



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: VLS501-1 22H
Erfaringsbasert master for
lærerspesialister

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Kari Louise Apneseth

Veileder: Hege Rangnes

Tittel

masteroppgaven:

«Ikke tenk på at det blir feil – bare fortsett å prøve!»

Om sent ankomne ungdommers erfaringer med språk- og fagopplæring i norsk
grunnskole og videregående opplæring

On the experiences of late-arriving teens with language- and subject training in lower
and upper secondary education in Norway

Stavanger, 2.juni 2023

INNHOOLD

INNHOOLD	1
TABELLER.....	3
SAMMENDRAG - NORSK	4
SAMMENDRAG - ENGELSK (ABSTRACT).....	5
FORORD	6
1. INNLEDNING.....	7
1.1 BAKGRUNN	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
1.3 TEORETISK FORANKRING	9
1.4 BEGREPSAVKLARINGER	10
1.5 UTDANNINGSPOLITISK KONTEKST	12
1.5.1 Nyankomne ungdommer i norsk skolekontekst	12
1.5.2 Opplæringslovens § 2-1 og § 3-1	14
1.5.3 Ulike opplæringsmodeller og læreplaner	14
1.6 OPPGAVENS STRUKTUR.....	16
2. TEORETISK RAMMEVERK	17
2.1 NYANKOMNE ELEVER OG OPPLÆRINGEN - TIDLIGERE FORSKNING	17
2.2 OVERGANGER I SKOLESYSTEMET - TIDLIGERE FORSKNING	19
2.3 ANDRESPRÅKSLÆRING.....	22
2.3.1 Kognitive og sosiokulturelle aspekter ved læring i et samspill.....	22
2.3.2 Den flerspråklige vendingen.....	23
2.3.3 Mellomspråk	24
2.3.4 Innlærer-relaterte variabler	25
2.3.5 Motivasjon - nøkkelen til språklæring?	28
2.4 ET ANDRESPRÅKSPERSPEKTIV PÅ SPRÅK- OG FAGOPPLÆRING.....	29
2.4.1 Gode læringsmiljøer og en godt tilrettelagt språk- og fagundervisning.....	30
2.4.2 Den nære utviklingssonen	31
2.4.3 Stillasbygging.....	31
2.4.4 Utvikling av et akademisk språk	32
2.4.5 Skrivning på et andrespråk.....	32
3. METODE.....	34
3.1 VALG AV METODE OG VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	34
3.2 UTVALG	36
3.2.1 Strategisk utvelgelse	36
3.2.2 Rekruttering av informanter	37
3.2.3 Informantutvalget	38
3.3 INTERVJUGUIDEN	39
3.4 INNDELING I TO GRUPPER	40
3.5 ORGANISERING AV GRUPPEINTERVJUENE	41
3.5.1 Intervju A	42
3.5.2 Intervju B.....	42
3.6 TRANSKRIBERING	43
3.6.1 Transkripsjonsnøkkel	44
3.7 ANALYSEPROSESSEN.....	44
3.8 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER	47
3.9 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	49
3.9.1 Reliabilitet (pålitelighet).....	49

3.9.2 Validitet (gyldighet)	51
3.9.3 Generaliserbarhet	52
4. RESULTATER	54
4.1 GRUNNLEGGENDE NORSKFERDIGHETER I ET INNFORINGSTILBUD	54
4.1.1 Omstendigheter og forventninger	54
4.1.2 Tidligere erfaringer med språklæring	55
4.1.3 Motivasjon og mestring	56
4.1.4 Egeninnsats og investering i framtiden	57
4.1.5 Opplæringen	59
4.2 DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 1	61
4.3 OVERGANGEN TIL VIDEREGÅENDE SKOLE	63
4.3.1 Informasjon	64
4.3.2 Motivasjon og forventninger	65
4.3.3 Oppstarten i nytt opplæringstilbud	65
4.3.4 Norsk som kommunikasjonsspråk på videregående skole	67
4.4 DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 2	69
4.5 NORSK SOM UNDERVISNINGSSPRÅK I VIDEREGÅENDE SKOLE	71
4.5.1 Implikasjoner for skolearbeidet - generelt	71
4.5.2 Muntlig deltakelse i timene	72
4.5.3 Lesing på norsk	74
4.5.4 Flerspråklige praksiser og skriving	74
4.5.5 Anerkjennelse, støtte og tilrettelegging	76
4.6 DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 3	78
5. DIDAKTISKE IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE	81
5.1 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	81
5.2 VEIEN VIDERE	84
LITTERATURLISTE	85
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	93
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV/SAMTYKKEERKLÆRING	96
VEDLEGG 3: GODKJENNING NSD	99
VEDLEGG 4: GODKJENNING NSD - ENDRET PROSJEKTPERIODE	100

TABELLER

Tabell 1: Oversikt over fokusgruppene

Tabell 2: Transkripsjonsnøkkel

SAMMENDRAG - NORSK

Denne masteroppgaven handler om sent ankomne ungdommer i norsk skolekontekst. Den kvalitative intervjuundersøkelsen tok utgangspunkt i en todelt problemstilling som søkte svar på hvilke erfaringer sent ankomne ungdommer har med opplæringen i norsk skole de første årene etter ankomsten og hvilke didaktiske implikasjoner som kan følge av denne innsikten. Formålet med prosjektet var først og fremst didaktisk. Med utgangspunkt i elevperspektivet søkte intervjuundersøkelsen svar på hva som kan bidra til språklæring og mestring av fag når undervisningsspråket er et andrespråk.

Mastergradsprosjektet er forankret i et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Det teoretiske rammeverket omfatter andrespråklæring i et sosio-kognitivt og sosiokulturelt perspektiv. Empirien består av to semistrukturerte mini-fokusgruppeintervjuer. Deltakerne hadde tilhørighet i enten ordinært studiespesialiserende løp på videregående skole eller studiespesialiserende løp for minoritetsspråklige elever.

Masteroppgaven peker på at sent ankomne ungdommer er en svært heterogen elevgruppe. En rekke individ-relaterte og kontekstuelle variabler spilte inn da deltakerne i undersøkelsen skulle lære seg norsk. Skoleoverganger kan karakteriseres som viktige vendepunkt, hvor identitetsfølelsen er sårbar. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole bød i varierende grad på utfordringer for de sent ankomne ungdommene i undersøkelsen. Aktiv deltakelse og mestring i opplæringen på videregående skole forutsatte gode strategier hos ungdommene selv, for å overkomme utfordringer med undervisningsspråket.

Fremfor alt viste undersøkelsen betydningen av at nyankomne elever får opplæringen innenfor en kontekst som oppleves trygg, og hvor elevene trives sosialt. Trygge, støttende rammer rundt både den første språkinnlæringen, overganger i skolesystemet og fagopplæringen i videregående skole, så ut til å være en nøkkelfaktor for motivasjon og mestring.

SAMMENDRAG - ENGELSK (ABSTRACT)

This master's thesis is about late-arriving immigrant youth within the Norwegian school context. The qualitative interview study takes as its starting point a twofold primary research question with the purpose of finding out what experiences this group of teenagers have with their education in Norwegian school in the first years after their arrival, and what didactic implications might follow from this insight. The purpose of the study was primarily of a didactic character. Based on a student's perspective, the study sought answers to what may contribute to language learning and academic achievement when the language of instruction is a second language.

This master's degree project is grounded in a socio-constructivist view of learning. The theoretical framework for the master project is second language acquisition in a socio-cognitive and socio-cultural perspective. The empirical data consists of two semi-structured mini-focus-group interviews. The participants belonged to either the regular academic track in upper secondary school or an academic track for minority language students.

The master's thesis points out that late-arriving teens are a highly heterogeneous group of students. Several individual-related and contextual variables came into play when the participants learned the Norwegian language. School transitions can be characterized as important turning points, where the sense of identity is vulnerable. The transition from secondary to upper secondary school offered varying degrees of challenges for the late-arriving teens in the survey. Active participation and mastery in education at upper secondary school required good strategies on the part of the teens themselves, to overcome challenges with the language of instruction.

Above all, the study highlighted the importance of providing education to newly arrived students within a context that is perceived as safe, and where the students thrive socially. Safe and supportive environments for initial language acquisition, transitions within the school system, as well as for academic education in upper secondary school appeared to be a key factor for motivation and sense of mastery.

FORORD

Ett år, da jeg var lærer i ordinær skole, var jeg kontaktlærer for en klasse der elevene, nesten uten unntak, var flerspråklige. Da gikk det opp for meg hvor lite jeg kunne om andrespråkspedagogikk og at jeg burde hatt slik kunnskap. I ettertid har jeg vært så heldig å få støtte til videreutdanning i både andrespråkspedagogikk og mer fordypning i norskfaget. Jeg har også gått fra å være lærer i ordinær skole til kun å arbeide med opplæring av nyankomne elever. Språk og språkopplæring er et spennende felt. Interessen for norsk som andrespråk har vært drivkraften i arbeidet med denne erfaringsbaserte masteroppgaven.

Mange, mange personer har vært tålmodige støttespillere for meg, i perioden hvor arbeidet med masteroppgaven har vært en del av tilværelsen. Spesielt viktig har naturligvis støtten og oppmuntringen fra mine nærmeste vært. Tusen millioner takk fra bunnen av hjertet til min nærmeste familie og Jørn!

Jeg vil også benytte anledningen til å takke min arbeidsgiver, som gav meg støtte og mulighet til å ta denne mastergraden, samtidig som jeg jobbet.

En stor takk også til min veileder, som har vært fleksibel og tydelig, stilt viktige spørsmål og gitt klare og presise innspill på tekstens innhold og struktur. Da var vi endelig i mål!

Sist, men ikke minst: En megastor takk til informantene! Dere var fantastiske, og uten dere ville ikke denne masteroppgaven ha eksistert. Jeg ønsker hver og en av dere alt godt videre i livet.

Oslo, mai 2023

Louise Apneseth

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Denne masteroppgaven handler om språk- og fagopplæring for sent ankomne elever, definert som elever som kom til Norge sent i utdanningsløpet (NOU 2018:15, s. 18). Til tross for at regjeringens integreringspolitikk har som mål å sørge for at innvandrere i større grad deltar i arbeids- og samfunnsnivå, har gruppen nyankomne barn og unge i Norge og som skal ta hele eller deler av utdanningen her i landet, fått begrenset oppmerksomhet innen forskningsmiljøer. Det er et uttalt behov for forskning som belyser nyankomne elever og deres opplæringstilbud (Dewilde & Kulbrandstad, 2016; Lødding et al., 2020, 2022; Tonne & Palm, 2015). Blant annet er det behov for mer kunnskap om hvordan nyankomne elever opplever det å gå i innføringsklasse, sammenlignet med å gå i ordinær klasse og om hvordan overgangen fra et innføringstilbud til ordinær undervisning kan arte seg for elevene (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 24). Behovet for mer forskningsbasert kunnskap om språk- og fagopplæringen til sent ankomne elever kan karakteriseres som et kunnskapshull.

Masteroppgaven undersøker hvordan noen elever som kom til Norge sent i utdanningsløpet har erfart det å være elev i norsk skole – først i et innføringstilbud, deretter på studiespesialisende linje på videregående skole. Formålet med undersøkelsen er å belyse hvordan det kan oppleves å skulle håndtere den triple utfordringen det er å samtidig skulle lære seg et nytt språk, bli kjent med nye skolemiljøer, bli integrert i sosiale fellesskap og tilegne seg fagstoff på det nye språket (Lødding et al., 2022). Hensikten med å søke en slik innsikt er hovedsakelig didaktisk. Som norsklærer med tilleggsutdanning i andrespråkspedagogikk er god språkopplæring noe som ligger hjertet nær.

Masteroppgaven baserer seg på primærdata fra en kvalitativ intervjuundersøkelse, der to semi-strukturerte fokusgruppeintervjuer ble gjennomført. Informantene i studien har erfaring fra ulike opplæringsmodeller, både på grunnskole- og videregående skolenivå. Felles for informantene er at de var 14 - 16 år da de kom til Norge, at de gikk i et innføringstilbud den første tiden i Norge, og på tidspunktet for intervjuundersøkelsen var elever på studiespesialiserende linje i videregående skole, med klasses tilhørighet i henholdsvis ordinær klasse eller egen klasse for minoritetsspråklige elever.

Jeg har selv erfaring med å undervise sent ankomne elever i et innføringstilbud. I løpet av flere skoleår og med stadig nye årskull i innføringstilbudet, har jeg på nært hold observert nyankomne ungdommers første møte med et nytt språk, en ny kultur og et nytt skolesystem. Mest erfaring har jeg med sent ankomne ungdommer som kom til Norge som 9. eller 10. klassinger. Jeg har med beundring observert hvor raskt enkelte av disse ungdommene tilegner seg et nytt språk, setter seg inn i det norske skolesystemet og søker seg inn på videregående skole - etter kun få måneders opphold i landet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Bakgrunnen for valg av tema var et ønske om å finne ut mer om hvordan skoler og lærere som underviser sent ankomne ungdommer kan tilrettelegge for god opplæring for sent ankomne elever med god skolegang fra før, de første årene som elev i norsk skole. For å få en helhetlig forståelse av tematikken, ønsket jeg å undersøke hvordan nyankomne ungdommer med erfaring fra grunnskolens siste trinn og fra videregående skole, har erfart det å tilegne seg språk- og fagkompetanse på grunnskolens siste trinn og hvordan overgangen fra innføringstilbud til ordinær videregående skole kan arte seg når man er nyankommen elev. Jeg ønsket også å undersøke hvordan det er mulig å mestre det faglige på videregående skole med kort botid i Norge, med et andrespråk som undervisningsspråk.

Forskningsprosjektet er altså innrettet med elevperspektivet i fokus, med mål om å undersøke hva som kan bidra til en god start i et nytt land og et nytt skolesystem, for sent ankomne elever i grunnskolen og elever med kort botid i videregående skole.

Oppgavens overordnede problemstilling er derfor:

Hvilke erfaringer har sent ankomne ungdommer med opplæringen i norsk skole de første årene etter ankomsten?

Helt sentralt for oppgaven er også spørsmålet: *Hvilke didaktiske implikasjoner kan følge av denne innsikten?*

Problemstillingen er altså todelt. Den todelte problemstillingen besvares ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke faktorer identifiserer sent ankomne ungdommer som betydningsfulle for den første språkoppleringen i et innføringstilbud?
2. Hva anser sent ankomne ungdommer som viktig i overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring?
3. Hvilke faktorer identifiserer sent ankomne ungdommer som sentrale for aktiv deltakelse og mestring i opplæringen på videregående skole?

Forskningsspørsmålene er direkte knyttet til masterprosjektets intervjuundersøkelse. Problemstillingen besvares med utgangspunkt i det empiriske materialet, sett i lys av presentert forskning og teori.

1.3 Teoretisk forankring

Epistemologisk har masterprosjektet et konstruktivistisk utgangspunkt. En konstruktivistisk tilnærming til forskning innebærer at man anser det som umulig å «skille mellom objektet som studeres, og den som studerer» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Man kan *kun* si noe om hvordan et fenomen oppfattes, og på et gitt tidspunkt. Når ny kunnskap kommer til, vil oppfatninger kunne skifte – siden oppfatninger ikke *er* virkeligheten. Med et konstruktivistisk kunnskapssyn oppfatter man kunnskap som «en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling» (ibid.).

Med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt forstår man sosiale fenomener som konstruert gjennom samhandling mellom mennesker og i interaksjon med samfunnskonteksten (Kjelaas, 2020, s. 31). Prosjektet er hovedsakelig forankret innenfor den sosiokulturelle konstruktivismen og et sosiokulturelt syn på språk og andrespråklæring, nærmere bestemt den neo-vygotskianske retningen, hvor språklæring blir betraktet som en prosess bestående av sosiale, kulturelle, interaksjonelle og kognitive elementer (Svendsen, 2018, s. 90-91). Et sosiokulturelt syn på språklæring innebærer et særlig fokus på hvordan språk blir brukt i ulike sammenhenger. Man anerkjenner at det eksisterer innlærer-relaterte variabler som spiller inn på språklæringen, men anser at de individuelle elementene er underordnet de sosiale; først og fremst er språklæring en sosial prosess (ibid.).

Et sosiokulturelt perspektiv på språk og språklæring utelukker ikke tankegods og forskning knyttet til kognitive andrespråksteorier (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). Kognitive tilnærminger til språklæring ser på språklæring som noe som skjer inne i hodet på språkinnlæreren, som et resultat av interaksjon mellom språklig input, altså eksponering for målspråket, og språklig output, som er å selv produsere språk (Monsen & Randen, 2017, s. 26). Monsen & Randen slår fast at «interaksjonelle aspekter ved andrespråkstilegnelse handler om samspillet mellom de indre, kognitive prosessene og de språklige omgivelsene rundt innlæreren» (s. 27). I oppgaven presenteres tankegods og forskningsbasert kunnskap fra *ulike* andrespråksteoretiske retninger, basert på hva jeg vurderer som relevant for masterprosjektet. Med henvisning til Ortega (2011, s. 170), formidler Kulbrandstad & Ryen (2018, s. 30) et syn som handler om at en sosiokulturell tilnærming motvirker en «enten-eller-tenkning» som har preget fagfeltet. Det er ikke uvanlig at nyere andrespråksforskere tar til orde for å bygge bro mellom kognitive og sosiale tilnærminger til andrespråklæring (f.eks. Hulstijn et al., 2014).

