den enkelte» kan ses som latent intertekstualitet knyttet til områder innenfor utdanningen som retter seg mot tilpasset opplæring. Det er et overordnet prinsipp at opplæringen skal tilpasses alle elever ved å variere undervisningen for å møte med mangfoldet i elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Samtidig gir tekstutdraget et inntrykk av at opplæring i denne konteksten handler om å videreutvikle norskopplæringen, og krav til deltagelse i utdanningen. I den forbindelse kan «norskopplæringen» ses i lys av *retten til særskilt språkopplæring*, som viser til at elever i noen tilfeller også vil ha rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (opplæringsloven, 1998, § 3-12). Summen av intertekstuelle koblinger kan tolkes på flere måter. På en side kan særskilt språkopplæring ses på som en form for tilpasset opplæring for elever med behov for språklig støtte. På en annen side er det bare norskopplæring som uttrykkes eksplisitt i teksten, og som skjuler alternative måter å utføre språkopplæringen på. Denne underkjenningen tilsier videre at strategidokumentet ikke fullt anerkjenner flerspråklighet som en verdifull ressurs for samfunnsdeltagelse (Kjelaas et al., 2020, s. 17). Tekstutdraget peker på behov for å styrke opplæringen av norsk slik at flere kan bli mer selvstendige og bidra i samfunnet. «Bidragsyter» forstås som en forventning om at innvandrere må demonstrere sitt bidrag i samfunnet på en produktiv måte. Samtidig eksisterer strukturelle utfordringer som vanskeliggjør det konkrete bidraget.

Politiske uttalelser er også en del av den bredere sosiale praksisen der diskurser blir produsert og distribuert (Fairclough, 2008, s. 126). Uttalene kan vise til hvordan bestemte narrativer om integrering konstrueres, forsterkes eller utfordrer politiske aktører. I den forbindelse er det nærliggende å se litt nærmere på hva politikere legger i begrepet «bidragsyter». I et intervju med dagbladet i 2016 uttrykker daværende innvandrings- og integreringsminister Sylvi Listhaug at «De som kommer til Norge kan ikke bare nyte, de må også yte» (Krekling, 2018)⁵. Listhaugs uttalelse kan ses som en bevisst mangeltenkning hvor «roten» til utfordringene legges på individene, fremfor systemet. Uttalelsen representere de bredere samfunnsdiskursene som legger vekt på innvandreres ansvar for å bidra i samfunnet. Individuelle handlinger formes av sosiale normer og institusjonelle faktorer (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 18). Hvordan Listhaug uttaler seg kan derfor ikke gjenspeile holdninger og verdier blant alle politikere. Likeledes kan sitatet tolkes som at det faktisk foreligger holdninger blant samfunnsbefolkningen om hva som forventes av innvandrere, og hvilke krav som ligger til grunn for deltagelse. Samtidig kan dette også ses i lys av mer overordnede strukturelle rammer som knyttes til integreringspolitikken.

⁵ Fra 2015 til 2018 hadde Sylvi Listhaug en statsrådsstilling som innvandrings- og integreringsminister (Garvik & Tvedt, 2023). Uttalelsen ses i sammenheng med velferdsstatens kostnader dersom man ikke klarer å få flykninger fort nok i arbeid (Krekling, 2018). Statistikk fra årene 2013 – 2019 viser til at andelen innvandrere som får sosialhjelp har økt fra 36 prosent til 45 prosent (Grebstad & Hjemås, 2021).

Individuelt arbeid

Temaet om individets bidrag kan ses i lys av hvordan arbeidsdeltagelse konstrueres i dokumentet. Arbeidsdeltagelse fremmes som en sentral del av integreringsløftet. Hvor «Et av regjeringens hovedprosjekter er å gjennomføre et integreringsløft. Målet er at innvandrere i større grad skal delta i arbeids- og samfunnsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4). Dette sitatet kommer inn under *Forord* i dokumentet og er de to første setningene i dokumentet. Plasseringen kan ses i lys av at regjeringen ønsker å presentere det viktigste for integreringen. Slik det forekommer i dokumentet har myndighetene her en indirekte rolle ved å tilby støtte og muligheter, mens individet har selv ansvaret for å tilegne seg den nødvendige kompetansen. Individualiseringen betegnes som «egeninnsats».

