

MASTEROPPGAVE

Nyankomne elevers erfaringer med overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser.

Newly arrived pupils experiences with the transition from introductory classes to ordinary classes.

Fredrik Rikstad

Master i undervisningsvitenskap, fordypning i pedagogikk
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Gerd Grimsæth og Christine Hope

Innleveringsdato: 29.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Problemstilling og formål

Forskningsprosjektets overordnede formål er å undersøke skolesituasjonen til nyankomne elever på ungdomstrinnet, som nylig har blitt overført fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. Studien setter søkelys på ulike elementer som nyankomne elevers vektlegger da de overføres til ordinær klasse, både sosialt og faglig. Denne tematikken belyses med følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har nyankomne elever på ungdomstrinnet med overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse?

Metode

For å belyse erfaringene til nyankomne elever har jeg valgt å utføre seks individuelle dybdeintervju med ungdomsskoleelever som nylig er overført fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. En slik metode kan få frem informantenes subjektive erfaringer med overgangen og forstå ulike elementer som preger de nyankomne elevene i denne perioden.

Funn

Funnene i undersøkelsen viser at elevene ofte oppsøker andre elever med lignende bakgrunn som dem selv da de overføres til ordinær klasse. Terskelen for å ta kontakt og utvikle gode relasjoner med norskfødte elever virker å være høyere, sammenlignet med andre minoritetsspråklige elever.

Flertallet av elevene legger også vekt på at læreren har en viktig rolle i inkluderingsprosessen. De nyankomne elevene ønsker at læreren skal legge til rette for sosiale aktiviteter som eksempelvis gruppearbeid eller ekskursjoner, slik at det vil være lettere å få kontakt med de øvrige elevene i klassen.

Fra et faglig ståsted, synes elevene at det er store nivåforskjeller mellom innføringsklassen og den ordinære klassen. Det er imidlertid enkelte fag som er mer utfordrende enn andre. Norsk og naturfag utmerker seg som svært utfordrende fag og de nyankomne elevene strever med å

henge med i disse timene. På den andre siden opplever elevene at de mestrer de praktisk-estetiske fagene, fordi det krever mindre norskspråklig kompetanse.

Elevene oppgir at de stort sett er fornøyd med opplæringstilbudet, selv om enkelte synes det var krevende å bli inkludert i ordinær klasse. Alle elevene i undersøkelsen verdsetter tiden i norsk skole og ser på innføringsklassen som en viktig grunnmur for videre skolegang.

Abstract

Problem statement and purpose

The overall purpose of this research project is to investigate the school situation of newly arrived pupils at secondary school, who have recently been transferred from an introductory class to an ordinary class. The thesis highlights various elements that newly arrived pupils emphasise as they are transferred to ordinary class, both from a socially and an academically standpoint. Based on the topic, the following research question have been addressed:

Research question:

Which experiences does newly arrived pupils have with the transition from an introductory class to an ordinary class?

Method

To elucidate the experiences of newly arrived pupils, I have chosen to conduct six individual in-depth interviews with secondary pupils that have recently been transferred from an introductory class to an ordinary class. This method can bring out the informants subjective experiences with the transition and help to understand various elements that affects the newly arrived pupils during this period.

Findings

The findings in the survey show that pupils often seek out other pupils with similar backgrounds to themselves, when they are transferred to ordinary class. The threshold for contacting and developing friendships with Norwegian-born pupils seems to be higher, compared to other minority language pupils.

The majority of pupils also emphasize that the teacher has an important role in the inclusion process. The newly arrived pupils want the teacher to facilitate social activities such as group projects or field trips, so that it will be easier to connect with the other pupils in class.

From an academic point of view, the pupils consider the academic differences between the introductory class and the ordinary class to be very large. However, some subjects are more challenging than others. Norwegian and natural sciences stand out as especially challenging

subjects where the newly arrived pupils strive to keep up with the ordinary class. On the other hand, the pupils find that they master the practical-aesthetic subjects, because it requires less Norwegian language skills.

The pupils state that they are generally satisfied with the way the educational system work, although it was difficult for some to be included in the ordinary class. All of the pupils appreciates the time they spent in introductory class and sees it as an important prerequisite for further development.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	4
Tabell- og figuroversikt.....	7
1. Innledning.....	8
1.1 Aktualitet	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Begrepsavklaring	12
1.4 Avhandlingens struktur.....	13
2. Tidligere forskning	14
2.1 Historisk utvikling	15
2.2 Språk og kultur - vesentlige faktorer for læring og inkludering.....	17
2.2.1 Inkludering og språk	18
2.2.2 Kulturelle forskjeller	19
3. Teoretiske perspektiver	21
3.1 Pierre Bourdieu.....	22
3.1.1 Kapital.....	22
3.1.2 Kapitalens betydning	25
3.1.3 Habitus og sosiale felt.....	26
3.2 Erving Goffman.....	27
3.2.1 Goffmans interaksjonsteori	28
3.2.2 Stigma	29
4. Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming.....	31
4.1 Valg av metode	31
4.2 Kvalitativt forskningsintervju	32
4.3 Informantutvalget	33
4.4 Intervju av barn og ungdom.....	34
4.5 Gjennomføring av intervju og intervjuguide	35
4.6 Validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner	37
4.7 Bearbeiding av empirien.....	39
4.8 Presentasjon av elevene	41
5. Resultat.....	43

5.1 Erfaringer fra innføringsklassen	44
5.1.1 Språklig og kulturell tilknytning	44
5.1.2 Kommunikasjonsvansker	46
5.1.3 Betydningen av gode relasjoner til lærere i innføringsklassen	48
5.1.4 Faglig utvikling i innføringsklassen.....	50
5.1.5 På vei mot ordinær klasse	51
5.2 Overgangen til ordinær klasse	53
5.2.1 Språklig og kulturell tilknytning - fortsatt av betydning.....	53
5.2.2 Språklig skam.....	57
5.2.3 Betydningen av gode relasjoner til lærere i ordinær klasse	59
5.2.4 Utfordringer med å tilpasse seg undervisningen i ordinære klasser	60
5.2.5 Elevenes refleksjoner av opplæringstilbudet	63
6. Drøfting	66
6.1 Språklig og kulturell tilknytning.....	67
6.2 Språket som mulig hinder for inkludering.....	70
6.3 Betydningen av gode lærerrelasjoner	71
6.4 Utfordringer med å tilpasse seg undervisningen i ordinære klasser	72
6.5 Elevenes refleksjoner av opplæringstilbudet	74
7. Avslutning	76
7.1 Videre forskning	77
Bibliografi	79
Vedlegg	82
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	83
Vedlegg 2: Intervjuguide	86
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	90

Tabell- og figuroversikt

Tabell 1: Oversikt over informantene	42
Tabell 2: Inndeling av resultatkapittelet.....	43
Figur 1: Mestringsopplevelser i ulike fag	61
Tabell 4: Kategorier i drøftingskapittelet	66

1. Innledning

Nyankomne elever og deres forutsetning for læring og inkludering i den norske skolen, står sentralt i denne oppgaven. Kunnskapsdepartementet har i Prop. 84 L (2011) uttalt hvem som er å anse som nyankomne i opplæringslovens forstand. Departementet peker på at barn som kommer til Norge i opplæringspliktig alder og begynner på skolen, vil regnes som nyankomne. Videre påpeker de at nyankomne ikke bør tidfestes konkret, men at begrepet i seg selv innebærer en viss avgrensning i tid (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33). Dette gjør at elever som har bodd i Norge en kort periode, også kan regnes som nyankomne. Felles for de nyankomne elevene er at de mangler grunnleggende kunnskaper i det norske språket, som gjør det vanskelig å få et forsvarlig utbytte av ordinær undervisning.

Nyankomne elever er en svært sammensatt elevgruppe med hensyn til alder, landbakgrunn, årsak til innvandring, skolebakgrunn og sosialt støtteapparat. Enkelte elever kan ha flere år med skole bak seg, mens andre kan være analfabeter uten tidligere skolegang. Noen kan ha reist med hele familien og noen kan ha reist alene. Det gjør at denne elevgruppen ofte er mer sårbare enn andre barn. Skolen kan derfor være en svært betydningsfull arena for disse elevene. Det er en plass hvor elevene skal lære, men også en plass hvor de treffer jevnaldrende elever og kan etablere vennskap og bygge opp sosiale nettverk i trygge omgivelser.

Hvordan den norske skolen skal organisere og strukturere et forsvarlig opplæringstilbud for nyankomne elever, har ofte blitt debattert. Enkelte hevder at nyankomne elever bør plasseres direkte inn i ordinære klasser, mens andre mener at et *innføringstilbud* vil være det beste for denne elevgruppen. Et innføringstilbud er et særegent tilbud for nyankomne elever og en plass hvor elevene så raskt som mulig skal lære seg norsk og bli i stand til å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og følge den ordinære opplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Slike innføringstilbud har gjennom de siste årene blitt mer og mer vanlig og flere skoler virker å foretrekke en slik modell.

En av grunnene til at innføringstilbud stadig foretrekkes av skoler rundt om i landet, er som følge av en lovendring i 2012. Denne lovendringen førte til at skoleeiere fikk en lovfestet rett til å organisere opplæringen for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Tilbudet er frivillig, og elever og foresatte kan imidlertid velge

å takke nei til et slikt innføringstilbud og si ja til et ordinært undervisningstilbud. Skoler rundt om i landet rapporterer at de aller fleste, velger å takke «ja» til tilbudet (Rambøll, 2016). Når eleven har oppnådd «... tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen» kan han eller hun overføres til en ordinær klasse (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Denne overgangen kan by på flere utfordringer, både faglig og sosialt. Fra å gå i en klasse hvor alle strever med å forstå det norske språket og den norske kulturen, skal eleven nå inn i en klasse hvor majoriteten ofte er født og oppvokst i Norge. Elevene uten innvandringsbakgrunn vil naturligvis ha et helt annet utgangspunkt for å mestre skolefagene hvor norsk er undervisningsspråket. Men det er ikke bare det faglige som kan være utfordrende i en slik prosess. Overgangen kan også by på sosiale utfordringer og de nyankomne elevene er nødt til å tilpasse seg det sosialt skiftet de står overfor.

Denne oppgaven er ment for å belyse hvordan nyankomne elever erfarer en overgang fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. Det legges vekt på både den faglige tilpasningen, men også elevenes erfaringer rundt det sosiale. Nedenfor vil jeg argumentere for hvorfor dette er et høyaktuelt tema og et viktig forskningsfelt.

1.1 Aktualitet

Det norske samfunnet har i den senere tid utviklet seg i retning av å bli mer flerkulturelt. Særlig gjelder dette den oppvoksende generasjonen, barn og ungdom i skolealder. Det stilles dermed store forventninger til skolene om hvordan en skal forholde seg til det stadig økende elevmangfoldet. I stortingsmeldingen, *en helhetlig integreringspolitikk - mangfold og fellesskap*, sies det at barn og unge med innvandrerbakgrunn skal få godt utbytte av opplæringen i hele utdanningssystemet. Lærere skal se på elevmangfoldet som en ressurs og skolen som en arena hvor ulike sosiale og kulturelle forskjeller trekkes inn i undervisningen, slik at alle føler seg inkludert og respektert (Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement, 2012, s. 10). Til tross for dette er det fremdeles markante forskjeller mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrerbakgrunn. Flere studier viser at elever med innvandrerbakgrunn kommer dårligst ut både når det gjelder læringsutbytte, men også når det kommer til trivsel i ordinære klasserom (Steinkellner, 2013; NOU 2010:7; Bakken, 2003).

En av grunnene til at skoler rundt om i landet virker å favorisere innføringsklasser, fremfor undervisning i ordinært klasserom, er at de nyankomne elevene skal få et forsvarlig læringsutbytte. Tidligere har opplæring i ordinære klasser vært foretrukket, men dette har ofte ført til at de nyankomne elevene ikke evner å henge med i undervisningen og faller bakpå både faglig og sosialt.

I 2016 la Utdanningsdirektoratet frem en rapport hvor de evaluerte effekten av innføringstilbud, og den konkluderte klart og tydelig med at innføringsklasser gir elevene et godt grunnlag og trygghet i sitt første møte med skolen. «Evalueringen viser at innføringstilbud, både i grunnskole og i videregående opplæring, vurderes som en svært positiv ordning» (Rambøll, 2016, s. 16). Det ble blant annet rapportert om høyere oppmøte i innføringsklassene enn resten av skolen, noe som tydet på stor trivsel (Rambøll, 2016, s. 82). Rapporten hevdet også at elevene opplevde trygghet fordi de var sammen med andre elever som var på samme nivå som dem selv. Men hva skjer da elevene etter hvert overføres til sine ordinære klasser hvor både det faglige og språklige nivået ansees å være betraktelig høyere? Er elevene forberedt på å håndtere denne overgangen, og hvordan opplever elevene prosessen med å etter en gang måtte bygge opp et nytt sosialt nettverk?

Forskningen på dette feltet er svært begrenset. Dewilde og Kulbrandstad publiserte i 2016 en fagartikkel som tar for seg «nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten». Denne fagartikkelen trekker frem at det er få, omfattende studier eller rapporter om opplæringstilbudet til nyankomne elever og peker på at det vil være behov for å avdekke flere «forskningshull» i tiden som kommer. Ett av forskningsbehovene som trekkes frem i denne artikkelen, handler om hvordan en overgang fra et innføringstilbud til ordinær undervisning arter seg (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 24). På bakgrunn av dette behovet, har jeg valgt å sette søkelys på akkurat dette.

1.2 Problemstilling

Opgavens problemstilling handler om å undersøke skolesituasjonen til nyankomne elever på ungdomstrinnet, som nylig er overført fra en innføringsklasse til en ordinær klasse.

Lovendringen fra 2012 og en gradvis økning av nyankomne elever i norsk skole, har ført til behovet for å utforske dette temaet nærmere. Å lytte til elevenes meninger, sette seg inn i deres situasjon, er viktig hvis målet er å forbedre opplæringen til denne elevgruppen. På

bakgrunn av litteraturgjennomgangen og det empiriske materialet har jeg formulert følgende forskningsspørsmål som skal hjelpe å besvare problemstillingen:

Forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har nyankomne elever på ungdomstrinnet med overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse?

Undersøkelsen vil i all hovedsak gå ut på å gjøre rede for og klargjøre hvordan nyankomne elever opplever deres skolehverdag etter en overgang til ordinær klasse. Dette vil bli gjort ved å se om elevene opplever å bli inkludert i sin nye klasse og hvilke faktorer som bidrar til en inkluderende eller eventuelt ekskluderende trend. Det vil også bli diskutert hvilken betydning innføringsklassen kan ha hatt for elevenes muligheter til å bli inkludert i en ordinær klasse og om elevene oppfatter at deres flerkulturelle bakgrunn kan ha påvirkning på denne prosessen eller ikke. Oppgaven vil også innebære elevenes oppfattelse av det faglige nivået i ordinær klasse, sammenlignet med innføringsklassen.

En overgang til ordinære klasser foregår stort sett over en lengre tidsperiode. Det er ofte vanlig at elevene deltar noe i undervisning med ordinære klasser, før en permanent overgang finner sted. I starten er det vanlig at eleven følger den ordinære klassen i praktisk-estetiske fag, men fortsetter å være i innføringsklassen i de mer språktunge fagene som norsk, naturfag og samfunnsfag. Dette skjer som regel når eleven har opparbeidet seg en viss norskspråklig kompetanse, som gjør at det kan være forsvarlig for eleven å delta i noen av de mindre språktunge fagene. Hensikten er at overgangen ikke skal oppleves som like «brå» som den potensielt kunne blitt.

Oppgaven vil konsentrere seg rundt hvordan elevene opplevde «overgangen til ordinær klasse». Dette omfatter perioden hvor eleven for første gang setter sin fot innenfor den ordinære klassen og en stund etter den permanente overgangen finner sted.

Overgangsperioden kan altså starte mens eleven har hovedbasen i innføringsklassen, men delvis deltar i ordinære timer. Jeg ønsker derimot ikke å tidfeste når overgangsperioden er ferdig, men ønsker å understreke at begrepet «overgangsperiode» i seg selv innebærer en viss tidsbegrensning.

1.3 Begrepsavklaring

I følgende vil det komme beskrivelser av relevante begrep som vil være gjennomgående i oppgaven. Disse er viktige når problemstillingen skal belyses og diskuteres senere i oppgaven.

Innføringsklasser

Innføringsklasser er en egen klasse som er spesielt tilrettelagt for nyankomne elever, hvor undervisningen først og fremst rettes mot norskopplæring. Når elevene behersker norsk i tilstrekkelig grad, både muntlig og skriftlig, overføres de til ordinære klasser. Tilbudet kan ikke overstige to år. Innføringsklasser er ofte brukt synonymt med mottaksklasser, velkomstklasse eller introduksjonsklasse (Øzerk, 2007).

Ordinær klasse

Begrepet ordinær klasse vil bli brukt om klassen hvor den nyankomne eleven overføres etter innføringsklassen. I oppgaven vil ordinær klasse bli brukt synonymt med «vanlig klasse» og «norsk klasse». Dette er fordi elevene i undersøkelsen har forskjellige navn på klassen.

Nyankomne elever

Som nevnt innledningsvis, har Kunnskapsdepartementet uttalt at eleven «kan regnes som nyankomne selv om han eller hun har bodd i Norge en stund før opplæringspliktig alder» (Rambøll, 2016, s. 22). Departementet mener at begrepet nyankomne ikke bør tidfestes konkret, men at det i seg selv innebærer en viss avgrensning i tid. Jeg vil som regel benytte meg av begrepet «nyankomne elever» da jeg omtaler elevgruppen oppgaven setter søkelys på.

Minoritetsspråklige elever

Jeg vil benytte meg av begrepet «minoritetsspråklige elever» om elever som har et annet morsmål enn norsk. Dette innbefatter både nyankomne elever, men også andre elever som har et annet morsmål enn norsk. Forskjellen mellom «nyankomne» og «minoritetsspråklig» er at sistnevnte ikke innebærer en tidsavgrensning.

Inkludering

Begrepet inkludering kan defineres på flere måter. En av måtene å se på inkludering, er å se på om en person opplever en følelse av tilhørighet (inkludering) eller ikke-tilhørighet (ekskludering) til en gruppe, vennegjeng eller andre sosiale felleskap. En annen måte å se på begrepet er ved å se på hvordan det brukes i en undervisningssituasjon. Inkludering kan også brukes om en inkluderende eller ekskluderende form for undervisning. Ved å se på begge sidene av inkluderingsbegrepet, ser vi at det innebærer både elevens oppfattelse av det sosiale samspillet de deltar i på skolen, men også innholdet i undervisningen.

1.4 Avhandlingens struktur

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. Til nå har jeg lagt ut om undersøkelsens aktualitet, problemstilling og begrepsavklaring i det som inngår som kapittel én. I kapittel to skal jeg ta for meg tidligere forskning på feltet og se hvordan opplæringstilbudet til denne elevgruppen har utviklet seg over tid, samt introdusere to perspektiver som er sentral i forskningen på minoritetsspråklige elever. Dette leder meg inn på kapittel tre hvor oppgavens teoretiske rammeverk skal gjøres rede for. Her vil jeg ta for meg deler av teoriene til Pierre Bourdieu og Erving Goffman som skal brukes som et analyseverktøy senere i oppgaven. I kapittel fire vil jeg forklare hvordan jeg har gått frem for å belyse på problemstillingen og hvilke hensyn som har blitt tatt underveis i forskningsprosessen. I kapittel fem vil jeg presentere resultatene i undersøkelsen. I kapittel seks vil jeg drøfte og analysere funnene fra forrige kapittel opp mot den tidligere forskningen og det teoretiske rammeverket. I det siste kapittelet vil gis en helhetlig oppsummering av resultatene, samt implikasjoner for videre forskning.

2. Tidligere forskning

Denne masteroppgaven ser på nyankomne elevers erfaringer med læring og inkludering i ordinære klasser etter overgangen fra en innføringsklasse. I følgende vil det derfor bli presentert et begrenset utvalg av både norsk og internasjonal forskning knyttet til temaet. Prosessen med å gjennomføre gode litteratursøk har vært krevende. Dette har sammenheng med at både den nasjonale og den internasjonale forskningen stadig benytter seg av mer moderne begreper om hvordan en skal definere denne elevgruppen. I den internasjonale litteraturen veksles det ofte mellom «migrant students/pupils», «refugee students/pupils», «new arrivals» og «newly arrived students/pupils». Mens det Norge stort sett veksler mellom «minoritetsspråklige elever», «flerspråklige elever» og «nyankomne elever».

Når det kommer til innføringsklasser, har jeg benyttet grep som «innføringsklasse», «innføringstilbud», «velkomstklasser» og «mottaksklasser». I den internasjonale litteraturen har jeg benyttet begrepene «introduction class» og «förberedelsesklass». Grunnen til at jeg har valgt å inkludere den svenske modellen «förberedelsesklass» i litteratursøket er av følgende to grunner: For det første deler den mange likheter med den norske innføringsklassen, og for det andre har svenskene mye mer erfaring med slike tilbud og forskningstilfanget er vesentlig større.

Forskningen som blir presentert nedenfor er på ingen måte uttømmende, men søker å peke på noen hovedtrekk fra forskningstilfanget. Først vil det bli gjort rede for hvordan opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever har utviklet seg gjennom årene. Deretter skal jeg gå gjennom nyere forskning og trekke frem to ulike faktorer som kan ha signifikant betydning på hvordan de nyankomne elevene håndterer overgangen til ordinær klasse og hvordan de tilpasser seg den norske skolen ellers.

For å gi en fullverdig oversikt over denne prosessen har jeg valgt å basere meg på fire typer litteraturkilder: i) Læreplaner og veiledere, ii) stortingsdokumenter, offentlige utredninger (NOU), handlingsplaner og øvrige offentlige strategidokumenter, iii) fagfellevurderte artikler iv) doktor-/hovedfagsoppgaver fra samfunnsvitenskapelige fagområder med hovedvekt på opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever.

2.1 Historisk utvikling

Det er viktig å få en forståelse av hvordan opplæringen av minoritetsspråklige elever har forandret seg opp gjennom årene. Ved å se på den historiske utviklingen vil det være lettere å forstå hvorfor opplæringssystemet har utviklet seg i den retningen den har gjort og hvilke politiske beslutninger som har ført til en stadig endrende praksis. Nedenfor vil jeg gi en kort beskrivelse av viktige beslutninger som har ført til utviklingen av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever.

Norge er et relativt ungt innvandringsland. Frem til begynnelsen av 1970-tallet hadde enhetsskolen et svært ensartet innhold som førte til at minoriteter som identifiserte seg med andre verdier, ble sterkt utsatt for undertrykking, både språklig og kulturelt (NOU 1995:12, s. 13). Siden den gang har det norske samfunnet gradvis gått fra å være et nokså homogent samfunn, til å omfatte flere nasjonaliteter og ulike kulturer. Den flerkulturelle utviklingen på 70-tallet førte med seg et økende engasjement i den fagpolitiske debatten, og Stortinget så behovet for å gjennomgå skolens innhold og håndteringen av det økende mangfoldet.