1.4 Begrepsavklaringer

Andrespråk (eng.: 'second language') er språk man tilegner seg på et senere tidspunkt i livet. Det er "språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. andrespråk og fremmedspråk" (Utdanningsdirektoratet, 2023a). I faglitteratur brukes betegnelsene *andrespråkstilegnelse* og *andrespråklæring* om hverandre, om det å lære seg et andrespråk (Svendsen, 2018). Følgelig vil oppgaven bruke verbfrasene «tilegne» og «lære seg» synonymt. I tråd med faglitteratur betegnes språket som skal læres - i dette tilfellet norsk - *målspråk*.

Termen «førstespråk» blir ofte brukt synonymt med «morsmål», om det eller de språk(ene) man tilegner seg først i livet, før noen andrespråk er etablert. Utdanningsdirektoratet (2023a) oppfatter begrepet som «en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk». I oppgaven brukes ikke begrepet morsmål, men førstespråk. Man kan ha ett eller flere førstespråk. Dersom man har flere enn ett førstespråk, kan man betegnes som *tospråklig* eller *flerspråklig* (f.eks. Øzerk, 2016).

Utdanningsdirektoratet (2023a) skiller mellom tospråklig og flerspråklig. De legger til grunn for definisjonene av tospråklig at tospråklige er personer som er vokst opp med to førstespråk

og behersker begge like godt, eller bruker to språk i hverdagen og identifiserer seg med begge. Flerspråklige personer er vokst opp med to eller flere språk og identifiserer seg med disse språkene, og/eller «identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk». I oppgaven vil jeg legge til grunn definisjonen som Nasjonalt senter for flerkulturell utdanning [NAFO] benytter seg av: «Person som har tilegnet seg og bruker to eller flere språk i dagligliv, utdanning og/eller arbeid» (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2023a).

Å omtale barn og unge som bruker førstespråket og andrespråket i sin hverdag som *flerspråklig* eller *tospråklig* kan gi positive konnotasjoner, da begrepene uttrykker et «vesentlig positivt kjennetegn hos barn, ungdom og voksne med innvandrerbakgrunn» (NOU 2010:7, s. 27). Betegnelsene *majoritetslev* og *minoritetslev* gir ikke nødvendigvis like gode konnotasjoner, men blir brukt i styringsdokumenter og faglitteratur for å skille mellom flerspråklige elever eller innvandrererelever, og elever som har norsk som førstespråk og/eller lang botid i Norge (og som dermed behersker språket godt). Ordet *innvandrere* er nok et eksempel på et ord som ikke alle vil oppfatte som verdinøytralt. Det brukes imidlertid av både Kunnskapsdepartementet og Statistisk sentralbyrå, om personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre. Ved referering til kilder er det naturlig å benytte samme terminologi som informasjonskildene.

I oppgaven blir informantgruppen og elevgruppen de tilhører for det meste referert til med bruk av betegnelsene «nyankommen elev», «sent ankommen elev» eller «sent ankommen ungdom». Betegnelsen *nyankommen elev* er relativt ny i det norske utdanningssystemet. Juridisk sett viser betegnelsen til barn, unge og voksne med kort botid i Norge, og som har særlige rettigheter når det gjelder opplæring (Dewilde & Kulbrandstad, 2016; Kjelaas & van Ommeren, 2022). Betegnelsen «sent ankomne elever» brukes om elever som kommer til Norge sent i utdanningsløpet (NOU 2018:15, s. 18). I forbindelse med videregående opplæring brukes gjerne betegnelsen «elever med kort botid», som handler om at det kan gis særskilte rettigheter de første seks årene (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Når oppgaven bruker betegnelsen «nyankomne ungdommer» om elever med kort botid i Norge, legges Kjelaas og van Ommeren (2022) sin definisjon til grunn: «elever som kommer til Norge når de aldersmessig hører til på ungdomstrinnet eller i videregående opplæring, og som i løpet av kort tid må kvalifisere seg for videre utdanning og arbeid i Norge» (s.13).

1.5 Utdanningspolitisk kontekst

1.5.1 Nyankomne ungdommer i norsk skolekontekst

Ungdommer som kommer til Norge i løpet av utdanningsløpet har større faglige utfordringer enn elevmassen sett under ett (f.eks. NOU, 2018). Som gruppe oppnår de lavere resultater enn majoritets elever ved avsluttet grunnskole, og i videregående opplæring rapporteres det om stort frafall blant elevgruppen (Bakken & Hyggen, 2018; Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, [IMDi] 2021; Lødding et al., 2020; Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2016; Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017). Beklageligvis er denne typen statistikker ofte basert på funn som gjelder en stor heterogen elevgruppe, hvor det blant annet ikke differensieres etter hvor lenge elevene har hatt opplæring i norsk skole (Lødding et al. 2020, 2022; Thorshaug & Svendsen, 2014).

Selv om prosentandelen som fullfører videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse er lavere blant innvandrerelevne enn for majoritets elever, ser man en tydelig tendens til at gapet mellom majoritets elever og innvandrerelever er i ferd med å minske (IMDi, 2021). Dette kan ha sammenheng med en samtidig positiv trend når det gjelder karaktersnitt fra grunnskolen (Lødding et al., 2020, s. 19).

Blant gruppen av innvandrerelever som starter i ordinær videregående opplæring allerede året etter ankomsten vil man finne elever som, på grunn av at de raskt har tilegnet seg tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å kunne ha utbytte av ordinær opplæring, har blitt tatt opp i ordinære klasser på videregående skoler. De kan for eksempel ha en skolebakgrunn som er relativt kompatibel med den som elever med hele eller det meste av skolegangen fra Norge har. Noen elever har startet raskt på videregående skole som følge av retten til videregående opplæring, forutsatt at man har vitnemål fra grunnskolen (Lødding et al., 2020, 2022; Thorshaug & Svendsen, 2014).

Det er betydelige utfordringer knyttet til at styringsdokumenter og regelverk for opplæring av nyankomne elever omfatter en særdeles heterogen gruppe, for eksempel med henblikk på antall år med skolegang fra opprinnelseslandet og kvaliteten på opplæringen i opprinnelseslandet (Thorshaug & Svendsen, 2014). Thorshaug & Svendsen (2014) peker på at dette slår uheldig ut for blant annet sent ankomne ungdommer med lite skolegang fra før. Det vil også kunne påvirke opplæringstilbudet til sent ankomne ungdommer med skolebakgrunn som er kompatibel med den elever som har hele skolegangen fra norsk skole har, dersom

typer opplæringstilbud ikke tar hensyn til heterogeniteten i elevgruppen sent ankomne ungdommer.

Forskning på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner har i liten grad vært oppmerksom på ulikheter mellom innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Mye statistikk og skoleforskning omfatter elevgruppene som en enhet, og det finnes lite skoleforskning som *ikke* ser disse to gruppene under ett (Lødding et al., 2020).

Av de to gruppene virker det å være en overvekt av forskning med fokus på norskfødte flerspråklige elever. Kunnskapsdepartementet har vært bevisst på dette og på at det generelt er et uttalt behov for forskning på nyankomne elevers opplæringssituasjon (f. eks Lødding et al., 2020). Med det som utgangspunkt har man igangsatt undersøkelser som ser på mulighetene for å igangsette effektevalueringer av opplæringstilbud til nyankomne elever. Resultatene fra forundersøkelsen til effektevaluering av opplæringstilbud til nyankomne elever ble publisert i form av en NIFU-rapport¹ i 2020 (Lødding et al., 2020).

Det viser seg å være en del utfordringer med å gjennomføre forskningsbaserte evalueringer av opplæringstilbud til nyankomne elever, blant annet på grunn av begrensede muligheter til inkludering av et tilstrekkelig antall elever med tilhørighet i ulike opplæringsmodeller (Lødding et al., 2020). Utfordringene handler også om ulik praksis for hvordan målgruppen avgrenses med hensyn til rett og ikke rett til ulike opplæringstilbud. Systemene for registrering av opplæringstilbud for nyankomne elever trenger å styrkes (ibid.).

I 2022 ble NIFU-rapporten «Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?» (Lødding et al., 2022) publisert - en delrapport fra prosjektet *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. Når undersøkelsesfokuset i mitt masterprosjekt er relativt sammenfallende med undersøkelsen som NIFU-rapporten bygger på (Lødding et al., 2022) underbygger det behovet for forskning som tar for seg den triple utfordringen som nyankomne elever står overfor, når de kommer til Norge og skal få opplæring innenfor det norske skolesystemet.

I det videre vil jeg først gjøre rede for relevante kapitler i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og utdype hvilke rettigheter nyankomne elever har i grunnskole og videregående opplæring, deretter presentere hvilke opplæringsmodeller som kan være aktuelle for sent ankomne ungdommer.

¹ NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

1.5.2 Opplæringslovens § 2-1 og § 3-1

Elevene har de samme rettighetene i skolen som andre elever. Minoritetsspråklige elever kan i tillegg ha rett til særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Tilbudet skal være tilpasset det enkelte barnet og eleven, og ta utgangspunkt i deres språklige og faglige forutsetninger (UDIR, 2023c).

Informantene i undersøkelsen omfattes av opplæringslovens § 2-1 og § 3-1, på bakgrunn av alder og status som «opphold og bosatt» (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 19; Opplæringslova, 1998). I opplæringslovens § 2-8 om 'Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar' heter det at elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å kunne følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har de rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (ibid.).

NOU-rapporten *Ny opplæringslov* (NOU 2019:3) foreslår endringer blant annet knyttet til at flere enn i dag bør få mulighet til å fullføre videregående opplæring. Kunnskapsdepartementet la fram en proposisjon med forslag til ny opplæringslov i mars 2023 (Regjeringen, 2023).

1.5.3 Ulike opplæringsmodeller og læreplaner

Det er opp til den enkelte kommune og skoleeier hvordan man velger å organisere særskilte opplæringstilbud for nyankomne elever; i egne grupper, klasser eller skoler (Lødding et al., 2022). Opplæring i særskilt organiserte tilbud kan vare i inntil to år, og enkeltvedtak om særskilt opplæring gjøres for ett år av gangen. Det er også opp til den enkelte skoleeier hvilken læreplan som legges til grunn for opplæringen i norsk. Man kan i grunnskolen tilpasse opplæringen med utgangspunkt i den ordinære fagplanen i norsk, eventuelt bruke Læreplan i norsk med tilpasninger, eller følge Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I videregående opplæring kan Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid brukes (Kjelaas, 2022, s. 43; UDIR, 2023d).

Om valgfriheten til å organisere opplæringstilbud sier NAFO: «Hvilken organiseringsform som velges, varierer ofte avhengig av størrelsen på kommunen, geografi, antall elever og lærerkompetanse» (2023b). Det understrekes videre at:

Undervisningen må gi elevene muligheter til å lære både norsk og fag fra første stund. Samtidig bør organiseringen bidra til at de nyankomne elevene får anledning til å bli kjent med norskspråklige elever på samme alder slik at de kan oppleve tilhørighet, og at de er en del av fellesskapet (ibid.).

Retten til videregående opplæring er knyttet til fullført grunnskole, men i realiteten varierer det hvor mye skolegang minoritetsspråklige elever i videregående opplæring har og hvilken kunnskap de besitter (NOU, 2018:15). Når nyankomne ungdommer søker seg til videregående opplæring utgjør de en svært heterogen gruppe, og det er naturlig at de vil ha ulike opplæringsbehov og i ulik grad trenger tilpasninger (ibid.). For å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elevs språklige ferdigheter og utvikling, er det hensiktsmessig at nyankomne elever vurderes individuelt og på et tidlig tidspunkt (f.eks. Berglund, 2017). En kartlegging av elevenes ferdigheter i norsk *skal* ligge til grunn for vedtak om særskilt språkopplæring (jf. opplæringslovens § 2-8 og 3-12).

Tildeling av opplæringstilbud foregår på ulike måter blant ulike skoleeiere (Lødding, 2020, s.18), siden det er opp til den enkelte fylkeskommune hvordan de velger å organisere opplæringen av nyankomne elever (jf. opplæringslovens § 13-3). Rundt om i landet finnes det derfor en rekke ulike modeller for inntak og opplæring av nyankomne elever - på grunnskolenivå og videregående skolenivå. Ulik praksis er ikke bare en følge av friheten til å velge opplæringsmodell; det handler også om at det ikke foreligger en «klar avgrensning av hvilke elever som kategoriseres som nyankomne» (Lødding et al., 2022, s. 171).

Enkelte skoleeiere tilbyr egne studiespesialiserende løp i videregående opplæring for minoritetsspråklige elever². Der får elevene tilrettelagt undervisning i norsk og eventuelt andre fag. De fleste fagene er imidlertid såkalte fellesfag, der elevene deltar sammen med elever fra ordinære klasser. Slike studiespesialiserende løp for minoritetsspråklige kan enten organiseres som 3-årig tilbud, eller omfatte kun de to første årene av den 3-årige opplæringen.

² Vilbli.no er en kilde til informasjon om hvilke opplæringstilbud den enkelte fylkeskommune tilbyr

1.6 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 5 hovedkapitler. Under følger en beskrivelse av innholdet i hvert av kapitlene:

Kapittel 1 består av en redegjørelse for bakgrunnen for valgt tema, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, en redegjørelse for teoretisk forankring og nyttige begrepsavklaringer, en forankring av prosjektet i en utdanningspolitisk kontekst og til slutt oversikt over oppgavens struktur.

Kapittel 2 tar for seg oppgavens teorigrunnlag. Kapitlet har fire delkapitler, som belyser henholdsvis forskning på nyankomne elevers erfaringer med norsk skole, forskning på overganger i skolesystemet, teori om andrespråklæring og fagdidaktisk teori med et andrespråkperspektiv på språk- og fagopplæring.

Kapittel 3 presenterer og redegjør for oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag og metode, herunder vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsdesign, undersøkelsens alle faser, forskningsetiske overveielser og undersøkelsens kvalitet.

Kapittel 4 består av tre delkapitler med underkapitler. I kapittel 4 presenteres undersøkelsens resultater og funn, tematisk organisert på bakgrunn av tre hovedkategorier fra analyseprosessen. Hovedkategoriene samsvarer med forskningsspørsmålene, og jeg har valgt å presentere drøfting av forskningsspørsmålene som siste underkapittel i de respektive tre delkapitlene.

Kapittel 5 er inndelt i to delkapitler, hvor en drøfting av didaktiske implikasjoner av undersøkelsen etterfølges av noen betraktninger om veien videre, forstått som behov for videre forskning.

2. TEORETISK RAMMEVERK

Oppgavens teorikapittel starter med å presentere tidligere og relevante studier knyttet til nyankomne elevers norskopplæring og overganger i skolesystemet. Deretter presenteres relevant teori og forskning fra fagfeltet andrespråklæring, om hva som kan innvirke på språklæring hos et individ og om hva som kan kjennetegne en språk- og fagopplæring med andrespråkperspektiv i fokus. Presentert forskning og teori er ment å danne et bakteppe for undersøkelsens empiriske materiale og bidra til å belyse problemstillingen.

2.1 Nyankomne elever og opplæringen - tidligere forskning

Som nevnt er det i norsk skolekontekst behov for mer forskning som tar for seg elevperspektivet når det gjelder opplæring i norsk som andrespråk. I det følgende vil jeg presentere noen nyere studier med særlig relevans for oppgaven.

Skrefsrud (2021, 2022) undersøkte hvordan noen nyankomne elever opplevde opplæringen i grunnleggende norsk og hvilke faktorer de mente burde ligge til grunn for investering i egen språklæring. Informantene i undersøkelsen var ungdommer som så tilbake på sin grunnleggende norskopplæring, altså hadde studien et retrospektivt perspektiv. Det teoretiske rammeverket for studien var B. Nortons (2013) investeringsteori. I teorien inngår begrepene makt, identitet, investering og aktørskap. Studien indikerte et visst sammenfall av faktorer, og særlig trekker forfatteren fram betydningen av en god tilrettelegging - faglig og sosialt, og «klassemiljøarbeid som skaper trygge læringsmiljø med åpenhet, raushet og forståelse for tilpasninger ut over det ordinære tilbudet» (Skrefsrud, 2021, s. 5). Funnene tydet også på at relasjonene til «en genuint interessert lærer og til åpne medelever» er av større betydning enn «organiseringer og opplegg» (ibid.). Sistnevnte funn er i tråd med funn hos Lødding et al. (2022).