Tekstutdrag 4

Integreringsløftet krever innsats fra mange aktører, i offentlige tjenester, arbeidsliv og i det sivile samfunn. Men først og fremst kreves det en innsats fra den enkelte selv (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5)

Integreringsløftet fremmes som et av seks hovedsatsningsområder til regjeringen, og ses sammen med strategidokumentet som viktige «for å sikre økonomisk og sosial bærekraft, muligheter for alle og et velferdssamfunn med tillit, samhold og små forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Integreringsløftet redegjøres som en politisk prioritet, og fordrer deltagelse fra et bredt spekter av samfunnsaktører for å oppnå effektive resultater innen integreringspolitikken. Ordet «integreringsløft» gir inntrykk av handling, fremdrift og staker med det ut en klar retning for politisk vilje og engasjement for å forme et samfunn preget av samhold og små forskjeller. Likevel går integrering ut over sosiale og kulturelle aspekter; det har også en vesentlig økonomisk dimensjon som ikke kan overses. Strategidokumentet henviser eksplisitt til Brochmann 2- utvalget og at deres «beregninger viser at det med gitte betingelser er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i utdanning for flykninger, fordi det gir betydelig gevinst i form av økt sysselsetting» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10). Med denne referansen underbygges de økonomiske faktorene som ligger til grunn innenfor diskursen om arbeidsdeltagelse. Samtidig som utdanning ses på som ett ledd i denne prosessen. Direkte henvisninger markerer manifest intertekstualitet (Fairclough, 1992, s. 117) som i denne sammenhengen kan tolkes som et argument for å øke de økonomiske midlene til utdanning som tildeles utdanning for flykninger. Denne intertekstuelle koblingen kan ses på som et sterkt argument som understreker at økonomiske investeringer i utdanning har en direkte og positiv innvirkning på arbeidsdeltagelse, og dermed samfunnsøkonomisk vekst og stabilitet. På den måten blir samfunnsnyttens og økonomisk lønnsomhet en sentral drivkraft for integreringspolitikken.

Det er nesten unngåelig å unnlate å trekke på tidligere tekster i produksjonen av en ny. Derfor er spørsmålet om hvilke effekter ulike intertekstuelle koblinger kan tenkes å ha spesiell relevans på. Intertekstualitet er med på å synliggjøre tekstens utvikling og endring av språklige og kulturelle uttrykksformer (Fairclough, 1992, s. 102). I strategidokumentet knyttes også arbeidsdeltagelse mot «Kunnskap, utdanning og norskferdigheter er det viktigste grunnlaget for å komme i arbeid og for å skape et godt liv» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). «Integreringsløftet» som kan gi en mer subtil kobling opp mot «kunnskapsløftet». «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag

forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 10). Mens målet for «integreringsløftet» spesifikt fremhever betydningen av utdanning som en integreringsarena. På en side kan formuleringen legitimere utdanningens posisjon og skolens oppgave integreringsarbeidet.

Utdanningens forankring kan på den måten videreføres i integreringsdiskursen for å støtte fellesmål som samfunnsdeltagelse og inkludering. Når strategidokumentet presenterer skolen som en sentral integreringsarena, kan dette påvirke styrkingen av integrering ved å forankre integreringstiltakene i de samme grunnleggende verdier og prinsipper som utdanningen. Dermed legges det til rette for en mer helhetlig tilnærming til integrering i samfunnet. På en annen side fremmes initiativet for utdanning innenfor denne diskursen med terminologier som ofte er relatert til typiske økonomiske diskurser. Strategidokumentet viser til et eksempel, og uttrykker at «et femårig opplæringsløp for videregående opplæring vil gi en flykning med grunnskole eller mindre, inntil fire ganger høyere avkastning enn det investeringen koster» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10). Formuleringene «avkastning og «investering» kan implisere at opplæringstiltakene for flykninger ses i lys av de økonomiske effektene. Slik sett bidrar formuleringene til å fremme et perspektiv på kostnadseffektiviteten av integreringstiltak.

4.3.3. Redegjørelse for identifiserte diskurser og oppsummering av funn

På dette analysenivået avdekkes en kontinuitet i gjentagende temaer, noe som antyder tilstedeværelsen av diskursive mønstre. Basert på Neumanns (2001, s. 18) perspektiv forstås diskurser som systemer som produserer utsagn og praksiser, innlemmet i institusjoner og fremstår som normale, og dermed konstituerer virkeligheten for sine deltakere. Ved å bruke dette perspektivet, flyttes omtalen av sentrale temaer om språkopplæring og individuelt arbeid, til å betrakte dem som diskurser. Jørgensen og Phillips (2002, s. 18) understreker at den sosiale praksisen er sentral i formingen av den sosiale virkeligheten. Da det handler om «semiotiske modaliteter» som både er kontekstbundne og påvirket av institusjonelle og sosiale faktorer.

Diskursen om arbeidsdeltagelse:

I strategidokumentet er diskursen om arbeidsdeltagelse fremtredende. Dette perspektivet forstår integrering primært gjennom et økonomisk og arbeidsrettet fokus. Innenfor denne diskursen er det en tydelig vektlegging av å måle suksess ved å se på andelen innvandrere som går inn i arbeidslivet. Dette henger sammen med begreper og formuleringer som er kjent fra finansdiskurser og økonomiske analyser. Hvor det er manifeste koblinger til offentlige utredninger som evaluerer lønnsomheten av investeringer i utdanning for flykninger og innvandrere. Hvor innvandrere oppfordres til å bli selvstendige bidragsyttere, både for egen økonomisk uavhengighet og for samfunnsfelleskapets bærekraft.