I 1974 kom det en ny læreplan for grunnskolen, Mønsterplanen av 1974 (M74). Dette var første gang vi så tendenser til et økende fokus på minoritetsspråklige elever. Med M74 kom også et nytt fag: *norsk som fremmedspråk*. Dette var i hovedsak ment for samiske elever, men også «elever av utenlandsk opprinnelse som i stigende antall søker norsk skole» (Johnsen, 2017, s. 210). Intensjonen i M74, var å integrere de minoritetsspråklige elevene inn i den dominerende, kristne kulturen i landet. Det var ikke lagt til rette for å verdsette de religiøse overbevisningene eller kulturelle verdiene til de minoritetsspråklige elevene. Denne holdningen oppleves for mange som svært diskriminerende, og nærmest et angrep på deres kulturelle bakgrunn og religiøse syn.

Mellom 1974 og 1987 fortsatte det norske samfunnet å gå gjennom store endringer. Debatten rundt opplæringen til minoritetsspråklige elever nådde nye høyder og etter hvert førte det til et gjennombrudd i den integreringspolitiske debatten og gjorde utslag gjennom den reviderte læreplanen, M 87. Her ble idealet om en ensartet skole forlatt og det ble «lagt til rette for å supplere det nasjonale fellesinnholdet med elementer både fra de nasjonale lokalkulturene og fra de etiske minoritetskulturene» (NOU 1995:12, s. 13). I denne læreplanen understrekes også morsmålets betydning for barns utvikling. Et godt utviklet morsmål kan være med på å

fremme utviklingen på det intellektuelle, sosiale og følelsesmessige området (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 37). Morsmålet ble for første gang ansett som en viktig brikke i utviklingen av andre språk. Til tross for dette gjennombruddet ble det hevdet at undervisningstilbudene som planen anbefalte for språklige minoriteter i grunnskolen, ikke ble realisert (NOU 2010:7).

10 år etterpå, ble det utviklet en ny læreplan, L97. Denne læreplanen la svært lite, eller ingen vekt på opplæringen til språklige minoriteter (Johnsen, 2017, s. 210). Året etterpå, i 1998, ble det imidlertid utgitt en læreplan for elever som hadde norsk som andrespråk. Denne har etter hvert blitt *læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (Johnsen, 2017). Disse læreplanene er fortsatt gjeldende i dag, men i likhet med resten av læreplanen LK06, skal den utgå gradvis fra 01.08.2020 til fordel for en ny læreplan.

I 2008 ble Østbergutvalget, oppkalt etter utvalgets leder, Sissel Østberg, opprettet for å gjennomgå opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. De leverte sin innstilling i 2010. Utvalget skulle komme med anbefalinger som skulle sørge for at minoritetsspråklige barn fikk en likeverdig opplæring, et best mulig læringsutbytte og et godt læringsmiljø (NOU 2010:7, s. 19). Dette innebar blant annet å se på finansieringen, organiseringen, regelverket og innholdet i ulike særskilte opplæringstilbud for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Østbergutvalget konkluderte med et behov for tydeligere rammer for opplæringen til nyankomne elever. De tok blant annet opp forslaget om å endre opplæringsloven §2-8 (NOU 2010:7, s. 182), som etter hvert førte til at skoleeiere nå kunne «organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler» (Opplæringslova, 2012, §2-8).

Endringen i opplæringsloven var utradisjonelt sett med norske øyne. Da Østberg-utvalget la frem sin rapport, erkjente de at mange vil mene at separate tilbud ikke er i tråd med fellesskolens verdier og mål (NOU 2010:7, s. 236). Til tross for dette, anbefalte utvalget at opplæringen burde foregå i innføringsklasser og ikke i ordinære klasser. De hevdet at «integrering i klassen umiddelbart, kan føre til at eleven ikke får utbytte av undervisningen og ha vanskeligheter for å bli inkludert i fellesskapet» (NOU 2010:7, s. 236). For å si det på en annen måte, mente de at selv om elevene blir fysisk integrert i den ordinære klassen, kan de altså stå i fare for å bli ekskludert fra ulike sosiale miljøer på grunn av språklige begrensninger.

Innføringsklasser skal gjøre at nyankomne elever oppnår helt nødvendige språklige og faglige ferdigheter som vil gi en mer reell inkludering på sikt (Hilt & Bøyum, 2015, s. 192).

Som nevnt innledningsvis, publiserte Utdanningsdirektoratet i 2016 en rapport som skulle evaluere slike innføringstilbud. Evalueringen viste at innføringstilbud fungerer som en god introduksjon til det norske skolesystemet og en viktig sosial arena for mange elever (Rambøll, 2016, s. 2). Likevel viste evalueringen at flere skoleeiere velger å avgrense innføringstilbudet til ett år, med begynnelse om at det er viktig at elevene raskt inkluderes i ordinær klasser (Rambøll, 2016, s. 2). Dette skjer til tross for at flere av elevene ikke har gode nok norskferdigheter til å få et forsvarlig utbytte av ordinær undervisning. Flere skoleeiere mener dermed at det er svært viktig at de nyankomne elevene overføres til ordinære klasser hurtig, selv om det kan gå på bekostning av at elevene ikke har opparbeidet seg tilstrekkelige norskkunnskaper til å få et forsvarlig utbytte av all ordinær undervisning.

Evalueringen viste også at enkelte fag utpekte seg som spesielt krevende da eleven etter hvert overføres til ordinær klasse. Det er spesielt de språktunge fagene som virker å være mest utfordrende. Dette inkluderer spesielt norsk, samfunnsfag og naturfag da disse fagene ofte inneholder mye tekst og nye begreper. Engelsk fremheves også som utfordrende på grunn av at mange nyankomne elever ikke har hatt opplæring i dette før de kommer til Norge (Rambøll, 2016, s. 71)

Hittil har jeg tatt for meg enkelte hendelser som har bidratt utviklingen av opplæringstilbudet til denne elevgruppen og sett på hvordan den har utviklet seg gjennom de siste 50 årene. Fokuset på minoritetsspråklige elever har gått fra å være nærmest ignorert til å bli et større satsingsområde i norsk skole. Nedenfor skal jeg se nærmere på to faktorer som kan virke å ha stor innvirkning på hvordan nyankomne elever imøtekommer den norske skolen.

2.2 Språk og kultur - vesentlige faktorer for læring og inkludering

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på betydningen av språk og kultur da disse to faktorene har utmerket seg i litteratursøket. Språk og kultur er nemlig to faktorer som anses som svært betydningsfull i prosessen med å inkludere nyankomne elever i sosiale felleskap og stimulere til læring. I *Mangfold og mestring* hevdes det at elever med språk og kultur som ligger nært opp mot norsk, kan forventes å følge vanlig fag- og timefordeling mye fortere enn elever som

har språk og kultur som ligger langt fra norsk (NOU 2010:7, s. 245). Dette gir en indikasjon på at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn kan være avgjørende for hvordan de tilpasser seg skolen og hvordan de takler overgangen til ordinære klasser.

2.2.1 Inkludering og språk

I forrige kapittel ble det hevdet at innføringsklasser kan gi nyankomne elever nødvendig språklige og faglige ferdigheter som vil gi en mer reell inkludering på sikt. Språkkunnskaper blir altså sett på som en sentral faktor for god inkludering. En som har forsket mye på nyankomne elever og deres opplæringstilbud, er Jenny Nilsson Folke. I 2015 gjennomførte hun en etnografisk feltstudie hvor hun så på nyankomne elevers erfaringer og opplevelser knyttet til læring og inkludering i det svenske skolesystemet.

Elevene i undersøkelsen ga uttrykk for at förberedelsesklassen var en arena med høy grad av sosial trygghet og en klasse hvor de følte seg hjemme, noe som også virker å være tilfelle i norske innføringsklasser, skal vi tro evalueringsrapporten fra Rambøll i 2016 (Folke, 2015; Rambøll, 2016). De opplevde et tydelig formål med undervisningen og anså förberedelsesklassen som en viktig arena for å lære seg språket og komme videre i utdanningsløpet. Samtidig påpekte flere av elevene at de savnet sosial interaksjon med den øvrige elevgruppen på skolen. De hevdet at avstanden mellom förberedelsesklassen og den øvrige skolen var for stor. Tanken var at dersom avstanden var mindre, ville det være lettere å få svensktalende venner og språkopplæringen ville gå fortere.

Den norske modellen forsøker imidlertid å gjøre noe med dette. For at innføringsklasser ikke skal være en lukket og adskilt klasse, er det ønskelig at elevene i innføringsklassen etter hvert deltar i ordinær undervisning i enkelte fag, dersom eleven har aldersadekvat kunnskapsnivå og språkforhold som ligger til rette for et forsvarlig utbytte av undervisningen. Ved å legge til rette for en gradvis overgang til ordinære klasser, kan eleven bli bedre kjent med sine medelever, som kan føre til at overgangen ikke oppleves som brå og ukjent, da den blir permanent. Det gir også mulighet for at de nyankomne elevene kan snakke norsk med andre norsktalende elever og på den måten styrke deres språklige kompetanse. Evalueringsrapporten fra Rambøll viser at de fleste elevene i undersøkelsen mente at den beste måten å lære seg norsk er å snakke språket med andre elever (Rambøll, 2016, s. 87).

2.2.2 Kulturelle forskjeller

Den andre faktoren handler om kulturelle forskjeller mellom nyankomne elever og den øvrige elevgruppen. Nyankomne elever blir ofte sett på som «bærer» av en annen kultur, og mulighet til inkludering kobles til elevens forhandlinger mellom egen kultur og den kulturen de møter i den norske skolehverdagen. Claudia Vargas, en anerkjent forsker på utdanning av flyktninger og immigranter, hevder at det kan være svært krevende for barn og ungdommer når de opplever store kulturelle forskjeller i løpet av oppveksten (Vargas, 1999). Møtet mellom den nye og den gamle kulturen kan være forvirrende og anstrengende for enkelte elever. Elevenes mulighet til å bli inkludert i ordinære klasserom kan kobles til hvordan de håndterer den kulturelle overgangen. De ulike tilnærmingene kan illustreres gjennom begrep som «assimilering», «segregering» og «integrering» (Folke, 2015). Alle begrepene sier noe om hvordan minoritetsspråklige elever imøtekommer den nye kulturen og om de velger å ta den innover seg, eller holde fast på sitt kulturelle særpreg.

Den første tilnærmingen jeg ønsker å trekke frem er *assimilering*. Assimilering vil si at en nyankommen person vil forsøke å forkaste sitt opprinnelige kulturelle særpreg og erstatte den med den dominerende kulturen i landet eller i det samfunnet han eller hun bosetter seg i. For å ta et eksempel, kan vi si at en ny elev begynner på skolen i Norge. Han eller hun forsøker etter best evne å innrette seg etter de kulturelle normer og regler som virker å være rådende i det miljøet, selv om det kan stå i strid med et annet verdisyn som preget deres tidligere kultur. De kan forsøke å kle seg på norsk måte, spise norsk mat, feire norske helligdager osv ... Det er også vanlige at de velger å trekke seg unna det miljøet eller den kulturen de kommer fra.

Den motsatte tilnærming i møtet med en ny kultur, kalles for *segregering*. Segregering går ut på å beholde det opprinnelige kulturelle særpreget og ikke tilpasse seg en annen kultur.

Dersom man velger en slik tilnærming, prøver man sitt beste å opprettholde de kulturelle verdiene fra tidligere og ønsker ikke å ta hensyn til eller tilpasse seg den nye kulturen. De ønsker å holde på den opprinnelige kulturen så langt det lar seg gjøre. For dem vil det være naturlig å oppsøke andre minoritetsspråklige med samme eller lignende kultur som dem selv og forsøke å trekke seg unna miljøer hvor de blir eksponert for den nye kulturen.

Den siste tilnærmingen jeg ønsker å trekke frem er *integrering*. Her forsøker de å beholde sin kulturelle bakgrunn og sitt opprinnelige språk, men samtidig tilpasse seg og lære vertslandet

språk og kulturelle koder (NDLA, 2019). Dersom elevene går for en sann tilnærming, er de åpne for å lære seg det nye språket og den nye kulturen, men forsøker å opprettholde deres kulturelle særpreg.

Hvilken tilnæringsmåte elevene velger, kan ha betydning for deres muligheter til å bli inkludert eller ekskludert fra ulike sosiale fellesskap i skolen. I neste kapittel skal jeg ta for meg to teoretikere som har hatt stor betydning for måten vi ser på kultur og språk, og hvilken makt det har i dagens samfunn.

3. Teoretiske perspektiver

Dette kapittelet presenterer to teoretiske utgangspunkt som vil være godt egnet til å analysere og belyse problemstillingen. Den første teoretikeren jeg ønsker å trekke frem, er den franske teoretikeren Pierre Bourdieu (f. 1930). Hans teorier kan bidra til å forstå hvilken makt kulturen har i samfunnet og i skolen. Gjennom hans forskning på det franske utdanningssystemet, prøvde han å forklare sammenhengen mellom skolens dominerende kultur og barns skoleprestasjoner. Hans teori kan bidra med å analysere hvordan nyankomne elever håndterer de kulturelle utfordringene de måtte møte i den norske skolen, samt hvilke føringer deres kulturelle bakgrunn gir dem med hensyn til deltakelse i ulike sosiale miljø.

Erving Goffman er den andre teoretikeren jeg kommer til å ta utgangspunkt i. Han var i likhet med Bourdieu, en anerkjent sosiolog som kan hjelpe å forklare hvilke muligheter og utfordringer en kan møte som nyankommen, minoritetsspråklige elev i den norske skolen. Hans grunnleggende forskningsfokus var å beskrive og forstå interaksjonen som foregikk ansikt til ansikt mellom mennesker og hvordan denne interaksjonen er organisert (Showronski, 2013, s. 69). Jeg kommer til å legge ekstra vekt på begrepet «stigma», da jeg anser dette som svært relevant i den senere analysen av intervjuene. Ved å bruke deler av hans teori som et analyseverktøy i drøftingskapittelet kan jeg vise til enkelte faktorer som påvirker elevenes interaksjon og deltakelse i ulike sosiale miljø.

Kapittelet deles inn i to ulike hoveddeler, én del til hver av teoretikerne. I første del vil jeg presentere Bourdieus forskning på klassestrukturer i samfunnet og hvilken betydning disse strukturene kan ha for nyankomne elever. Sentrale begreper som *habitus*, *felt*, og ulike former for *kapital*, vil bli gjort rede for. I andre del vil Goffman og hans syn på sosial interaksjon belyses. Han er kjent for å bruke begreper fra teaterforestillinger for å få ny innsikt i oss selv og i møte med andre. *Stigma*, *rollespill*, *selvpresentasjon* og *inntrykksmanipulering* er kjente begreper som er gjentakende i hans teori og som kan være relevante for å forstå hvordan nyankomne elever håndterer den norske skolehverdagen. I drøftingskapittelet vil deres teoretiske perspektiv analyseres i lys av intervjuene som er gjennomført i forbindelse med undersøkelsen.

3.1 Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (f. 1930) blir regnet som en av de mest anerkjente sosiologene i det 20. århundret. Hans teorier blir ofte brukt for å forklare sosiologiske faktorer både i skolen, men også i samfunnet generelt. Han utviklet sin teori fra en rekke studier og et variert empirisk grunnlag som inkluderte studier av barbersamfunn i Algerie, det franske boligmarkedet og utdanningssystemet (Weihe, 2019). Til tross for et vidt spekter av ulike forskningsgrupper, har alltid kultur, makt og klasseforskjeller stått sentralt i forskningen. Utgivelse av blant annet «*Reproduction in Education, Society and Culture*» og «*La distinction*» gjorde at han ble svært aktuell innad i det pedagogiske miljøet.

I disse bøkene tar han til orde for at barn fra ulike samfunnsgrupper har ulike forutsetninger i møte med utdanningssystemet. Det som er unikt med Bourdieu er at han argumenterer for at enkelte samfunnsgrupper er innehaver av en viss kultur som anerkjennes og belønnes i skolen. Det er ikke penger som ene og alene forårsaker maktforskjellene, men kulturen. Det kan dermed tenkes at nyankomne elever som ikke er født og oppvokst i det vi kan kalle den «norsk kulturen», kan streve med å få den samme anerkjennelsen som elever som er født og oppvokst i Norge. For å forklare Bourdieus teori om hvorfor barn fra ulike samfunnsgrupper har ulike forutsetninger for å lykkes i skolen tar han i bruk begrepet *kapital*.

3.1.1 Kapital

Kapitalbegrepet er et begrep som Bourdieu hyppig bruker om sosiologiske faktorer som vil være viktig å ta høyde for når man skal analysere samfunnet og dens utvikling. For å nå ulike posisjoner i et samfunn trenger man ulike former for kapital. De ulike formene for kapital er: *økonomisk kapital*, *sosial kapital*, *kulturell kapital* og *symbolsk kapital* (Skowronski, 2013; Pedersen & Olesen, 2000). Dette er egenskaper eller ferdigheter som blir brukt for å konkurrere om ulike posisjoner i samfunnet. Her er det viktig å påpeke at Bourdieu ser på de fleste sosiale arenaene som et konkurranseområde eller konkurransefelt. Et konkurransefelt kan eksempelvis være i klassen, på fotballbanen, i vennegjengen eller i nabolaget. Egentlig alle mulige områder hvor sosial status spiller en rolle. Jeg skal nå gå gjennom hva som inngår i de ulike formene for kapital og hvordan dette kan ha innvirkning på elevenes muligheter for å lykkes i skolen, både fra et akademisk og sosialt ståsted.

3.1.1.1 Økonomisk kapital

Den økonomiske kapitalen handler om materiell rikdom og refererer da til penger og eiendom. Fordi oppgaven i hovedsak konsentrerer seg rundt ungdommer, vil det være familiens økonomiske kapital som vil være av størst betydning. Penger kan også bidra til tilegnelse av en annen form for kapital. Dersom du bruker penger på et gitarkurs, kan dette kurset gjøre at du tilegner deg musikalske ferdigheter, som kan være lønnsomme i enkelte sosiale sammenhenger. Dersom foreldre sender barnet sitt på et slikt gitarkurs kan det tenkes at barnet får en fordel innen skolefaget musikk. På denne måten kan altså foreldres økonomiske kapital bidra til å bygge andre former for kapital hos sine barn.

Det er ikke uvanlig at familier som flykter til Norge, eller som kommer til landet for andre årsaker, har en dårlige økonomisk kapital enn gjennomsnittet. Å ha dårlig økonomisk kapital, kan føre til en viss grad av utestengelse fra enkelte områder i samfunnet. Et høyt kostnadsnivå i breddeidretten har eksempelvis ført til at flere barn ikke kan spille fotball, drive med dans, eller andre idrettsaktiviteter. Manglende økonomisk kapital kan også gjøre at man ikke får reise på kino med vennene sine, reise på sydentur i sommerferien eller holde store bursdagsfeiringer. Dårlig økonomisk kapital kan altså gjøre at man går glipp av flere ulike inkluderingsarenaer.

3.1.1.2 Sosial kapital

Sosial kapital konsentrerer seg rundt det sosiale nettverket, bekjentskapene og forbindelsene til personen. Det handler om hvilke ressurser en person kan klare å skaffe seg ved hjelp av sine kontakter. Tilegnelsen av sosial kapital opparbeides gjennom å bli eksponert for forskjellige sosiale arenaer som eksempelvis barnehage, skole, idrettsklubb, nærsamfunn osv. Ved å bli eksponert for slike sosiale arenaer vil en opparbeide seg kunnskap om hvilke kulturelle koder som er rådene for gruppen eller samfunnet.

Nyankomne elever vil ofte ha lavere sosial kapital enn den øvrige elevgruppen. De har som regel et smalere sosialt nettverk og få bekjentskaper. Dette har naturligvis sammenheng med at de er relativt nye i landet dermed ikke bygget et sosialt nettverk på størrelse med de som er født og oppvokst i landet. Med liten sosial kapital, vil en ofte komme til kort i ulike situasjoner fordi man ikke har de ressursene som andre mennesker kan tilby.

3.1.1.3 Kulturell kapital

Kulturell kapital er litt mer omfattende og komplekst enn de to ovenfor, men det er den kapitalformen som kommer til å spille den viktigste rollen i drøftingskapittelet. Bourdieu beskriver kulturell kapital i tre ulike former. Den første formen omtaler Bourdieu som *institusjonalisert kulturell kapital*. Dette er en form for kapital som tilegnes gjennom skolegang og innebærer akademiske kvalifikasjoner. Dette kan blant annet være titler, diplomer, vitnemål eller sertifikat (Bourdieu & Jean-Claude, 2006). En person med høy grad av institusjonalisert kulturell kapital vil ha store fortrinn i jobbmarkedet.

Den andre formen for kulturell kapital er noe som kan foreligge i objektivert form, og omtales som *materiell kulturell kapital*. Dette handler om materielle ting som bøker, malerier eller andre kunstverk. I akademiske familier er det eksempelvis større sannsynlighet for at du finner en stor hylle fylt med bøker, enn hos en arbeiderklassefamilie. Bourdieu mener at en av de grunnleggende årsakene til sosial ulikhet ligger i en ulik fordeling av materiell kulturell kapital og institusjonalisert kulturell kapital (Skowronski, 2013, s. 78).

Den siste formen for kulturell kapital er det Bourdieu omtaler som *kroppsliggjort kulturell kapital*. Dette handler om de disposisjonene som er innlemmet i personen gjennom det sosiale miljøet han eller hun omgås i (Bourdieu & Jean-Claude, 2006). Utviklingen av denne kapitalen skjer hovedsakelig gjennom oppveksten og har sterk påvirkning fra hjemmet, men er også noe som kan påvirkes av venner, eller gjennom pedagogisk arbeid i skolen. Dette inkluderer blant annet måter å snakke på, hvilken kultur som blir verdsatt og hvilke vaner en har (Pedersen & Olesen, 2000). Dette inkluderer også i hvilken grad man har tilegnet seg og kan mestre ulike kulturelle koder som dominerer i samfunnet. Her inngår blant annet språklig kapital, som vil bli viktig i drøftingskapittelet.

Nyankomne elever vil naturligvis ha begrensede språkkunnskaper som flere kan assosieres med en lav sosial klasse. Begrenset ordforråd kan nemlig gjøre det vanskelig å uttrykke seg på en god måte og dermed ikke formidle budskapet på den måten de ønsker. Dette kan gjøre at de blir utestengt fra enkelte sosiale felleskap. Skoler er heller ikke bygd for å belønne elever med begrenset ordforråd, og minoritetsspråklige vil dermed ha vanskeligheter med å oppnå lik mengde med institusjonalisert kulturell kapital som den øvrige elevgruppen. Skolen belønner

nemlig de som allerede har høy kapital, med å gi de enda mer anerkjennelse i form av belønninger som eksempelvis gjennom karakterer.

3.1.1.4 Symbolsk kapital

Den siste kapitalformen Bourdieu trekker frem er *symbolsk kapital*. Symbolsk kapital kan kort defineres som «... det som samfunnsgrupper anerkjenner som verdifullt og tilfører verdi.» (Broady, 1997, s. 420). Dette var et begrep Bourdieu utviklet i Algerie gjennom studie av de kabylske folks tenkemåte og verdenssyn. For dem var ære og æresfølelse det viktigste av alle ressurser. Ære blir til ved at en gruppe anerkjenner visse handlinger som ærbare. Det er altså andre mennesker eller grupper som tilfører handlinger en symbolsk verdi. Symbolsk kapital kan også innebære klesmerker eller andre besittelser som gir en slags indikator på sosial klasse.