Verbal og sosial interaksjon mellom andrespråksinnlærere og målspråksbrukere er av avgjørende betydning for utviklingen av andrespråksferdigheter når elever går i innføringstilbud (f.eks. Gibbons, 2015). Aarsæther (2021) gjennomførte en kvalitativ studie som undersøkte hvordan norsk skole tilrettelegger for utdanning og sosial inkludering for nyankomne, ved en kombinasjon av metodene deltakende observasjon og ulike typer intervjuer, med skoleledere og lærere. Studien viste stor variasjon i hvordan skoler vektlegger

fagundervisning og tilrettelegger for «aktive læringsprosesser» for de nyankomne elevene. Mange skoler lyktes i liten grad med å skape arenaer for samhandling mellom nyankomne elever og jevnaldrende majoritetselevne. Det hadde konsekvenser for velvære og trivsel hos de nyankomne elevene, og det påvirket hvor raskt de lærte norsk - og dermed skolefag (ibid.).

Bakken & Danielsen (2011) fant i en casestudie en del fellestrekk ved skoler hvor det faglige prestasjonsgapet mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever var lite. I hovedsak gjaldt det ulike forhold ved *læringsmiljøet*. Gjennom å bygge gode faglige læringsmiljøer bidro skolene til å kompensere for utfordringer knyttet til ulik kulturell og sosial bakgrunn. Et godt læringsmiljø hadde *særlig* stor betydning for minoritetselevnes prestasjoner, men på skoler hvor elevene vurderte læringsmiljøet som godt hadde både majoritets- og minoritetselever større framgang enn på skoler med et læringsmiljø som ikke elevene opplevde som godt. I tillegg ga elever på disse skolene uttrykk for høy grad av *indre motivasjon* for læring. Deltakerne i studien trakk fram ulike positive trekk ved opplæringen og vektla i den forbindelse en vurderingskultur med relativt hyppige tilbakemeldinger fra lærere, samtidig som de fikk hyppig veiledning i hvordan de kunne forbedre det faglige (Bakken & Danielsen, 2011).

Flere studier fra norsk skolekontekst har pekt på positive effekter på språklæringen når elever får anledning til å bruke hele sin samlede språklige ressurs i språkinnlæringen (bl.a. Beiler, 2020; Beiler & Dewilde, 2020; Krulatz & Iversen, 2020; Storheil, 2022). Beiler (2020) undersøkte flerspråklige skrivestrategier og oversettelsespraksiser i engelskfaget, mens Krulatz og Iversen (2020) gjennomførte et aksjonsprosjekt der ungdommer skrev identitetstekster på engelsk, norsk og morsmål. Man fant at transspråklige praksiser kunne bidra til inkluderende klasserom, styrking av elevenes flerspråklige identitet og faglig støtte. Storheil (2022) undersøkte i sin mastergradsoppgave seks elevers bruk av transspråkingsstrategier i skrivning og hvilke faktorer som påvirket elevenes utvikling og bruk av nevnte strategier. Studien, som benyttet seg av intervju, observasjon og skjermopptak som metode, indikerte blant annet at deltakerne ikke så verdien av egen flerspråklighet - samtidig som de påviselig benyttet seg av transspråkingsstrategier når de skrev tekster på norsk. Pedagogisk transspråking blir gjort nærmere rede for senere i teorikapittelet.

2.2 Overganger i skolesystemet - tidligere forskning

Alle overganger i skolesystemet utgjør såkalte *'turning points'*; vendepunkt som i større eller mindre grad innebærer et skifte av identitet. Vellykkede overganger er sentrale for å «fullføre neste etappe på en god måte» (Hegna, 2013, s.51). Flere studier bekrefter at skoleoverganger er sårbare prosesser. Blant annet omtales ofte overgangen fra ungdomsskole til videregående skole med negativt fortegn - både i norske forskningspublikasjoner og i publisert forskning fra land det er naturlig å sammenlikne seg med (Hegna, 2013).

En kvantitativ studie om overgangen til videregående skole (Hegna, 2013) viste at ungdommer med innvandringsbakgrunn oftere enn majoritetsspråklige medelever opplevde nedgang i skoletrivsel, redusert konsentrasjon og engasjement, svekket akademisk selvbylde, nedgang i antall nære venner man betrodde seg til og nedgang i sosial støtte fra lærer. Overgangen var for mange det andre skoleskiftet på kort tid, og for noen var dette en medvirkende årsak til at overgangen var en negativ opplevelse. Funnene støttes av Fandrem et al. (2021). De fant at det å forlate et innføringstilbud kan oppleves som *enda* et tap av venner, etter nylig å ha flyttet fra hjemlandet. Forfatterne peker på at det kan være ekstra utfordrende å starte i en ordinær klasse midt i året, når klassemiljøet allerede er etablert.

Et sentralt prinsipp i sosiokulturell andrespråkslingvistikk er at språk læres best når nyankomne elever omgås majoritetsspråklige, i sosiale og kulturelle sammenhenger (Svendsen, 2017, s. 95). Det er dessverre ikke gitt at majoritetsspråklige elever hverken tilpasser talen i kommunikasjon med nyankomne elever eller har tålmodighet til å lytte når språkferdighetene til medelever er på et begynnernivå (Lødding et al., 2020). En 10.trinns elev fortalte at hun kunne få kommentarer fra 'de andre' som handlet om at de ikke kunne forstå hva hun sa, og at hun derfor burde snakke engelsk (ibid.).

Mange av elevene i en studie (Thorshaug & Svendsen, 2014) opplevde det som utfordrende å gå fra mottaks- eller innføringstilbud til ordinære løp, kanskje fordi de ikke var klare. En elev sa det kunne være vanskelig å «vite hvordan man skal oppføre seg sammen med de norske elevene». Noen ga uttrykk for at man i mottaksklassene ikke lærer «systemet» i ordinær skole. De rapporterte om manglende trening i for eksempel presentasjoner og skriftlige oppgaver. Informantene i studien hadde lite skolegang fra før, og kunnskap om det faglige «systemet» og det å «lære hvordan miljøet fungerer» var behov de uttrykte i forbindelse med studien. Forfatterne peker på viktigheten av trygge rammer, der de flerspråklige elevene «føler seg

som en del av skolen, der de føler at de mestrer oppgaver og der de ikke føler seg «dumme» (s. 97- 98).

Noen studier (bl.a. Manzoni & Rolfe, 2019; Nilsson & Axelsson, 2013) har påvist at nyankomne elever *selv* kan være ivrige etter å begynne i ordinær opplæring, og kanskje før de egentlig er klare for det, slik opplæringen i ordinære klasser er innordnet

Fra svensk skolekontekst viser en studie av Nilsson og Axelsson (2013) at overgangen fra introduksjonsklasse til ordinær opplæring på grunnskolenivå kan oppleves særdeles brå for mange nyankomne elever. Studien baserte seg på funn fra klasseromsobservasjoner og intervjuer med elever. Forfatterne argumenterer for at skolen, dersom den skal kunne oppfylle sine inkluderende og pedagogiske målsettinger, må sørge for at sosiale og pedagogiske tilbud for nyankomne elever blir bedre tilpasset deres behov. Davila (2017) undersøkte nyankomne elevers opplæringssituasjon i urbane områder i Sverige. Studien, som hadde et sosiolingvistisk perspektiv som utgangspunkt, påviste at samfunnet rundt opplæringstilbudene hadde mye å si for om elevene opplevde sosial inkludering eller ekskludering.

Thorshaug og Svendsen (2014) peker på viktigheten av god informasjon ved overgangen til videregående skole og at informasjonen blir forstått. Elever på 10. trinn rapporterte om godt utbytte fra faget utdanningsvalg. Elever som fikk mulighet til å hospitere i ordinære klasser på videregående skole før de startet der, opplevde det som positivt. Et annet positivt tiltak var tilrettelegging for besøk ved aktuelle videregående skoler (betegnet som hospitering).

Thorshaug og Svendsen (2014) fant at det var et klart forbedringspotensial i mange kommuner, når det gjaldt samarbeid mellom ulike opplæringstilbudene med mål om å finne det beste tilbudet for hver enkelt elev. Rutinene for skoleoverganger var ofte lite formalisert og det hersket usikkerhet knyttet til hvilket ansvar avgiverskole og mottakerskole skulle ha i kartleggingsarbeidet før overgangen. Man fant også eksempler på vellykkede praksiser, der mottakerskolen fikk gode muligheter til å planlegge og tilrettelegge for den enkelte elevs behov. Noen videregående skoler hadde opprettet egne stillinger til koordinering av arbeidet med minoritetsspråklige elever. En slik koordinatorrolle innebar at man kunne følge de minoritetsspråklige elevene over flere år, noe som gav en viktig kontinuitet for elevene (ibid.).

God rådgiving er viktig for alle elever som skal søke på ny skole, men for elever med kort botid er det gjerne en ekstra dimensjon at de ikke er kjent med skolesystemet i det nye landet. Kvalifisert rådgiving kan bidra til skånsom realitetsorientering av elever som vil komme raskere over i videregående opplæring enn de er språklig eller faglig klare for, noe som ofte er

tilfelle hos elever med kort botid - spesielt elever med lite skolegang fra før (Thorshaug & Svendsen, 2014). Mjaavtn og Frostad (2018) fant i en større studie om overgangen fra 10. trinn til videregående en generell tendens til at elever som hadde valgt yrkesrettet linje var mer fornøyd enn de som valgte studieforberedende.

Emery et al. (2020) undersøkte innsøking til en yrkesrettet og en studiespesialiserende linje i Flandern og fant at noen elever ble rådet til å ta mindre krevende utdanningsvalg enn de selv ønsket og kanskje hadde forutsetninger for. Forfatterne peker på faren for underyting blant innvandrerelever, dersom de ikke blir oppmuntret til å søke seg inn på opplæringstilbud tilpasset deres nivå. Forfatterne fant at en gruppe elever allerede i innføringstilbudet viste selvstendighet og høye ambisjoner på egne vegne. De innhentet på et tidlig stadium informasjon om aktuelle videregående skoler og tok dermed informerte valg. De fant fram til både formell og uformell informasjon («hot information»). Tilgangen til såkalt «hot information» gjorde at elevene i større grad gjorde kvalifiserte valg enn elever som var mindre aktive med å søke informasjon, og som i stedet baserte seg kun på råd fra andre.

Overgangen fra videregående skole til høyere studier er til nå ikke tematisert, men anses å være relevant for oppgaven fordi sent ankomne elever fortsatt vil måtte forholde seg til undervisning på et andrespråk dersom de tar høyere utdanning i Norge. Selj (2019) fant i en studie, hvor minoritetsspråklige studenter ble spurt om hvilke utfordringer de opplevde med fagstudier på norsk ved et norsk universitet at studentene opplevde utfordringer knyttet til sosial inkludering. Sett fra lærerperspektivet var mangfoldet i studentgruppen beklageligvis overlatt til den enkelte lærer (Selj, 2019, s. 381). Studien viste samtidig at studentene var høyt motiverte og fornøyde med det faglige, som følge av bevisst tilrettelegging fra kompetente faglærere, med tydeliggjøring, interaksjon og tilbakemeldinger som bidro til studentenes akademiske literacy-ferdigheter (s.396).

Arntzen og Eriksen (2019) ønsket å synliggjøre migrasjonsstudenters perspektiver på kulturell kapital og akademisk integrering. Ingen av informantene i studien opplevde at deres kulturelle kapital ble trukket inn i undervisningen. Derimot rapporterte studentene om positive erfaringer med fagundervisningen, med medstudenter og studentrollen. Generelt viste de stor vilje til å legge ned en ekstra innsats i studiene, men trengte mer støtte enn majoritetsstudenter. Overgangsfasene i utdanningsløpet ble omtalt som spesielt sårbare perioder (ibid.).

Oppsummert viser forskning at skoleoverganger er «turning points» som i større eller mindre grad påvirker identiteten til den enkelte elev, og kanskje i enda større grad sent ankomne elever enn andre. Det kan være utfordrende å oppleve å ikke bli inkludert i det sosiale miljøet på ny skole. En opplevelse av inkludering og anerkjennelse er essensielt for å unngå tap av mestring og motivasjon. God informasjon i forkant og smarte overgangsløsninger i et samarbeid mellom avgivende og mottakende skole ser ut til å være en suksessfaktor for å ivareta elevers behov for å oppleve av inkludering og anerkjennelse i forbindelse med skoleoverganger. Elevene kan også på selvstendig initiativ bidra til informerte valg.

2.3 Andrespråklæring

I det følgende presenteres et utvalg etablerte teorier og nyere strømninger med relevans for masterprosjektet, innenfor fagfeltet SLA (*Second Language Acquisition*). I norsk faglitteratur brukes vanligvis betegnelsen andrespråklæring.

2.3.1 Kognitive og sosiokulturelle aspekter ved læring i et samspill

Til tross for at SLA er et relativt nytt fagfelt og ung forskningsdisiplin, har den vært gjennom en rekke «bølger», eller «turns» (Ellis, 2021; Øzerk, 2016). Parallelt med at nye strømninger har gjort seg gjeldende, har kognitive og sosiokulturelle tilnærminger eksistert side om side (Svendsen, 2017; Øzerk, 2016). De skiftende tilnærmingene har beveget seg fra en overveiende kognitiv forankring til en praksis med tydelig forankring i sosiale og sosiokognitive teorier, samtidig som man ser en tendens til brobygging mellom den kognitive og sosiokulturelle leiren. Få nåværende andrespråksteoretikere ser ut til å ønske tette skott mellom de to tilnærmingene til språklæring (Hulstijn et al., 2014).

Den tydelige forankringen i sosiale og sosiokognitive teorier innen andrespråkforskningen går populært under betegnelsen «the social turn», eller «den sosiale vendingen» (Gujord & Randen, 2018, s.33). Den begynnende kimen til den sosiale vendingen kan tilskrives Firth & Wagner (1997), referert til av Nistov og Nordanger (2018, s. 261). Betegnelsen *sosiokulturell andrespråkslingvistikk* kan romme sosiokulturelle og sosiolingvistiske tilnærminger til fagfeltet og «alle de teoretiske retningene og empiriske studiene som søker å forklare og

forstå forholdet mellom språk, andrespråklæring, kultur og samfunn» (Svendsen, 2017, s. 79).

Dagens forskning betrakter språklæring som komplekse og ikke-lineære prosesser, med en rekke individuelle variabler som inngår i et innfløkt samspill, *sammen* med variabler knyttet til kontekst og tid (Svendsen, 2017). For å forstå hvordan elever lærer et nytt språk, må man se kognitive og sosiokulturelle aspekter ved læring i et samspill (Dörnyei, 2005, s. 218). Det å lære et andrespråk blir betraktet som en individuell og kognitiv prosess som skjer i den enkelte eleven, men i *samspill* med kontekster i klasserommet, i elevens hjem og nærmiljø, og i samfunnet mer generelt (Lødding et al., 2022). *Complex Dynamic Systems Theory* (CDST) er eksempel på en retning som preges av synet på språklæring som beskrevet over. Den ser på språklæring som en prosess med nær tilknytning til det enkelte individs identitet, motivasjon og forutsetninger, *samtidig* som den betrakter språklæring som i stor grad kontekstavhengig; en kompleks og dynamisk prosess påvirket av asymmetriske maktforhold mellom de som lærer et språk og de som behersker det fra før (Darvin & Norton, 2016; Larsen-Freeman, 1997; Svendsen, 2017).

2.3.2 Den flerspråklige vendingen

Flere sentrale fagpersoner argumenterer for en pedagogisk tilrettelegging som motvirker diskriminerende og devaluerende praksiser (f.eks. Cummins, 2000, 2021; Norton, 2013). Synet på flerspråklighet har beveget seg fra en språk-som-problem-orientering til å innta et mer heteroglossisk perspektiv. Den markante endringen i synet på flerspråklighet omtales som 'the multilingual turn' (Cummins, 2021). Den flerspråklige vendingen kritiserer tidligere rådende monolingvistiske teorier og tar et oppgjør med andrespråkspedagogiske praksiser med et enspråklig bias og morsmålslik språkkompetanse som ideal (f.eks. Cummins, 2021; García & Wei, 2019). Dette til fordel for en språkopplæring med et mer holistisk syn på flerspråklighet, som vektlegger multiple kompetanser hos flerspråklige personer og anerkjenner flerspråkligheten som en ressurs (Cummins, 2021, s. 10-13; García & Wei, 2019).

Et holistisk syn på flerspråklighet baserer seg på forskningsbasert innsikt om at to eller flere språk hos et individ sameksisterer og manifesterer seg som en unik språkbrukerprofil (f. eks. Cummins, 1984; Grosjean, 1989). CUP-modellen (*common underlying proficiency*) fra midten av 80-tallet demonstrerte hvordan alle språkene et individ behersker er forankret i et

felles kognitivt fundament (Cummins, 1984, 2000). Individets samlede språkferdigheter danner en underliggende base, ofte illustrert ved to isfjell som henger sammen under havflaten - derav betegnelsen «dobbel-isfjell-modellen». Delene av isfjellene som synes over vannflaten representerer synlige trekk ved henholdsvis første- og andrespråk hos et individ. Modellen bygger på Vygotskij og hans arbeider (f.eks. Monsen & Randen, 2022). Han utforsket sammenhenger mellom første- og andrespråk og undersøkte morsmålets betydning for en vellykket utvikling av et andrespråk. Et dynamisk syn på språk gjør seg tydelig gjeldende i inneværende læreplan, hvor det i overordnet del slås fast at: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9).