Diskursen om språkopplæring:

Denne diskursen er knyttet til integrering diskuteres fra et politisk og juridisk perspektiv. Hvor diskursen om språkopplæring er forankret i opplæringsloven og skolepolitikken. Sentralt i denne diskursen er betoningen av norskspråklig kompetanse som en nøkkel til

vellykket integrering. Språkopplæring anses som en avgjørende faktor for å inkludere innvandrere inn i samfunnet. Mangfold og flerspråklighet blir innenfor utdanningssektoren sett i sammenheng med inkludering, men denne vurderingen ser ut til å være manglende innenfor denne diskursen. Snarere legger diskursen føringer for visse krav som må være oppnådd for å kunne inkluderes i samfunnet, og at manglende måloppnåelse heller åpner nye veier for ekskludering. Slik diskursen konstrueres i strategidokumentet er representativt for det faktiske samfunnslivet og at innvandreres krav om tilpasning til majoritet virker å være tilstede innenfor flere sosiale praksiser i samfunnet.

4.4. Sosial struktur

Sosial struktur er det tredje og siste analysenivået av den kommunikative begivenheten. Av Fairclough (2003, s. 23) forstås sosiale strukturer som abstrakte enheter som preger samfunnet vårt. Disse strukturene er ikke bare passive rammer for samfunnsliv, men ses på som komplekse sett med muligheter som former og påvirker våre handlinger og oppfatninger. Maktrelasjoner og hierarkier er ofte innebygd i disse strukturene, og dette utgjør kjernen i den kritiske diskursanalysen: forståelsen av makt, ideologi og diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 22). Diskurs er her den språklige kommunikasjonen som brukes som et verktøy for å forme og påvirke samfunnet. Maktforhold og ideologi i henhold til Fairclough (1992; 2003) uttrykkes gjennom språket, fungerer diskurs som et verktøy for å opprettholde eller utfordre eksisterende maktstrukturer. Dette perspektivet er nært knyttet til begrepet «hegemonisk diskurs» (Fairclough, 2010, s. 128), som beskriver en autoritær samtale som setter rammene for hva som anses som akseptabelt eller riktig i et gitt samfunn eller kultur.

4.4.1. Integrering et kollektivt samarbeid eller et individuelt arbeid?

Strategidokumentet legger føringer for en definisjon på at integrering er en gjensidig prosess der myndighetene har ansvaret for tilrettelegging av gunstige forhold. Samtidig skal den enkelte innvandrers forventes å bidra med en betydelig egeninnsats. Ved å se forståelsen av integrering i lys av diskursen om språkopplæring, blir norskspråklige ferdigheter en bestemmende faktor for integreringen. For å tegne et bilde på dette perspektivet kan du se for deg en balansevekt, der gode norskkunnskaper fungerer som en vekt som holder balansen mellom læring av språket og tilpasning til samfunnet. Når denne balansen opprettholdes, er dette et tegn på vellykket integrering. På samme måte vil dårlige norskkunnskaper skape en ubalanse i integreringen, og vil ikke kunne betraktes som vellykket. John W. Berry (2008, s. 10-11) argumenterer for at ikke-dominante grupper kan velge og lykkes med integrasjon som akkulturasjonsstrategi, dersom det dominerende samfunnet er åpent og inkluderende i sin tilnærming til kulturelt mangfold. Som grunnlag for denne akkulturasjonsstrategien må ikke-dominerende grupper akseptere grunnverdiene i det større samfunnet, samtidig som den dominerende gruppen må tilpasse nasjonale institusjoner for å imøtekomme behovene til alle grupper i det flerkulturelle samfunnet. Vektleggingen av norskspråklige ferdigheter kan ut fra Berrys perspektiv ses på som en måte å «lette» integrasjonen ved å tilby minoritetsspråklige nødvendige ferdigheter for å engasjere seg fullt ut i storsamfunnet.

Slik sett vil vektleggingen av det norske språket kunne ses på som en strategi for å gi hele befolkningen like muligheter til deltagelse i samfunnet. I et slikt perspektiv vil det imidlertid være behov for å vurdere hvorvidt det er en tendens til assimilering eller integrering. Hilt (2020, 52) trekker linjer mellom assimilering og homogenisering, og en tendens eller et press for å gjøre en mangfoldig gruppe mer lik majoritetskulturen. Om vektleggingen av norskspråklig kompetanse ikke balanseres med anerkjennelse og støtte for bevaring av den opprinnelige kulturen (Berry, 2008, s. 10-11), kan det føre til en ensidig tilnærming som ligner assimilering. Dette vil ikke bare involvere en tilpasning til storsamfunnet, men også en omfattende endring av kulturell identitet og egenarten til minoritetsspråklige elever.