3.1.2 Kapitalens betydning

Bourdieu tar til orde for at barn fra ulike familier har ulike forutsetninger for å lykkes på skolen, på bakgrunn av ulik kapitalsammensetning. Skolen er nemlig ikke et kulturfritt samfunn, men et samfunn hvor middelklassens kultur ofte skinner igjennom (Dalal, 2016, s. 237). Lærere, rektorer og andre pedagoger som er med på å forme skolen er mest sannsynlig fra en middelklassekultur og elever som stammer fra familier med lignende kultur, vil bli belønnet. Dette gjør at barn som kommer fra familier med andre kulturelle verdier, kan oppleve å bli diskriminert, selv om aktørene fra den dominerende kulturen ikke er bevisst på deres påvirkningskraft og makten som ligger i kulturen.

Skolesystemet forsterker også de sosiale forskjellene ved å anerkjenne og belønne den dominerende klassens kulturelle kapital, eksempelvis ved gi dem høye karakterer og bedømme elevens orden og oppførsel og dermed autentisere deres kunnskap, kultur og ferdigheter. Skolen vil dermed øke forskjellene ved å tilføre disse elevene institusjonell kulturell kapital. Bourdieu påstår at dersom et barn kommer fra en velstående familie med høy grad av kulturell kapital, vil skolen nærmest fungere som en forlengelse av den primære sosialiseringen. På den andre siden kan barn fra arbeiderklassen eller minoritetsspråklige elever oppleve skolehverdagen som et tøft skifte som kan være vanskelig, kunstig og fremmedgjørende. Dermed tyr disse barna ofte til underkastelse eller motstand i løpet av

skoleløpet. Dersom elever ikke føler mestring eller får anerkjennelse kan det ofte resultere i bråk eller uro (Bourdieu & Passeron, 1977).

3.1.3 Habitus og sosiale felt

I et forsøk på å forklare hvordan et slik diskriminerende system oppstår, introduserer Bourdieu begrepet *habitus*. Habitus er ment for å beskrive en serie dyptliggende antakelser eller følelser som er med på å forme måten individet tenker på den sosiale verden på. Dette er antakelser som er basert på en persons erfaringer i møte med andre mennesker og kulturer (Bourdieu & Wacquant, 1995). Bourdieu beskriver habitus på denne måten:

A system of lasting, transposable dispositions which integrating past experiences, functions at every moment as a matrix of perceptions, appreciations, and actions and make possible the achievement of infinitely diversified tasks, thank to analogical transfers of schemes permitting the solution of similarly shaped problems
(Swart, 1977, s. 100)

I habitusbegrepet ligger det altså en antakelse om at menneskers valg og handlinger formes av disposisjoner som får oss til å føle, tenke og handle på en bestemte måter. Disposisjonene vi har med oss benyttes når vi står overfor nye situasjoner og skal møte nye utfordringer. Disse disposisjonene er et produkt av tidlig barndom, spesielt via familien og endres kontinuerlig av personens møter med verden (Bourdieu, 2007). Disse erfaringene vil være med å forme en persons individuelle habitus.

Barn som kommer fra akademiske familier, har i en lang periode vært underkastet bestemte sosiale forhold som gjør dem mer tilpasningsdyktige til å håndtere det akademiske miljøet som skolen er en del av. De «arver» en bestemt kultur, en væremåte og en måte å snakke på som verdsettes i skolen. På den andre siden har du barn som ikke er født inn i akademiske familier og som på bakgrunn av dette synes det er vanskeligere å håndtere skolehverdagen. Familiens bakgrunn vil med andre ord fungere som en unik «integreringsmulighet» inn i den samme klassen eller livssituasjonen. Nyankomne elever, og spesielt dem som ikke er født og oppvokst i akademiske familier kan derfor streve med å finne seg til rette på skolen. For å forklare hvordan habitus har påvirkning på de sosiale arenaene en møter, introduserer Bourdieu begrepet *felt*.

Felt er en viktig metafor i Bourdieus arbeid og beskriver de sosiale arenaene hvor man kjemper om ulike sosiale posisjoner. Her ønsker jeg å understreke at Bourdieu ser på nesten alle situasjoner som en plass for konflikt og/eller konkurranse. For å komme inn på et felt trekker Bourdieu paralleller til det å spille et spill. For å kunne spille et spill er man nødt til å akseptere visse spilleregler (Bourdieu, 1995, s. 131). Disse spillereglene er ofte et resultat av kulturen til aktørene i det feltet. Dersom man skal komme inn i feltet, er man nødt til å akseptere kulturen i gruppen og forstå de kulturelle kodene som dominerer. Dette kan ofte være utfordrende dersom kulturen i det sosiale feltet ikke samsvarer med den kulturen du er oppvokst med.

3.2 Erving Goffman

Erving Goffman (f.1922) var en kanadisk sosiolog og samfunnsforsker. Teorien hans blir ofte brukt som et analyseverktøy av sosial interaksjon på ulike samfunnsgrupper, og også i skolen. I denne oppgaven kommer til å benytte teorien til å analysere og gi mulige forklaringer på hvordan den sosiale interaksjonen mellom nyankomne elever og den øvrige elevgruppen arter seg. Før jeg tar for meg Goffmans teori og dykker inn i hans terminologiske verden, er det viktig å avklare hvordan han selv definerer sosial interaksjon:

Interaksjon (ansikt til ansikt) kan stort sett defineres som den gjensidige innflytelsen personer har på andres handlinger når de befinner seg i deres umiddelbare nærvær (Goffman, Risvik, & Riksvik, 1992, s. 22).

Goffman hevder at en persons evne til å uttrykke seg utfolder seg på to ulike måter: det uttrykket han *gir*, og det uttrykket han *avgir* (Goffman, Risvik, & Riksvik, 1992, s. 12). Førstnevnte er ofte bevisst fra personen side og kommer som et resultat av at vi mennesker prøver å fremstå på en måte som senere vil virke til vår fordel. Uttrykket vi *gir* er ofte ikke naturlig, men heller et resultat av planlegging. Vi prøver med andre ord å alltid styre hvilket inntrykk andre får av oss. Denne prosessen er det Goffman kaller for *inntrykkskontroll*, eller impression management.

Uttrykket man *gir* blir ofte formidlet verbalt. Om en elev får spørsmål fra læreren sin om det går fint med matematikkoppgavene, kan det hende eleven svarer: «det går fint, jeg forstår det» selv om han egentlig ikke gjør det. Dette er muligens et forsøk på å virke trygg og sikker

ovenfor både læreren og medelevene sine. Sentralt i Goffmans teori er nemlig følelsen av forlegenhet. Han påstår at forlegenhet oppstår i nesten ethvert sosialt samspill og ser på det som et naturlig element i folks sosiale samhandling (Skowronski, 2013, s. 73).

Det uttrykket eleven *avgir* omfatter en rekke handlinger som personen ubevisst formidler via kroppsspråk, ansiktsuttrykk etc. Dersom en elev skal presentere seg selv, er det ofte lett å lese kroppsspråket til eleven for å se om han eller hun virker trygg eller nervøs i en slik situasjon. Dette kroppsspråket er uttrykket eleven avgir.

3.2.1 Goffmans interaksjonsteori

I Goffmans doktoravhandling *Communication Conduct in an Island Community* (1953), trekker han paralleller mellom sosial interaksjon og det å spille et rollespill. Derfor er de fleste sentrale begrepene i Goffmans interaksjonsteori inspirert av begreper som også er brukt i et teaterstykke. Når jeg skal gå gjennom deler av Goffmans teori, er det først viktig å klargjøre noen sentrale begreper.

Han mener at alle mennesker er bygd opp av *statuser* (Goffman, Risvik, & Riksvik, 1992, s. 23). Goffman beskriver statuser som gjenkjennelige trekk eller egenskaper ved en person. Som elev, har du først og fremst status som «elev», men du kan også ha andre statuser som «sønn», «fotballspiller», «storebror», «innvandrer» osv. Disse statusene legger føringer for hvordan du som person skal oppføre deg på ulike områder, da det er en forventet oppførsel knyttet til statusen din. Hvordan du velger å oppføre deg på bakgrunn av statusen din omtaler Goffman som en *rolle* (Goffman, Risvik, & Riksvik, 1992, s. 9). Rollen er med andre ord hvordan du utspiller statusen.

Goffman sammenligner sosiale sammenkomster eller møter med en *scene* bestående av *aktører* og *publikum* (Goffman, Risvik, & Riksvik, 1992, s. 9). I et rollespill er aktørene og publikum naturligvis separert, mens i den virkelige verden opptrer en som begge deler. I en undervisningsøkt inntar eksempelvis læreren rollen som aktør, ved å *fremføre* undervisningens innhold, men også som publikum dersom en elev har spørsmål til innholdet. Da vil i så fall denne eleven bli aktøren, og læreren og de andre elevene blir publikummet. På denne måten skiftes de ulike rollene kontinuerlig i løpet av undervisningen.

Når du deltar i ulike sosiale situasjoner, forsøker du å fremstå på en gitt måte ut fra en oppfattelse av hvilke handlinger som vil anerkjennes av de rundt deg, og som er i tråd med din egen status. For å beskrive disse ulike sosiale situasjonene benytter Goffman (1974) seg av begrepet *rammesetting*. Dette omhandler blant annet de skrevne og uskrevne reglene som er gjeldene i et spesifikt rom eller miljø. En person vil eksempelvis opptre annerledes fremfor vennegjengen i friminuttet, sammenlignet med en en-til-en samtale med læreren. Dette er fordi det er forventninger knyttet til oppførsel og væremåte på ulike sosiale arenaer.

Hvordan man utspiller rollen sin vil være et resultat av hvordan man oppfatter rammesettingene i et visst miljø. Men i et klasserom er det ikke slik at en bare formidler sin kunnskap ovenfor læreren, men også for en hel klasse. Dilemmaet mange elever møter på er at de ønsker å fremstå på én måte fremfor sine venner og medelever, og én måte fremfor læreren sin. For skoleflinke elever som har en vennekrets som deler de samme akademiske ambisjonene kan dette sees på som noenlunde uproblematisk. Dersom den samme eleven er i en vennegjeng som ikke har de samme ambisjonene og som i tillegg har en negativ holdning til skolen og læreren, må eleven vurdere hvilke handlinger som er mest lønnsom. Eleven er altså nødt til å ta et valg; imponere læreren og vise at han kan svaret på spørsmålet, eller vise medelevene at du ikke bryr deg særlig om skolen. Dette kan skape en indre konflikt hos eleven.

3.2.2 Stigma

En stigmatisering av nyankomne elever er noe som kommer til å spille en viktig rolle i analyseringen av det empiriske datamaterialet i oppgaven. I boken *Stigma* (1963) tar Goffman for seg hvordan det er å være en stigmatisert person. Han beskriver hvordan vi mennesker forsøker å gjøre oss opp en mening rundt andre personer sin sosiale identitet, ved å analysere deres fremtreden, holdning, stil, utseende osv. I møte med nye personer, forsøker vi å se etter visse egenskaper som gjør at vi kan kategorisere han eller hun innenfor en bestemt kategori.

Videre peker Goffman på forskjellen mellom den *virtuelle sosiale identiteten* (våre inntrykk av personen), og den faktiske hvor vi finner ut at våre inntrykk kanskje ikke stemmer (Goffman, 1963/2011, s. 12). Under møte med den nye personen kan det dukke opp negative egenskaper eller personlighetstrekk som gjør at han skiller seg ut fra de øvrige medlemmene i kategorien. En slik egenskap omtaler Goffman for et *stigma*. Et stigma kan føre til at personen

ikke finner seg til rette i noen grupper, og kan ofte være som et hinder i inkluderingsprosessen.

Det kan finnes mange ulike typer stigma, men Goffman fremhever tre hovedtyper (Goffman, 1963/2011, s.14). Den første handler om kroppslig misdannelser og retter søkelyset mot utseende til personen. Den andre tar utgangspunkt i den personlige karakteren og har ofte bakgrunn i personen fortid. Det siste punktet som Goffman fremhever, omtaler han som «tribala» stigma. Dette tar for seg rase, nasjon og religion (Goffman, 1963/2011, s.14). Alle disse stigmaene kan føre til utestengelse i ulike sosiale grupper. Dersom en person eller en elev opplever å diskrimineres på bakgrunn av en eller flere av disse faktorene kan det føre til at eleven forsøker å skjule den egenskapen eller stigmaen i jakten på å bli betraktet som «normal». Å bli betraktet som normal har ifølge Goffman store fordeler og kan resultere i en følelse av sosial tilhørighet. Dersom man blir betraktet som unormal kan det føre til skamfølelse og større usikkerhet knyttet til egen identitet.

4. Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming

I det følgende vil det gjøres rede for forskningsprosessen og undersøkelsens plass i det vitenskapsteoretiske landskapet. Kapittelet vil belyse hvilke vitenskapelige metoder som er brukt i oppgaven og hvilke metodiske overveielser som ligger til grunn for disse valgene. Formålet er å tydeliggjøre grunnlaget for studiens fortolkninger, slik at leseren kan vurdere studiens kvalitet og pålitelighet.

Innledningsvis vil det redegjøres for valg av metode og hvorfor en kvalitativ forskningsmetode blir sett på som mest egnet til å besvare oppgavens problemstilling. Deretter skal prosessen med å finne informanter til undersøkelsen belyses, før det videre drøftes rundt ulike hensyn man bør være bevisst på under intervjusituasjonen med barn eller unge voksne. Videre vil oppgaven se nærmere på hvilke refleksjoner som har blitt gjort i forbindelse med intervjuguiden, samt hvordan de ulike intervjuene foregikk. Dernest vil det bli gitt en beskrivelse av hvordan datamaterialene har blitt behandlet og analysert. Avslutningsvis vil kapittelet ta for seg de etiske vurderingene som er lagt til grunn for undersøkelsen og hvilke valg som har blitt gjort for å sikre undersøkelsens kvalitet.

4.1 Valg av metode

Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er «veien til målet». Enhver forsker bør derfor ha reflektert over hvilken vei som ansees som mest hensiktsmessig for å besvare oppgavens problemstilling på best mulig måte. I en slik prosess er det viktig å fundere over spørreordene: *hvorfor, hva og hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140). Undersøkelsens «hvorfor» handler om å klargjøre formålet med studien og reflektere over hvorfor studien kan være et viktig bidrag til fagfeltet. Deretter bør en spørre seg selv «hva» en skal se etter. Da er det viktig å opparbeide seg god kunnskap om temaet, eksempelvis ved å lese seg opp på relevant litteratur. Avslutningsvis er det viktig å gruble over «hvordan» en skal angripe studien. I denne prosessen er det viktig å være bevisst på eventuelle styrker og svakheter.

I denne studien ble en kvantitativ tilnærming fort avleid på grunn av problemstillingens behov for nyanserte beskrivelser av elevenes erfaringer knyttet til temaet. En kvantitativ metode kunne gitt svar på om elever opplever overgangen som: bra, ok eller mindre bra, men det ville

ikke gitt en beskrivelse av *hva* som var bra, ok eller mindre bra. Derfor ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming gjennom intervju, i håp om å få tak i elevers erfaringer, holdninger og meninger rundt overgangen til ordinær klasse.

4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det er mange forskjellige intervjuformer. Hvilken som er mest hensiktsmessig beror på forskningsmålet. Kvalitative forskningsintervju har til hensikt å få frem folks erfaringer, samt avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene, var det naturlig å gå for en slik tilnærming. Kvalitative forskningsintervju kan imidlertid gjennomføres på mange ulike måter. En av de første avveiningene jeg var nødt til å ta, var om jeg ønsket at intervjuene skulle foregå inn under fire øyne, eller om et gruppeintervju ville være bedre egnet. På grunn av problemstillingens personlige og sensitive dimensjon, fryktet jeg at et gruppeintervju kunne være problematisk å utføre og at informantene ikke ville åpne seg dersom det var flere elever til stede. Gruppeintervju kunne imidlertid bidratt til en verdifull diskusjon hvor elevenes synspunkt kunne sammenlignes og settes opp mot hverandre. Jeg anså imidlertid et tradisjonelt intervju som mest hensiktsmessig og gjennomførte intervjuene med en elev av gangen.

For å innhente den nødvendige kunnskapen for å besvare oppgavens problemstilling anså jeg *dybdeintervju* som mest hensiktsmessig. Dybdeintervju egner seg i situasjoner hvor forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser, samt hvordan informanten reflekterer over disse opplevelsene (Spradley, 1979). En slik tilnærming legger til rette for å innhente detaljert informasjon om en persons tanker og synspunkter. Det er imidlertid en tidkrevende prosess som krever mye arbeid. Et dybdeintervju er ofte et langvarig intervju og i denne undersøkelsen har lengden på intervjuene variert fra 30 minutt til i overkant av en time. Dette førte til mye transkribering og det var en tidkrevende prosess å kode datamaterialet. Jeg kunne ha gjennomført mindre krevende intervjuer med flere respondenter, men kom frem til at problemstillingen søker kvalitet fremfor kvantitet. Nedenfor vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem for å velge ut informanter til undersøkelsen.

4.3 Informantutvalget

Fokuset i oppgaven konsentrerer seg rundt hvordan nyankomne elever på ungdomstrinnet opplever en overgang fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. Informantutvalget er gjennomført i lys av dette fokuset og i henhold til undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål.

I første omgang handlet det om å formulere et informasjonsskriv og få godkjent mitt prosjekt hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Når jeg hadde fått godkjent prosjektet mitt, begynte prosessen med å velge ut informanter. Undersøkelsen søker etter erfaringer fra elever på ungdomstrinnet som har erfaring med å gå i en innføringsklasse, men som nylig er blitt overført til ordinære klasser. For at elevene skulle ha tiden i innføringsklassen ferskt i minne og samtidig fått tid til å gjøre seg opp en mening rundt overgangsperioden til ordinær klasse, var jeg på utkikk etter elever som hadde vært i ordinære klasser mellom 1-12 måneder.

Da jeg begynte søket etter informanter, startet jeg med å få en oversikt over hvilke skoler som organiserte nyankomne elever i egne innføringsklasser. Jeg laget meg derfor en liste over alle skolene i fylket som hadde innføringsklasser. Deretter sendte jeg ut e-poster til både rektorer og undervisningsinspektører til de aktuelle skolene, hvor jeg brifet de om masteroppgaven og forklarte de at jeg trengte hjelp til å finne informanter. Dette førte til at jeg fikk etablert kontakt med to skoler. Rektorene og undervisningsinspektørene henviste meg videre til kontaktlærerne som hadde elever som kunne være aktuell for undersøkelsen. Jeg opprettet deretter kontakt med seks forskjellige kontaktlærere, hvor alle sammen hadde én elev som passet kriteriene. Alle lærerne var svært behjelpelige, og jeg fikk besøke begge skolene for å snakke med elevene.

Etter avtale med de ulike kontaktlærerne, møtte jeg opp på de forskjellige skolene i løpet av de følgende dagene. På dette tidspunktet hadde alle kontaktlærerne allerede informert elevene om forskningsprosjektet og hvorfor jeg ønsket å intervju de. Da jeg ankom skolene, møtte jeg de forskjellige kontaktlærerne som videre hjalp meg å identifisere elevene og opprette kontakt. Jeg tok deretter ut en elev av gangen og informerte de om prosjektet og forklarte hvorfor jeg ønsket å snakke med akkurat dem. Vi gikk gjennom informasjonsskrivet sammen og jeg forklarte innholdet i skrivet og ba de videreformidle informasjonen til deres foreldre og

få en underskrift dersom de ønsket å delta i prosjektet. På slutten av samtalene avtalte vi tidspunkt for intervjuene og godkjente det med de forskjellige kontaktlærerne.

Etter skolebesøkene opprettholdt jeg kontakten med kontaktlærerne deres for å høre om elevene fortsatt ønsket å bli intervjuet og om de hadde fått underskrift fra foreldrene deres eller ikke. Alle elevene var veldig flinke og leverte inn skjemaene med underskrift, i løpet av de følgende dagene. Dermed la alt til rette for å gjennomføre de ulike intervjuene. Når man gjennomfører intervju med barn og ungdom er det imidlertid viktig å være bevisst på ulike forhold som kan spille inn på intervjuets kvalitet og troverdighet. Nedenfor vil jeg derfor gjøre rede for hvilke hensyn som ble tatt og som er viktige å være bevisst på i en slik prosess.

4.4 Intervju av barn og ungdom

Det er i dag en økende tendens til å se barn som meningsberettigede, meningsbærende og meningsskapende aktører (Eide & Winger, 2007, s. 17). Barnas stemmer og deres beskrivelser og vurderinger av sin virkelighet er viktige bidrag i arbeidet med å analysere og vurdere opplæringstilbudet som blir gitt i den norske skolen. I den overordnede delen av læreplanen ser man tendenser til at barn i større grad enn tidligere skal få ytre sine meninger, sammenlignet med tidligere (Eide & Winger, 2007). Det står blant annet at «elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kunnskap fra barns posisjon og fra deres «forståelseshorisont» anses som stadig mer interessant og nødvendig for å bedre kvaliteten i skolen (Eide & Winger, 2007, s. 11).

Det å involvere barn i intervjusituasjoner forplikter at en evner å skape en god opplevelse for informanten, slik at de føler seg trygge og ivaretatt. En kan ikke bare sette på en båndopptaker og be intervjuobjektet om å legge ut om sine tanker og følelser. Intervjuets kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant, noe som er særlig viktig der vi forsker på sensitive temaer (Tjora, 2017, s.116). I og med at studien tar for seg elevens følelse av sosial tilhørighet, kan intervjuet åpne opp for vanskelige, følsomme og personlige temaer som kan være utfordrende å svare på. I et forsøk på å skape denne tryggheten, valgte jeg å utføre intervjuene i grupperom på deres egen skole.

Når en intervjuer barn krever det at forskeren har evne til selvrefleksjon og bevissthet om sin egen posisjon. Eder og Fingerson (2002) peker på det asymmetriske maktforholdet mellom barnet og den voksne, og nødvendigheten av at intervjueren unngår å bli assosiert med en lærer. Dette kan nemlig påvirke intervjuet og føre til at informanten svarer det han eller hun tror forskeren ønsker å høre. Denne misoppfatningen kan nemlig føre til at informanten mistenker at informasjonen i intervjuet videreformidles til lærerne og dermed påvirke informantens videre skolegang. Bourdieu (1984) er også blant dem som problematiserer det asymmetriske forholdet mellom informanten og forskeren, men vektlegger forskjeller i sosial rang, kulturell - og språklig kapital som utslagsgivende for en god eller dårlig kommunikasjon. Dette viser seg i alt fra ordene forskeren bruker, hvordan studien blir presentert, hva som vektlegges og hva som holdes tilbake. All sosial utveksling har en effekt som kan virke som tilfeldige forstyrrelser hvis den ikke blir reflektert over (Bourdieu, 1984). Det er et hovedpoeng for Bourdieu å være refleksiv og metodisk klar over, og aktivt prøve å minske denne asymmetrien.