2.3.3 Mellomspråk

Man lærer et språk i ulikt tempo og på ulike måter. Forutsetningene for en språklæringsprosess vil aldri være de samme for *en* språkinnlærer som for en annen. Blant annet har trekk ved førstespråk(ene) påvirkning på læringen av et andrespråk. Noen språk ligger nærmere hverandre enn andre, og spesielt de som tilhører samme språkfamilie (Monsen & Randen, s.45). Underveis i språklæringsprosessen, altså i perioden hvor man beveger seg fra førstespråket mot mestring av målspråket, har man et såkalt «mellomspråk» (Monsen & Randen, 2022). Selinkers mellomspråksteori (1972), referert til av Monsen & Randen (2022), handler om språklige og mentale prosesser hos individet, hvor man på en aktiv og kreativ måte prøver ut hypoteser om målspråket (s.59). Hypotesene blir fortløpende justert ut fra respons fra omgivelsene. Gjennom å bekrefte og befeste egne hypoteser bygges og styrkes språkferdighetene gradvis. Feil blir dermed sett på som positivt i Selinkers teori. Det er helt nødvendig å feile mens man prøver ut hypoteser (ibid.). Derfor er det viktig at andrespråksinnlærere får og benytter anledninger til å bruke målspråket i muntlig kommunikasjon. Dette vil bli utdypet senere i delkapittelet, i forbindelse med innlærerrelaterte faktorer i språklæringsprosesser.

2.3.4 Innlærer-relaterte variabler

Det finnes mye forskning på såkalte innlærer-relaterte variabler, som følge av at forskningen har foregått over flere tiår. I begynnelsen sorterte forskning på innlærer-relaterte variabler under en egen gren av SLA, knyttet til fagfeltene lingvistikk og andrespråklæring. Den gikk under navnet 'ID-research' eller 'the study of individual differences'. Med bakgrunn i en betydelig interesse for forskning på hva som kjennetegner «den gode språkinnlærer», ble betegnelsen 'the good language learner' etablert (Griffiths, 2008). Man ønsket å finne svar på spørsmål som: Er det *mulig* å karakterisere og entydig definere en *god* språkinnlærer? Finnes det i så fall *dårlige* språkinnlærere? Hva *kjennetegner* de gode og ikke så gode språkinnlærere? Kan en dårlig språkinnlærer utvikle seg til å *bli* en god, ut fra kunnskap om felles trekk og egenskaper ved 'den gode språkinnlærer'? (ibid.).

Retrospektivt kan betegnelsen «the good language learner» virke utdatert. Mye av ID-forskningen er likevel anerkjent som viktige bidrag til fagfeltet (Gujord, 2013, s.7). Forskningsgrenen som befatter seg med individuelle forskjeller går også under betegnelsen 'the study of learner variables' (Gujord, 2013, s. 7). Flere forskere heller i dag mot at identifiserte innlærer-relaterte trekk ikke nødvendigvis er stabile variabler hos det enkelte individ, men i stedet kontekstavhengige og dermed påvirkbare (f.eks. Dörnyei & Ushioda, 2009). Nyere publikasjoner opererer med færre variabler enn tidligere ID-forskning og blir i stadig mindre grad kategorisert som *enten* demografiske (for eksempel alder og kjønn), affektive eller kognitive (Gujord, 2013). I nyere publikasjoner om temaet finner Gujord (2013) en særlig tilstedeværelse av variablene anlegg for språkinnlæring (eng.: *language aptitude*), personlighet, motivasjon, læringsstil og læringsstrategier. I tråd med nye strømninger på fagfeltet interagerer disse individ-relaterte faktorene tett med forhold ved omgivelsene (s. 8).

Den innlærer-relaterte variabelen *language aptitude* omtales gjerne på norsk som «anlegg for språkinnlæring», eller på folkemunne: «språkkøre» (Gujord, 2013). Betegnelsen refererer til potensialet en person har for å lære nye språk. Selv om fenomenet er omdiskutert i forskningsmiljøer, virker det å være enighet om at uavhengig av forutsetninger og talent vil det å lære et nytt språk kreve større eller mindre grad av praktisk, kognitiv og affektiv innsats. Man må investere i språklæringen (ibid.).

Språklæringsstrategier blir også regnet med blant individ-relaterte variabler. I et forsøk på å sammenfatte forskning med divergerende syn på hva språklæringsstrategier er, foreslår Griffiths (2008) følgende definisjon: «Activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning» (s. 87). Språklæringsstrategier kan være kognitive, metakognitive, affektive og sosiale, og de interfererer med andre ID-faktorer (Griffith, 2008).

Når det gjelder språklæringsstrategier er det viktig å ta i betraktning at språklæring på mange måter skiller seg fra annen læring, og kanskje særlig ved at *kommunikative* og *interkulturelle* aspekt spiller en sentral rolle (Griffith, 2008). I tillegg til å tilegne seg et ordforråd, lære å lese på det nye språket, lytte oppmerksomt og snakke korrekt, må en språkinnlærer tilegne seg *kommunikative strategier*. *Interkulturelle* strategier kreves for å kunne tolke, forstå og tilpasse seg kulturen språket er en del av. Man må også benytte seg av *emosjonelle strategier* for å håndtere ulike affektive faktorer, som egen usikkerhet, tilbakeholdenhet og frykt for å snakke. Ikke minst krever språkinnlæring noen *instrumentelle språklæringsstrategier*, og *det* skiller innlæring av språkferdigheter fra *all* annen læring (ibid.).

Forskning på *metakognisjon* viser at metakognitivt aktive elever er i stand til å vurdere hva som skal til for å mestre egen læringsssituasjon, gjennom å ta i bruk hensiktsmessige strategier (Haukås, 2014). Metakognisjon handler om å reflektere over, planlegge og evaluere egen læring, mens metaspråklig bevissthet dreier seg om et individs evne til å fokusere på språket som objekt, til å reflektere over og evaluere det (ibid.). Metakognisjon er svært relevant for språkinnlæring, og da særlig underkategoriene bevissthet om språklæringsstrategier og metaspråklig/lingvistisk bevissthet. Metaspråklig bevissthet handler kort fortalt om å gjøre implisitte språkkunnskaper eksplisitte (Haukås, 2014; Rosseland, 2022).

I ID-litteraturen finner vi konseptet 'willingness to speak' (Griffith, 2008). Både investering og vilje til å snakke kan handle om grad av selvtillit og eventuell tilstedeværelse av engstelse. Engstelse for å snakke et målspråk, eller 'language anxiety' er en affektiv faktor som kan sies å kontrastere 'willingness to speak' (ibid.). I hvilken grad en språkinnlærer kaster seg utpå og bruker målspråket i muntlig kommunikasjon kan blant annet handle om i hvilken grad *speaking self-efficacy* er til stede. Self-efficacy er et velkjent fenomen innen generell psykologi. Betegnelsen ble introdusert av Bandura (1997) og handler om troen på egne ferdigheter når det gjelder å få til en spesiell oppgave. I andrespråksteoretisk kontekst anses fenomenet som en affektiv faktor med signifikant påvirkning på språkinnlæringsprosesser (Leeming, 2017, s. 1; Raoofi et al., 2012).

Den sosiokulturelt forankrede konstruksjonen 'perceived competence' handler om det samme; individets oppfatning av egne ferdigheter i å prosessere språklig input og bruke det til å produsere språklig output. Ordet *mestringstro* vil bli brukt videre i oppgaven, om det å ha tro på at man kan få til å både lære seg og produsere output på målspråket. Forskning har påvist en sterk sammenheng mellom motstand mot å snakke på et andrespråk og individets egne oppfatninger knyttet til muntlige ferdigheter i målspråket (MacIntyre, Clement & Noels, 1997, s. 265). Ikke overraskende viser forskning at det er mulig å påvirke mestringstroen hos den enkelte språkinnlærer, blant annet ved å tilrettelegge for mestringsopplevelser og å gi positive tilbakemeldinger (f.eks. Norton, 2016; Raoofi et al., 2012).

Begrepet 'investment' ble introdusert som andrespråksdidaktisk fenomen av Norton (2013), på bakgrunn av at ulike motivasjonsteorier ikke strakk til for å forstå og beskrive hvordan nyankomne elever forholder seg til det å skulle lære målspråket. Hvorvidt en språkinnlærer er villig, eller i stand til, å investere tilstrekkelig i språkinnlæringen kan handle om både ytre forhold og forhold knyttet til personlige egenskaper (Norton, 2013, 2016). Investering kan karakteriseres som en affektiv faktor. Språkinnlærere investerer en del av egen identitet i språklæringen. Selv en høyt motivert elev kan unngå å investere i språklæringen dersom konteksten den foregår innenfor oppleves som «truende» for identiteten, for eksempel på grunn av et diskriminerende miljø. Av den grunn er faktoren ikke å betrakte som en statisk variabel, men en dynamisk størrelse (ibid.).

Faktoren investering har åpenbare implikasjoner for det didaktiske. Nyankomne elever må trives og være trygge for å tørre å delta i muntlig aktivitet på målspråket. Særlig krevende kan det være å snakke høyt i ordinære klasser (Lødding et. al, 2022). Flere av elevene som ble intervjuet i case-studien til Lødding et. al (2022) fortalte om ubehagelige opplevelser knyttet til det å ta ordet i klasser hvor majoriteten snakker målspråket. Presentasjoner og gruppearbeid kunne oppleves som krevende klasseromsaktiviteter, siden da fulgte andre elever ekstra nøye med på dem når de snakket, og noen elever var redde for å komme til kort, på grunn av manglende språkferdigheter (s. 89-90). Dette fremstår som eksempler på den type maktasymmetri som Darwin & Norton (2016) og Norton (2013,2016) beskriver, i tilknytning til investment-begrepet. Ulike negative opplevelser knyttet til identiteten som minoritetsspråklig elev kan resultere i at elever trekker seg vekk fra arenaer, hvor de potensielt kunne hatt god anledning til å trene på både prosessering av input og produksjon av språklig output.

2.3.5 Motivasjon - nøkkelen til språklæring?

Motivasjon anses av mange andrespråksteoretikere for å være selve *nøkkelen* til en vellykket språkinnlæring og den mest betydningsfulle blant de innlærer-relaterte faktorene (bl.a. Al-Hoorie & Mc Intyre, 2020; Dörnyei, 1990, 2009; Gardner, 2005). Samtidig kan det være utfordrende å skille motivasjon fra andre individuelle faktorer, som holdninger og følelser (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s 42). Ofte behandles *oppfatninger om, holdninger til og motivasjon for* å lære et språk som en treenighet, som *til sammen* utgjør en sentral faktor for språkinnlæringen (ibid.).

Motivasjon kan grovt deles inn i to typer: integrativ og instrumentell (Deci og Ryan, 2000; Gardner, 2005). Motsetningsparet representerer en distinksjon mellom indre og ytre motivasjon. Robert Gardners forskning på integrativ motivasjon har hatt stor innflytelse på andrespråksfeltet. Ifølge Gardner (2005) handler det å være integrativt motivert (*integratively motivated*) om å være motivert for å lære målspråket, på bakgrunn av en genuin interesse for å bruke det i kommunikasjon med andre som behersker språket, for eksempel basert på positive følelser for landet der språket snakkes eller for folk som snakker språket. I tillegg handler integrativ motivasjon om en positiv holdning til selve språklæringssituasjonen. Integrativitet er i motivasjonsforskning innenfor andrespråksfeltet forbundet med en åpen og positiv innstilling til det aktuelle språket, samfunnet og kulturen hvor det snakkes. Språklæringen får en *egenverdi* på grunnlag av en slik positiv grunnholdning (ibid.). Ifølge Gardner (2005) spiller den integrative motivasjonen en avgjørende rolle for å oppnå «true mastery of the language».

Dersom språkinnlæringen derimot er drevet av instrumentell (*extrinsic*) motivasjon, vil ønsket om å lære målspråket være forankret i andre grunner enn at det oppleves som positivt i og for seg selv. Ekstrinsisk motivasjon dreier seg om den praktiske nytteverdien med å tilegne seg målspråket, for eksempel i form av fordeler med å mestre det, med tanke på for eksempel skolegang, jobbmuligheter eller bedre lønn (Gardner, 2005; Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 43; Kjelaas & van Ommeren, 2019, s.11).

Gardner (2005) hevder at viktigere enn distinksjonen mellom ulike former for motivasjon er *graden* av motivasjonen, og hvordan den arter seg hos individet. Forskningen til Gardner m fl. har vist at høy grad av motivasjon for språklæring handler om en sammensetning av handlings-relaterte (eng. *behavioural*), kognitive og affektive komponenter. Gardners *Socio-Educational Model* knytter motivasjon opp mot de tre konseptene ‘instrumentality’,

‘integrativensess’ og ‘attitudes to learning situation’. I modellen er language anxiety en negativ faktor, som påvirker og blir påvirket av språkinnlæringsprosessen (s. 20). Konteksten språklæringen foregår innenfor er av stor betydning i Gardners socio-educational model.

Inspirert av R. Gardner utviklet Dörnyei (1990; 2009) den teoretiske motivasjonsmodellen ‘The L2 motivational self system’. Den består av dimensjonene ‘the ideal L2 self’, ‘the ought to L2 self’ og ‘the L2 learning experience’. Førstnevnte handler om at språkinnlærere har et idealbilde av seg selv, som en som behersker målspråket. For å minske gapet mellom det faktiske språklige selvet og det ideelle investerer man i språklæringen. ‘The ought-to L2 self’ handler om forventninger fra omverdenen, som blant annet kan manifestere seg som ansvars- og pliktfølelse, eller som forsøk på å unngå et negativt utfall av investeringen i språklæringsprosessen.

På samme måte som hos Gardner, er konteksten hvor læringen foregår er en viktig del av motivasjonsmodellen til Dörnyei. Hos Dörnyei er språklæringskonteksten representert ved ‘the L2 Learning experience’, som handler om selve årsaken til at man velger å lære det aktuelle målspråket. På samme måte som motivasjonen for å lære engelsk i et «global English-perspektiv» kan skille seg fra motivasjonen for å lære engelsk for å bo og fungere i et engelsktalende land (Lamb, 2004), vil motivasjonen for å lære norsk i Norge være forbundet med omstendigheter og framtidsperspektiver rundt flyttingen og kanskje holdninger til språket.

2.4 Et andrespråksperspektiv på språk- og fagopplæring

Med utgangspunkt i at sent ankomne ungdommer må tilegne seg fagstoff på ungdomsskolenivå *samtidig* som de lærer seg undervisningsspråket, vil delkapittelet presentere fagdidaktisk teori om hvordan flerspråklige elevers språk- og fagkunnskap kan utvikles, *samtidig og forent*. Forskning påviser at en viktig suksessfaktor for undervisning av nyankomne elever er lærere med kunnskap om språkutvikling og kompetanse om andrespråklæring, og med bevissthet om hva som fremmer språklæring (Berglund, 2017). Lærere som underviser flerspråklige elever, bør ha kjennskap til språk- og fagutviklende undervisningsmetoder og tro på og tillit til hva elevene kan klare. Da kan de sette klare, høye og oppnåelige mål for elevene (ibid.).

2.4.1 Gode læringsmiljøer og en godt tilrettelagt språk- og fagundervisning

Fire komponenter anses å være nødvendige og interagerende elementer i opplæringen av nyankomne elever (Thomas & Collier, 2002): a) et sosiokulturelt støttende læringsmiljø b) fokus på språklig utvikling c) fokus på akademisk utvikling og d) fokus på kognitiv utvikling. Andrespråksdidaktisk faglitteratur beskriver hvordan de fire elementene kan implementeres i opplæringen, i form av en språk- og fagutviklende undervisningsmetode i et sosiokulturelt støttende læringsmiljø (bl.a Gibbons, 2009; 2015; Nilsson & Axelsson, 2013).

Et sosiokulturelt støttende læringsmiljø handler blant annet om samarbeidende klasserom, fremfor kompetitive læringsmiljøer. Helklassesamtaler, samarbeid og språklig samhandling er eksempler på kommunikasjonsfremmende arbeidsformer som bidrar til god læring for flerspråklige elever, spesielt dersom klasse miljøet oppleves trygt (Gibbons, 2006; 2009; 2015; Tonne & Palm, 2015). I situasjoner hvor elever blir «pushet» til å bevege seg utenfor egen komfortsone «strekkes språket» - en nødvendighet for læring og utvikling (Gibbons, 2009, s. 134).

Det å skulle forlate komfortsonen og «strekke språket» forutsetter imidlertid en opplevelse av trygghet og aksept. I tillegg til å tilrettelegge for trygge klasse miljøer, er det viktig å arbeide med trygghet på *individplan*. Som for elever generelt, har nyankomne elevers psykiske helse stor betydning for læring og trivsel. Siden man med sikkerhet vet at det er et gjensidig forhold mellom psykisk helse og læring, er det viktig å være bevisst på at elevers psykiske helse kan påvirke språklæring og vice versa (Lødding et al., 2022, s.24). Lærere som arbeider med nyankomne elever må være oppmerksomme på særegne psykososiale behov som nyankomne kan ha, som migrasjonsrelatert stress (ibid.).