På 2000-tallet defineres integrering på et internasjonalt nivå som "en toveis prosess" (Den europeiske union, 2004; I Garibay & De Cuyper, 2018, s. 15). Det er noen sammenfallende paralleller i måten integrering uttrykkes i tekstene. Dette antyder en felles grunntanke eller overordnet syn på hva integrering bør innebære. Blant medlemslandene i EU på 2000-tallet defineres innvandrings integrering som en toveis prosess med fokus på dynamisk tilpasning mellom innvandrere og innbyggere. EUs tilnærming fremhever integrering som et kollektivt ansvar, og den inkluderer et bredere perspektiv som legger vekt på den dynamiske tilpasningsprosessen innad i samfunnet (som sitert i Garibay & De Cuyper, 2018, s. 15). Tilsvarende understreker Durkheim (Hilt, 2020, s. 55) at et integrert samfunn handler om etableringen av gjensidige forpliktelser, felles normer og verdier, samt en følelse av samhold og tilhørighet – som utgjør bindeleddet i et samfunn. Begge synspunkter understreker betydningen av felles handling og gjensidige forpliktelser for å oppnå integrasjon. Integrering blir et resultat av samspillet og engasjementet til alle samfunnsaktører, enten de er enkeltpersoner, myndigheter eller institusjoner.

Den individuelle innstasen for å bli en del av det nye samfunnet underminerer det kollektivet engasjementet rundt det å skape et integrert samfunn. Det er med det en markant endring i ansvarsdelingen, som har beveget seg fra en mer kollektivistisk tilnærming til en mer individualistisk betoning. Dette kan forklares som en forskyvning i hvordan makt utøves og fordeles i integreringsprosessen. I denne sammenhengen vil de politiske prioriteringer rettes mot økt individuell deltagelse og selvstendighet i integreringsprosessen. Dette kan reflektere en politisk endring i synet på samfunnsansvar og individuell frihet. Skolen er en avgjørende arena for å fremme felles forståelse, normer og verdier blant unge. Ifølge Hilt (2020, s. 56) oppnås samfunnsmessig integrering ved å sikre trygghet og et velfungerende velferdssystem for alle, spesielt ved å fremme kulturelt mangfold i skolen. Noe som er forankret i opplæringslovens formålsparagraf (1998, §1-1) her heter det at skolen skal gi innsikt i kulturelt mangfold, fremme respekt for individuelle overbevisninger, samt støtte demokrati og likestilling. Dette handler om skolens rolle i å dyrke en atmosfære av inkludering, respekt og demokratiske verdier blant elever, som er sentralt for integreringsarbeidet. Samtidig er det i henhold til diskursen om arbeidsdeltagelse mye som tyder på at tilgangen på velferdssamfunnets trygghet først vil være tilgjengelig når det norske språket er innlært.

Diskursen om arbeidsdeltagelse fremstår i strategidokumentet som en dominerende diskurs (Fairclough, 2008, s. 45). Dette kommer til uttrykk gjennom den tydelige vektleggingen av økonomiske og arbeidsorienterte perspektiver når det gjelder vurdering

av vellykket integrasjon. Samt andelen innvandrere som engasjerer seg i arbeidslivet. Diskursen er ikke bare reflektert i strategidokumentet, men gjennomsyrrer også offentlige evalueringer i utdanning for innvandrere (NOU, 2017:2, s. 83). Slik sett vil denne ensrettede tilnærmingen bidra til å prege samfunnets holdninger og verdier. Posisjoneringen diskursen har i strategidokumentet, politiske uttalelser (Krekling, 2018) og offentlige utredning (bla. NOU, 2017:2) vanskeliggjør mulighetene for alternative måter å tenke og handle på (Fairclough, 2008, s. 45). Alternativt kan dette også betraktes som en del av en pågående hegemonisk kamp innenfor integreringsfeltet. Hegemoni referer til den dominerende kraften som former og opprettholder kulturelle, ideologiske og sosiale strukturer. Diskursen om arbeidsdeltagelse kan ses som en form for maktrelasjon som stadig kjemper om å definere hva som anses som gyldige måter å forstå og praktisere integrering (Gramsci, 1971; I Fairclough, 2010, s. 128). Mens diskursen om arbeidsdeltagelse kan oppfattes som dominerende vil den hverken være statisk eller uforanderlig. Det er til enhver tid en pågående kamp om å forme én dominerende forståelse som fremstår som det eneste alternativet (Fairclough, 2008, s. 45). Når diskursen om språkopplæring og diskursen om arbeidsdeltagelse som begge fremmer ulike perspektiver og prioriteringer av integrering, kan det være snakk om en slik kamp.