I et forsøk på å minske den asymmetriske relasjonen mellom meg som forsker og informantene i undersøkelsen, har jeg forsøkt å lage en intervjuguide som bærer preg av et enkelt og alderspassende språk. Jeg var bevisst på å ikke bruke avanserte ord og prøvde å fremstille studien på en enkel og forståelsesfull måte. Nedenfor skal jeg fortsette med å forklare hvordan intervjuguiden ble utformet og hvilke hensyn som lå til grunn under utformingen av denne. Jeg vil også beskrive enkelte grep som ble tatt for å sikre et godt intervju og for å minske det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant.

4.5 Gjennomføring av intervju og intervjuguide

Studien søker nyankomne elevers erfaringer med overgangen til en ordinær klasse. For å la disse erfaringene komme best mulig frem, valgte jeg å følge Thagaard (2013) sine anbefalinger, og lot spørsmålene være generelle og åpne, slik at de oppmuntret intervjupersonen til å fortelle fritt. Det var likevel viktig å opprettholde en viss struktur i de forskjellige intervjuene, slik at jeg i etterkant kunne sammenligne og analysere de ulike erfaringene. Et slikt intervju blir ofte omtalt som et *semikonstruert* intervju. Et semikonstruert intervju tar som regel utgangspunkt i en intervjuguide som en har utviklet på forhånd.

Intervjuguiden skal ikke følges slavisk, men skal fungere som en retningsveileder i intervjusituasjonen.

I denne undersøkelsen skulle jeg intervju seks ungdommer jeg ikke kjente og som ikke behersket språket optimalt, om personlige spørsmål knyttet til deres psykososiale skolemiljø. I en slik prosess er det mange faktorer en må ta hensyn til. Å utvikle en god intervjuguide er en av de første stegene i denne prosessen. Når en skal utvikle en intervjuguide må man først og fremst spørre seg selv hvilke spørsmål som kan bidra til å besvare problemstillingen på best mulig måte. Deretter er det viktig å vite hvordan en skal formidle disse spørsmålene. Siden det er snakk om intervju av barn eller ungdommer vil det være viktig å bruke alderstilpassede spørsmål. Hvis jeg stiller for lange og kompliserte spørsmål, og kanskje mer enn ett spørsmål om gangen, kan det oppleves svært forvirrende for eleven. Det kan oppstå følelser som usikkerhet og forvirring, som igjen kan føre til at eleven misforstår spørsmålet, eller ikke klarer å svare. Intervjuguiden bærer derfor preg av å ha et enkelt språk, slik at informantene forstår spørsmålene som blir stilt.

Intervjuguiden er delt inn i tre deler: *Briefing, hoveddel og debriefing*. Briefingen starter i forkant av intervjuene og før båndopptakeren er skrudd på. Her informeres elevene om formålet med intervjuet, samtidig som jeg presiserer at deltakelse i prosjektet er frivillig og at informantene kan trekke seg når som helst. Det er viktig å være tydelig overfor informantene og få de til å forstå at alt de sa under intervjuet er konfidensielt, og at jeg vil sikre deres anonymitet. Når elevene forstår at de er anonyme, kan det tenkes at de fremstår mer åpen og ærlig enn hva de hadde gjort dersom de ble navngitt. Jeg informerte også elevene om at deres erfaringer og kunnskap kunne bidra til å forstå hva som er bra med norsk skole og hva som kan gjøres bedre. Før hoveddelen startet, fikk elevene også mulighet til å komme med spørsmål.

Når båndopptakeren var skrudd på og intervjuet var begynt, beveget vi oss over til hoveddelen av intervjuet. Tjora påpeker at det kan være smart å snakke «litt rundt grøten» før man kommer inn på temaer som kan oppfattes som vanskelige, følsomme og veldig personlige (Tjora, 2017, s. 116). Men selv om man snakker litt rundt grøten, er det gode muligheter for å innhente god informasjon. Jeg begynner derfor med spørsmål som ville være lette å svare på og som forhåpentligvis ville bidra med å gjøre eleven fortrolig med situasjonen. På denne måten kunne eleven bli «varm i trøya» og føle at han eller hun mestret situasjonen. Jeg

begynte intervjuet med å be eleven fortelle litt om seg selv, hvorfor de kom til Norge, hva de synes om å gå på skole i Norge osv.

Gradvis flyttes fokuset over til å handle om innføringsklassen. Unge elever, og kanskje spesielt de som har problemet med språket, kan ha en tendens til å svare litt enkelt og kortfattet. Derfor starter denne delen med å la informantene fortelle hva en innføringsklasse er, hva man lærer i innføringsklassen osv. Dette kan gi meg innblikk i elevens oppfattelse av hensikten med innføringsklasser og samtidig bidra til å gjøre informanten fortrolig med situasjonen og trene eleven i å gi lengre svar. Etter hvert ønsket jeg at elevene skulle komme med sine personlige tanker og betraktninger fra tiden i innføringsklassen, noe som førte til at de forskjellige intervjuene gikk i litt forskjellige retninger. Intervjuguiden bidro derimot til å holde en viss struktur på intervjuene, slik at de samme spørsmålene ble gitt til alle elevene, men i litt ulik rekkefølge for å opprettholde flyten i intervjuene.

Etter at informanten hadde beskrevet sin tid i innføringsklassen, gikk fokuset etter hvert over til å handle om overgangen til de ordinære klassene. På dette tidspunktet har eleven forhåpentligvis blitt komfortabel med intervjusituasjonen og trygg nok til å legge ut sine tanker og erfaringer fra denne tiden. Her legges det særlig vekt på elevenes erfaringer med inngangen i ulike sosiale miljø i klassen, samt hvordan de håndterte det faglige nivået i ordinære klasser, sammenlignet med innføringsklassen.

Hoveddelen avsluttes ved å summere opp erfaringene, avklare eventuelle løse tråder eller misoppfatninger og spørre om det er noe eleven ønsker å snakke mer om eller legge til. Etter hoveddelen var ferdig, skulle elevene gjennom en debriefing. Her passet jeg på å takke og rose informantene for innsatsen, samt forhøre meg om hvordan de synes det var å bli intervjuet. Videre oppfordret jeg elevene til å spørre om det var noe de lurte på og hvilke tanker de satt igjen med etter intervjuet. Helt til slutt repeterte jeg rettighetene deres en siste gang før jeg tok av båndopptakeren.

4.6 Validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner

God datakvalitet er avgjørende for å sikre at man trekker gyldige og pålitelige slutninger. Flere forskere peker på at studiens kvalitet avhenger av dens *troverdighet* (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2013). Reliabilitet og validitet er regnet for å være de

mest sentrale begrepene i denne vurderingen. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Det handler om hvor nøyaktig dataene i undersøkelsen er, hvilke data som blir brukt og hvordan de blir samlet inn og omarbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Validitet handler på sin side om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2013). Her er det viktig at forskeren stiller seg kritisk til egne tolkninger og vurderinger.

Det finnes mange ulike måter å teste reliabiliteten i undersøker på. En av de mest vanlige fremgangsmåtene er at flere forsker på samme fenomen, og vurderer resultatene opp mot hverandre. Dersom forskerne kommer frem til lignende resultater, tyder det på høy reliabilitet. Om det er finnes store sprik mellom de ulike studiene, vil reliabiliteten ansees å være lav. Reliabiliteten i denne undersøkelsen kan dermed sees i sammenheng med tidligere forskning på samme eller lignende fenomen. Selv om det finnes relativt få omfattende studier som omhandler nyankomne elevers erfaringer med overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser, kan reliabiliteten til en viss grad måles ut fra hvorvidt mine funn samsvarer med lignende studier som eksempelvis: Sharif (2017); Showronski (2013); Børresen (2018) og Jama (2018). De to første studiene er doktorgradsavhandlinger om den svenske *förberedelsesklass*, og de to sistnevnte er norske masteroppgaver som er rettet mot innføringsklasser og videre opplæring i ordinære klasser.

Generelt kan en vurdere validiteten av undersøkelsen ved å spørre seg om resultatene i undersøkelsen representerer den virkeligheten en har studert (Thagaard, 2013). En måte å vurdere dette på, er å være kritisk til både metodebruken og rundt egne tolkninger. Jeg vurderte lenge å underbygge studien ved å også observere de nyankomne elevene etter overgangen til ordinære klasser, i håp om å styrke datagrunnlaget i undersøkelsen. Etter å ha reflektert over hvor tid- og ressurskrevende en slik prosess er, kom jeg frem til at det ville bli å ta seg vann over hodet. Dette hadde krevd mange observasjonstimer i flere ulike klasser over en lang periode. Med tanke på omfanget til masteroppgaven, vil jeg hevde at informasjonen jeg har tilegnet meg gjennom de kvalitative dybdeintervjuene er tilstrekkelig og vil gi et godt bilde på virkeligheten til et begrenset utvalg av nyankomne elever.

Tolkningen av de seks dybdeintervjuene er også en prosess det er viktig å reflektere over. For å opprettholde god validitet i undersøkelsen benyttet jeg meg av en båndopptaker i alle intervjuene. Deretter transkriberte jeg intervjuene fortløpende. Da jeg hadde transkribert

ferdig hvert enkelt intervju, skrev jeg ned hvilke tanker jeg satt igjen med etter transkriberingen. Det kunne eksempelvis være om informanten opplevdes som komfortabel og tilfreds, eller usikker og nervøs. Det kunne også være enkelte utsagn man bet seg merke i eller enkelte temaer som virket betydningsfulle for informanten.

For å sikre god etikk i forskningsprosjektet er en nødt til å forholde seg til visse retningslinjer og presentere forskningsresultatene med redelighet og nøyaktighet. Det første steget i denne prosessen handlet om å få godkjent prosjektet hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Før søknaden kunne sendes ut, utformet jeg et samtykkeskjema hvor det fantes informasjon om meg som forsker, prosjektet, konfidensialiteten, anonymiteten og frivilligheten. Fordi undersøkelsen krever informanter som er under myndighetsalder var det nødvendig å skaffe skriftlig samtykke fra deres foresatte i tillegg. Informantene i undersøkelsen har begrensede norskferdigheter, og det kan tenkes at dette også gjelder elevenes foresatte. For å være sikker på at eleven og at de foresatte forstod innholdet i skrevet, hadde jeg som tidligere nevnt, en grundig gjennomgang av skrevet i lag med eleven. Den informasjonen skulle de også videreformidle til deres foresatte. Prosjektet og informasjonsskrivet ble godkjent av NSD 17.01.2020. Det andre steget i denne prosessen vil jeg gjennomgå i neste delkapittel, og omhandler hvordan man bearbeider empirien.

4.7 Bearbeiding av empirien

Bearbeidingen og analysen av datamateriale er også en viktig forutsetning for god forskningsetikk. Dette har vært en kontinuerlig prosess fra første intervju og frem til de siste ukene før innlevering. Selv om den største delen av analysen foregikk etter at alle intervjuene var gjennomført, ble det gjort analytiske vurderinger både under og mellom de ulike intervjuene. Et eksempel på denne pågående analyseprosessen, kan være at jeg under intervjuene fikk inntrykk av at elevene følte en viss frykt når de skulle snakke norsk i ordinære klasser. Denne frykten var relatert til norsk uttale og de var bekymret for at noen av de andre elevene i klassen skulle le, dersom de sa noe feil. Utfra dette fortsatte jeg å være oppmerksom på fenomenet, og tilpasset intervjuguiden til også å inkludere spørsmål rundt hvordan de føler det er å snakke norsk i de forskjellige klassene.

Når det gjelder transkriberingen av intervjuene, er det enkelte valg man står ovenfor. Det legges ingen føringer for hvordan en skal gjøre transkriberingene, så en må selv velge hvilken

fremgangsmåte som vil være mest hensiktsmessig. Det som fremheves som viktig, er hvordan man gjennomfører de ulike trinnene for å sikre studiens gjennomsiktighet og kvalitet. Det kan tenkes at en ordrett gjengivelse av intervjuene vil gi det mest korrekte resultatet, men på grunn av ulikheter i det muntlige og skriftlige språket, kan det være andre metoder som er mer egnet. I dette prosjektet intervjues elever som har nokså begrenset norskkunnskaper, noe som ofte resulterer i svak grammatisk oppbygging, tenkepauser og ufullstendige setninger. For å gi en best mulig fremstilling, har jeg valgt å endre på enkelte sitater og setningsoppbygninger, slik at utsagnene gir mening, og innholdet kommer best mulig frem. I denne prosessen har jeg selvsagt vært bevisst på at meningsinnholdet forblir uforandret. Da alle intervjuene var ferdig transkribert, begynte prosessen med å kode datamaterialet.

Dataanalysen innebærer å avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet (Grønmo, 2016, s. 266). Jeg begynte med å lese gjennom tekstene, og dannet meg etter hvert et inntrykk av hva som var sentralt og viktig å få frem. Utfallet av denne prosessen dannet grunnlaget for hvordan jeg har strukturert resultat- og drøftingskapittelet.

Kodingsprosessen har stort sett fulgt en kodingsmodell som Grønmo (2016) beskriver. Jeg startet med en *åpen* koding, som innebar at jeg begynte å karakterisere og klassifisere de viktigste innholdselementene i datamaterialet. I denne prosessen prøvde jeg å se bort fra oppgavens problemstilling, og fokuserte i hovedsak på det empiriske innholdet. Hensikten bak dette var å oppdage uforutsette og overraskende empiriske fenomener, slik at jeg ikke gikk glipp av viktig informasjon tidlig i analyseringsprosessen. Jeg endte blant annet opp med koder som «språket i innføringsklassen», «språket i ordinære klasser», «faglig utfordring i ordinær klasser» og «inkludering i andre minoritetsgrupper». Ut fra den åpne kodingen gikk jeg over til en mer *systematisk* koding. I denne prosessen tok jeg utgangspunkt i den første kodingen og prøvde å finne fellestrekk i de ulike kodene, slik at det kunne danne utgangspunkt for mer overordnede kategorier. Dette førte blant annet til kategoriene: «språklige utfordringer», «kulturelle forskjeller» og «faglige forskjeller». I det siste stadiet av koding, som Grønmo omtaler som *selektiv* koding sees den tidligere kodingen opp mot problemstillingen og danner til slutt hovedkategoriene som er presentert i resultatkapittelet.

4.8 Presentasjon av elevene

Her følger en kort presentasjon av elevene som deltok i intervjuundersøkelsen. Utvalget består av seks nyankomne elever på 13-15 år. Informantene er som tidligere nevnt anonyme, så navnene nedenfor og videre i oppgaven er fiktive.

Gabi, 13 år, fremstod som en aktiv gutt som elsket å være med venner og spille fotball. Han er født og oppvokst i Ghana, men kom til Norge i lag med sin mor og søster for omtrent to år siden. Etter han kom til Norge har han gått i en innføringsklasse i omtrent ett år, og i en ordinær klasse i ca. ni måneder. I Ghana fulgte han vanlig skoleløp og startet skolegangen i en alder av fem år. Jeg oppfattet at Gabi hadde gode norskspråklige ferdigheter noe som gjorde det lett å gjennomføre intervjuet. I intervjusituasjonen fremstår han som åpen, men ga ofte korte svar som gjorde at jeg som intervjuer måtte stille mange oppfølgingsspørsmål.

Bashar, 13, er en jente som kommer fra Syria. På fritiden liker hun å være med venner og å være på mobilen sin. Hun har gått i en innføringsklasse i om lag 14 måneder, og i ordinær klasse i fem måneder. Hun har i likhet med Gabi også gått på skole før hun kom til Norge. Ut fra mitt perspektiv, mener jeg at hun behersker det norske språket bra, men at hun tidvis har problemer med å forstå enkelte ord. Hun fremstod også som åpen i intervjuet og hadde mange tanker hun ville dele.

Sana, 13, er en jente som er født i Saudi-Arabia, men som flyttet til Somalia da hun var fire eller fem år. Hun fremstår som en svært pratevillig jente som hadde mye på hjertet. Da hun fikk spørsmål om hun gikk på skole i Somalia, svarte hun at hun trodde det. Videre sa hun at hun lærte litt engelsk, litt matematikk og litt somalisk, men at hun hadde lært veldig lite. Skolebakgrunnen blir derfor vanskelig å si noe om. Da hun kom til Norge for omtrent to år siden, tok det fire måneder før hun begynte på skolen. Hun gikk deretter i en innføringsklasse i ett år, og har nå gått i ordinær klasse i omtrent fem måneder.

Jazz, 15, er en jente fra Thailand. Hun fremstod litt usikker og litt sjenert gjennom hele intervjuprosessen. Til forskjell fra de andre elevene, har Jazz gått i to ulike innføringsklasser på to ulike skoler. Hun gikk ett år i hver innføringsklasse, og har nå gått 5 måneder i ordinær klasse. Hun har tidligere gått på skole i Thailand, men det er usikkert i hvor mange år. Hun har også relativt god norsk uttale, men strever enkelte ganger med å finne de rette ordene.

Dariuz, 14, beskrev seg selv som en aktiv gutt fra Litauen. Han liker å være med venner og å spille amerikansk fotball. Han har bodd i Norge i 1 ½ år, og gått ett av de årene i en innføringsklasse. Han flyttet til Norge i lag med moren og sine søsken for å kunne bo sammen med faren, som har jobbet i Norge i mange år. Dariuz har gått på skole i Litauen siden han var fem år. Jeg oppfatter han som relativt god i norsk, noe som gjorde det enkelt å intervjuer han. Han framstår som åpen og det virket som om han ønsket å formidle sine opplevelser.

Sora, 14, har bodd i Syria første halvdel av livet sitt, og andre halvdel i Tyrkia. Hun kom til Norge i lag med sine foreldre og sine søsken for litt under to år siden. Hun har gått i en innføringsklasse i 1 ½ år, og har nylig begynt i ordinær klasse. Da intervjuet fant sted, hadde hun kun gått i ordinær klasse i omtrent en måned. I Tyrkia gikk hun på skole hvor hun lærte å skrive både kurdisk, arabisk og tyrkisk. Selv om hun kun har gått i en ordinær klasse i bare en måned, ble jeg overrasket over hvor dyktig hun var til å snakke norsk. Hun fremstod som en blid og reflektert elev.

I et forsøk på å lage en ryddig og systematisk fremstilling, har jeg valgt å presentere elevene i en tabell.

Navn (kjønn)	Land (evt. flere)	År i Norge	Alder	Tid i innføringsklasse	Tid i ordinære klasser	Klasse
Gabi (gutt)	Gana	1	13	Ett skoleår	9 mnd	8. Klasse
Bashar (jente)	Syria	2 ½	13	Ett skoleår + to-tre mnd.	5 mnd	8. Klasse
Sana (jente)	Saudi-Arabia (Somalia)	2 ½	13	Ett skoleår	5 mnd	8. Klasse
Jazz (jente)	Thailand	3	15	To skoleår	5 mnd	9. Klasse
Dariuz (gutt)	Litauen	2	14	Ett skoleår	5 mnd	9. Klasse
Sora (jente)	Syria (Tyrkia)	1 ½	14	Ett skoleår + 2-4 måneder	1 mnd	9. Klasse

Tabell 1: Oversikt over informantene

5. Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere undersøkelsens resultater, basert på individuelle dybdeintervju med seks ungdomsskoleelever som nylig er overført fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. For å presentere mine funn på en tydelig og oversiktlig måte, har kapittelet blitt systematisert ved hjelp av følgende hovedkategorier: *erfaringer fra innføringsklassen* og *overgangen til ordinær klasse*. Hovedkategoriene er delt inn i underkategorier som vil ta for seg undersøkelsen funn. Drøftingen av disse funnene vil komme i et eget kapittel, hvor funnene vil knyttes til teorien som er presentert i kapittel 2 og 3. Hovedkategoriene og følgende underkategorier er fremstilt i følgende tabell og gir en oversikt over kapittelet.

Hovedkategorier	Erfaringer fra innføringsklassen	Overgangen til ordinær klasse
Underkategori 1	Språklig og kulturell tilknytning	Språklig og kulturell tilknytning - fortsatt av betydning
Underkategori 2	Kommunikasjonsvansker	Språklig skam
Underkategori 3	Betydningen av gode relasjoner til lærere i innføringsklassen	Betydningen av gode relasjoner til lærere i ordinære klasser
Underkategori 4	Faglig utvikling i innføringsklassen	Utfordringer med å tilpasse seg undervisningen i ordinære klasser
Underkategori 5	På vei mot ordinær klasse	Elevenes refleksjoner av opplæringstilbudet

Tabell 2: Inndeling av resultatkapittelet

Kapittelet *erfaringer fra innføringsklassen*, handler om å gi innblikk de erfaringene elevene har gjort seg i innføringsklassen. Dette er viktig fordi det viser hvilke holdninger elevene har til innføringsklassen og hvilket erfaringsgrunnlag som ligger til grunn da de skal bedømme overgangen til en ordinær klasse.

Kapittelet *overgangen til ordinær klasse* er ment for å belyse elevenes erfaringer med overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. Delkapitlene vil presentere ulike funn som forklarer elevenes opplevelser og erfaringer med overgangen.

5.1 Erfaringer fra innføringsklassen

Dette kapittelet handler om elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til tiden i innføringsklassen. Kapittelet er strukturert ved hjelp av fem delkapitler. *Språklig og kulturell tilknytning* viser resultater på hvordan elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, påvirker utviklingen av han eller hennes sosiale miljø. *Kommunikasjonsvansker* vil ta for seg elevens møte med det norske språket og utfordringer med å kommunisere med andre elever og lærere. *Betydningen av gode relasjoner til lærere i innføringsklassen* setter søkelys på hvordan elevene opplever læreren i innføringsklassen og hvilken betydning de har hatt for elevene i denne perioden. *Faglig utvikling i innføringsklassen* ser på elevenes erfaringer og tolkninger rundt deres faglige utvikling. *På vei mot ordinær klasse* tar for seg elevenes erfaringer knyttet til tiden som ledet opp mot en permanent overgang til ordinær klasse.

5.1.1 Språklig og kulturell tilknytning

Elevene i undersøkelsen legger særlig vekt på hvordan én eller flere av de andre medelevene, har bidratt til økt trivsel i innføringsklassen. I intervjuet med Bashar, påstår hun at elevene i innføringsklassen har et større behov for å danne seg venner fordi alle sammen er relativt nye i landet og derfor behov for å bygge opp et sosialt nettverk. Da hun selv begynte i innføringsklassen, fikk hun seg raskt to nye venner som har hatt mye å si for hennes trivsel. Vennene til Bashar kommer også fra Syria og var de hun først tok kontakt med da hun begynte i innføringsklassen.

I innføringsklassen hadde jeg to veldig gode venner, «Ashan» og «Busma» som også kommer fra Syria. Det var veldig bra å ha noen som snakket samme språk som meg og som interesserte seg for de samme tingene som meg.

Å finne venner som kommer fra samme land som dem selv, virker å være svært vanlig. Av elevene i undersøkelsen sier hele fem av seks elever at de har utviklet nære vennskap med enten noen som kommer fra samme land eller som snakker samme morsmål som dem selv. Den eneste eleven i undersøkelsen som ikke har blitt venn med noen fra samme land, eller som deler morsmål med noen, er Dariuz. Det hadde også vært umulig å få til, i og med at

ingen andre elever fra Litauen var i innføringsklassen på samme tid som Dariuz. Dette kan ha vært med å prege Dariuz, for ifølge han kan dette ha gjort at han ikke fikk så nære venner i innføringsklassen.