Fremfor å forenkle og utvanne det akademiske innholdet må flerspråklige og nyankomne elever få kognitivt krevende oppgaver (Nilsson & Axelsson, 2013; Gibbons, 2009). Så snart nyankomne elever har tilegnet seg et grunnleggende språklig fundament på målspråket, bør det tilrettelegges for arbeid med et mer akademisk språk – skolespråket. Språklig utvikling i alle fag bør være en sentral del av undervisningen. Videreutvikling av kognitiv utvikling hos nyankomne elever henger altså nøye sammen med både gode læringsmiljøer og en godt tilrettelagt språk -og fagundervisning. Dersom nyankomne elever *ikke* blir presentert for utfordrende og aldersadekvate oppgaver og tekster, risikerer de å sakke akterut faglig i forhold til majoritetselevne. På sett og vis må nyankomne elever forholde seg til et bevegelig mål, fordi det akademiske innholdet blir mer kognitivt krevende for hvert skoleår, med flere

og mer avanserte fagspesifikke ord. For å imøtegå en slik utfordring må nyankomne elever få tilgang til stadig mer utviklede, og dermed mer utfordrende, tekster – men med god støtte (Alver & Selj, 2014, s. 118 -127; Gibbons, 2015; Thomas & Collier, 2019).

2.4.2 Den nære utviklingssonen

Gibbons (2009, 2015) bruker betegnelsen ‘high-challenge, high-support classrooms’ om et læringsmiljø som kjennetegnes av at elevene mye av tiden befinner seg i den såkalte ‘the zone of proximal development’ - *den nære utviklingssonen*. Den nære utviklingssonen kan defineres som Vygotsky gjorde det for mer enn førti år siden: “ (...) the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, s. 86).

Den nære utviklingssonen peker fremover; det man kan gjøre med en viss støtte i dag kan man etter hvert klare å gjøre alene (Gibbons, 2002, s.10; Svendsen, 2018). Uttrykket ‘learning in the challenging zone’ (Gibbons, 2015) handler om at minoritetsspråklige elever trenger kognitivt krevende oppgaver, det vil si utfordringer tilpasset den enkeltes mestringsnivå. Samtidig må de få høy grad av støtte. Krevende oppgaver med *lav* grad av støtte vil kunne lede til frustrasjon (‘anxiety zone’). Lite kognitivt krevende lærestoff kan medføre at eleven kjeder seg og ikke orker å investere (‘boredom zone’). Dersom det tilbys *for* høy grad av støtte, kan eleven havne i en komfortmodus (‘the comfort zone’), med fare for stagnasjon (Gibbons, 2015, s. 17).

2.4.3 Stillasbygging

Scaffolding, eller «stillasbygging» som metafor brukes for å illustrere hvordan man, på samme måte som når man bygger en bygning, stadig må foreta hensiktsmessige justeringer av stillasene. Man setter opp et støtteverk og fjerner det bit for bit, etter hvert som deler av bygningen ferdigstilles. ‘Scaffolding’ er derfor noe annet, og mer, enn bare hjelp fra læreren (Gibbons, 2015, s. 16). Det er essensielt med en slik støtte for å sikre suksessiv videreutvikling av kognitive ferdigheter hos flerspråklige elever (Gibbons, 2015).

Stillasbygging kan for eksempel handle om at lærere stiller oppfølgingsspørsmål når det stopper opp for elevene, eller ved å gi såkalt «minimal respons» (f. eks. nikk eller smil) for å bekrefte at det eleven sier er ok. Stillasbygging kan også foregå ved at læreren utvider elevenes ytringer. ‘Corrective feedback’ er en støtte-strategi med formål å modellere et bedre språklig alternativ. På ordnivå kan læreren trekke inn fagord for å presisere, dersom elever bruker hverdagsord. På grammatisk nivå kan lærere oppfordre elevene til å knytte elementer i norsk språk til elementer elevene kjenner fra andre språk. ‘Teacher talk’ er nok et eksempel på stillasbygging, som innebærer at læreren snakker langsomt og tydelig og tilpasset hva de nyankomne elevene kan forstå av språklig input på nivået de er på (Gibbons, 2015; Lødding et al., 2022).

2.4.4 Utvikling av et akademisk språk

Forskning viser at tidligere akademisk kunnskap er av stor betydning for læringsutbyttet til minoritetsspråklige (f.eks. Cummins, 2000; Thomas & Collier, 2019). Elevenes forkunnskaper beriker andrespråkstilegnelsen og letter innlæringen av fagstoff, uavhengig av om det skjer på et første- eller andrespråk. Til sammen danner elevens tidligere kunnskap og deres nyervervede ferdigheter på målspråket en «bro til ny læring» og elevenes utvikling av akademiske språk- og literacy-ferdigheter (Gibbons, 2009, s. 59). Cummins (2000) bruker betegnelsene ‘context-embedded’ og ‘context-reduced’ for å skille mellom hverdagspråk og det mer akademiske skolespråket. Hverdagspråket vil de fleste nyankomne elever tilegne seg nokså raskt, vanligvis i løpet av ett til to år (ibid.). Det akademiske språket, derimot, vil det for mange flerspråklige elever ta lang tid å utvikle, spesielt uten tilgang til en godt tilrettelagt språk -og fagopplæring (Cummins, 2000; Gibbons, 2009, s. 50).

2.4.5 Skrivning på et andrespråk

Nyere norsk og svensk skriveforskning innenfor andrespråksfeltet peker mot fordeler med en fagundervisning hvor nyankomne elever får anledning til grundig arbeid med relevante tekster i forkant av skriveprosesser og på viktigheten av en undervisning som tilrettelegger for systematisk arbeid med ordforråd (Golden & Magnusson, 2019). I tillegg vektlegges nytten av en flerspråklig praksis i undervisningen, altså at elevene blir oppmuntret til å bruke alle språkene de ønsker og kan. En forutsetning for å få til en fagspesifikk og norskspråklig

literacy-undervisning, godt tilpasset flerspråklige elever i det ordinære klasserommet, er at lærerne både er seg bevisst ansvaret og har nødvendig kompetanse (ibid.). Haugli (2020) hevder i en avhandling om støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser at lærere i alle fag og på alle trinn har behov for kompetanse i andrespråksdidaktikk.

Transspråking som begrep omfatter både flerspråklige praksiser hos språkinnlærere og pedagogiske tilnærminger (f.eks. García og Li Wei; Palm, 2021). Canagarajah (2011) hevder at lærere *kan og bør* lære fra den enkelte flerspråklige elev, siden transspråkingsstrategier ikke kan generaliseres. Det vil si at opplæringen bør støtte opp under de flerspråklige strategiene som den enkelte elev velger å bruke (s. 415). En slik transspråklig pedagogikk kan føre til både en økt anerkjennelse og godt tilpasset opplæring for flerspråklige elever (Storheil, 2022). Til tross for den flerspråklige vendingen på fagfeltet *og* tydelige presiseringer i styringsdokumenter og læreplanen (LK20), ser det ut til at flerspråklige tilnærminger ikke er særlig utbredt i norsk grunnskole (Ipsos, 2015; Palm, 2021). Dette hevder Palm (2021) kan skyldes at «lærere opplever at det er utfordrende å trekke inn andre språk enn norsk i opplæringen på en måte som inkluderer og aktiviserer alle elevene, både de som har norsk som morsmål, og de som er flerspråklige» (s.47).

3.METODE

I dette kapitlet redegjør jeg for og begrunner metodiske valg i forskningsprosessen og for prosjektets forskningsdesign. Utvikling av forskningsdesign handler om å skape en overordnet logikk og om å knytte empirisk materiale til forskningsspørsmål eller antakelser (Krogtoft & Sjøvoll, 2021, s. 23). Dette masterprosjektet er innrettet med en todelt problemstilling og tre forskningsspørsmål. Flere ulike metoder ville kunne brukes for å undersøke den overordnede problemstillingen: *Hvilke erfaringer har sent ankomne ungdommer med opplæringen i norsk skole de første årene etter ankomsten?* I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valgt metode.

Kapitlet er strukturert ved at vitenskapsteoretisk tilnærming og valg av metode blir presentert først. Videre blir de ulike trinn i forskningsprosessen beskrevet, etterfulgt av en redegjørelse for forskningsetiske overveielser. Avslutningsvis blir forskningens kvalitet drøftet, med særlig søkelys på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.1 Valg av metode og vitenskapsteoretisk tilnærming

Valg av metode innebærer en vurdering av hvilken eller hvilke metode(r) som kan være best egnet til å belyse undersøkelsens problemstilling (Krogtoft & Sjøvoll, 2021, s. 39). Formålet med undersøkelsen var å finne ut hvilke erfaringer sent ankomne ungdommer har med opplæringen i norsk skole de første årene etter ankomsten til Norge. Prosjektets forskningsspørsmål søktes besvart med utgangspunkt i elevstemmen, ut fra en antakelse om at elever som kom til Norge sent i grunnskolen kan identifisere betydningsfulle faktorer for den første språkinnlæringen, peke på hva som var viktig for dem i overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring og på hvilke faktorer som kan ha betydning for aktiv deltakelse og mestring i opplæringen på videregående skole. Jeg ønsket at elevstemmen skulle ha en sentral plass i mastergradsprosjektet.

Ut fra ønsket om et elevperspektiv i fokus var det naturlig å velge en kvalitativt innrettet undersøkelse. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at man undersøker hvordan noe gjøres, formidles, oppleves og /eller fremtrer (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 15). Kvalitative metoder baserer seg på data hentet fra virkeligheten, gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Kvalitativ forskning er forankret i et hermeneutisk vitenskapssyn og kan betegnes som en fortolkende vitenskap (Brottveit, 2018, s. 33; Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren bestreber seg på å fortolke og forstå mening i datamaterialet, og med det søke ny forståelse av fenomenet som undersøkes (Dalland, 2020, s. 41 - 48). En fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming springer ut fra et ønske om å undersøke hvordan mennesker erfarer verden, gjennom å skaffe innsikt i individers synspunkter og deres forståelse av fenomener knyttet til livssituasjonen deres (Dalland, 2020, s. 46; Kvale & Brinkmann, 2015).

Siden undersøkelsesfokuset i dette forskningsprosjektet krevde *både* innsikt i enkeltindividers opplevde erfaringer og en samlet fortolkning av datamaterialet, valgte jeg et forskningsdesign med en metodologisk tilnærming forankret i den hermeneutisk-fenomenologiske tradisjonen (Brottveit, 2018, s. 32-36).

3.1.1 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Intervju er en anerkjent metode innen den fenomenologiske forskningstradisjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Forskningsintervjuet er et direkte møte mellom forsker og informant(er), og er en godt egnet metode dersom man ønsker tilgang til - og vil forstå - informanters opplevelser, tanker og erfaringer (ibid.). Undersøkelsens primærdata er derfor basert på intervju som metode. Valget mellom individuelt dybdeintervju og gruppeintervju som metode var relativt vanskelig å ta. Jeg valgte etter nøye avveielser å gjennomføre gruppeintervjuer.

Formålet med et gruppeintervju er å avdekke både individuelle holdninger og kollektive meninger om et sosialt fenomen, samt å skape en kontekst der mening dannes (Brottveit, 2018, s.94). Fokusgrupper har til hensikt å produsere empiriske data på gruppenivå om et emne (Halkier, 2020, s. 167). Jeg velger å betegne metoden som ble valgt som fokusgruppeintervjuer. I fokusgruppeintervjuer er det sentralt at alle deltakerne får gode muligheter til å formidle egne tanker og komme med innspill i en relativt uformell kontekst. Det er mulig å bruke metoden fleksibelt, og med ulik grad av fast struktur (Tjora, 2010). Ifølge Tjora (2010) kan betegnelsen *semi-strukturert intervju* brukes om gruppeintervjuet med en halvfast struktur (s. 201). Intervjuguiden kan være semi-strukturert (Postholm & Jacobsen, s. 127)

Halkier (2020) advarer mot at man bruker fokusgruppemetoden som en slags utvidet individuelt intervju. Det er viktig å sørge for at potensialet som ligger i den sosiale interaksjonen mellom deltakerne kommer til sin rett (s. 169). Metodelitteratur om fokusgrupper fremhever at man kan få fram mer informasjon om et emne ved å bruke fokusgrupper enn ved individuelle intervjuer. Dette blir ofte trukket fram som en særlig fordel ved metoden. En gruppestørrelse på mellom 6 og 10 deltakere virker å være et vanlig anslag for fokusgrupper (Postholm & Jacobsen, s. 127). Fokusgrupper med 3-4 deltakere omtales som mini-fokusgrupper (Tjora, 2010, s. 108).

3.2 Utvalg

Kvalitative metoder kjennetegnes ved fleksibilitet, og at man i løpet av forskningsprosessen kan gjøre endringer på utformingen av prosjektet (Thagaard, 2018, s.16). Forskningsdesignet er justert noe underveis i prosessen, blant annet på den måten at utvalget har et mindre omfang enn opprinnelig planlagt. Det fikk i sin tur konsekvenser for antall gruppeintervjuer og gruppestørrelse. Endringen skyldtes hovedsakelig utfordringer med rekruttering. I det følgende vil jeg redegjøre for rekrutteringsprosessen, for informantutvalget og fordelingen av informanter på to mini-fokusgrupper.

3.2.1 Strategisk utvelgelse

Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg, som innebærer at forskeren rekrutterer deltakere som passer inn i den målgruppen man har definert som hensiktsmessig for å svare på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Strategisk utvelgelse handler altså om å finne fram til deltakere med rette kvalifikasjoner eller egenskaper for å kunne belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s.117; Thagaard, 2018, s. 54). For denne undersøkelsens vedkommende var strategisk utvelgelse et helt logisk valg, siden problemstillingen i seg selv krevde at informantene hadde en kombinasjon av bakgrunn og opplæringssituasjon som relativt få har.

Følgende kriterier ble lagt til grunn for å være aktuell som deltaker i undersøkelsen:

I: Informanten har vært elev i innføringstilbud i maksimum ett skoleår, med oppstart ved ankomst til Norge

II: Informanten hadde oppstart i videregående skole, herunder et studiespesialiserende løp, påfølgende skoleår – altså året etter ankomsten til Norge

III: Informanten er per nå elev på 1., 2. eller 3. trinn på videregående skole – i enten ordinær studiespesialiserende klasse eller i studiespesialiserende klasse for minoritetsspråklige elever.

Begrunnelsen for kriteriene er knyttet til forskningsspørsmålene. Jeg ønsket å innhente erfaringer fra elever med erfaring *både* som sent ankommen ungdom i grunnskolen *og* med en tidlig, eller rask, overgang til videregående skole – i tillegg til erfaring med opplæring i videregående skole. For at erfaringene i minst mulig grad skulle være retrospektive, var det viktig at deltakerne på tidspunktet for undersøkelsen var elever med kort botid i videregående skole. Begrensingen til studiespesialiserende linje handlet blant annet om at jeg vurderte det hensiktsmessig ut fra prosjektets omfang å ikke inkludere for mange ulike opplæringstilbud. Dessuten blir det fremhevet i metodelitteratur om fokusgrupper, at denne intervjuformen kan oppleves både trygg og stimulerende for deltakerne, og kanskje særlig hvis de har mye til felles. Når oppfatninger, ideer og meninger skal diskuteres, kan metoden virke mindre truende for deltakerne enn individuelle gruppeintervjuer (Tjora, 2010, s. 107).

3.2.2 Rekruttering av informanter

På landsbasis ser det ut til at et mindretall sent ankomne ungdommer starter på studiespesialiserende linje på videregående skole allerede året etter ankomsten til Norge (Lødding et.al, 2022). Egen erfaring med nyankomne ungdommer tilsa at noen, men ikke mange, elever som aldersmessig tilhører 10.trinn ved ankomsten, starter på videregående skole påfølgende skoleår. Uformelle samtaler med flere lærere og rådgivere med erfaring fra ulike kommuner, bekreftet at dette kan stemme.

På bakgrunn av forundersøkelser, og siden jeg i egenskap av å arbeide med nyankomne ungdommer hadde kjennskap til noen aktuelle deltakere, fremstod det hensiktsmessig å benytte seg av et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg benyttet også en såkalt «gate-opener», en person som jeg antok kunne hjelpe meg med å finne aktuelle deltakere.