Fairclough (2003, s. 23) undersøker denne dynamikken og betrakter den som et definert potensial. Potensialet definerer ikke bare mulighetene, men også begrensningene for kommunikasjon og sosiale handlinger på et overordnet nivå. I internasjonal politikk har det vært en økende betoning på behovet for konkret politikk som kan lede målbare resultater innen integrering (Garibay & De Cuyper, 2018, s. 15). Når både nasjonal og internasjonal integreringspolitikk fokuserer sterkt på resultatorientering, kan aspekter ved integrering som ikke enkelt lar seg operasjonalisere til noe målbart, undervurderes eller neglisjeres.

4.4.2. Integreringens innvirkning på språkopplæringstilbudet

Forståelsen av integrering som kommer frem i strategidokumentet ser ut til å indikere en bevegelse mot en mer resultatorientert tilnærming, hvor både språkopplæring og deltagelse i arbeidslivet står sentralt i de politiske retningslinjene. Dette peker mot en standardisering av integreringsprosessen, hvor det forventes at innvandrere oppfyller spesifikke krav, spesielt knyttet til det å lære det norske språket, for å oppnå full integrasjon i det norske samfunnet. En interessant merknad er den tilsynelatende mangelen på vektlegging av tospråklig opplæring, særlig for elever i videregående opplæring. Til tross for den rettslige forankringen som diskursen om språkopplæring har i opplæringsloven og § 3-12 om *særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter*. Hvor det presiseres "Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler" (Opplæringsloven, 1998). Dette kan betraktes som et språklig virkemiddel som holder alternativer for organiseringen av opplæringstilbudet for språklige minoriteter utenfor den politiske dagsordenen (Skrede, 2017, s. 29). Manglende representasjon kan tolkes som undertrykkelse og usynliggjøring, som også gjenspeiles i kartleggingspraksisen overfor minoritetsspråklige elever. Dagens kartleggingsverktøy fokuserer i stor grad på elevenes manglende ferdigheter i norsk (Hilt, 2020, s. 88), noe som forsterker sosiale ulikheter som utdanningen skal utjevne (Kjelaas et al., 2018, s. 17). Dette fører til at elever opplever at kartleggingsresultatene begrenser deres muligheter til å lære seg norsk og

samhandle med andre elever. Da organiseringen av særskilt språkopplæring tilbys i segregerte klasser utenfor ordinære klasserom (Kjelaas et al., 2018, s. 11; Hilt, 2017, s. 592). Videre peker Nordrum-utvalget på behovet for å endre ordlyden i opplæringsloven. Dagens formulering av "særskilt norskopplæring" bør erstattes med "forsterket norskopplæring" for å unngå misforståelser om innholdet. I tillegg er "tilstrekkelig dugleik i norsk" subjektivt, og tilbyr ikke tilstrekkelig veiledning, og derfor understreker behovet for endring (NOU, 2019:23, s. 437)

Diskursen om språkopplæring reflekterer samfunnets prioriteringer av kulturell tilpasning og en kollektiv identitet, der språket betraktes som en nøkkelfaktor for å formidle nasjonale verdier og normer. Denne diskursen forsterker integreringsparadigme ved å fremheve det norske språket som essensielt for deltagelse i samfunnet. Når morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring mister relevans i stortingsdokumentet, blir de språkene og ressursene som elever faktisk behersker satt i skyggen (Hilt, 2020, s. 88). Når sentrale politiske retningslinjer prioriterer å gi elvene nødvendige ferdigheter i norsk, og gode karakter i ulike fag for å muliggjøre høyere utdanning. Bunar og Juvnen (2022, s. 1000)⁶ påpeker behovet for en mer helhetlig tilnærming til opplæringen av minoritetsspråklige elever. De argumenterer for at opplæringen ikke bare bør fokusere på språktilpasning, men også ta hensyn til andre aspekter. Den ensidige vektlegging av det norske språket tilsier at det overordnede fokuset på integrasjon overser verdien av å anerkjenne og utnytte elevenes språklige mangfold. Noe som samlet sett bidrar til en marginalisering av elvenes språklige ressurser, og en skjevhet i tilnærmingen til integrering. Dette vil kunne forsterke ulikheter og sosial segregering blant minoritetsspråklige elever.

⁶ Bunar og Juvnen (2022) gjennomførte studien i Sverige, mens relevansen for norsk utdanning underbygges av lignende utfordringer med integrering, flerspråklige og segregering som også eksisterer i Norge. Selv om konteksten kan variere, er de påpekte mekanismene og utfordringene i studien også relevante for norske forhold innenfor utdanningssektoren.