Jeg kunne jo ønske at det var noen andre fra Litauen i innføringsklassen. Det hadde kanskje gjort det enklere å få venner. Jeg vet ikke. Ingen snakket samme språk som meg. Jeg kan snakke engelsk, men jeg føler ikke at andre har så lyst til å snakke engelsk.

Med unntak av Dariuz hadde altså alle de andre elevene i undersøkelsen utviklet nære relasjoner med medelever som kommer fra samme land, eller som deler samme språk som dem selv. En av elevene som strevde med å finne seg til rette i den første perioden i innføringsklassen, var Sora. Heldigvis for henne begynte det en annen elev som også kom fra Syria, bare en måned etter hun selv ankom. Dette ble på mange måter vendepunktet for Sora som etter hvert begynte å trives mer og mer på skolen. Sora forteller at hun selv tok på seg en slags fadderrolle for denne jenten, selv om hun ikke visste så mye hun heller. Dette ble starten på et veldig godt vennskap. Sora beskriver at det er viktig å ha en du kan snakke med og en som du kan se deg selv igjen.

Å ha noen å snakke med og som kommer fra samme land har hjulpet meg veldig mye. Jeg tror ikke jeg hadde trivdes så godt på skolen hvis jeg ikke hadde møtt henne. Hun var min beste venn.

Videre forteller Sora at det har hjulpet å ha en venn som er oppvokst med samme kultur. Hun hevder at det da vil være lettere å forstå hverandres bakgrunn. Det samme gjaldt også for Jazz. Jazz er en jente som kommer fra Thailand, men som har gått i to forskjellige innføringsklasser siden hun kom til Norge. I den første innføringsklassen møtte hun en annen thailandsk jente. Jazz deler lignende erfaringer som Sora og forteller at hennes thailandske venn hadde stor betydning for hennes trivsel i innføringsklassen:

Det var veldig bra for meg å ha en som snakket samme språk og hadde samme kultur som meg. Hun kunne vise meg ting og hvis jeg ikke forstod, så hjalp hun meg. Vi var veldig gode venner i innføringsklassen.

Året etter begynte Jazz på en annen skole, i en annen innføringsklasse. I denne innføringsklassen var det ingen som kom fra Thailand. Det var faktisk ingen som kom fra Asia i det hele tatt. Ifølge Jazz, gjorde dette at hun ikke trivdes så godt i den nye innføringsklassen. Hun følte at hun ikke fikk noen nære venner, men påpekte at de andre medelevene alltid var hyggelig med henne. Hun forteller at hun savner den gamle

innføringsklassen og at hun fortsatt holder kontakt med hennes thailandske venn via sosiale medier.

Å opprette vennskap med andre elever som har lignende bakgrunn som seg selv, virker å være gjennomgående i mange av intervjuene. De fleste elevene sier at dette også er mye av grunnen til at de trives så godt i innføringsklassen. En av grunnene som gjorde at det hjalp å ha en venn med lignende bakgrunn og som snakket samme språk som dem selv, var på grunn av vanskeligheter med å kommunisere med andre medelever og lærere. Dette skal jeg ta for meg i neste underkategori.

5.1.2 Kommunikasjonsvansker

Flere av elevene i undersøkelsen peker på kommunikasjon, eller nærmere bestemt mangel på kommunikasjon, som en av de største utfordringene de stod overfor da de begynte i innføringsklassen. Da Sora (Syria), Bashar (Syria), Jazz (Thailand) og Sana (Saudi-Arabia) kom til Norge, hadde de tilnærmet ingen kompetanse i verken norsk eller engelsk til å klare å kommunisere med andre som ikke snakket deres morsmål. Dette gjorde den første perioden i innføringsklassen svært utfordrende. Enkle spørsmål som «kan jeg få lov til å gå på do?», «hva skal vi gjøre?» og «hvilken bok skal vi hente?» var en stor utfordring. De hevdet at dårlige språkkunnskaper ofte førte til at de gikk glipp av mye informasjon, noe som kan ha gjort elevene usikre og rådville. Sora beskriver den første tiden i innføringsklassen slik:

Første perioden i innføringsklassen var veldig vanskelig. Jeg kunne ingenting. Det eneste jeg kunne var: «jeg heter Sora». De første dagene husker jeg at jeg hilste på rektor, læreren og de andre elevene i innføringsklassen, men jeg forstod ikke noe av det de sa. Det var veldig skummelt.

I likhet med Sora, sier også Bashar at den første tiden i innføringsklassen bar preg av mye usikkerhet og frykt. Men selv om hun ofte synes det var vanskelig å kommunisere med læreren og andre medelever, har digitale verktøy vært til stor hjelp. Hun trekker frem Google translate som et viktig hjelpemiddel og påstår at det har hjulpet henne med å både gi og motta beskjeder i klasserommet.

Det var jo ofte at jeg ikke forstod hva læreren sa eller at læreren ikke forstod hva jeg sa, så da brukte vi Google translate. Det hjalp mye, spesielt i starten. Men det tok jo litt tid å gå bort til dataen og skrive alt det du skulle si da.

Videre påpeker hun at selv om Google translate var et viktig og mye brukt virkemiddel, ble hun likevel oppfordret av læreren til å forsøke å formidle det hun hadde å si på norsk, slik at det ikke gikk automatikk i å ta alt over pc. Hun sier også at det ikke var alle i klassen som hadde den samme muligheten som henne.

Læreren ville at jeg skulle prøve å snakke norsk for å bli bedre på å snakke norsk, men av og til måtte jeg bruke google translate. Jeg var jo heldig som kunne skrive (på mitt eget språk), det var ikke alle i klassen som kunne det.

Her løfter Bashar frem en viktig faktor. Selv om hun ikke delte et felles språk med læreren, hadde de likevel en måte å kommunisere på, ved hjelp av Google translate. Videre forteller hun at enkelte i klassen var analfabeter som klarte verken klarte å skrive eller lese sitt eget språk. De hadde det nok ekstra tungt, ifølge Bashar.

For Sana sin del, handlet det mest om å komme inn i de dagligdagse rutinene. Hun kunne heller ikke norsk eller engelsk da hun begynte i innføringsklassen, noe som førte til at hun ofte følte seg forvirret og rådvill. Da hun ikke klarte å kommunisere med læreren, var det også vanskelig å komme inn i rutinene og forstå hvordan skoledagen skulle utfolde seg.

Det var vanskelig å komme inn i rutinene da jeg begynte i innføringsklassen. Jeg forstod jo ikke noe av det læreren sa, så jeg nikket og bare latet som og fulgte med på hva de andre elevene gjorde.

To elever som ikke hadde dette problemet, var Dariuz og Gabi. De hadde gode engelskkunnskaper da de kom til innføringsklassen og dermed mye bedre forutsetninger for å kommunisere med læreren og andre engelskspråklige elevene. Guttene fra henholdsvis Litauen og Gana, legger vekt på hvordan gode engelskkunnskaper har hjulpet dem med å raskere tilpasse seg den nye skolehverdagen. Lærerne formidlet nemlig beskjedene i klasserommet både på norsk og på engelsk, noe som gjorde det lettere for dem å forstå hva de skulle gjøre og hvordan dagen skulle utfolde seg. Gabi beskriver det slik:

Jeg og læreren snakket mye på engelsk. Jeg kunne jo ikke norsk i begynnelsen, så vi måtte snakke engelsk for at jeg skulle forstå hva vi skulle gjøre, så det var ingen problem.

For Gabi sin del har gode engelskkunnskaper vært svært nyttig og ført til at han har kom relativt fort inn i skolerutinene. Samtidig innrømmer han at gode engelskkunnskaper også har fungert som en liten hvilepute. Da han kom til Norge og begynte i innføringsklassen, innså

ikke Gabi hvor viktig det var å lære seg det norske språket. Han kunne jo bare kommunisere på engelsk. Det tok derfor lang tid før Gabi innså at det kunne være lurt å lære seg språket:

I starten snakket jeg veldig mye engelsk fordi jeg klarte å snakke med læreren og noen av de andre elevene. Men etter hvert forstod jeg at jeg måtte begynne å snakke norsk. Jeg begynte vel å snakke norsk etter ca. et halvt år.

Gabi angrer litt på at han ikke innså hvor viktig det var å lære seg språket før etter et halvt år, men han sier også at han lærer fort. Dette fikk han bevisst da han etter kun etter ett år i innføringsklassen, kunne gradvis gå over i ordinær klasse.

Etter hvert som tiden gikk, ble elevene mer og mer kompetente i det norske språket og kommunikasjonen fløt bedre enn tidligere. Dette gjorde at elevene opplevde starten av innføringsklassen som ganske tung, men at alt ble lettere etter hvert som de lærte seg språket. En annen faktor som har hatt stor betydning på elevenes trivsel i innføringsklassen, er lærerne. De fleste elevene trekker nemlig frem læreren som en viktig støttespiller og i neste delkapittel skal jeg se nærmere på betydningen av en god lærerrelasjon.

5.1.3 Betydningen av gode relasjoner til lærere i innføringsklassen

Alle elevene i undersøkelsen sier at de har blitt tatt godt imot og utviklet en positiv relasjon med læreren i innføringsklassen. Flere av elevene, fremhever at læreren har hatt svært mye å si for både trivselen, trygghetsfølelsen og språkopplæringen. I løpet av de ulike intervjuene kommer det fram at elevene har svært ulike erfaringer med tidligere lærere. Utvalget består av elever fra tre ulike verdensdeler, så det er klart at finnes et stort sprik i deres tidligere erfaringer. Det virker dessuten å være enighet om at lærerne i innføringsklassen og skolen ellers, er veldig omsorgsfulle og ofte foretrukket sammenlignet med lærere fra deres tidligere skoler. Elevene bruker ord som: *snille, hyggelige, verdens beste lærer* osv. da de beskriver lærerne i innføringsklassen.

For å gi et skremmende, men ærlig bilde av hvordan enkelte lærere praktiserer yrket sitt rundt om i verden, ønsker jeg å fremheve et utkast av intervjuet med Sora. Hun beskriver at hun ble svært godt tatt imot av læreren i innføringsklassen og at læreren har fungert som en viktig støttespiller siden hun kom til Norge. Det er kanskje ikke så rart med tanke på hvordan hun beskriver sin tidligere skolegang:

Intervjuer: *Hvordan opplevde du at du ble tatt imot av læreren i innføringsklassen?*

Sora: *Jeg synes læreren er veldig bra. Spesielt fordi hun er så snill. Det er ikke likt som Syria og Tyrkia fordi de slår elevene. Det er ikke en fin måte de behandler oss på. Men her er det veldig bra og læreren spesielt. Hvis du er lei deg, så kommer lærerne for å snakke med deg.*

Intervjuer: *Er det vanlig at lærerne slår elevene i Syria og Tyrkia?*

Sora: *Ja det skjedde ofte. Det er veldig stor forskjell til lærerne her. Her er de mye snillere.*

Intervjuet med Sora gjør inntrykk og viser hvor forskjellig lærere rundt om i verden behandler sine elever. Å bruke fysisk vold mot elever er noe som er nærmest utenkelig her i Norge, mens i andre land virker det å være vanlig praksis. Da er det kanskje ikke så rart at Sora beskriver de norske lærerne som «gode» og «snille».

En annen elev som også kommer fra Syria, er Bashar. Hun trekker frem læreren som det aller beste med innføringsklassen. Hun hevder at læreren var mye av grunnen til at hun følte seg så trygg og komfortabel da hun gikk i innføringsklassen. *Hun har hjulpet meg veldig mye. Hun var veldig snill og fikk meg til å føle meg trygg.* Da hun ble spurt om hva læreren hadde gjort så bra, svarte hun: *Hun er bare veldig grei. Kjempesnill hele tiden. Jeg likte læreren min veldig godt.* Det var ikke lett å få frem spesifikke eksempler, men det var tydelig at Bashar opplevde at læreren i innføringsklassen fremstår som varm og omsorgsfull.

De andre elevene i undersøkelsen sier også at de ble tatt godt imot av læreren, men det var vanskelig å få en konkret beskrivelse av hva læreren gjorde så bra, eller hvordan læreren påvirket dem. Nedenfor er et kort utdrag av intervjuet med Gabi. Grunnen til at jeg velger å trekke frem dette utdraget, er fordi det deler mange likheter fra intervjuet med Jazz, Sana og Dariuz, som også beskriver deres forhold til læreren som «bra», «godt» eller andre synonymmer på det samme.

Intervjuer: *Hvordan opplevde du at du ble tatt imot av læreren i innføringsklassen?*

Gabi: *Bra*

Intervjuer: *På hvilken måte da?*

Gabi: *Hun var snill og sånn.*

Intervjuer: *Hva får deg til å si at hun var snill?*

Gabi: *Hun er hyggelig og var snill med meg og de andre elevene.*

Gabi kommer altså ikke med tydelige eksempler på hva som gjør at han oppfatter henne som snill og sammenligner heller ikke læreren med tidligere lærere slik som Sora, men sier at han

hadde et positivt inntrykk av læreren. Gabi fremhever også at læreren var en av de beste tingene med innføringsklassen.

5.1.4 Faglig utvikling i innføringsklassen

Selv om innføringsklassen har som mål å lære elevene det norske språket gjennom de ulike fagene på skolen, opplever de fleste elevene i undersøkelsen at utviklingen av deres norskspråklige ferdigheter går på bekostning av læringsutviklingen i de andre fagene. Majoriteten av elevene beskriver at nesten alle timene i innføringsklassen, handlet om å lære seg norsk og at nivået i de andre fagene er for lav. For å ta et eksempel, ønsker jeg å vise til Sanas beskrivelser at hvordan hun opplevde matematikkundervisningen i innføringsklassen:

I innføringsklassen har vi ikke noe matematikk egentlig, men vi lærer norske ord på ting i matematikken. Når vi har matematikk i innføringsklassen lærer vi for eksempel hvordan vi sier «firkant», «runding» og «trekant», men vi lærer ikke matematikken.

Sana opplevde altså at hun ikke utviklet sin matematiske forståelse eller kompetanse, men at hun heller lærte norske ord på matematiske begrep. Flere av de andre elevene deler også hennes beskriver og synes at nivået i de andre fagene kunne vært høyere. Selv om de alle innser at det først og fremst er viktig å lære seg det norske språket, er det likevel litt frustrasjon knyttet til manglende faglige utfordringer i de andre fagene. Dariuz var også en av elevene som uttrykte sin frustrasjon ovenfor det faglige nivået i innføringsklassen og sier han kunne ønske det var et litt høyere nivå:

I matematikk brukte vi flere timer på å lære oss klokken. Det var noe jeg lærte da jeg gikk på barneskolen. Det var frustrerende.

Dariuz forteller videre at han innså at selv om det faglige nivået var lavt, lærte han mer og mer om det norske språket. Han forstod at selv om han ikke lærte avanserte matematiske utregninger, lærte han istedenfor hvordan man uttaler norske tall og hvordan vi i sier «ti over halv tre» her i Norge. Han synes imidlertid det er synd at han gikk glipp av vanlig undervisning, men innser at det var viktig å lære språket før han kunne gjøre det.

En av de positive tingene med innføringsklassen og som flere av elevene la vekt på i intervjuet, var at de fikk mulighet til å fortelle og vise om landet de kom fra til de andre elevene, samtidig som de lærte mye om andre kulturer ved å høre fra de andre elevene i klassen. Ved å gjennomføre ulike aktiviteter som eksempelvis en presentasjon eller en samtale

om deres land, religion, kultur, vaner og interesser fikk elevene mulighet til å fortelle litt om seg selv og sin bakgrunn. Dette var noe de satt stor pris på og synes var kjekt. Sora beskriver det slik:

Vi hadde ofte oppgaver hvor vi skulle skrive eller si noe om hvem vi er, hvor vi kommer fra, hva som er typisk for landet jeg kommer fra osv. Jeg synes det var veldig gøy også fikk jeg lære noe fra de andre elevene også.

Dette virket å være gjennomgående for alle elevene i undersøkelsen. Alle svarte nemlig «ja» på spørsmålet om de hadde fått vist noe av kulturen eller andre ting fra hjemlandet deres til resten av innføringsklassen. De fleste elevene beskriver også at læreren har lagt til rette for ulike aktiviteter hvor de får mulighet til å beskrive hjemlandet deres og fortelle om deres bakgrunn.

5.1.5 På vei mot ordinær klasse

Når tiden i innføringsklassen nærmer seg slutten, er det vanlig at elevene gradvis overføres til ordinære klasser. De deltar ofte i praktisk-estetiske fag i ordinær klasse, men har mesteparten av undervisningen i innføringsklassen. Dette delkapittelet konsentrerer seg rundt elevenes erfaringer og opplever av denne tiden. Jeg vil trekke frem hvor lang overgangsperioden har vært for de forskjellige elevene, samt hvilke fag de deltok i. Grunnen til at jeg trekker frem dette, er fordi elevene oppga svært ulike opplevelser knyttet til overgangen.

For Bashar og Gabi, begynte overgangsfasen i mars og varte helt frem til sommerferien. Gabi deltok i alle praktisk-estetiske fag, mens Bashar også oppgir at hun deltok i matematikk. Bashar tror at hennes gode ferdigheter i matematikk var grunnen til at hun også deltok i ordinær matematikkundervisning:

Jeg begynte i norsk-klassen (ordinær klasse) i mars. Jeg hadde matte, kunst og håndverk, gym og musikk med dem. Jeg er flink i matte, så jeg tror det er derfor at jeg fikk være med norsk-klassen da. Etter sommeren begynte jeg fast i norsk-klassen.

Det tok altså om lag tre måneder fra da Bashar og Gabi først deltok i ordinær undervisning, pluss en sommerferie, før den permanente overgangen ble gjennomført. Dariuz beskriver en nokså annerledes vei inn til ordinær klasse. Han oppgir at han begynte med engelskundervisning i ordinære klasser, allerede etter et halvt år inn i innføringsklassen.

Etter jul i fjor, begynte jeg å ha engelsk med vanlig klasse. Og etter noen måneder med bare engelsk, var jeg også med å ha gym, musikk og kunst og håndverk med den

vanlige klassen. Da skolen begynte igjen etter sommeren var jeg bare i 9.klassen (ordinær klasse).

Dariuz vekslet altså mellom innføringsklassen og ordinær klasse i et helt semester, før den permanente overgangen. Han startet med å være i alle engelsk-timene, før han etter hvert også var med i de praktisk-estetiske fagene. Både Bashar, Gabi og Dariuz har altså vekslet mellom innføringsklassen og ordinær klasse i alt fra 3-6 måneder. De deltok stort sett i praktisk-estetiske fag, men også i fag hvor de kunne få et forsvarlig utbytte av den ordinære undervisningen.

For Jazz, Sora og Sana har prosessen vært noe annerledes enn hva som har blitt beskrevet ovenfor. De beskriver en mye kortere overgangsfase, og Jazz fremstiller perioden som nærmest ikke-eksisterende. Nedenfor er et lite utdrag fra intervjuet med Jazz:

Intervjuer: Var det slik at du plutselig gikk fra å gå i en innføringsklasse til vanlig klasse, eller gikk det mer gradvis?

Jazz: Jeg var i én gymtime før jeg begynte i vanlig klasse.

Intervjuer: Så du gikk nesten rett fra innføringsklassen til en vanlig klasse du da?

Jazz: Ja ... eller jeg gikk jo i den ene gymtimen og det var rett før sommeren. Da jeg kom tilbake fra sommerferie trodde jeg at jeg skulle gå i innføringsklassen, men da begynte jeg rett i vanlig klasse.

Jazz hadde altså bare vært i én gymtime med den ordinære klassen, før overgangen var permanent. I likhet med Jazz, beskriver også Sora og Sana at de har en relativt liten periode hvor de vekslet mellom innføringsklassen og ordinær klasse. Sora sier at perioden varte i litt overkant av en måned og Sana sier at perioden varte i omtrent to måneder. Begge oppgir at de deltok i de praktisk-estetiske fagene.

Fem av seks elever sier altså at de har opplevd en gradvis overgang til ordinære klasser, men med unntak av Jazz. Fagene de deltar i, virker å være de praktisk-estetiske fagene, altså gym, musikk og kunst og håndverk, men det virker også som om det gjøres unntak dersom elevene viser gode ferdigheter i ett eller flere fag som eksempelvis Bashar i matematikk og Dariuz i engelsk. Perioden hvor elevene vekslet mellom innføringsklasse og ordinær klasse har variert fra Dariuz sine seks måneder til Jazz sin ene gymtime.

5.2 Overgangen til ordinær klasse

Dette kapittelet skal handle om elevenes erfaringer rundt overgangen til en ordinær klasse. For å få frem mine funn på best mulig måte, har jeg valgt å strukturere kapittelet i fem ulike delkapitler som skal representere sentrale funn i undersøkelsen. Kapittelet *språklig og kulturell tilknytning – fortsatt av betydning* handler om hvordan elevenes språk og kulturelle bakgrunn fortsetter å spille en viktig rolle for elevene i utviklingen av ulike sosiale miljø. *Språklig skam* handler om hvordan elevenes språklige begrensninger fortsetter å spille en rolle etter overgangen fra innføringsklassen til ordinær klasse. *Betydningen av gode lærerrelasjoner i ordinære klasser* ser på elevenes erfaringer med deres nye lærere og deres rolle i elevenes skolehverdag. *Utfordringer med å tilpasse seg undervisningen i ordinære klasser* ser på hvordan elevene opplever det faglige nivået i ordinær klasse. *Elevenes refleksjoner av opplæringstilbudet* tar for seg elevenes meninger om opplæringstilbudet de har gått gjennom og deres anbefalinger for fremtidig opplæring.

5.2.1 Språklig og kulturell tilknytning - fortsatt av betydning

I dette delkapittelet skal jeg vise til hva elevenes språklige- og kulturelle bakgrunn betyr for deres muligheter til å bli inkludert i ulike sosiale miljø etter overgangen til ordinær klasse. Jeg skal se nærmere på hvordan elevene har bygget opp, eller forsøkt å bygge opp, et nytt sosialt nettverk og om de opplever at medelevene har inkludert dem i ulike sosiale miljø, eller ikke. Et tydelig funn som ble tatt opp i *språklig og kulturell tilknytning*, var at elevene virket å knytte seg til andre elever med lik eller tilnærmet lik språklig- og kulturell bakgrunn da de gikk i innføringsklassen. Dette viser seg også å være tilfelle i ordinær klasse. Jeg skal nå ta for meg hvordan elevene opplevde å bli tatt imot av den øvrige elevgruppen og hvordan elevenes språk og kultur hadde innvirkning på den mottakelsen.