For å finne fram til informanter med tilstrekkelig bredde i erfaringer, og dessuten med tanke på deltakernes rett til anonymisering, forsøkte jeg i tillegg å benytte meg av personlige

nettverk og snøballmetoden – siden jeg har kjennskap til personer som arbeider med nyankomne elever både i og utenfor kommunen jeg tilhører. Snøballmetoden innebærer å bruke informanter man allerede har intervjuet eller kontaktet, og spørre dem om de kjenner til andre som kan tenkes å oppfylle kriteriene for å være aktuell som informant (Skilbrei, 2021, s.125; Thagaard, 2018, s.56). Forsøk på rekruttering via personlige nettverk ga dessverre ikke resultater, siden få elever starter i videregående skole året etter ankomsten til landet. Derimot bidro snøballmetoden til en utvidelse av informantutvalget. Utvalget er dermed rekruttert med en kombinasjon av tilgjengelighetsutvalg og snøballmetoden, og det er et strategisk utvalg.

3.2.3 Informantutvalget

Informantutvalget bestod av åtte elever i videregående skole. Fire årskull og tre trinn på videregående skolenivå er representert i undersøkelsen. I utvalget er det:

- fem jenter og tre gutter
- to vg1 - elever, fire vg2-elever og to vg3-elever
- like mange informanter med tilhørighet i ordinært studiespesialiserende løp som i studiespesialiserende løp for minoritetsspråklige elever, altså fire av hver

I tillegg karakteriseres utvalget av følgende:

- Alder ved ankomst til Norge: 14 -16 år (fra snart 15 til snart 16)
- Gjennomsnittlig tid i innføringstilbud: 8 - 9 måneder, begrenset til ett og samme skoleår.
- Informantene kommer fra seks ulike land, hvorav fire europeiske.
- Samtlige informanters førstespråk tilhører den indo-europeiske språkfamilien.
- Tre av informantene kan sies å ha to førstespråk.
- Ingen av informantene hadde norsk som kommunikasjonsspråk hjemme.
- To informanter har en forelder med gode norskferdigheter.

De fleste som ble spurt om å delta i undersøkelsen ga uttrykk for at de ønsket å takke ja, men ikke alle hadde anledning i tidsrommet hvor gruppeintervjuene ble gjennomført. Størrelsen på utvalget ble vurdert som litt snevert, men sannsynligvis tilstrekkelig for å belyse

problemstillingen. For å utvide utvalget vurderte jeg å endre på kriteriene for å kvalifisere som informant, men fant at det ville stride mot hva jeg ønsket å undersøke. I tillegg tenkte jeg på at sammensetningen av en intervjugruppe kan ha konsekvenser for hvordan det oppleves å delta (Skilbrei, 2021, s. 160), og at en viss homogenitet ville kunne spille positivt inn på gruppedynamikken.

3.3 Intervjuguiden

Semi-strukturert intervju er den intervjuformen som oftest benyttes i kvalitative undersøkelser (Thagaard, 2018, s. 91). Slike forskningsintervjuer gjennomføres med støtte i en intervjuguide og kjennetegnes av faste hovedspørsmål, men med rom for utdypning og tilleggsspørsmål underveis (Brottveit, 2018, s.89). Temaene i intervjuguiden bør være organisert på en gjennomtenkt måte, samtidig som det bør være rom for å fravike rekkefølgen på spørsmålene, under gjennomføringen av intervjuet.

Utarbeidelsen av intervjuguiden kan betraktes som et dramaturgisk aspekt ved intervjuundersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 100). Man ser for seg intervjuforløpet på forhånd og forsøker å lage en hensiktsmessig struktur. Det er lurt å åpne med spørsmål med hensikt å skape god kontakt, deretter gå videre med spørsmål om de sentrale temaene. Mot slutten bør spørsmålene legges opp til en nøytral og avslappet atmosfære (ibid.)

Denne undersøkelsens semistrukturerte intervjuguide (vedlegg 1) består av spørsmål fordelt på ti temaer, med ulikt antall forslag til spørsmål under hvert. Noen av spørsmålene håpet jeg at alle informantene ville svare på, mens andre var aktuelle som oppfølgingsspørsmål eller for samrefleksjon, uten at de nødvendigvis måtte besvares av alle.

For å kunne fortolke datamaterialet var det viktig med bakgrunnsinformasjon om den enkelte deltaker, som er det første temaet i guiden. Det andre temaet handlet om å være elev med kort botid på videregående skole. Jeg tenkte at det var hensiktsmessig å starte med her-og-nå-situasjonen til deltakerne, slik at de som ikke kjente hverandre ble litt kjent. Deretter etterspurte intervjuguiden trivsel og motivasjon, på videregående skole og i innføringstilbudet. Det fjerde temaet handlet om hvordan det var å lære norsk i et innføringstilbud og det femte var knyttet til overgangen fra innføringstilbud til videregående

skole. Det sjette temaet handlet om det å ha norsk som undervisningsspråk på videregående skole. Deretter tok sjuende og åttende tema for seg fornøydhet med valget om å gå raskt over til videregående opplæring og hvilke råd informantene kunne tenke seg å gi andre, basert på egne erfaringer. De siste temaene handlet om planer for framtiden og hvordan det opplevdes å delta i et gruppeintervju. Guiden åpnet også opp for om noen ville legge til noe.

Informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, for at de skulle få anledning til å lese gjennom spørsmålene og til å slå opp ukjente ord, hvis det var noe de ikke forstod. Under intervjuene hadde informantene tilgang til intervjuguiden, som en form for språkstøtte ved behov.

3.4 Inndeling i to grupper

Jeg overveide om ett eller to fokusgruppeintervjuer ville være mest hensiktsmessig, og konkluderte med at datamaterialet ville bli rikere med bruk av to intervjuer enn ett. Ett gruppeintervju ville gitt mindre taletid til hver informant. I tillegg tilsa det språklige aspektet at to gruppeintervjuer ville være hensiktsmessig. Det å uttrykke seg på et andrespråk kan kreve mer tid enn kommunikasjon på et førstespråk. Mer taletid til den enkelte og mer rom for å oppklare språklige uklarheter var derfor viktige argumenter for å fordele informantene på to gruppeintervjuer.

For å kunne spille på dynamikken i gruppene, med erfaringsdeling ut fra ulike perspektiv, ville jeg tilstrebe så heterogene grupper som mulig, med hensyn til kjønn, trinn og linje på vgs. Logistikk-relaterte faktorer fikk imidlertid konsekvenser for gruppesammensetningen. Blant annet viste det seg å være utfordrende å finne et tidspunkt som passet for samtlige, på tidspunktet for intervjuet de var tiltenkt å delta i. Stilt overfor valget mellom heterogenitet på den ene siden og lik gruppestørrelse på den andre, valgte jeg å la hensynet til lik gruppestørrelse trumfe. Med færre enn fire deltakere ville fordelingen med gruppedynamikken sannsynligvis bli skadelidende.

Tabell 1 viser den endelige fordelingen av deltakere på to mini-fokusgrupper. Som det framgår av tabellen, var begge kjønn og to typer studiespesialiserende løp representert i begge intervjuene, mens fordelingen når det gjaldt trinntilhørighet på videregående beklageligvis ble «skjev», med kun ett trinn representert i intervju B.

Tabell 1: Fordeling av deltakere på to intervjuer

	Intervju A	Intervju B
Kjønn	2 jenter, 2 gutter	3 jenter, 1 gutt
Trinn	2 vg1, 2 vg3	4 vg2
VGS-løp	3 i ordinære klasser 1 i klasse for minoritetsspråklige elever*	1 i ordinær klasse 3 i klasser for minoritetsspråklige elever
	*) også erfaring fra ordinær klasse	

3.5 Organisering av gruppeintervjuene

Begge gruppeintervjuene ble gjennomført i februar/mars 2022, med en ukes mellomrom, og hvert av dem varte i en og en halv time, altså 90 minutter. De foregikk på skolen hvor jeg arbeider.

Den som leder gruppeintervjuer omtales som moderator (Skilbrei, 2021, s.160). Begge intervjuene startet med at informantene ble tatt imot på en god måte av moderator, og deretter undertegnet de samtykkeskjemaet (vedlegg 2). Moderator og informantene plasserte seg rundt et bord hvor alle kunne se og høre hverandre godt. Det ble servert litt mat og drikke, slik at informantene verken var sultne eller tørste. Den enkle serveringen bidro til en god og uformell ramme rundt intervjusituasjonen.

I kvalitative forskningsintervjuer bidrar deltakerne og moderatoren(e) i fellesskap til hvordan intervjuet forløper. Kunnskapen som produseres skapes i stor grad gjennom samspillet mellom partene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49; Thagaard, 2018, s. 101). I rollen som moderator bestrebet jeg meg på å skape en god atmosfære rundt intervjusituasjonen. I tillegg var jeg bevisst på å snakke tydelig og klart og med et lett forståelig ordforråd, uten at det gikk på bekostning av innholdet og nyansene i spørsmålene.

Begge gruppeintervjuene var preget av engasjement og åpenhet. Samspillet mellom alle de involverte fremsto som godt og konstruktivt. Informantene virket trygge, og det syntes som at hver enkelt informant følte seg godt ivaretatt i situasjonen. Felles for intervjuene var at

samtalene fløt godt hele tiden og inneholdt både alvor og latter, undring og refleksjon. I begge intervjuene kommenterte informanter hverandres innspill, på en forståelsesfull og positivt nysgjerrig måte, med respekt for ulike meninger. Noen ganger stilte informantene relevante oppfølgingsspørsmål til meddeltakere. I det følgende vil jeg beskrive noen aspekter hvor intervju A og intervju B var ulike.

3.5.1 Intervju A

Det første intervjuet fremsto som mer strukturert enn det andre, og med rekkefølge av temaer som var i tråd med intervjuguiden. I dette intervjuet ble så godt som alle spørsmålene i guiden besvart og kommentert av alle informanter. I rollen som moderator introduserte jeg tema for tema og tok en runde på flesteparten av spørsmålene. Jeg varierte systematisk på hvem som startet runden. Informantene hadde omtrent like mye taletid.

Gruppesammensetningen var slik at to og to informanter kjente hverandre fra før, men ikke hadde møttes på lang tid. Informantene virket genuint nysgjerrige på hva de andre fortalte og stilte mange ganger oppfølgingsspørsmål til andre informanter. Det at flere av informantene var ukjente for hverandre, og at de representerte henholdsvis 1. og 3. trinn på vgs, kan ha bidratt til at det opplevdes enkelt og uproblematisk å lede intervjuet på en hensiktsmessig måte. Intervjuet førte til et nokså omfangsrikt, men godt strukturert datamateriale som innholdsmessig innebar et perspektivmangfold -og mye informasjon; et rikt og interessant datamateriale.

3.5.2 Intervju B

Moderatorrollen handler om å ta regi over intervjusituasjonen gjennom å stille spørsmål, lytte til informantene og gi tilbakemeldinger som bidrar til god flyt og progresjon (Thagaard, 2018, s. 99). I intervju B inntok jeg i stor grad en lyttende rolle og lot i lengre perioder informantene samtale seg imellom. Som moderator var det viktig og krevende å finne den rette balansen mellom å innta en åpen og lyttende holdning til alle innspill, og samtidig sørge for at samtalen hadde relevans for problemstilling og forskningsspørsmål. Det krevde en større innsats å holde oversikt over temaer og spørsmål fra intervjuguiden når samtalen fløt mer fritt enn i intervju A. Samtidig som det informantene sa var høyst relevant for undersøkelsesfokuset,

måtte jeg sørge for ønsket fremdrift, og for en hensiktsmessig fordeling av taletid til hver enkelt informant. Slik ble alle informantenes erfaringer tilstrekkelig belyst.

Det er en kjent utfordring med gruppeintervju som metode at moderator i større grad må slippe kontrollen over intervjuforløpet, enn for eksempel i et dybdeintervju, hvor man intervjuer en person. Samtidig blir nettopp gruppedynamikken og muligheten for at intervjupersoner kan kommentere og spille videre på det som blir sagt fremhevet som fordeler ved metoden (Brottveit, 2018, s.94). Forskeren er ikke like aktiv med å stille spørsmål i et fokusgruppeintervju som et individuelt intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127).

Begge gruppeintervjuene bidro til et rikt empirisk materiale, med mange perspektiver på hvordan det kan oppleves å være nyankommen minoritetspråklig elev i videregående skole, på hvilke strategier man kan bruke for å overkomme utfordringer med norsk som undervisningsspråk og i tillegg mange interessante innspill som gjaldt den første språkinnlæringen. Sammenholdt med metodelitteratur om fokusgrupper var sannsynligvis intervju B mer i tråd med hvordan fokusgrupper blir beskrevet enn intervju A, med sin løsere struktur og mindre grad av regi.

Det at stemningen var avslappet og god under begge intervjuene og at informantene virket å uttale seg med ærlighet, åpenhet og genuint engasjement om egne og andres erfaringer, tydet på at informantene opplevde intervjusamtalen som givende. På direkte spørsmål om hvordan det var å delta i et gruppeintervju ga deltakerne uttrykk for at det hadde vært positivt, lærerikt og hyggelig.

3.6 Transkribering

Transkriberingsarbeidet startet umiddelbart etter at begge intervjuene var fullført. Jeg foretok transkriberingen selv og valgte å gjøre det manuelt. Et transkripsjonssystem ble utarbeidet, med utgangspunkt i at transkriberingen skulle ligge så nært opp til de faktiske intervjuene som mulig (jf. tabell 2 i neste delkapittel). Transkriberingen resulterte i et transkribert datamateriale med til sammen nærmere åtti sider tekst.

Siden ordrett transkripsjon var ønskelig, var arbeidet tidkrevende. Begrunnelsen for å foreta en grundig ord-for-ord transkripsjon var at transkripsjonsteksten danner grunnlaget for analyse og tolkning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 188). Analyseprosessen er tidkrevende

og underveis kan det være lett å glemme hvordan ting ble sagt, dersom man ikke transkriberer ord-for-ord. Takket være god kvalitet på lydopptakene og at intervjuene lå relativt friskt i minnet var fremdriften i transkriberingsprosessen god.

3.6.1 Transkripsjonsnøkkel

Intervjuene ble transkribert ord-for-ord, bortsett fra at noe stotring ble utelatt. Av hensyn til lesbarheten ble standard ortografi valgt. Tegnsetting tok hensyn til lesbarheten, og ble lagt nært opp til standard tegnsettingsregler. To typer grammatiske feil ble korrigert: feil som gjaldt substantivs kjønn og feilaktig verbøying. Det var relativt få feil i verbøyingen. Utover disse grammatiske feiltypene, som systematisk ble korrigert, er kun en grammatisk feil korrigert. Den knytter seg til bruk av refleksivt pronomen og forekom hyppig hos en av informantene, noe som påvirket lesbarheten. Tabellen nedenfor viser hvilke skriftlige symboler jeg valgte å bruke:

Tabell 2 - Transkripsjonsnøkkel

Ytring	Markering
Ord med trykk	Kursiv
Latter, humring, stotring, etc.	Lydhermende ord
Overlappende tale	Skråstrek (/.../...../)
Pause	Tre prikker (...)
Ord med behov for anonymisering	Tre kryss og samlebetegnelse i parentes f. eks. XXX (navn på skole)

3.7 Analyseprosessen

Analyse av et datamateriale kan gjøres på ulike måter. En anerkjent metode for analyse av kvalitativt forskningsmateriale er tematisk analyse, eller temabaserte analyse (Brottveit, 2018). Jeg lot meg inspirere av Braun & Clarkes (2006) tematiske analysemodell og Tjoras (2017; 2018) analysemodell stegvis-deduktiv induksjon (SDI). En av fordelene med den

temabaserte analysemodellen til Braun & Clarke er at den kan brukes fleksibelt, ut fra ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger og som metode. Tjora (2018) gir uttrykk for at “kvalitativ analyse skal være preget av systematikk og kreativitet i skjønn forening” (s. 9). Denne metoden kan også betegnes som fleksibel. Begge modellene virket egnet til å granske detaljer og undersøke kompleksiteten i et kvalitativt intervju, og til å finne likheter og ulikheter i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Tjora, 2018).

Braun & Clarkes analysemodell kan benyttes uavhengig om man velger en ‘bottom-up’ eller ‘top-down’- tilnærming til analysen (Braun & Clarke, 2006, s.3). En *top-down* tilnærming innebærer en *teoretisk* tematisk analyse, styrt av undersøkelsens forskningsspørsmål. En slik tilnærming er deduktivt orientert. En *bottom-up*-tilnærming er induktiv og drives frem av selve datamaterialet (ibid.). Tjoras analysemetode omtales som abduktiv (Tjora, 2017). Den starter med en *bottom-up-tilnærming* og beskrives som en «oppadgående prosess» (Tjora, 2018, s. 16). Gjennom alle steg i prosessen er det «nedadgående tilbakekoblinger». Det er altså ikke snakk om en lineær analyse, og det blir heller ikke Braun og Clarke (2006) sin modell beskrevet som. Tjoras (2018) metode har generaliserbar forståelse som mål (s.10).