5. Avslutning og oppsummering

Videregående opplæring markerer en betydningsfull overgangsperiode for ungdommer, hvor det er naturlig økning i krav til selvstendighet i utdanningen. Disse årene utgjør ikke bare den siste delen av ungdomstiden, men også begynnelsen på voksenlivet, og er avgjørende for identitetsutviklingen. For minoritetsspråklige elever er disse kravene ikke bare et spørsmål om økt selvstendighet, men også om å håndtere flere og mer sammensatte forventninger. Integrering for dem innebærer ikke bare å tilpasse seg overgangene til voksenlivet, men også et bærende ansvar for å bidra og aktivt delta i samfunnet.

I oppgaven er følgende problemstilling undersøkt:

Hvordan forstås integrering i regjeringens integreringsstrategi «Integrering gjennom kunnskap (2019-2022)», og hvilke implikasjoner har denne forståelsen for språkopplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i videregående opplæring?

Gjennom kritisk diskursanalyse har oppgaven avdekket betydningsfulle funn som gir innsikt i hvordan ulike aspekter ved integrering formidles og påvirkes av språkopplæringstilbudet. En sentral tematikk har vært evalueringen av verdioppfatninger og evaluering av ansvarsdelingen mellom ulike aktører i integreringsprosessen. Tekstanalysen har avdekket hvordan formuleringer som «gode muligheter» formidler en verdimelessig vurdering, knyttet til myndighetenes rolle i å sikre positive integreringsforhold. Dette har resultert i en positiv fremstilling av myndighetens ansvar, mens innvandrere fremstår som mer nøytralt i teksten. Analysen har tydeliggjort hvordan nyankomne elevers sårbarhet fremheves, samtidig som aktørens ansvar nedprioriteres. Dette synliggjøres gjennom vektleggingen av handlinger og tiltak, hvor viktigheten av fellesskap og samarbeid ikke gis tilstrekkelig oppmerksomhet.

I tillegg har analysen avdekket et perspektiv i strategidokumentet som i hovedsak knytter velferd nesten utelukkende til trygghet, fellesskap og likemuligheter for utdanning og arbeid. Dette perspektivet understreker viktigheten av språkferdigheter for tilgang til samfunnets goder. Likevel fokuserer dokumentet i stor grad på individuell kunnskapsoppbygging og undervurder betydningen av samarbeid og felles innsats i læringsprosesser. Analysen av sosial praksis har videre utdypet elevens rolle i læringsprosessen. Dette blir fremstilt gjennom bildematerialet som en aktiv og engasjert deltaker. Bildene har en intensjon om å fremme et positivt og inkluderende syn på utdanning.

Diskurser om arbeidsdeltagelse fremstår som dominerende, og integrasjon knyttes til økonomiske og arbeidsorienterte perspektiver. Dette skaper en maktrelasjon som definerer hva som anses som gyldige måter å integreres, og understreker viktigheten av det norske språket som en nøkkelfaktor for deltagelse i samfunnet. Den ensidige vektleggingen av det norske språket bidrar til marginalisering av elevenes språklige ressurser og skaper ulikheter blant minoritetsspråklige elever. Tilnærmingen kan forsterke sosial segregering og redusere anerkjennelsen av det flerspråklige potensialet blant elevene.

Resultatene i min studie harmonerer i stor grad med tidligere forskning på området. Tidligere forskning på feltet har påpekt at integrering av flykninger og minoritetsspråklige elever krever en kontinuerlig tilpasning, som ofte fører til en vedvarende følelse av utilstrekkelighet. En potensiell svakhet av mine funn er knyttet til den begrensede mengden datamateriale som er benyttet. Studien baserer seg primært på ett dokument, og dermed kan bredden og mangfoldet av tilgjengelig informasjon være begrenset når det gjelder å fange opp minoritetsspråklige elevers erfaringer.

5.1. Veien videre

Prosjektets pragmatiske rammer har påvirket mange av mine valg, og funn fra analysen påpeker at det er rom for å videreføre forskningens tematikk. Resultatene fra studien tilsier at det er behov for undersøkelser som adresserer de potensielle negative konsekvensene av politiske mål og tiltak for sårbare samfunnsgrupper. Tidligere forskning har indikert et betydelig gap mellom de politiske ambisjonene og skolens faktiske evne til å implementere og gjennomføre disse tiltakene. Derfor ville det vært verdifullt å videreføre det kritiske perspektivet denne studien har fremmet, med fokus på å belyse og forbedre dagens organisering av språkopplæringen.

Dette kan inkludere studier som ser nærmere på hvordan politiske intensjoner reflekteres i språket, og kan gjøre det utfordrende å organisere undervisningen på en måte som verdsetter språklig mangfold og utnytter ressursene. Fremtidig forskning kan utforske hvordan man bedre kan utnytte disse ressursene og tilby likeverdig opplæring. Dette vil være en videreføring av forskningen, og bygd opp på de rammene og innsiktene som er avdekket gjennom mitt prosjekt.