Gabi var kanskje den eleven som tok lettest på overgangen til ordinær klasse. Han var også den eneste som ikke gruet seg, men som faktisk så frem til overgangen. Han hadde nemlig flere bekjenskaper fra tidligere og da han begynte i den ordinære klassen, bygde han videre på disse bekjenskapene. Nedenfor er et utdrag av Gabis intervju, hvor han forteller om den første tiden i ordinær klasse og hvilke relasjoner han utviklet:

Intervjuer: *Hvordan var det for deg å begynne i ordinær klasse?*

Gabi: *Det gikk egentlig veldig fint. Jeg gledet meg til å være med den vanlige klassen. Jeg kjente flere av elevene fra før, på grunn av fotballen. Det var egentlig ingen problem.*

Intervjuer: *Hvem vil du si er vennene dine i denne klassen?*

Gabi: *Jeg er nok mest med «Mohammad», «Abi» og «Moa»*

Intervjuer: *Er disse elevene norske, eller er kommer de fra utlandet?*

Gabi: *De er fra utlandet. Afrika.*

Intervjuer: *Hvorfor har det seg slik tror du?*

Gabi: *Jeg vet ikke helt. Det er vanskelig å beskrive, men jeg føler bare at det er litt sånn delt. De norske henger med de norske og de utenlandske henger med de utenlandske.*

Gabi forteller at når han begynte i ordinær klasse, var det naturlig å oppsøke de han kjente fra før. Da han begynte å si navnene på vennene hans, la jeg fort merke til at alle hadde utenlandske navn og jeg ville dermed vite om det var tilfeldig, eller om det var en grunn dette. Da trekker Gabi frem at han opplever et skille mellom norske elever og elever med utenlandsk bakgrunn. Men Gabi skulle ikke vise seg å være alene om å knytte seg til medelever med lignende opphav. Språk og kultur virker nemlig å være av stor betydning og er ofte med på å avgjøre hvilket miljø som oppsøkes når de begynner i ordinære klasser.

Da Sana skulle begynne i ordinær klasse, var hun i likhet med de andre elevene i undersøkelsen, svært spent på hvem hennes nye medelever var. Hun var nysgjerrig på om hun kom til å klare å skaffe seg nye venner, eller om hun kom til å stå utenfor klassemiljøet. Slik beskriver Sana det første møtet med ordinær klasse:

Da jeg skulle begynne i ordinær klasse ble jeg veldig redd, men jeg fikk heldigvis lov til å sitte med en annen jente som også kommer fra Syria. Vi ble kjempegode venner, så det var veldig gøy. Jeg har også blitt kjent med to andre jenter i klassen som også snakker samme språk som meg. Nå sitter vi alle sammen ved siden av hverandre, bak i klasserommet.

Sana forteller at hun «heldigvis» fikk lov til å sitte med en annen jente som også kommer fra Syria. Dette sier noe om behovet for å søke tilhørighet til andre som stammer fra samme land, snakker det samme språk og deler den samme kulturen. Både Sana og Gabi oppgir altså at de raskt opprettet vennskap i de ordinære klassene, noe som gjorde inngangen i et sosialt miljø mye lettere enn fryktet.

Det var derimot ikke alle elevene i undersøkelsen som kunne komme inn i klasserommet og finne elever med en lignende kultur eller språk som dem selv. Dariuz forteller at han lenge følte seg utenfor klassens sosiale felleskap og at han følte seg annerledes enn resten av elevgruppen. Her kommer et lite utdrag fra intervjuet med Dariuz:

Intervjuer: *Hva tenkte du da du skulle begynne i norsk-klassen?*

Dariuz: *Jeg gruet meg veldig mye til timene med norsk-klassen. Jeg følte meg ikke som de og de snakket ikke noe med meg.*

Intervjuer: *Hva mener du med at du ikke følte deg som de?*

Dariuz: *De er norske, og jeg er utlending og de har mange venner fra før.*

Intervjuer: *Har det noe å si at du er utlending da?*

Dariuz: *Ja. Jeg har kanskje en annen kultur enn de og det gjør kanskje at de er litt redd for å snakke med meg*

Intervjuer: *Er det mange i klassen din som kommer fra andre land enn Norge?*

Dariuz: *Jeg tror alle andre er norske.*

Dariuz opplevde i likhet med Gabi at det var et skille mellom norske elever og han selv som utlending. Videre forteller Dariuz at han var mye alene de første månedene etter overgangen, men at han nå har funnet seg nye venner.

Det var ingen av de andre elevene som tok kontakt med meg. Jeg var ganske alene de to-tre første månedene. Nå har jeg fått meg noen venner da. De vennene som jeg har nå fra norskklassen har sagt at de ville snakke med meg, men var usikker på hvordan de skulle begynne.

Dariuz var ikke den eneste som følte seg alene den første perioden etter overgangen. En annen elev som heller ikke følte seg som en del av det nye klassemiljøet, var den thailandske eleven Jazz. Hun hadde også strevd med å finne seg til rette i starten av innføringsklassen. Da hun skulle overføres til ordinær klasse, var hun redd for å oppleve det samme igjen. Slik svarer Jazz da hun blir spurt om hvordan hun opplevde overgangen:

Intervjuer: *Hvordan opplevde du overgangen fra innføringsklassen til norsk-klassen?*

Jazz: *Jeg hadde ingen å snakke med. De sa hei til meg, men aldri noe mer enn det.*

Intervjuer: *Fikk du noen venner i klassen?*

Jazz: Jeg synes det var vanskelig å få venner. I innføringsklassen så er det mange som trenger nye venner. I norsk-klassen har alle sammen venner, så det er vanskeligere der.

Intervjuer: *Hva skal til for å få seg venner i norsk-klassen da?*

Jazz: Jeg er nødt til å begynne å snakke med dem, fordi de begynner ikke å snakke med deg.

Intervjuer: *Dersom det hadde vært en annen thailandsk jente i klassen. Tror du det ville vært enklere å bli venn med henne, sammenlignet med de norske elevene?*

Jazz: Ja det tror jeg.

Intervjuer: *Hvorfor det da?*

Jazz: Jeg tror vi vil ha mye mer til felles. Vi kommer fra land, deler samme kultur og snakker samme språk

Både Jazz og Dariuz opplever altså at det var vanskelig å ta kontakt med sine nye medelever, og at de var nødt til å ta kontakt selv, dersom de skulle ha mulighet for å bli kjent med de andre i klassen. Jazz beskriver også at terskelen for å ta kontakt med andre norske elever, trolig er høyere enn å ta kontakt med noen som kommer fra samme land som de selv. Hun beskriver at hun trolig vil ha mer til felles med en annen thailandsk elev, sammenlignet med en norsk elev og at det derfor vil være enklere for dem å bli venner.

Bashar synes også at det var vanskelig å finne seg til rette i den ordinære klassen. Hun synes det var skremmende å gå i en klasse hvor flertallet var norske elever og hun oppgir at hun ikke følte seg hjemme til å begynne med. Dette gjorde at hun følte seg litt alene i klassen og oppsøkte derfor venninnene fra innføringsklassen da hun gikk ut i friminuttene. Men etter hvert ble hun tatt inn i varmen av noen av de nye medelevene.

Det tok en stund før noen begynte å snakke med meg, men plutselig tok noen kontakt og vi ble venner.

I løpet av intervjuet forsto jeg at de som tok kontakt med henne, var de andre utenlandske elevene i klassen. Disse kom ikke fra Syria slik som Bashar, men hadde også utenlandsk opprinnelse.

Selv om alle elevene mestrer det norske språket på et tilstrekkelig nivå til å følge ordinær undervisning og å kommunisere med andre medelever, virker det likevel som om elevene foretrekker å knytte sosiale relasjoner med elever som snakker samme språk eller som har den samme kulturen som dem selv. Elevene forteller at de ikke har noen problemer med å forstå

norsk og forstår alt som blir sagt i klasserommet og blant medelevene sine. De foretrekker likevel å knytte relasjoner med utenlandske elever. Elevene som ikke har mulighet til å oppsøke andre minoritetsspråklige elever da de begynner i ordinære klasser, virker å bruke lengre tid på å tilpasse seg og komme inn i et sosialt miljø i klassen.

5.2.2 Språklig skam

I underkapittelet *kommunikasjonsvansker*, viste jeg til hvordan flere av elevene strevde med å kommunisere med læreren og andre medelever som følge av manglende kompetanse i det norske og engelske språket. Nå som elevene er over i ordinære klasser og har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å forstå og føle seg forstått av andre, skulle man kanskje tro at barrierene knyttet til språket var borte? Resultatene viser derimot mot det motsatte. Det er fortsatt problemer knyttet til språket, men nå handler det ikke lenger om å forstå eller å gjøre seg forstått, men heller hvordan deres språklige uttale knyttes til en følelse av redsel eller skam. I dette delkapittelet ønsker jeg å vise til et funn som viser hvordan elevenes begrensede språkferdigheter viker å påvirke elevenes fremtoning i klasserommet, samt deres muligheter for deltakelse i ulike sosiale miljøer.

Det første jeg ønsker å fremheve er hvordan elevene opplever å snakke norsk i klassen. Flere av elevene har trukket frem at de føler seg ukomfortabel med å snakke høyt i klasserommet. De sier at det oppstår en ekkel følelse fordi de er redd for hvordan de andre elevene reagerer på deres uttalelse av det norske språket. I innføringsklassen har det alltid vært rom for å gjøre grammatiske feil og både lærere og elever er innforstått med at dette. I ordinære klasser er det derimot få eller ingen elever som har problemer med uttalelsen, noe som gjør det mye verre for flere av de nyankomne elevene å snakke, fordi de risikerer å si noe feil. Dette har ført til at flere av elevene ofte unngår å snakke, men mindre det er helt nødvendig.

Jeg er ofte redd for at jeg sier et ord feil, også begynner alle å le. Det har skjedd flere ganger, og de sier hele tiden fra når jeg sier ting feil. - Bashar

Bashar er en av disse elevene og sier at hun har ofte opplever at andre medelever kommenterer og til tider latterliggjør uttalen hennes, noe som har gjort hun mer usikker når hun skal snakke høyt i klassen. Videre forteller hun at hun ikke rekker opp hånden like mye som tidligere og at hun ikke deltar like mye i diskusjoner som tidligere. Hun opplever derfor å ha en helt annerledes rolle i den nye klassen, sammenlignet med innføringsklassen. I

innføringsklassen beskrev hun seg selv som svært aktiv i muntlige aktiviteter, og hun anså seg selv som relativt dyktig i det norske språket. Dette synet har imidlertid endret seg drastisk i den nye klassen. Da hun gikk i innføringsklassen følte hun seg som en av de beste i klassen, men har nå blitt en av de dårligste. Hun ønsker ikke lengre å svare på spørsmål fra læreren, fordi da vil heller ingen påpeke de språklige feilene hennes.

Jeg tar nesten ikke opp hånden mer. Selv om jeg vet svaret, så er jeg redd for å si noe feil også begynner de andre å le.

Jazz har svært lignende opplevelser. I intervjuet med Jazz, kommer det frem at hun også opplever usikkerhet når hun skal snakke norsk. Hun er i likhet med Bashar redd for å uttrykke seg feil og er derfor redd for å snakke høyt i klassen.

Jeg er litt redd for å snakke norsk med den vanlige klassen fordi jeg kan si noe feil, men hvis jeg snakker med de i innføringsklassen er jeg ikke redd.

Det virker altså å være en høyere forventning til uttale av det norske språket i ordinære klasser, sammenlignet med innføringsklassen. Det er nok naturlig at de snakker bedre norsk i ordinære klasser, men det er aksepten dersom man gjør eller sier noe feil som annerledes. Også Dariuz sier at flere i klassen påpeker norskuttalen hans. Han tror imidlertid at flere av elevene ikke mener å gjøre narr av han, men at de ofte prøver å etterligne norsken hans, noe han synes er irriterende.

De skal alltid prøve å etterligne meg, så av og til snakker jeg bare engelsk med dem. Da slipper jeg at de hele tiden skal kommentere måten jeg snakker på.

Da jeg intervjuet elevene var det tydelig at de hadde et annet morsmål enn norsk. De gjorde seg likevel forstått og jeg forstod alltid hva elevene mente, selv om ikke alt var grammatisk korrekt til enhver tid. Elevene opplever derimot at de deres uttale av det norske språket fortsatt ikke er «bra nok» og for å slippe å gjøre eller si noe feil, oppgir flere at de heller lar være å snakke i timene. Dariuz har faktisk begynt å snakke engelsk for å unngå at andre medelever skal kommentere aksenten hans eller påpeke de grammatiske feilene når han snakker det norske språket.

5.2.3 Betydningen av gode relasjoner til lærere i ordinær klasse

Da elevene overføres fra innføringsklassen til en ordinær klasse, er det ikke bare nye medelever de må forholde seg til. I dette delkapittelet vil jeg trekke frem hvordan det har vært for elevene å få ny lærer og hvordan dette har påvirket skoledagen deres.

I *betydningen av gode lærerrelasjoner*, tok jeg for meg hvor mye lærerne i innføringsklassen har betydd for flere av elevene. I overgangen til ordinære klasser var det derfor stor spenning knyttet til hvem som skulle lede klassen. Bashar var en av elevene som trakk frem læreren som den viktigste faktoren på skolen, og hun var naturligvis svært spent på hvem hennes nye lærer skulle være da hun skulle bytte klasse. Slik svarer Bashar da hun får spørsmål om hvordan det var å få ny lærer:

Jeg måtte jo begynne i vanlig klasse uansett. Så selv om det var skummelt, så måtte jeg gjøre det. Jeg var veldig glad i læreren min i innføringsklassen, så det jeg fryktet mest var å få ny lærer i vanlig klasse, men «Geir» er veldig flink, jeg synes han også er en god lærer.

Heldigvis for Bashar ble hun også fornøyd med læreren i ordinær klasse. Hun skryter mye av «Geir» i løpet av intervjuet og forteller at han har vært svært viktig for henne. «Geir» er både flink til å følge hun opp i skolearbeidet og er en som er lett å snakke med, ifølge Bashar. Men det var ikke bare Bashar som var svært spent på hvem den nye læreren kunne være. Også Sora forteller at hun var svært nervøs da hun skulle gå over i ordinær klasse og at mye av nervøsiteten var knyttet til lærerbyttet. Heldigvis følte Sora i likhet med Bashar at hun ble godt tatt imot av de nye lærerne:

Da jeg kom til den vanlige klassen, så sa lærerne at hvis noe var vanskelig, så skulle jeg si fra. Jeg er veldig fornøyd med lærerne mine.

Sora forteller også at hun fikk spesialtilpasset egne oppgaver og at lærerne tilrettela mye for henne. Dette var noe hun satt stor pris på og var svært takknemlig for. Hun tror at det fort kunne blitt vanskelig å begynne med de samme oppgavene som de andre elevene. Videre forteller hun at lærerne har lagt til rette for mye gruppearbeid og samarbeidsoppgaver hvor hun har fått jobbet i lag med de andre medelevene i klassen. Sora tror dette kan være en måte å få nye venner på. Lærerne kom ofte bort for å spørre hvordan det gikk, hvordan hun hadde det og at hun skulle si fra dersom det skulle være noe.

En annen elev som også følte at lærerne gjorde en god jobb med hensyn til inkludering, er Sana. Da Sana begynte i den ordinære klassen, ble hun med en gang plassert ved siden av en annen syrisk jente, som nå er hennes beste venn. Dette tror ikke Sana var en tilfeldighet. Hun tror at læreren plasserte de ved siden av hverandre fordi han trodde det var sannsynlig at de ville passe sammen og bli venner. Sana forteller at de alltid jobbet sammen da klassen skulle gjennomføre ulike gruppeoppgaver og prosjekter. Selv i gymtimene kom de alltid på lag.

For Dariuz sin del, var situasjonen litt annerledes. Han sier også at han liker de nye lærerne, men siden han gjennomførte en overgang til ordinær klasse, har han hatt mange vikarer som har bidratt til mindre forutsigbarhet i hverdagen. I motsetning hva elevene ovenfor beskriver, har ikke Dariuz følt at lærerne har hjulpet han å komme inn i et sosialt miljø, før inntil nylig. Han tror dette kan ha å gjøre med at klassen har hatt mange forskjellige vikarer og at det har vært vanskelig å få full oversikt over alles behov.

For omtrent en måned siden, kom kontaktlæreren tilbake. Siden da har det blitt mer lagt til rette for at han har fått snakke mer med de andre elevene, enn hva han hadde gjort tidligere. Kontaktlæreren organiserte undervisningen slik at de nå hadde mange flere gruppeaktiviteter enn tidligere. Dette har bidratt til at Dariuz og de andre elevene har vært nødt til å kommunisere med hverandre. Ifølge Dariuz har slikt arbeid vært svært viktig fordi det ga han en mulighet til å snakke med andre medelevene, noe som etter hvert førte til at han fant seg mer til rette og følte seg mer som en del av klassens sosiale miljø.

For meg har det vært viktig å jobbe sammen med de andre elevene i grupper fordi da får man mulighet for å snakke sammen. Hvis alle jobber en og en er det vanskelig å bare begynne å snakke med noen i friminuttene eller andre plasser.

Dariuz har i likhet med andre elever i undersøkelsen, understreket at gruppeaktiviteter kan ha fungert som en inngangsport til et sosialt miljø, fordi det gir de mulighet til å snakke med de andre medelevene i en naturlig situasjon. Dersom lærerne ikke hadde lagt til rette for slike øvelser, tror Dariuz at det ville vært vanskeligere å begynne å snakke med de andre i klassen.

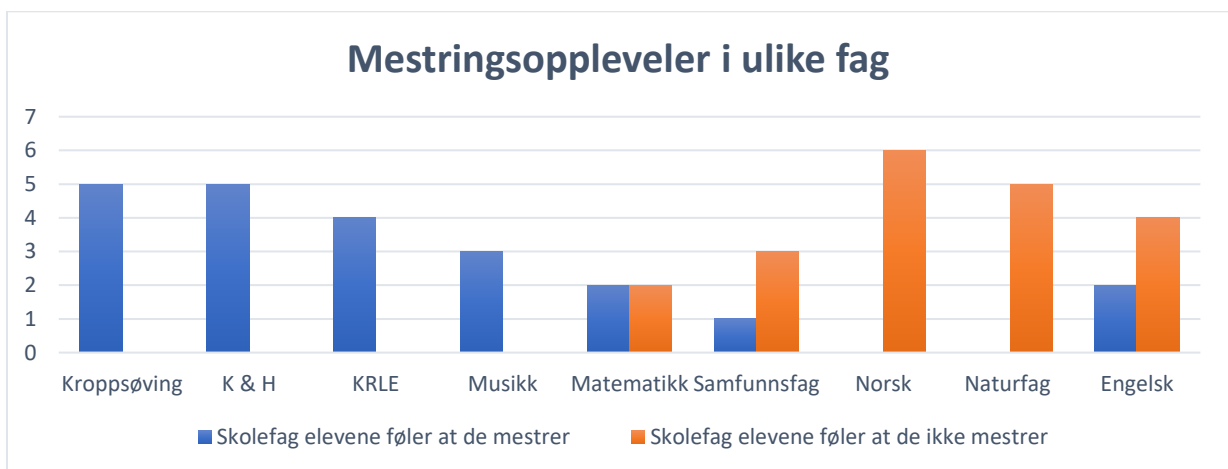
5.2.4 utfordringer med å tilpasse seg undervisningen i ordinære klasser

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg hvordan elevene opplever nivåforskjellene mellom innføringsklassen og ordinære klasser, samt hvordan de håndterer disse forskjellene. Elevene opplevde nemlig store forskjeller når det kommer til det faglige nivået i ordinær klasse,

sammenlignet med innføringsklassen. Alle seks elevene i undersøkelsen beskrev et mye høyere faglig nivå og forteller at de ofte strever med å henge med i undervisningen.

Som jeg tok for meg i *faglig utfordring i innføringsklassen*, var det stort sett det å lære seg det norske språket som stod i fokus og utviklingen i de andre fagene var minimal. Da elevene overføres til ordinær klasse, blir det tatt som en selvfølge at alle kan språket, og hovedfokuset går over til å omhandle det faglige innholdet, fremfor språkopplæringen. Det er imidlertid enkelte fag som fremheves som mer krevende enn andre.

I løpet av intervjuene spør jeg elevene om hvilke fag de føler at de mestrer og hvilke fag de føler er mer utfordrende. Der kom det frem at de fleste elevene ser ut til å foretrekke de praktisk-estetiske fagene og KRLE, mens norsk og naturfag er fagene som kommer desidert dårligst ut. Nedenfor har jeg fremstilt elevenes svar i en tabell. Denne tabellen representerer elevenes svar da jeg spurte om hvilke fag de følte at de mestret og hvilke fag de synes var utfordrende. Den blå søylen viser til hvilke fag elevene mestrer, mens den oransje søylen representerer fagene de synes var utfordrende. Fagene som ikke er representert i tabellen ble ikke nevnt.



Figur 1: Mestringsopplevelser i ulike fag

Som illustrert ovenfor, svarte alle elevene at de synes norsk var spesielt utfordrende, mens naturfag fulgte like bak. Engelsk og til dels samfunnsfag var også utfordrende for enkelte. Elevene som hadde utfordringer med engelsk, var de samme som ikke hadde noe særlig engelskkunnskaper da de først ankom Norge. Da jeg spurte elevene hva som gjorde at noen fag var mer krevende enn de andre, var det de språklige utfordringene i de forskjellige fagene som var annerledes. Bashar beskriver det slik:

Intervjuer: *Er det noen fag du synes er vanskelig?*

Bashar: *Naturfag. Jeg vet ikke hvorfor det er vanskelig. Jeg synes norsk også er vanskelig.*

Intervjuer: *Kan du prøve å fortelle meg hva det er i naturfag som er vanskelig?*

Bashar: *Ja, nå har vi om bakterier og sykdommer og sånn. Så jeg bare åpner boken og det er så mange vanskelig ord. Jeg har bare lyst å lukke boken med en gang, men jeg er nødt til å prøve å forstå. Det er veldig mange ord som er nye og vanskelige.*

Intervjuer: *Hva med norsk da?*

Bashar: *Ja norsk er vanskelig. I norsk må vi lese mye og skrive mye. Det er lange tekster med mange ord. Det er vanskelig.*

Bashar synes altså at lange tekster og vanskelige ord er den største grunnen til at hun opplever disse fagene som utfordrende. Videre forteller hun at det av og til er vanskelig eller flaut å spørre om hjelp ordinære klasser fordi de andre elevene kan oppfatte hun som dum. En slik følelse var hun ikke alene om. Også Dariuz og Sora forteller at det kan være vanskelig å spørre om hjelp hvis det er noe de ikke forstår. Slik svarer Sora da hun blir spurt om det er enkelte fag som er mer utfordrende enn andre:

Intervjuer: *Er det noen fag du synes er vanskelig?*

Sora: *Jeg synes norsk er vanskelig. Også er naturfag vanskelig. Det er mange rare ord og det er veldig vanskelig å forstå naturfag. Jeg tør ikke alltid å spørre om hjelp heller fordi jeg trenger hjelp med alt i de fagene.*

Hun sier at hun trenger hjelp med «alt» i de fagene. Dette kan tyde på at fagene er svært utfordrende og at hun kanskje ikke får forsvarlig utbytte av enkelte undervisningstimer. Men selv om hun synes enkelte fag er utfordrende, opplever hun likevel å mestre andre skolefag. Hun forteller at hun føler mestring i både kroppsøving, musikk og KRLE. Sistnevnte er også hennes favorittfag på skolen. Sora er religiøs, og er i likhet med den største delen av Syrias og Tyrkias befolkning, muslim. Under hennes tidligere skolegang fikk hun aldri lære om noen annen religion enn Islam, noe hun syntes var dumt. Hun forteller at selv om hun er muslim er det viktig å lære om andre religioner fordi hun tror at det vil bidra til større forståelse og aksept. Selv beskriver hun det slik:

Hvis jeg lærer om andre sin religion, som for eksempel kristendommen, så lærer man at de går i kirken på jul. Jeg tror det hjelper å respektere andre religioner. Jeg mener det er viktig å lære om andre religioner selv om du tror på noe annet.