Begge analysemetodene består av seks steg, hvor man starter med å gjøre seg kjent med datamaterialet, deretter utfører empirinær koding. I løpet av prosessen blir kodene gruppert i temaer eller hovedkategorier. Det siste steget i Braun & Clarkes metode handler om å skriftlig-gjøre resultatene av analysen. Tjoras stegvise analysemetode ender ideelt med konseptutvikling. Man går fra “rådata” til konsepter eller teorier (2017; 2018, s. 16). Tjora (2017, 2018) anser at konseptutvikling har en plass i kvalitativ forskning, og at dette som et siste steg i analyseprosessen kan bidra til å identifisere sammenhenger og mønstre som ellers kunne ha forblitt uoppdaget.

Mitt analysearbeid startet med gjentatte gjennomlesninger av transkripsjonene, for å bli tilstrekkelig kjent med materialet. Refleksjoner, tanker og ideer ble notert etter hvert som de dukket opp. Enkelte temaer som *ofte* kom opp i intervjuene, eller som var uventede, utkrystalliserte seg allerede på dette steget. Dette stemmer overens med hva Maguire & Delahunt (2017) hevder om den tematiske analysemodellen til Braun & Clarke.

Deretter tok jeg for meg bit for bit av det transkriberte datamaterialet og genererte koder. Generering av koder innebærer at man deler inn det skriftlige datamaterialet i små

meningsenheter. Ulike måter å gjøre det på ble testet ut. Jeg endte med å la kodene være fortolkede og kompakte versjoner av informantenes utsagn. Det ble svært mange koder. Deretter grupperte jeg kodene tematisk. Jeg førte kodene inn i en tabell, under de temaene hvor de passet. Noen koder måtte plasseres flere steder, men ved å gå tilbake i det transkriberte materialet og undersøke konteksten nøye, ble det enklere å plassere alle kodene. Meningskodene dekket opp det totale innholdet fra det transkriberte datamaterialet. Jeg var opptatt av at analyseprosessen ikke skulle resultere i tap av meningsinnhold.

I denne prosessen var det til hjelp at jeg hadde paginert og linjenummerert transkripsjonene. I tillegg var det essensielt at hver informant ble tildelt en bokstav. Tjoras modell innebærer at man, etter å ha kodet materialet induktivt, går over til den abduktive fasen. Man grupperer kodene i kategorier, delvis teoristyrte og delvis styrt av det empiriske materialet - en rekoding. Jeg valgte i denne fasen å la forskningsspørsmålene danne hver sin hovedkategori. Temaene med undertemaer ble sortert i et skjema med de tre forskningsspørsmålene som overskrifter.

Oppsummert kan analyseprosessen sies å ha hatt både en pragmatisk hensikt, som handlet om en kondensering av datamaterialet med hensikt å redusere det for å få oversikt, og en fortolkende hensikt. I metodelitteraturen omtales prosessen med tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse som *den hermeneutiske spiral* – eller *den hermeneutiske sirkel*. Fortolkningsprosessen videreføres stadig, og gjennom hele forskningsprosessen (Dalland, 2020, s. 49).

Det virket meningsfullt å forsøke å utvikle noen overordnede begreper som kunne fange essensen i datamaterialet, slik det trådte fram mot slutten av analyseprosessen. Som et arbeidsredskap for meg selv utledet jeg og noterte ned fire «nye» betegnelser: andrespråksberedt, andrespråksstimulert, andrespråkshemmet og andrespråksstøttet. Begrepsinnholdet gikk på tvers av hovedkategoriene og bidro ytterligere til min fortolkning og forståelse av det empiriske materialet. Begrepene var et nyttig arbeidsredskap for meg selv da jeg i analysearbeidets siste fase skulle skrive om resultatene.

3.8 Forskningsetiske overveielser

Den etiske dimensjonen av forskningsprosjekter handler om hvordan man håndterer etablerte forskningsetiske retningslinjer og hanskes med eventuelle etiske dilemmaer. Som forsker plikter man å tilrettelegge for en ivaretagende forskningsprosess for deltakerne, hvor alle ledd i datainnsamlingen foregår i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora sine retningslinjer (NESH, 2021). Masterprosjektet er meldt inn til og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) og gjennomført i tråd med innmeldte opplysninger (vedlegg 3).

Som hovedregel skal man innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning (NESH, 2021). Deltakerne i undersøkelsen mottok et informasjonsskriv om hva det ville si å delta i undersøkelsen, som også inneholdt samtykkeerklæring (vedlegg 2). Skrivet presiserer at deltakelse er frivillig og at det er mulig å trekke seg fra prosjektet. Frivillig og informert deltakelse er et helt essensielt prinsipp i forskningsundersøkelser. Siden det kan være ekstra vanskelig å takke nei til deltakelse i en undersøkelse dersom man vet hvem forskeren er (Del Busso, 2018, s. 119), slik tilfellet var med noen av informantene, fikk deltakerne gjentatt informasjonen om frivillighetsaspektet i den skriftlige korrespondansen om det praktiske og/eller muntlig, i forkant av intervjuene. Siden alle deltakerne var over 16 år, var det ikke nødvendig å innhente samtykke fra foresatte (NESH, 2021). Samtykket innbefattet bruk av lydopptak. To opptakere, som jeg hadde tilgang til gjennom jobben, ble benyttet. To, for å minimere risken for at intervjuene ikke skulle bli tatt opp. Lydopptakene ble slettet fra opptakerne så snart de var overført til egen PC, på en lagringsplass som ble vurdert sikker og i henhold til regelverket. Det skjedde samme dag som intervjuene fant sted. Så snart masterprosjektet er ferdigstilt, slettes lydfilene.

Forskeren og deltakerne står i en asymmetrisk maktrelasjon til hverandre (Del Busso, 2018, s. 119). NESH (2021) påpeker at barn og unge som deltar i forskning har et særlig krav på beskyttelse. I forskerrollen var det viktig å være bevisst eget ståsted og rolle, og det asymmetriske i at jeg - forskeren - var voksen og deltakerne ungdommer. Informert samtykke handler om at forskeren skal gi «tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskning» (NESH, 2021). Informasjonen til deltakerne skal sikre at de skjønner hvorfor nettopp *de* er blitt spurt om å delta, hvilke opplysninger som blir samlet inn, hvordan de blir brukt, hvem som skal bruke dem og til hvilke formål (NESH, 2021). Det er forskeren

som, ved egen forforståelse, vet hvilken teori og kontekst undersøkelsen vil knyttes opp mot, som har satt agendaen og som tolker og beskriver datamaterialet (Del Busso, 2018, s. 119).

Når man i egenskap av forsker vurderer og tolker datamaterialet, gjelder det å være klar over at det kan oppleves sårbart for informanter at det de deler blir bearbeidet og publisert. NESH (2021) fremhever at forskningen ikke på noen måte må påføre deltakerne skade. Det har vært mitt ansvar som forsker å gjøre det tydelig for deltakerne, ikke bare hva undersøkelsen handler om og formålet med den, men også konteksten den ville bli presentert innenfor. Det ble snakket om hva en masteroppgave er under begge intervjuene. Med visshet om faren for at noen av deltakerne ville kunne uttale seg på en måte de antok var forventet eller ønsket, forklarte jeg tydelig rollen som forsker. I tillegg presiserte jeg at jeg var åpen for og interessert i *alle* innspill om intervjutemaene. En sannferdig og respektfull framstilling av datamaterialet som deltakerne samlet bidro til har vært et viktig etisk bakteppe for meg i arbeidet med å skrive fram resultater og funn.

Anonymisering er en strategi for å beskytte forskningsdeltakernes identitet og integritet (NESH, 2021). For denne undersøkelsens vedkommende har ivaretagelse av informantenes anonymitet medført en rekke etiske overveielser og metodiske grep. Eksempelvis blir informantene presentert uten at man kan koble kjønn, nasjonalitet, skole eller trinn til den enkelte informant. Ved gjengivelse av sitater fra datamaterialet er det kjønnsnøytrale pronomenet *hen* benyttet. I det transkriberte materialet ble informantene tildelt vilkårlige bokstaver som erstatning for navnene, og da kun som et arbeidsredskap for meg selv i forskningsprosessen. I presentasjonen av resultater har jeg utelatt disse bokstavene. Det er gjort for at ulike uttalelser fra samme deltaker ikke skal kunne kobles sammen, bortsett fra i tilfeller hvor oppgaven eksplisitt og med overlegg forklarer sammenhengen mellom sitater. Jeg ønsket å forhindre spekulasjon rundt informantenes identitet.

Også under selve intervjuet befinner deltakerne seg i en potensielt sårbar posisjon, siden de deler personlige erfaringer og synspunkter med både forskeren og andre intervjudeltakere (Del Busso, 2018, s.119). I alle kvalitative undersøkelser må forskeren vise respekt for deltakernes privatliv, og dette gjelder ikke minst for intervjuundersøkelser, hvor samtalene foregår spontant (Thagaard, 2018, s. 113). Vel vitende om at flere av temaene i intervjuguiden handlet om personlige og potensielt sårbare aspekter ved deltakernes livsverdener, var jeg under intervjuene bevisst observant på den enkelte deltaker. Spesielt med tanke på min nærhet til og interesse for forskningsfeltet, kunne det være en fare for at noen åpnet seg opp mer enn de ønsket og delte noe de ikke ønsket å dele. For eksempel var det viktig å være forberedt på å

styre hvor mye den enkelte fortalte om hjemmesituasjon og familieforhold. Også sider ved skoleforholdene kunne potensielt oppleves sårbart for deltakerne å dele.

3.9 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Vurdering av en undersøkelses kvalitet kan blant annet handle om å kritisk vurdere undersøkelsens reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (Tjora, 2010, s. 175). En metodologisk drøfting innebærer at man som forsker reflekterer systematisk over hvordan man i forskerrollen og i gjennomføringen av forskningsprosjektet kan ha påvirket resultatene og i tillegg over hvilke begrensninger som knytter seg til forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

3.9.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Kvalitativ forskning er en fortolkende tradisjon, hvor forskerens *engasjement* kan betraktes som *både* støy og ressurs (Tjora, 2010, 176). Mitt engasjement for- og kunnskap om - andrespråksopplæring kan altså betraktes som en ressurs, og som styrker påliteligheten til undersøkelsen. Nærheten til forskningsfeltet innebærer en innsikt i livsverdenen til nyankomne elever som en forsker uten denne erfaringen ikke i samme grad ville hatt. Innsikten i andrespråksopplæring for nyankomne elever bidro til at jeg kunne forberede og stille relevante spørsmål.

Når den samme innsikten samtidig kan være en ulempe, handler det blant annet om faren for at man tar med seg forutinntatthet inn i forskningsprosessen (Tjora, 2010). En grundig analyseprosess og en transparent fremstilling av alle leddene i forskningsprosessen minsker faren for at forutinntatthet hos forskeren påvirker resultater og formidlingen av dem. Med en transparent og detaljert formidling av resultater og hvor resultatene blir kontekstualisert, har leseren mulighet til å gjøre seg opp egne meninger om hvorvidt resultatene fremstår som pålitelige. I dette prosjektet har jeg, med respekt for elevstemmen, valgt å utelate minst mulig av erfaringene som ble delt i fokusgruppene. Det har vært gjennomførbart ved å ta etiske grep knyttet til anonymisering.

Noen hypoteser som jeg hadde med meg inn i forskningsprosjektet, kan ha bidratt til at jeg ikke stilte med et tilstrekkelig åpent sinn, og at jeg dermed kan ha hatt «blindsoner». Det er

umulig å være helt nøytral som forsker i kvalitative undersøkelser. Allerede før jeg startet med prosjektet hadde jeg en mer eller mindre begrunnet formening om hvilke faktorer som *kunne* være sentrale for å lykkes med den første språkinnlæringen og på videregående skole. For eksempel har man som forsker «på eget felt» med seg inn i forskningen noe teoretisk kunnskap, i tillegg til egne erfaringer. Intervjuguiden tyder på at jeg har stilt med en viss forutinntatthet, når jeg ser på den i et tilbakeskuende lys. For å sikre at jeg fikk tilstrekkelig informasjon om hva enkelte faktorer betydde for informantene, valgte jeg å formulere eksplisitte spørsmål om nettopp disse. Dette kan empirien være påvirket av. Retrospektivt kunne intervjuguiden hatt mer åpne spørsmål og den kunne kanskje vært mindre «tydelig» på hva jeg som forsker var interessert i å vite noe om. Dette kunne ha vært unngått ved å utarbeide en intervjuguide med mer overordnede temaer og færre spesifikke spørsmål.

En åpenhet om forskerens ståsted, førforståelse, om informantutvelgelsen og forskerens relasjon til deltakerne i undersøkelsen styrker undersøkelsens pålitelighet (Tjora, 2010, s. 178). Direkte sitater blir brukt for å synliggjøre informantenes stemme i intervjuene. På denne måten kan leseren få et sannferdig innblikk i selve intervjuundersøkelsen, hva som ble sagt, og hvordan – fremfor kun å bli servert fortolkninger av utsagn. Selv om statistikk ikke tradisjonelt hører til i kvalitativ forskning, har jeg - for å styrke forståelsen hos leseren og påliteligheten av undersøkelsen - valgt å benytte meg av en form for opptelling. Det innebærer at jeg formidler enkelte meningskoder fra analysen og svar på spørsmål fra intervjuguiden med hvor mange informanter det gjaldt - som en slags kvasistatistikk. Formålet med dette er en mest mulig sann og troverdig formidling av datamaterialet.

En mulig feilkilde, som handler om informantene, handler om det retrospektive i at de ble spurt om ting som lå tilbake i tid. Det *kan* tenkes at det for noen informanter var vrient å skille synspunkter og erfaringer de hadde på tidspunktet for intervjuene, fra hvordan de hadde tenkt tidligere. Det er imidlertid lite som tyder på at dette er tilfelle. En annen mulig svakhet ved undersøkelsen kan tenkes å være informantenes språkferdigheter. Ut fra slik jeg opplevde språkferdighetene til informanten er det ingen ting som tyder på dette. At informantene var relativt nyankomne i landet, og hadde norsk som andrespråk, virket på ingen måte å begrense kommunikasjonsflyten, heller ikke evnen til å uttrykke det de ønsket å si. Det var lett å forstå det som ble sagt og alt tydet på at informantene forsto hva moderator og meddeltakerne sa og mente. Når intervjuene ble tatt lydopptak av og transkribert ord for ord, var det dessuten mulig å fange opp eventuelle språklige uklarheter i datamaterialet.

Prosjektet benytter seg i tillegg til intervjuundersøkelsen, som er primærdata, av en substansiell tolkning av undersøkelsesfokus (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Det innebærer at jeg underveis i forskningsprosessen undersøker hvordan *mine* funn relaterer seg til funn fra andre forskningsundersøkelser med lignende problemstillinger. En kombinasjon av flere forskere, forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder og datakilder er en måte å styrke både pålitelighet og gyldighet på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236).

3.9.2 Validitet (gyldighet)

Validitet handler om hvorvidt de svarene man kommer fram til i forskningsprosjekter faktisk svarer på det undersøkelsesfokuset man har valgt – om de er gyldige. Dette kalles *indre gyldighet*, eller intern validitet (Holand, 2021, s.100; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). *Ytre gyldighet* handler om overførbarhet; om hvorvidt resultatene fra en undersøkelse kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Man kan si at gyldighet er mer komplisert å forholde seg til innenfor kvalitativ og fortolkende forskningstradisjon enn hva tilfellet er for kvantitativ forskning (Tjora, 2010, s. 179). I kvalitativ forskning handler det om møter mellom mennesker, ikke om tall og størrelser.

Man gransker en studies interne validitet gjennom å vurdere i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt (Holand, 2021, s.100). Når jeg samlet vurderer grunnlaget for å kunne belyse problemstillingen på en valid måte som godt, handler det ikke minst om informantutvalget, som jeg vurderer som godt kvalifiserte for å kunne belyse alle temaene i intervjuguiden. Gjennomføringen av intervjuene var vellykket og i tråd med hva som blir trukket fram som metodens fordeler. Siden resultatene er fremkommet gjennom en fortolkningsprosess må man som forsker kritisk vurdere om noe gikk tapt, eller kom til, i denne prosessen. En bevissthet om faren for dette styrker den interne validiteten. Det styrker også den interne validiteten at jeg valgte å ta med alt meningsinnhold gjennom hele analyseprosessen.

I både kvalitativ og kvantitativ forskning vil man måtte utvise forsiktighet med å uttale seg kausalt, altså om årsak-virkning. I kvalitative undersøkelser må kausale slutninger gjøres gjennom teoretisk resonnement og gjennom resonnementer som bygger på annen forskning og teori. På den måten kan man som forsker sannsynliggjøre kausalitet i det empiriske materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 235). Med støtte i Tjora (2017), vil jeg hevde at kausale

uttalelser kan forsvares ut fra analysemetoden, med vekselvirkningen mellom induktiv og deduktiv tilnærming til datamaterialet. Dersom leseren får innsikt i omfanget av undersøkelsen og konteksten, er det mulig også for leseren å vurdere grunnlaget for kausale uttalelser. Også her handler det om transparens og refleksivitet. For å gjøre forskningen refleksiv må man som forsker hele veien overvåke egne tolkninger og hva som påvirker dem. En transparent og tilstrekkelig detaljert formidling av forskningsprosessen, og om hvordan forskeren har tenkt styrker gyldigheten (Tjora, 2018, s. 85).