Litteraturliste

- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500-520). Cappelen Damm Akademisk.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bunar, N., & Juvonen, P. (2022). 'Not (yet) ready for the mainstream' – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, 37(6), 986-1008. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (utg.3.). Routledge.
- De nasjonale forskningsetiske komite. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. I R. Wodak & M. Meyer, *Methods of critical discourse analysis* (s. 162-186). SAGE.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language* (2nd ed., pp. XI, 591). Longman.
- Garibay, M. G., & Cuyper, P. de. (2018). Is there an evidence basis for immigrant integration policies? *Nordic Journal of Migration Research*, 8(1). <https://doi.org/10.1515/njmr-2018-0010>
- Grue, J. (2011). Maktbegrepet i kritisk diskursanalyse: mellom medisinske og sosiale forståelser av funksjonshemming. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. r. Veum, *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s. 116-136). Høyskoleforl.
- Hagemann, Kristin: *artikkel – grammatikk* i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 27. juni 2023 fra [https://snl.no/artikkel - grammatikk](https://snl.no/artikkel_-_grammatikk)
- Hansen, L. (2006). *Security as practice: discourse analysis and the Bosnian war* (pp. XXIII, 259). Routledge.
- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585-601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. ed.). Abstrakt forlag.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
- Kjelaas, I., Eide, K., Vidarsdottir, A. S., & Hauge, H. A. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7871>
- Kjelaas, I., & Ommeren, R. v. (2019). *Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire lærerplaner i språk.*, 35(1), 1-27. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661>

- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3.utg.). Fagbokforl.
- Krekling, D. V. (2018). *Her er 11 Listhaug-utspill som har satt fyr på Norge*. NRK. <https://www.nrk.no/norge/her-er-11-listhaug-utspill-som-har-satt-fyr-pa-norge-1.13958713>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap, regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/integrering-gjennom-kunnskap/id2617246/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Supplerende designprofil*. Kunnskapsdepartementet. Departementene. <https://nettsteder.regjeringen.no/standarddesign/profiler/kunnskapsdepartement-et-kd/>
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F. F., Vika, K. S., & Grøgaard, J. B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner - er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet på opplæringstilbud for nyankomne elever* (NIFU-rapport; 2022:26, Issue. NIFU.
- Masoud, A., Kurki, T., & Brunila, K. (2020). 'Learn Skills and Get Employed' - Constituting the Employable Refugee Subjectivity through Integration Policies and Training Practices. In K. Brunila & L. Lundahl (Eds.), *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices* (s. 101 - 124). Helsinki: Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-3>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforl.
- 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/>
- NOU 2017: 2. (2020). *Integrasjon og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-2/id2536701/>
- Olwig, K. F. (2011). 'Integration': *Migrants and Refugees between Scandinavian Welfare Societies and Family Relations*. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.521327>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV 2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Sandvin, J. T., Vike, H., & Anvik, C. H. (2020). Den norske og nordiske velferdsmodellen. I C. H. Anvik, J. T. Sandvin, J. P. Bremø, & Ø. Henriksen (red.). *Velferdstjenestenes vilkår* (s. 28-41). Universitetsforlaget.
- Selj, E. (2019). Minoritetslevene, språket og skolen. In E. Selj & E. Ryen (Eds.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (s. 11-39). Cappelen Damm Akademisk.
- Store norske leksikon (2005-2007): *Modalverb* i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 27. juni 2023. <https://snl.no/modalverb>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1.0. - Organisering av trinnvis fremgangsmåte. Forskningsdesign

Forskningsdesign

1. Utforming av problemstilling

- a. Identifiser interesseområdet.
- b. Litteraturgjennomgang

2. Valg av empirisk materialet

- a. Problemformulering er sentral
- b. Avgrensning av valgt materialet

3. Transkripsjon

- a. Avgrensning av tekstutdrag

4. Analyse

- a. Valg av diskursorden – Diskurser som et analytisk verktøy.
- b. Analyse av den kommunikative begivenheten
 - i. Sosial begivenhet: Hvordan språkbruk skaper bestemte perspektiver av virkeligheten.
 - ii. Sosial praksis: Situasjonskontekst og den tekstuelle konteksten.
 - iii. Sosial struktur: Tekstens samfunnsmessige rammer – sosial og kulturell kontekst.