Sora var ikke alene om å snakke positivt om KRLE. Flere av elevene trakk frem KRLE som

sitt favorittfag og enkelte opplever også at de drar nytte av å være religiøse og forteller at det kan ha gitt de en fordel innen enkelte emner i faget. Deres kunnskaper om enkelte religiøse emner kan nemlig gi de et forsprang, sammenlignet med andre medelever som ikke har like mye kunnskaper om religiøse skikker og tradisjoner.

I faglig utfordring i innføringsklassen, viste jeg til at alle elevene hadde opplevd at deres flerkulturelle bakgrunn ble benyttet i undervisningen på en eller annen måte. Enten ved at elevene skrev eller snakket om deres land, deres kultur eller hadde prosjekter hvor de fikk vist frem deres kulturelle bakgrunn. Da elevene overføres til ordinære klasser følte ikke elevene at deres ressurser ble like godt benyttet som i innføringsklassen. Utenom enkelte elevers religiøse kunnskaper, var det ingen av elevene som sa de hadde fått mulighet til å vise noe av deres kulturelle bakgrunn eller på andre måter formidle deres kultur til de andre medelevene.

5.2.5 Elevenes refleksjoner av opplæringstilbudet

Jeg har til nå presentert elevenes erfaringer fra innføringsklassen og tatt for meg hvordan elevene har opplevd overgangen til ordinære klasser. Jeg vil avslutte resultatkapittelet med å ta for meg elevenes tanker og refleksjoner rundt opplæringstilbudet de har blitt gitt i møte med den norske skolen. I løpet av intervjuene fikk elevene mulighet til å svare på hva de synes om opplæringstilbudet, hva de synes var bra og hva de synes burde blitt gjort annerledes. I dette kapittelet vil elevenes svar på disse spørsmålene komme frem.

På slutten av intervjuene ble elevene utsatt for et lite tankeeksperiment. De skulle se for seg at de selv var rektor og at de skulle ta imot elever fra andre land. De skulle bruke sitt eget erfaringsgrunnlag og sørge for at de nyankomne elevene fikk en best mulig opplæring. Nedenfor vil jeg vise til de ulike svarene jeg fikk på dette spørsmålet.

Intervjuer: Jeg vil at du skal se for deg at du er rektor på denne skolen. Du får vite at det kommer elever fra andre land som skal begynne på skole her i Norge, akkurat som da du begynte. Hvordan ville lagt til rette for at disse elevene fikk en god opplæring?

Gabi: Det er viktig at elevene går i en innføringsklasse. Det er viktig at de lærer seg språket før man kommer inn i en vanlig klasse. Det er viktig å ta det steg for steg. Jeg ville gjort det slik det gjøres nå. Jeg er veldig fornøyd.

Bashar: Jeg tror det er bra at de går i en innføringsklasse, men at de kan begynne i gym og kunst og håndverk i vanlig klasse med en gang. De må lære seg å si navnet sitt og klare å presentere seg selv først. Men når de klarer det synes jeg de kan gå i gym og kunst og håndverk.

Sana: De må gå i innføringsklasse. De må lære seg norsk først, også kan de bytte. Hvis de ikke kan norsk, klarer de ikke forstå hva læreren sier og de kan heller ikke snakke med de andre elevene.

Jazz: Innføringsklasse er viktig. De trenger hjelp til å lære norsk for å snakke med de andre elevene.

Dariuz: Jeg tror det er best at man går i innføringsklassen for å lære norsk, men at du går med den vanlige klassen i de fagene du kan. For eksempel i gym og musikk og hvis du kan matte eller engelsk så kan du også være med i de timene.

Sora: Jeg tror innføringsklasse er viktig. Jeg kjenner elever som aldri har gått på skole før de kom til Norge. De kan ikke språk og de kan ingenting. For dem er det veldig viktig å få i en innføringsklasse.

Elevene virker å ha relativt likt syn på hva de anser å være beste ordningen. Samtlige seks elever forteller at det er viktig at nyankomne elever får opplæring i innføringsklasser før de begynner med ordinær undervisning. Ved å utvikle tilstrekkelige språkferdigheter vil det hjelpe elevene å forstå både lærere og andre elever. Bashar mener imidlertid at de nyankomne elevene kan delta i ordinær undervisning så lenge de klarer å presentere seg selv. Og Dariuz sier at elevene bør få delta i ordinære undervisning i de fagene hvor det er mulig.

Under intervjuene spurte jeg også elevene om de kunne nevne en ting som hadde vært bra med deres opplæring og en ting som de kunne ønske hadde vært annerledes. Nedenfor tar jeg for meg elevenes svar:

Intervjuer: Kan du nevne en ting som har vært bra på skolen og en ting du skulle ønske hadde blitt gjort annerledes?

Gabi: Jeg synes egentlig at alt har vært bra. Jeg kommer ikke på noe som kunne vært annerledes

Bashar: Lærerne mine er har vært det beste. De har hatt alt å si for at jeg har trivdes på skolen. En ting som er dumt er at noen elever kan være litt slemme, som for eksempel at de ler når jeg sier noe feil.

Sana: Mye har vært bra, så jeg synes det er vanskelig å si en ting. Jeg vil si lærerne mine og vennene mine. Jeg klarer ikke å komme på noe som kunne vært annerledes.

Jazz: Jeg liker lærerne. Jeg kunne ønske at jeg fikk mer hjelp i norsk og naturfag. Jeg forstår ingenting.

Dariuz: Jeg liker samfunnsfag veldig godt. Nå har vi om Sovjetunionen og det er veldig spennende fordi mine besteforeldre bodde i Sovjetunionen og jeg kan mye om det fra skolen i Litauen. Jeg synes at lærerne kan be de andre elevene om å snakke mer med de nye og at vi kunne jobbet mer i grupper eller gjort andre sosiale ting.

Sora: Lærerne er veldig flink og snill. Jeg kommer ikke på noen ting som kunne vært annerledes.

Alle elevene hadde noe positivt å si om deres opplevelser på skolen og for flere av elevene, var det lærerne som har vært det beste med deres tid i norsk skole. Hva de kunne ønske var annerledes var imidlertid vanskelig å svare på for flere av elevene, men de faktorene som fremheves har også blitt gjennomgått tidligere i kapitlet.

6. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra forrige kapittel opp mot relevant teori og tidligere forskning. I løpet av intervjuene har elevene løftet frem ulike erfaringer som har vært med å påvirke overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. Flere forhold har hatt innvirkning på elevene i prosessen med å bli inkludert i ulike former for sosiale fellesskap og komme til rette i den nye klassen. Disse forholdene skal nå bli sett i lys av det teoretiske utgangspunktet som er presentert tidligere i oppgaven. Jeg har valgt å benytte de sentrale funnene i resultatdelen til å strukturere drøftingsdelen, og bruker dem her som overskrifter i drøftingskapittelet. Kategoriene vil derfor minne om hva som kom frem i resultatdelen. Kategoriene er som følger:

Kategori	Innhold
Språklig og kulturell tilknytning	Her vil elevenes tendens til å søke seg til andre elever med lignende bakgrunn som dem selv, drøftes ut fra oppgavens teoretiske rammeverk.
Språket som mulig hinder for inkludering	Enkelte elever i undersøkelsen opplevde at andre medelever tidvis gjorde narr av deres uttalelse av det norske språket. I dette kapittelet skal jeg se nærmere på hvordan dette kan ha påvirket de nyankomne elevene både faglig og sosialt ut fra oppgavens teoretiske rammeverk.
Betydningen av gode lærerrelasjoner	Her vil jeg drøfte lærerens betydning for elevene i undersøkelsen og se hvordan lærerens atferd og undervisning kan ha påvirket elevene etter overgangen til ordinær klasse.
Utfordringer med å tilpasse seg undervisningen i ordinære klasser	Samtlige elever i undersøkelsen opplevde at det faglige nivået i ordinære klasser var mye høyere enn i innføringsklassen. Her vil jeg drøfte hvorfor dette er tilfelle og hvorfor enkelte fag er vanskeligere enn andre.
Elevenes refleksjoner av opplæringen	Her vil elevenes samlede refleksjoner av opplæringen bli drøftet. Innføringsklasser som modell vil bli diskutert opp mot andre aktuelle opplæringsmodeller.

Tabell 3: Kategorier i drøftingskapittelet

6.1 Språklig og kulturell tilknytning

I denne delen vil jeg drøfte elevenes tilsynelatende behov for å oppsøke andre medelever med lignende språklig og kulturell tilhørighet som dem selv. Da de ble overført til ordinære klasser, oppga flere av elevene at de var på utkikk etter andre minoritetsspråklige elever og gjerne elever som delte samme språk eller kultur som dem selv. Som presentert i resultatkapittelet, ble altså Gabi venner med de andre guttene med afrikansk opprinnelse, Sana ble venninne med de andre syriske jentene og Bashar ble venner med de andre minoritetsspråklige elevene i klassen. Dariuz og Jazz forklarte begge at de savnet andre minoritetsspråklige elever i klassen og tror at det hadde gjort det lettere å komme inn i et sosialt miljø. Dette kan ha flere ulike forklaringer. Det kan blant annet tyde på at de kjenner en viss tilhørighet til andre minoritetsspråklige elever, men det kan også tyde på at de ikke opplever å få den samme sosiale anerkjennelsen fra de andre norskfødte elevene.

Flere elever oppga at de opplevde et skille mellom de norske og de utenlandske elevene i klassen. Gabi forklarte at klassen bestod av ulike vennegjenger og at de norskfødte elevene holdt seg for dem selv og at de utenlandske elevene var utenfor den gruppen. Selv var Gabi i en vennegjeng med de andre elevene i klassen med afrikansk opprinnelse. Sana gikk også langt i å antyde at det var en viss distanse mellom de minoritetsspråklige elevene og de norskfødte. Hun og de andre syriske venninne er nemlig samlet på en rekke bak i klasserommet. Det skal sies at dette var noe Sana ønsket og kunne ikke tenkt seg å bytte plass. Jazz og Dariuz sier at de følte seg til dels utestengt eller ignorert av de andre elevene i klassen. Her må det også sies at Gabi og Sana gikk i to flerkulturelle klasser, mens Dariuz og Jazz gikk i to klasser med få eller ingen språklige minoriteter. Da jeg spurte elevene om hvorfor et slikt skille oppstår, var det ingen som hadde noen særlig forklaring på hvorfor. Dariuz forklarte det imidlertid på denne måten: «*det bare er sånn*». Jeg skal nå dykke inn i teorien for å undersøke hvorfor «*det bare er sånn*». I presentasjonen av mulige forklaringer kommer jeg til å benytte meg av deler av teoriene til både Pierre Bourdieu og Erving Goffman.

En mulig forklaring på elevenes tendens til å oppsøke andre elever med lignende tilhørighet, er at de ser etter andre elever som bærer på samme stigma som dem selv. I følge Goffman (1963/2011) har alle personer et ønske om å fremstå som «normal» og at det er flere fordeler knyttet til dette. Som nyankommen, minoritetsspråklig elev kan det være utfordrende å gå inn

under hva som kan oppfattes som «normal». En naturlig måte å håndtere dette, kan da være å oppsøke andre elever som har lignende bakgrunn som dem selv og som bærer på samme stigma. Mennesker som bærer på samme stigma, kan nemlig tiltrekke seg hverandre og danne et fellesskap. På denne måten kan disse elever få en sterkere føle av tilhørighet dersom det er andre med lignende bakgrunn i klasserommet.

På den andre siden hevder Goffman (1963/2011) at «de normale», altså de norskfødte elevene, kan ha problemer med å forholde seg til hvordan en stigmatisert person skal behandles, noe som kan føre til at de opptrer som om personen ikke er der. Det kan tenkes at det var dette som skjedde da Dariuz, Jazz og Bashar begynte i ordinær klasse. De opplevde nemlig at ingen tok kontakt, og en mulig forklaring på dette kan skyldes at ingen visste helt hva de skulle si eller hvordan de skulle ta kontakt.

Å ikke vite hvordan man skal håndtere eller prate med nyankomme elever, kan skyldes manglende innsikt i personens bakgrunn og kultur. Bourdieu (1977) hevder at alle mennesker har en habitus som formes av ulike disposisjoner som får oss til å føle, tenke og handle på bestemte måter. Disse disposisjonene er bygget opp av personens møte med verden og ved deltakelse i ulike sosiale situasjoner. Dersom en person har lite kunnskap innenfor en viss kultur, kan det skape en usikkerhet som fører til at han eller hun forsøker å unngå situasjonen. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor enkelte elever ignorerer de nyankomme og ikke oppsøker kontakt med dem.

Å utvikle vennskap med andre medelever som har en lignende bakgrunn som dem selv kan imidlertid både sees på som positivt og negativt. De positive og negative effektene er dessuten avhengig av ressursene som er tilgjengelig i det miljøet eller i de relasjonene som dannes. Da Jazz gikk i innføringsklassen, mente hun at det var hjelpsomt å ha en annen venn som kunne snakke samme språk: *Hun kunne vise meg ting og hvis jeg ikke forstod, så hjalp hun meg.*

På denne måten fungerte venninnen som en ressursperson for Jazz. Dersom de minoritetsspråklige elevene bruker hverandre som ressurser, kan det ha en positiv effekt for elevene i det miljøet. Elevene kan eksempelvis hjelpe hverandre med skolearbeid eller deltakelse i ulike sosiale aktiviteter. Men et slik segregerende mønster kan også være negativt. Segregering fører nemlig til at noen elever ikke får innpass i enkelte sosiale miljøer. En slik ekskludering kan føre til at eleven ikke opplever å bli akseptert av enkelte elever i

klassemiljøet. En slik avstand kan bidra til at elevene ikke får utnyttet de ressursene som er tilgjengelig i klassen og det kan ha påvirkning på hvordan elevene opplever klassemiljøet, men det kan også gå på bekostning av akademiske prestasjoner.

For nyankomne elever som begynner i en klasse med få språklige minoriteter kan inkluderingsprosessen være spesielt utfordrende. De kan oppleve utfordringer med å knytte seg til et sosialt miljø og oppleve at de ikke hører til. På den andre siden kan det også tvinge den nyankomne eleven til å søke kontakt med de norskfødte elevene og i større grad bli eksponert for den dominerende elevgruppen. Dersom de ikke har mulighet til å oppsøke en minoritetsspråklig gruppe, har de to muligheter: ekskludere seg fra alle sosiale miljø i klassen, eller forsøke å opprette kontakt med de andre elevene.

Dersom man forsøker å opprette kontakt og få innpass i et sosialt miljø, er man ifølge Bourdieu (1995) nødt til å akseptere visse spilleregler. Det kan imidlertid være krevende for nyankomne elever å forstå seg på de spillereglene som dominerer i et sosialt felt. Spillereglene tar nemlig utgangspunkt i den kulturen som dominerer i elevgruppen. En elevs kulturelle kapital vil dermed spille en stor rolle i en slik prosess. Kulturell kapital er nemlig bygd opp over tid gjennom stadig eksponering for kulturen som gjenspeiles i samfunnet. Familie, vennekrets og skole er blant annet sosiale arenaer som bygger opp ens kulturelle kapital. Med høy grad av kulturell kapital, vil en ha tilegnet seg kunnskap og være i stand til å forstå og mestre ulike kulturelle koder som dominerer i samfunnet og på skolen. Med lav grad av kulturell kapital er det en fare for at personen ikke oppfatter eller forstår enkelte koder og vil dermed ikke bli en del av det fellesskapet.

Selv om en minoritetsspråklig elev kan ha opparbeidet seg høy kulturell kapital i sitt hjemland, vil ikke denne kapitalformen være like verdifull med mindre den også gjenspeiles i det nye samfunnet. Den kulturelle kapitalen er derimot noe som bygges fra dag til dag og ved stadig eksponering av en gitt kultur, vil en stadig tilegne seg større forståelse av den dominerende kulturen. Ved stadig eksponering overfor en gitt kultur vil en dermed opparbeide seg større kunnskap og øke sannsynligheten for innpass i et sosialt miljø. Men de nyankomne elevene er nødt til å akseptere visse spilleregler som kan stride mot deres kultur. Dermed blir mulighetene for innpass i et sosialt miljø bestemt ut fra hvordan man tilpasser seg den dominerende kulturen i gruppen. Som jeg beskrev i teorikapittelet, har man hovedsakelig tre måter å imøtekomme en ny kultur: assimilering, segregering og integrering. Hvilke sosiale

miljøer man bestemmer seg for å oppsøke kan også ha innvirkning på hvilken måte elevene imøtekommer den nye kulturen.

6.2 Språket som mulig hinder for inkludering

Ett av hovedfunnene i undersøkelsen handler om at de nyankomne elevene opplever at andre medelever kommenterer, håner, etterligner og til tider latterliggjør deres uttale av det norske språket. En slik reaksjonen fra den øvrige elevgruppen har bidratt til at enkelte elever i undersøkelsen, ikke lenger er muntlig aktiv i timene. De frykter for hvordan de øvrige elevene vil reagere på deres uttale og velger derfor å ikke snakke. De oppgir at selv om de vet svaret på spørsmålene læreren stiller, velger de likevel ikke å svare fordi frykten for språklige feil, overvinnes gevinsten av å svare riktig på spørsmålet.

Som jeg var inne på i kapitlet forrige kapittel, opplever en stigmatisert person svært ofte skam knyttet til den stigmatiserte egenskapen. En «dårlig» uttalelse av det norske språket kan være en slik egenskap. Goffman (1963/2011) hevder at en slik egenskap kan føre til en mulighet for fellesskap og tilhørighet til andre elever som deler stigmaet, men på samme måte skape en større avstand til de elevene som ikke bærer på stigmaet. Derfor kan latterliggjøringen av de norskspråklige ferdighetene til nyankomne elever, bidra til en større avstand mellom den segregerte eleven og de «normale».

Å føle skam overfor en uønsket egenskap kan også forandre måten man fremstår i ulike miljø. I dette tilfellet forsøker noen av elevene i undersøkelsen å unngå å snakke norsk i timene på grunn av at talemålet ofte blir påpekt av de andre elevene. Som en reaksjon til dette unngår noen av de nyankomne elevene i undersøkelsen å prate i timen, med mindre det er helt nødvendig. Dette kan være med hensikt i å skjule den egenskapen ved seg selv, men kan også være for å unngå at talemålet blir påpekt av andre. Uansett er reaksjonen overfor de nyankomne elevene en segregerende handling som vil skape større avstand mellom den stigmatiserte og de «normale» og dermed være et hinder i inkluderingsprosessen.

Bourdieu har ofte uttrykt sine meninger om hva som angår språket og hvilken makt språket spiller i samfunnet. Bourdieu ser nemlig på språket som en av de grunnleggende faktorene som anvendes for å opprettholde en viss maktordning i samfunnet. Han mener at språket på mange måter representerer en sterk, underliggende verdi som gjør at de som behersker språket

på en god måte, vil blir hørt og respektert i en mye høyere grad. Dersom en strever med å ordlegge seg, vil ikke de uttalelsene være like respektert og stå like høyt som de ellers ville gjort. Nyankomne elever vil naturligvis ikke har den samme språklige egenskapen eller kapitalen som andre norskfødte har. Det kan dermed tenkes at innholdet i de utsagnene de nyankomne elever kommer med, ikke vil bli tatt like mye på alvor som hos de øvrige elevene, og at fokuset heller vil ligge på elevens språklige uttale. Dette kan føre til at de nyankomne elevene opplever at deres kunnskap ikke har noen verdi.

Noe som kan forklare reaksjonen fra enkelte elever som latterliggjør uttalen til de nyankomne elevene, er at det muligens er et forsøk på å opprettholde sin egen plass i det sosiale hierarkiet. Bourdieu (1977) hevder at alle personer konkurrerer innen ulike sosiale felt. En måte å opprettholde den sosiale statusen sin på er ved å ikke tillate at de nyankomne elevene å få anledning til å klatre i det sosiale hierarkiet. Dette gjøres ved å ikke anerkjenne uttalen til de nyankomne elevene og ikke akseptere den stigmatiserte egenskapen hos personen. På denne måten kan de forsøke å opprettholde sin egen sosiale status.

6.3 Betydningen av gode lærerrelasjoner

Flere elever har pekt på at lærerne de har møtt i løpet av tiden i norsk skole har hatt stor betydning for deres trygghetsfølelse, trivsel og læring. Flertallet av elevene beskriver lærerne de har møtt både i innføringsklassen og i ordinær klasse som omsorgsfulle, snille og hyggelige lærere. De viser til at lærerne tilbyr hjelp både til skolearbeid, men også dersom det skulle være andre ting som plager de.

I tillegg til å vise omsorg og spre trygghet, antyder flere av elevene at lærerne også hjelper de med å komme inn i et sosialt miljø. Sana ble plassert ved siden av en annen elev med syrisk opprinnelse, som ifølge Sana gjorde at hun lettere fikk en ny venn og en inngang i et sosialt miljø. Dariuz fikk det plutselig mye lettere da kontaktlæreren kom tilbake, fordi det da ble lagt mer til rette for gruppearbeid som åpnet opp en mulighet til å kommunisere med de andre medelevene. Også Sora forteller har læreren har betydd mye både faglig og sosialt. Lærerne lagde ofte egne oppgaver til henne, for å ikke risikere at hun skulle falle fra i undervisningen. I tillegg la også hennes lærere til rette for mye gruppearbeid hvor hun ble fulgt godt opp.

Ut fra hva som fremkommer i resultatkapittelet, så virker det som om lærerne har stor betydning for elevene både faglig og sosialt. På den ene siden setter elevene stor pris på at lærerne er omsorgsfulle og gir de en trygghetsfølelse. På den andre siden legger de også til rette for ulike aktiviteter som kan hjelpe elevene å få innpass i ulike sosiale miljøer. Ved å legge til rette for gruppeaktivitet eller på andre måter bidra til å aktivisere de nyankomne elevene med den øvrige elevgruppen, virker det som om elevene har større mulighet for å utvikle et sosialt miljø.

I følge Bourdieu, oppsøker man ofte andre personer kommer fra en lignende kultur og som tilhører den samme sosiale klassen som seg selv. En slik underliggende holdning kan gjøre at flere elever ikke tar kontakt med de nyankomne elevene, fordi de ikke anser dem som «lik dem selv». Goffman hevder videre at mennesker er bygd opp av ulike statuser. Nyankomne elever har blant annet statusen «innvandrere» eller «utlending» som ofte antyder en lavere sosial klasse enn gjennomsnittet. Men dersom lærere legger til rette for at elevene skal samarbeide om ulike oppgaver eller prosjekter, så oppfordres elevene til å ta kontakt med hverandre på tvers av disse ulikhetene. Og ved å bli eksponert for andre elever, lærer man også personen og kulturen å kjenne, noe som kan minske terskelen for å ta kontakt med de samme elevene igjen, som eksempelvis i et friminutt. På denne måten kan lærere forsøke å legge til rette for at de nyankomne elevene blir inkludert i ulike sosiale fellesskap.

Å oppfordre til samarbeid minsker også terskelen for kontakt. Som nevnt i resultatkapittelet, synes flere av elevene at det var vanskelig å ta kontakt med sine nye medelever med mindre det ble tilrettelagt fra lærerne. Det var svært sjelden medelevene tok initiativet til å snakke med dem, og flere følte at alt ansvaret lå på dem til å starte kommunikasjonen. At lærerne da legger til rette ulike oppgaver og aktiviteter som kan hjelpe de med å ta kontakt har flere av elevene satt stor pris på.

6.4 Utfordringer med å tilpasse seg undervisningen i ordinære klasser

I resultatkapittelet tok jeg for meg elevene inntrykk av overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, ut fra et faglig perspektiv. Etersom undersøkelsen baserer seg på elevenes subjektive erfaringer, og ikke på deres karakterer, har jeg ikke grunnlag for å trekke noen slutninger og si noe om hvilket faglig nivå de ligger på i de forskjellige fagene. Jeg kan

derimot si noe om hvilket inntrykk elevene har knyttet til mestringsfølelse og trivsel i de ulike fagene.

En ting alle elevene var samstemte om, var at det faglige spranget mellom klassene var svært høyt. Under tiden i innføringsklassen ble det stort sett jobbet med det norske språket, noe som gikk på bekostning av progresjonen i de andre fagene. Da elevene begynte i ordinære klasse, ble det derfor en utfordring for flere av elevene å henge med i undervisningen. Det var imidlertid enkelte fag som virket å være mer utfordrende enn andre. De fleste elevene opplevde mestring i de praktisk-estetiske fagene og KRLE, sammenlignet med naturfag og norsk som ble ansett å være de vanskeligste fagene. Når det kommer til engelsk, var det blanda følelser fordi enkelte elever kunne språket før de kom til Norge, mens noen aldri hadde hatt undervisning i det engelsk tidligere.

Funnene i denne undersøkelsen, har flere likheter med hva som kom frem i evalueringsrapporten som ble presentert av Rambøll i 2016. Som omtalt i *tidligere forskning*, opplevde flere elever utfordringer knyttet til fagene norsk, engelsk, samfunnsfag og naturfag. De begrunnet dette med at «dette er teksttunge og begrepstunge fag som kan være vanskelige for elevene» (Rambøll, 2016, s. 71). At funnene går igjen i denne undersøkelsen understreker behovet for tett oppfølging av nyankomne elever, spesielt i de språktunge fagene. De kan nemlig ha behov for ekstra tiltak for at de skal få et forsvarlig utbytte av undervisningen i alle fag.

Et annet interessant funn i undersøkelsen, er at elevene ikke hadde fått mulighet til å vise noe om sin bakgrunn i ordinær klasser, slik de hadde gjort i innføringsklassen. Dette kan muligens ha sammenheng med hvilken kultur som dominerer i de ulike klassene. Som beskrevet i teorikapittelet, anser ikke Bourdieu skolekulturen som nøytral, men som en gjenspeiling av kulturen til de dominerende klassene. Ettersom innføringsklassen er en klasse med et stort kulturelt mangfold er det ikke nødvendigvis en klar dominerende kultur, slik det ofte er i ordinær klasser. I en innføringsklasse samles mange elever med svært ulik kulturell bakgrunn som kan påvirke undervisningsinnholdet. I ordinære klasser er det svært ofte mindre kulturelle avstander som kan gjøre at undervisningen også tilpasses deretter. Kulturen som formidles og gjenspeiles i ordinær klasse vil mest sannsynlig være mer lik kulturen til de norskfødte elevene, sammenlignet med kulturen til minoritetsspråklige elever. Dette kan føre til at de

nyankomne elevene ikke opplever å få vist frem den kunnskapen de sitter inne med, siden deres kultur ikke verdsettes på lik linje med den dominerende kulturen.

Et siste funn jeg ønsker å trekke frem i dette kapittelet, er at elevene opplever at terskelen for å spørre om hjelp i ordinær klasser er høyere enn i innføringsklassen. Dette kan ha å gjøre med hvilket inntrykk den minoritetsspråklige eleven ønsker å gi til den øvrige klassen. Som jeg nevnte i teorikapittelet hevdet Goffman (1992) at man uttrykker seg på to forskjellige måter: uttrykket man *gir* og uttrykket man *avgir*. Dersom de nyankomne elevene alltid spør etter hjelp i norsk og naturfag eller andre fag de synes er krevende, gir eleven et uttrykk av at han eller hun ikke forstår oppgavene og står dermed i fare for å gi et negativt inntrykk overfor de andre elevene. Det kan dermed tenkes noen av de nyankomne elevene forsøker å styre medelevenes inntrykk ved å ikke vise usikkerhet i de forskjellige fagene.

6.5 Elevenes refleksjoner av opplæringstilbudet

Elevene virker å være relativt fornøyd med opplæringstilbudet de har fått i den norske skolen. Alle elevene oppga at de har hatt fordel av å gå i en innføringsklasse og så på det som en nødvendighet, sammenlignet med å bli plassert direkte inn i ordinær klasser. Da elevene ble spurt om hvordan de selv ville tatt imot nyankomne elever dersom de fikk bestemme, anbefalte alle elevene at innføringsklasser ville vært den beste måten i å ta imot disse elevene. De mente det var viktig å opparbeide seg gode norskkunnskaper før man deltok i ordinær undervisning. Enkelte elever i undersøkelsen mente derimot at elevene kan delta i ordinær undervisning i de mindre språktunge fagene, tidligere enn hva de selv opplevde. Elevenes positive oppfatning av innføringsklassen samsvarer med Rambølls evaluering i 2016. Dette kan tyde på at lovendringen fra 2012, hvor skoleeiere fikk lov til å organisere undervisningen for nyankomne elever i egne klasser, har vært en positiv utvikling for den norske skolen.

Dersom man velger å se dette i lys av Bourdieus teori, kan det tenkes at det vil være bra for elevene å bygge opp ulike former for kapital sammen med andre personer i en lignende situasjon som dem selv, før de overføres til ordinær klasser. I innføringsklassen blir man nemlig eksponert for en ny skolekultur som kan føre til at elevene får en større forståelse av hvilke kulturelle koder som er gjeldene i den norske skolen. En innføringsklasse skal først og fremst lære elevene det norske språket, men de blir også eksponert og lært i norsk kultur.

Dersom elevene ikke hadde gått i en innføringsklasse, kan det tenkes at overgangen hadde blitt for brå, noe som kunne gått på bekostning av elevenes faglige og sosiale utvikling.

Ut fra hva som har kommet frem i undersøkelsen, vil jeg påstå at elevene har hatt utviklet et solid fundament i innføringsklassene som har virket til elevenes fordel. Som nevnt under *historisk utvikling*, hevdet Hilt og Bøyum (2015) at innføringsklasser kan gi nyankomne elever helt nødvendig språklige og faglige ferdigheter som vil gi en mer reell inkludering på sikt (s. 192). Selv om flere av elevene løfter frem enkelte utfordringer knyttet til overgangen mellom innføringsklassen og ordinær klasse, ser de likevel verdien av språkopplæringen og ville ikke gjort det på en annen måte. Og selv om flere det for flere tar litt tid å finne seg til rette i ordinære klasser, synes det som om alle trivdes og var fornøyd med hvordan skolehverdagen så ut.

7. Avslutning

Denne undersøkelsen har tatt for seg erfaringer fra seks nyankomne elever som nylig har blitt overført fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. Jeg har sett på hvordan elevene opplever å bli mottatt av de nye medelevene og drøftet hvilke faktorer som kan ha vært av betydning for hvilke sosiale fellesskap som utvikles. Jeg har også drøftet elevenes erfaringer ut fra et faglig perspektiv og sett på hvordan elevene håndterer den faglige utfordringen det er å bytte klasse. Til slutt belyste jeg elevenes subjektive erfaringer av deres opplæringstilbud og drøftet elevenes positive syn på innføringsklasser. I dette kapittelet vil samle løse tråder og oppsummere oppgavens funn.

Ut fra hva som kom frem i undersøkelsen, kunne man tydelig se at de nyankomne elevene ofte hadde en tendens til å utvikle sosiale relasjoner med andre minoritetsspråklige elever. Dette kan både være fordi de føler at det er lettere å utvikle et fellesskap med andre som har en lignende bakgrunn som seg selv, men det kan også være fordi det de opplever at det er vanskeligere å utvikle relasjoner med de norskspråklige elevene i klassen. Ut fra Bourdieus teori, kan det tenkes at dette skyldes kulturelle forutsetninger. Store kulturelle avstander kan skape distanse mellom elever, mens de som har lignende kulturell kapital, ofte finner sammen.

Flere av elevene uttrykte også at de tidvis ble etterlignet eller gjort til latter på grunn av deres uttale av det norske språket, noe som førte til at enkelte gruet seg til å snakke norsk i større grupper. I følge Goffman kan dette sees på en uønsket egenskap hos eleven, altså som et stigma. Slike stigma kan føre til utenforskap hos enkelte sosiale miljø, men på den andre siden tilhørighet til de som deler dette stigmaet. Dette kan gjøre det lettere for nyankomne elever å bli inkludert i en klasse bestående av andre minoritetsspråklige elever.

En annen faktor som har hatt betydning for elevenes trivsel i klassen, er lærerne. Flere av elevene trakk frem læreren som den viktigste støttespilleren på skolen. Dette har sammenheng med at lærerne har uttrykt omsorg og medmenneskelighet, men også vært faglig sterke. I tillegg har flere av lærerne forsøkt å legge til rette for gruppeaktivitet som kan gi de nyankomne elevene mulighet til å være sosial og kommunisere med de andre medelevene.

Når det kommer til de faglige utfordringene, var alle elevene samstemte og sa de opplevde en stor forandring når det kom til faglig nivå. I innføringsklassen var det stort sett det å lære seg språket som stod i fokus, men da overgangen skjedde var det mye høyere krav til akademiske ferdigheter, noe som førte til at flere elever strevde med å henge med i undervisningen. Dette gjaldt hovedsakelig i de språktunge fagene norsk og naturfag, og til dels engelsk. Disse funnene deler flere likheter med andre studier og fremhever behovet for tett oppfølging i språktunge fag. I tillegg opplevde ikke elevene at deres kulturelle bakgrunn ble brukt som en ressurs i undervisningen, slik de tidvis hadde erfaringer med fra innføringsklassen.

Elevene oppsummerer imidlertid perioden i norsk skole som svært bra. De oppgir at innføringsklassen har fungert som en grunnmur for videre utvikling, og ser i tillegg på språket som en essensiell forutsetning for læring og inkludering i ordinære klasser. Alle elevene synes opplæringen har vært bra og anbefaler innføringsklasser for nyankomne elever også i fremtiden. Resultatene i denne undersøkelsen er ikke ment å være generaliserbare og svarene må tolkes med varsomhet. Samtidig gir undersøkelsen et bilde av enkelte elevers erfaringer med overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse som enkelte i en slik situasjon kan kjenne seg igjen i.

7.1 Videre forskning

Hensikten med denne studien var å bidra til ny innsikt i skolehverdagen til nyankomne elever og høre deres erfaringer rundt overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. En naturlig vei videre i forskningsprosessen kunne vært å utvide informantgruppen slik at studien kunne gitt et større overblikk, en mer generaliserende og overførbar kraft. For videre forskning kunne det også vært interessant å undersøke erfaringer fra nyankomne elever som *ikke* har erfaring med innføringsklasser for å høre deres tanker rundt opplæringstilbudet. På denne måten kunne man sammenligne undersøkelsene opp mot hverandre og funnet tendenser til en foretrukken opplæringsmodell. Det hadde også vært interessant å høre fra lærere hvilke erfaringer de har med å ta imot nyankomne elever fra innføringsklasser og hvilke tiltak de gjør for å sikre disse elevene et godt læringsutbytte og en vei inn i ulike sosiale miljøer.

En annen interessant studie hadde vært å kartlegge lærernes kompetanse innenfor feltet, som en oppfølging til Østbergutvalgets oppfordring til å øke fokuset rundt flerspråklig og

flerkulturell kompetanse for i større grad kunne inkludere denne elevgruppen. En flerspråklig kompetanseheving kan nemlig bidra til økt kunnskap om hvordan man kan legge til rette for undervisning som også inkluderer nyankomne elever og dermed stimulere til økt læring. Med slik kompetanse vil det også være lettere å innfri ønsket om å benytte nyankomne elever som en ressurs i undervisningen.

Bibliografi

- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social Critique of the judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1995). *Praktisk fornuft: Bidrag till en handlingsteori*. Gøteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Jean-Claude, P. (2006). *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Broady, D. (1997). "Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj". I J. Bjerg, *Pædagogik - en grundbog til et fag* (s. 420). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalal, J. (2016). Pierre Bourdieu: The Sociologist of Education. *Contemporary Education Dialogue* 13, 231-250.
- Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk - mangfold og fellesskap (Meld. St. 6 (2012-2013))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Dewilde, J., & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning*, 13-33.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. I J. F. Gubrium, & J. A. Holstein, *Handbook of interview research* (ss. 181-201). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2007). *Fra barns synsvinkel intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Folke, J. N. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? - Elevröster om övergangen från förberedelsesklass till ordinare klasser. I N. Bunar, *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering* (ss. 37-80). Stockholm: Natur & Kultur.
- Goffman, E. (1963/2011). *Stigma: Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goffman, E., Risvik, K., & Riksvik, K. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag .
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hilt, L. T., & Bøyum, S. (2015, April 3). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 181-193.
- Johnsen, B. E. (2017). *På vandring og på flukt: Migrasjon i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (Prop. 84 L (2011-2012))*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/16fb76c4de054c61bc5697106e0c3c19/nn-no/pdfs/prp201120120084000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NDLA. (2019, Januar 10). *Ulike tilpasningsformer*. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/nb/subjects/subject:18/topic:1:194233/topic:1:78246/resource:1:78353>
- NOU 1995:12. (1995). *Opplærings i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Opplæringslova. (2012). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3
- Pedersen, M. P., & Olesen, S. G. (2000). *Pædagogik i sociologisk perspektiv : En præsentation af Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault,*

Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens. Viborg: PUC.

- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplering og innføringstilbud*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Showronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*, Phd avhandling. Lund: Lund University.
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*, Phd avhandling. Lund: Lund University.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Steinkellner, A. (2013). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen. En analyse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver 2012*. Hentet fra SSB: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/163797?_ts=14496da68e0
- Swart, D. (1977). *Culture and Power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En Innførings i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsoppleringen*. Hentet fra Demokrati og medborgerskap: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Vargas, C. M. (1999). *Cultural Mediation for Refugee Children: A Comparative Derived Model*. Vermont: Department of Education, University of Vermont.
- Weihe, H.-J. W. (2019). *Pierre Bourdieu*. Hentet fra SNL: https://snl.no/Pierre_Bourdieu
- Øzerk, K. (2007). *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller. Organisering, prinsipper og praksis*. . Opplandske Bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevers erfaringer med overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en undersøkelse hvor jeg ønsker å finne ut hvordan elever opplever overgangen fra innføringsklasse til en ordinær klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Fredrik Rikstad og jeg er masterstudent i undervisningsvitenskap, ved Høgskulen på Vestlandet. Mitt masterprosjekt handler om å finne ut hvilke erfaringer elever har med overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. Jeg ønsker å intervju deg og få vite hvordan du har opplevd denne overgangen både faglig og sosialt. I prosjektet spør jeg: «Hvilke erfaringer har elever med overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse?» Jeg ønsker også å vite om eleven har fått brukt kunnskap om sin kulturelle bakgrunn og sin eventuelle religiøse overbevisning i skolehverdagen.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har erfaring med innføringsklasse og går nå i ordinær klasse. Derfor har du verdifull kunnskap. Jeg ønsker å intervju 4-6 personer i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i undersøkelsen vil du bli intervjuet. Dette intervjuet vil ta deg ca. 45 min. I intervjuet vil jeg spørre deg spørsmål om blant annet hvordan du har det på skolen, og

hvilke erfaringer du har med innføringsklassen. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker. Det er kun jeg (Fredrik Rikstad) som kommer til å høre på opptaket. Du kommer til å anonymiseres i oppgaven. Jeg ønsker å høre dine opplevelser med overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse.

Som foresatt kan du spørre om å få se intervjuguide på forhånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det betyr at det er umulig å finne ut hvilke elever som har vært med i undersøkelsen. Navn, skole og bosted er hemmelig og blir ikke med i oppgaven. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, lærere eller noen andre.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun Fredrik Rikstad som vil ha tilgang på opplysningene du gir.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med et fiktivt navn og fiktive kontaktopplysninger.
- Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Alle opplysninger vil bli slettet etter endt prosjekt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Fredrik Rikstad tlf: 92664277 epost: rikstad94@gmail.com (prosjektansvarlig),
Trine Anniken Larsen tlf: 55587682 epost: personvernombod@hvl.no
(personvernombud)
- Christine Hope (veileder) eller Gerd Grimsæth (veileder), ved Høgskulen på Vestlandet
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Fredrik Rikstad
Christine Hope og Gerd Grimæth

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Nyankomne elevers erfaringer med overgangen fra en innføringsklasse til ordinær klasse» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Briefing

- Fortelle om formålet med intervjuet
- Opptak, anonymisering, samtykke
- Du trenger ikke svare på spørsmålene om du ikke ønsker.
- Du kan avbryte når som helst – nå, underveis i intervjuet eller etterpå.
- Jeg klarer ikke å huske alt som blir sagt under intervjuet, så jeg tok med en båndopptaker slik at jeg ikke glemmer hva du har sagt. Når jeg er ferdig med oppgaven jeg skriver vil jeg slette opptaket. Ingen andre enn meg kommer til å høre på det i etterkant. Går det fint om jeg tar opp intervjuet med denne båndopptakeren?

Hoveddel

Bakgrunn:

- Kan du begynne med å fortelle litt om deg selv?
 - Alder
 - Hvor du kommer fra
 - Klasse
 - Fritidsaktiviteter
 - Er du kommet alene til Norge, eller bor du med familien?
- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Hva var det som gjorde at du kom til Norge?
- Hvor lenge har du gått på denne skolen?
 - Hvor lenge har du gått i innføringsklassen?
 - Hvor lenge har du gått i ordinær klasse?
- Gikk du på skole før du kom til Norge?
 - Hvordan var den skolen?
 - Hvor mange år?
- Hvilke tanker har du gjort deg om den norske skolen?
 - Hva liker du?
 - Hva liker du ikke?

Innføringsklassen

- Hvis du skulle forklart noen som ikke visste hva en innføringsklasse er for noe, hva hadde du sagt da?

- Hva lærer man i innføringsklassen?
 - Hvilke fag har dere i innføringsklassen?
- Hvordan var en vanlig skoledag i innføringsklassen?
- Hva er det beste med innføringsklassen?
- Var det noe du ikke likte med innføringsklassen, kan du fortelle hvorfor?

Sosialt

- Kan du fortelle om hvordan det var for deg den første tiden i innføringsklassen?
- Hvordan opplevde du at du ble tatt imot av innføringsklassen?
 - Hvordan ble du tatt imot av læreren?
 - Hvordan ble du tatt imot av elevene?
 - Var det annerledes enn hva du hadde sett for deg, hva var annerledes?
- Var det noen i innføringsklassen som snakket samme språk/morsmål som deg?
 - Hvordan var det for deg?
- Hvordan opplevde du klassemiljøet i innføringsklassen?
 - Fikk du nære venner i innføringsklassen?
 - Hvem ble du venner med?
- Er du fortsatt venner med noen av elevene du ble kjent med i innføringsklassen?
 - Er dere mye i lag? Hvorfor/hvorfor ikke?

Faglig

- Hvordan opplevde du det faglige i innføringsklassen?
 - For vanskelig, for lett, eller passe nivå?
- Hva var det du synes var lett, og hva var det som var vanskelig i innføringsklassen?
- Fikk du vist hva du kunne til læreren din?
- Har du fått vist noe av kulturen din eller andre ting fra hjemlandet ditt til resten av innføringsklassen?
- Hvis du kunne endret en ting med innføringsklassen, hva ville det vært?

Overgangen til ordinær klasse

Sosialt

- Er det slik at du plutselig gikk fra innføringsklassen til vanlig klasse, eller gikk det mer gradvis? Hadde du eksempelvis noen fag med den vanlige klassen, og noen fag med innføringsklassen?
 - Hvilke fag hadde du med den vanlige?
 - Hvilke fag hadde du med innføringsklassen?
 - Hva synes du om det?
- Hvilke tanker gjorde du deg da du skulle overføres til vanlig klasse?
 - Spent? Gruet du deg? Gledet du deg? ...

- Hvordan var det for deg å begynne i en vanlig klasse?
 - Var det slik du så for deg?
 - Bedre eller verre enn hva du trodde?
- Hvordan følte du at du ble tatt imot av de andre elevene i klassen?
- Fikk du venner i den nye klassen?
 - Gikk det fort, eller tok det tid å få nye venner?
 - Hvem ble du venner med?
- Hvordan ble du tatt imot av lærerne?
- Prøvde lærerne å hjelpe deg med å bli inkludert i klassen?
 - På hvilken måte?
- Får du vist hva du kan til læreren din?
- Har du fått vist noe av det du har lært i ditt hjemland i denne klassen?
 - Kultur, religion, andre ting ...
- Hvem er du med i friminuttene?
 - Elever fra innføringsklassen, eller elever fra den vanlige klassen?
- Når er man egentlig klar for å slutte i innføringsklassen, og begynne i vanlig klasse?
 - Følte du deg klar?

Faglig

- Hvordan synes du det går faglig i den nye klassen?
 - Er det fag du synes er spesielt vanskelig?
 - Hva som gjør at disse fagene er vanskelig?
 - Er det fag du synes er lett eller som du føler at du får til?
 - Hva som gjør at disse fagene er lette?
- Har du fått vist noe av kulturen din eller andre ting fra hjemlandet ditt til resten av de i klassen din?

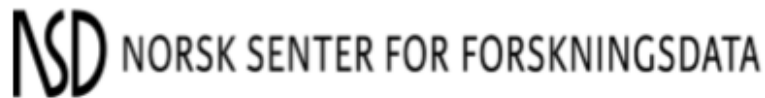
Avslutning

- Se for deg at du er rektor og skal ta imot elever fra andre land, hvordan hadde du gjort det?
 - Innføringsklasse, vanlig klasse, annet?
 - Hvorfor ville du gjort det slik?
 - Hvorfor er dette viktig?
- Hvordan vil du oppsummere din tid i norsk skole?
 - Innføringsklassen og overgangen til ordinær klasse
- Kan du nevne en ting som har vært bra med tiden i norsk skole og en ting som du kunne tenkt deg burde vært annerledes?
- Føler du deg inkludert i klassen?
- Da har jeg fått svar på det jeg lurte på, er det noe du ønsker å legge til før vi avslutter?

Debriefing

- Hvordan opplevde du å bli intervjuet?
- Tusen takk for at du valgte å stille opp
- Har du noen spørsmål til meg?
- Oppsummering av rettigheter

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Nyankomne elevers erfaringer med overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser

Referansenummer

993172

Registrert

02.12.2019 av Fredrik Rikstad - 151433@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Christine Hope, Christine.Hope@hvl.no, tlf: 55585908

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Fredrik Rikstad, Rikstad94@gmail.com, tlf: 92664277

Prosjektperiode

06.01.2020 - 29.05.2020

Status

27.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

27.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 26.05.2020. Med endring menes at dato for prosjektslutt er endret fra 15.05.2020 til 29.05.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

17.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 17.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om religion og helseopplysninger, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)