5. Resultater

Vedlegg 2.0. Matrise

Søkeord	Plassering	Avsnitts utdrag	Komprimerte utdrag
Integrering Treff: 126	Forord	Integreringssløftet krever innsats fra mange aktører, i offentlige tjenester, arbeidsliv og i det sivile samfunn. Men først og fremst kreves det en innsats fra den enkelte selv (s. 5)	
		Integrering er en toveis prosess hvor myndighetene skal sikre gode muligheter og den enkelte innvandrere må stille opp med egeninnsats (s. 5)	Integrering er en toveis prosess hvor myndighetene skal sikre gode muligheter og den enkelte innvandrere må stille opp med egeninnsats
Integrering	Forord	Et av regjeringens hovedprosjekter er å gjennomføre et integreringsløft. Målet er at innvandrere i større grad skal delta i arbeids- og samfunnsniv. De som skal leve og bo i Norge, må være en del av store og små fellesskap i samfunnet vårt (s.4)	
Integrering	Forord	Det norske velferdssamfunnet er bygget på tillit, samhold, små forskjeller og muligheter for alle. For å ta vare på dette, må vi sørge for et fellesskap med rom for mangfold, og respekt for grunnleggende verdier og normer som samfunnet vårt er bygget på. Vi må forhindre segregering, og fremme fellesskap. Dette er viktig for å sikre den sosiale bærekraften i samfunnet. En restriktiv og rettssikker	

		innvandringspolitikk er også nødvendig for å lykkes med god integrering (s.4)	
Søkeord	Plassering	Avsnittsutdrag	Komprimerte utdrag
Særskilt språkopplæring Totalt: 4	1.1 Tidlig innsats – utdanningsløpet for barn og unge	Tilbudet om, og kvaliteten på, særskilt språkopplæring og innføringstilbud i grunnskolen og videregående opplæring varierer mellom skoler, kommuner og fylkeskommuner. Mangelfull kunnskap om regelverket i kommunene, manglende kompetanse hos lærere og skoleledere, eller manglende eller dårlig kartlegging, kan føre til at unge får dårlig tilpasset opplæringstilbud. I spørsmål til skole-Norge høsten 2017 finner en at det fremdeles er til dels store utfordringer knyttet til opplæring av nyankomne elever (s.16)	Tilbudet om, og kvaliteten på, særskilt språkopplæring og innføringstilbud i grunnskolen og videregående opplæring varierer mellom skoler, kommuner og fylkeskommuner. Mangelfull kunnskap om regelverket i kommunene, manglende kompetanse hos lærere og skoleledere, eller manglende eller dårlig kartlegging, kan føre til at unge får dårlig tilpasset opplæringstilbud (s.16)
		For å komme i gang med effektiv læring trenger nyankomne elever et godt og tilpasset opplæringstilbud i grunnskolen og i videregående opplæring. Det forutsetter kartlegging av språkferdigheter og særskilt språkopplæring slik at elevene raskt kan få utbytte av ordinær opplæring (s. 17)	
Minoritetsspråklige Antall: 19	1.1. Tidlig innsats – utdanningsløpet for barn og unge Hovedgrep 2:	Øke kompetansen blant ansatte i barnehage, grunnskole og videregående opplæring, for å ivareta minoritetsspråklige barn og unge i hele utdanningsløpet (s.15)	

	<p>Hovedgrep 1: Regjeringen vil:</p> <p>9. Øke bruken av tospråklig fagopplæring</p>	<p>Minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Tospråklig fagopplæring, altså undervisning i ett eller flere fag på norsk og elevenes morsmål, er lite brukt. Målet er at den tospråklige undervisningen skal bidra til en faglig progresjon mens elevene er i en norskinnlæringsfase. Regjeringen vil iverksette tiltak for å øke bevisstheten om nytten av tospråklig fagopplæring og øke kunnskap om denne rettigheten. Arbeidet skal rette seg mot skoleeier, ledere, foreldre og elever (s.20)</p>	
<p>Norskopplæring Antall: 27</p>	<p>Strategien</p>	<p><i>Regjeringen vil fornye og forbedre norskopplæringen, med tydelige krav til både kommuner og til deltakelse i opplæringen for den enkelte. Det vil bidra til at flere kan finne veien inn i arbeidslivet og andre fellesskap, slik at de blir mer selvstendige og aktive deltakere og bidragsytere i samfunnet (s. 8).</i></p>	
		<p>Alle som bor i Norge må kunne snakke og forstå norsk. Språket er den viktigste nøkkelen inn i store og små fellesskap i det norske samfunnet.</p>	

		Uten å kunne norsk blir man stående utenfor, der man også er sårbar, utsatt og avhengig av andre (s. 10).	
Inkludering Antall: 19	Hovedgrep 2: Øke kompetansen blant (...) videregående opplæring for å ivareta minoritetsspråklige barn og unge gjennom hele utdanningsløpet.	Det er behov for mer kompetanse og bedre samarbeid mellom etatene om psykososial oppfølging av nyankomne elever. Manglende inkludering og mestring i skolemiljøet og nærmiljøet er en risikofaktor som kan føre til utenforskap (s.21)	