Kommunikativ gyldighet handler om dialog med forskersamfunnet, for eksempel gjennom en tydelig bevissthet om aktuelle teorier og perspektiver, og om tidligere forskning (Tjora, 2010, s. 179). I arbeidet med masterprosjektet har en sentral del av prosessen handlet om å sette seg inn i relevant teori og forskning, vurdere relevans og formulere gode og sannferdige sammenfatninger av enkelttekster, innenfor et stort og komplekst fagfelt. Undersøkelsens forskningsspørsmål kan samlet sies å være vidtfavnende, men med høy relevans for problemstilling og undersøkelsesfokus.

3.9.3 Generaliserbarhet

Postholm & Jacobsen (2018, s. 238) peker på at de fleste forskningsprosjekter - implisitt eller eksplisitt - har en intensjon om å være gyldig utover de den angår direkte, og at skoleforskning naturlig nok interesserer seg for om resultater er overførbare til andre elevgrupper eller skolekontekster. I et prosjekt som mitt, en erfaringsbasert masteroppgave med didaktiske implikasjoner som en naturlig del, er dette et viktig perspektiv å ha med seg. Siden hensikten med prosjektet hovedsakelig er didaktisk, er det viktig for meg i forskerrollen å formidle undersøkelsen på en pålitelig og detaljert måte, som gir mening for lesere som arbeider innenfor samme fagfelt og/ eller underviser elever som er flerspråklige.

Min undersøkelse avgrenser seg til *noen* nyankomne *ungdommer*. De er representanter for en elevgruppe det blir flere og flere av i norsk skole (Lødding et. al, 2020). Derfor vurderes undersøkelsen å ha høy grad av relevans for alle med interesse for opplæring av nyankomne ungdommer. Sammensetningen av utvalget vurderes å være representativt for sent ankomne ungdommer med god skolegang fra hjemlandet, og som har tilegnet seg gode språkferdigheter på kort tid. Innenfor denne snevre elevgruppen kan informantutvalget sies å representere et visst spekter. Informantene kommer fra ulike land, tilhører ulike klassetrinn og har samlet hatt tilhørighet i minst tjue ulike opplæringstilbud mens de har vært i Norge. Det er likevel

vanskelig å si noe om generaliserbarhet. Som den metodologiske drøftingen har vist, knytter det seg usikkerhetsfaktorer til kvalitative forskningsundersøkelser, som vanskelig lar seg løse. «Tykke beskrivelser» og transparens er verktøy forskeren har, som kan styrke både reliabilitet og validitet. Ved å legge fram grunnlaget for dataanalysen og hvordan empirien er fortolket støtter man leserens naturalistiske generaliseringer. Man kan si at «teksten blir et tankeredskap» for leseren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238 - 239). En naturalistisk generalisering gjør at leseren selv kan vurdere om der er funn med gyldighet for vedkommende (Tjora, 2010, s. 181).

En vanlig innvending mot intervjuforskning handler om hvorvidt det er for få intervjupersoner til å kunne generalisere ut fra resultatene (Kvale & Brinkmann 2015, s. 289). Generelt kan man si at dersom antall informanter er for stort, kan det bli utfordrende å gå i dybden av datamaterialet, men motsatt – med for få informanter – kan det få konsekvenser for analysen og hvilke konklusjoner en kan trekke (Johnsen, 2021, s. 202). Jeg vil argumentere for at det fokuserte utvalget kan betraktes som en av kvalitetene ved denne intervjuundersøkelsen. En overkommelig mengde data i forhold til masterprosjektets omfang bidro til at det var mulig å gjennomføre en grundig analyse med ambisjon om å besvare forskningsspørsmålene med utgangspunkt i alle de erfarte virkelighetene som kom fram i intervjuundersøkelsen.

Jeg har nå redegjort for en vurdering av undersøkelsens kvalitet. Betingelsene for å trekke slutninger og peke på årsakssammenhenger ut fra datamaterialet vurderes som til stede, til tross for undersøkelsens begrensede omfang. Undersøkelsen vurderes å ha et kvalitativt godt datamateriale, med et relevant informantutvalg, en bevissthet om forskerens ståsted og grundighet forskningsprosessens deler. Når problemstillingen i tillegg belyses gjennom sammenligning med relevant teori og lignende studier og settes inn i en aktuell utdanningspolitisk kontekst, støtter det oppunder presentasjonens kvalitet. Formidlingen av undersøkelsen bør kunne gi en god og valid innsikt i hvordan *noen* ungdommer som startet på videregående skole ett år eller mindre etter ankomsten til Norge har opplevd skolegangen i Norge og i erfaringene deres med å lære norsk. Undersøkelsens indre gyldighet tinger for et sannferdig bilde av hvordan det *kan* oppleves å skulle lære seg et nytt språk, bli kjent med kulturen og få nye venner i et nytt land og samtidig tilegne seg fagkunnskap på et nytt språk, når man er sent ankommen ungdom i den norske utdanningskonteksten.

I neste kapittel vil jeg presenterer undersøkelsens resultater og funn og drøfte de tre forskningsspørsmålene.

4. RESULTATER

I dette kapitlet presenteres og drøftes resultater fra undersøkelsen. Kapitlet er strukturert ved at resultater for hovedkategoriene fra analysen er presentert i hvert sitt delkapittel. Underkategorier fra analysen korresponderer i all hovedsak med overskriftene i delkapitlene. Hvert delkapittel avsluttes med en drøfting knyttet opp mot de respektive forskningsspørsmålene. På denne måten har kapittel 4 til hensikt å besvare den overordnede problemstillingen: *Hvilke erfaringer har sent ankomne ungdommer med opplæringen i norsk skole de første årene etter ankomsten?*

Som redegjort for i metodekapitlet blir av forskningsetiske hensyn sitater fra det transkriberte datamaterialet gjengitt uten de anonymiserte navnene fra transkripsjonen. I noen tilfeller, hvor det er hensiktsmessig å presisere hvilken type klasse eller trinn informanten tilhører, blir dette markert med forkortelser, hvor «min.» står for klasse for minoritetsspråklige elever og «ord.» for ordinær klasse. Videregående skole forkortes til vgs. Trinntilhørighet markeres, der det er ønskelig å oppgi det, slik: vg1, vg2 og vg3. I direkte sitater betyr ... pause (jf. transkripsjonsnøkkel), mens (...) betyr at noe av sitatet er utelatt.

4.1 Grunnleggende norskferdigheter i et innføringstilbud

Dette delkapitlet tar for seg resultater knyttet til det første skoleåret i Norge, hvor informantene startet opp i et innføringstilbud. De fleste temaene vurderes å være relevante for det første forskningsspørsmålet. Jeg ønsket å undersøke:

Hva anser sent ankomne ungdommer som viktig i overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring?

4.1.1 Omstendigheter og forventninger

Det var ulike grunner til at informantene flyttet til Norge, men for flertallet handlet det om forhold ved arbeidsmarkedet. De fleste informantene flyttet til Norge fordi foreldrene anså det som en investering i en bedre framtid for familien.

Informantene ble bedt om å uttale seg om i hvilken grad de var forberedt og motivert for å flytte til et nytt land. Tre informanter virket å ha vært svært motiverte for flyttingen. Den ene hadde selv fått velge blant to alternative land, da det ble klart at hen kunne få etablere seg i et nytt land med en av foreldrene. En annen visste lite om Norge på forhånd, men likte å reise. Hen var spent på Norge som land og full av motivasjon for å flytte hit: «Og før jeg kom til Norge, jeg var sånn ... Jeg var sånn: «Jeg vil flytte der!». For en tredje hadde de positive forventningene sammenheng med at hen ønsket å komme vekk fra hjemlandet:

Så jeg bare sånn: «Jeg vil til et annet land, et annet miljø. Jeg vil lære meg språket så fort som mulig og bare bli akseptert i det norske miljøet og samfunnet». Så, jeg bare var sånn veldig motivert.

To informanter fikk informasjon fra foreldrene om at de skulle flytte veldig sent. Begge opplevde derfor situasjonen som stressende. En av dem beskrev hvordan hen i begynnelsen, på grunn av at alt hadde gått så fort, bare var fysisk til stede og ikke mentalt. På en skala fra 1-6 oppgav informanten en relativt lav skåre for trivsel i innføringstilbudet og begrunnet dette med den brå overgangen. Slik informanten beskrev overgangen, handler det kanskje om det vi på folkemunne kaller et kultursjokk:

Faglig sier jeg 4. Og sosialt kanskje 3? Det var litt ... det var veldig forskjellig fra kulturen jeg var fra. Sånn rett til Norge, til en annen skole, til en annen miljø og sånn. Så jeg bare kunne ikke fokusere. Sånn, jeg var bare her fysisk, men ikke sånn ... Hjernen var ikke her.

En overveldende følelse i starten ble beskrevet av ytterligere to informanter. For begges vedkommende hadde flyttingen skjedd under en periode preget av stress og uro, på grunn av ekstraordinære forhold i familien.

4.1.2 Tidligere erfaringer med språklæring

Samtlige informanter fortalte at de hadde erfaring med å lære ett eller flere andrespråk, i tillegg til engelsk. Flere hadde lært seg nye språk både *i* og *utenom* skolekontekst. Noen informanter opplyste om at de ikke lærte så mye i språkfag de hadde hatt, eller at de hadde glemt mye, mens andre formidlet at de hadde gode kunnskaper i flere språk.

Når informantene ble spurt om hva som bidro til at de følte mestring i norskopplæringen den første tiden, pekte to av informantene på flerspråkligheten. Den ene sa: «Jeg syns at hovedgrunnen var det at jeg lærte tysk da jeg var ganske ung. Siden jeg hadde allerede en slags ... kan jeg si en slags erfaring?». Den andre informanten forklarte: «Også jeg har godt

forhold med lære nye språk, fordi jeg har selv opplevd å kunne to språk samtidig». Flere informanter sluttet seg til disse utsagnene, ved å nikke gjenkjennende.

Så mye som seks informanter gav i ulike sammenhenger uttrykk for å ha stor interesse for eller glede av å lære nye språk. At de likte å lære språk motiverte dem og ga dem mestringstro når de skulle lære norsk. Særlig tre informanter ga uttrykk for en betydelig mestringstro knyttet til språklæring. En av dem uttrykte det slik: «Jeg føler at det er ganske lett for meg å lære nye ting. Spesielt språk. Jeg liker å lære språk. Nå prøver jeg å lære meg spansk. Men kanskje det er fordi også moren min kan seks språk». En annen informant ga uttrykk for å like selve utfordringen med det å skulle lære seg et nytt språk:

Det var bare ... 'challenge' for meg. Å se hvor fort jeg kan snakke norsk. Sånn, ikke veldig, veldig bra - men godt nok. (...) Og jeg bestemte: «Jeg kan lære språk veldig, veldig raskt». Jeg bare ønsket å se *hvor* raskt jeg kan lære det.

4.1.3 Motivasjon og mestring

Alle de fire informantene fra ordinære klasser opplevde at det var lettere å tilegne seg grunnleggende ferdigheter i norsk enn de hadde forventet. En ordla seg slik:

Jeg hadde ikke forventet at jeg hadde lært meg norsk så fort. Det var sånn ...

Moderator: Du ble positivt overrasket?

Ja, veldig. Sånn, på slutten av september så kunne jeg forstå alt det som lærerne sa på norsk. Og det var en god overraskelse.

Det er rimelig å anta at en slik positiv overraskelse kan virke styrkende for mestringstro og motiverende for videre språkinnlæring.

Ikke alle informantene ga uttrykk for optimisme i sitt første møte med norsk språk. Følgende sitat gir et bilde av hvordan én av informantene (min.) opplevde den første språkopplæringen:

Jeg trodde: «Dette går ikke». Men etter hvert jeg begynte å snakke litt. Og selv om det var sånn veldig vanskelig å uttale riktig og å ikke gjøre veldig mange grammatiske feil ... og jeg brukte nesten alltid sånn engelsk ord for å uttrykke hva jeg ville si ... og når jeg gikk på butikken, jeg kunne ikke ... jeg kunne ikke snakke bare norsk, jeg brukte engelsk også. Og etter hvert det ble sånn lettere og lettere.

En annen informant (min.) fortalte at hen ikke hadde vært særlig motivert for språklæringen i begynnelsen, men at hen ble det i løpet av tiden i innføringstilbudet. Endringen kom som følge av en spesiell mestringsopplevelse under første skolesemester, da informanten deltok i

en lærer-foreldre-elev-samtale og til sin overraskelse oppdaget at tolken var overflødig for hens vedkommende. Ikke bare forstod hen alt som ble sagt; informanten greide også selv å gi uttrykk for det hen ønsket å si - på norsk.

Temaet motivasjon dukket opp flere ganger i løpet av samtalene, både spontant og i tilfeller hvor forhold knyttet til motivasjon ble eksplisitt spurt om. Blant annet uttalte alle informantene seg om hvilken betydning motivasjon hadde hatt for hvor raskt de tilegnet seg grunnleggende norskferdigheter. Så mye som seks informanter ga uttrykk for at de hadde hatt høy grad av motivasjon helt fra begynnelsen av. Flerparten av disse ga uttrykk for at det dreide seg mest om indre motivasjon. Samtidig var også ytre motivasjon en åpenbar drivkraft hos flere. Følgende sitater er representativt for dette: «Det var 100 prosent indre motivasjon. Jeg ville det for meg selv». En informant annen informant kommenterte dette utsagnet: «Jeg ville også lære meg norsk. Det var 100 prosent indre motivasjon. For at jeg har et mål. Og målet mitt er å studere her i Norge. Og for å gjøre det, må jeg være god på norsk». En tredje informant satte selv ord på tilstedeværelsen av *både* indre og ytre motivasjon:

Altså jeg personlig, jeg liker å lære nye språk. Det synes jeg er ganske spennende. Å lære et nytt språk. Men samtidig planen min er å gå ... Liksom bo i Norge. Jeg skal ikke flytte til noe annet land. Og da er det viktig å kunne norsk. Så det var begge to egentlig. 50/50 (...) Altså, jeg spurte meg: *Burde* man kunne norsk hvis man skal bo ... altså i dette landet? Og da visste jeg at det er ekstremt viktig for meg å kunne norsk. Og det var en ... så da fikk jeg veldig stor motivasjon. Og jeg ble ganske motivert til ... til å lære meg norsken.

Slik informantene beskrev motivasjonen, handlet det for *flere* om en kombinasjon av ytre og indre motivasjon. Motivasjon med utgangspunkt i nytteverdien av å kunne norsk, ble trukket frem av flere. En av informantene kommenterte både nytteverdien i dagliglivet og med tanke på videre skolegang: «Jeg tenker sånn litt miljøet - at jeg har lyst til å snakke med de andre. Som for eksempel da jeg gikk til butikken - at jeg skulle ikke snakke på engelsk, men å kommunisere på norsk. *Og videregående!*».

4.1.4 Egeninnsats og investering i framtiden

Informantene ble spurt om i hvilken grad og hvordan de la ned en egeninnsats for å lære seg norsk. De fleste informantene ga uttrykk for å ha lagt ned en betydelig innsats i begynnelsen. Flere gav *eksplisitt* uttrykk for viktigheten av å investere tid og innsats, *både* på skolen og

hjemme. Imidlertid er det et spenn i datamaterialet når det gjelder dette temaet. I den ene enden av skalaen mente to informanter å huske at de ikke gjorde særlig mye for å lære norsk, ut over leksene. Begge opplevde at det var tilstrekkelig å gjøre alle leksene og ha «full innsats» på skolen. Den ene av dem uttrykte det slik: «(...) Jeg bare gjorde lekser. Men jeg ... Jeg tror ikke jeg så på noe spesielle ... særlig mye serier eller filmer eller leste nyheter. Jeg tror ikke det. Altså, jeg bare fokuserte på skolen». En annen informant i samme intervju, som la ned mye arbeid i tillegg til leksene, sa:

Ja, leksetid for eksempel. Ja. Og så andre ting. Når man skal for eksempel lære seg norsk ... altså, jeg vet ikke om man kan si at det er ... tid og innsats, men når man skal se på serier og prøve å finne nye ord som man ikke kan forstå? Og så skrive dem ned i gloseboka?

Nytteverdien av å se og høre på norske serier og filmer ble påpekt og understreket av flere informanter i begge intervjuene. Tematikken kom blant annet på banen i form av gode tips til en som skal lære seg norsk. Det å benytte seg av norske medier ble av flere sett på som en *særlig* nyttig kilde til språklig input, som i sin tur kunne hjelpe dem til å produsere språklig output. Noen informanter beskrev i detalj hvordan de brukte norskspråklige medier, som bevisst språklæringsstrategi. Noen gikk systematisk til verks og arbeidet med å utvide vokabularet, gjennom å skrive ned og lære seg nye ord. En informant brukte norske nyhetssendinger til dette formålet, en annen lyttet til norsk musikk og oversatte tekstene ord for ord, for å forstå sangtekstene og lære nye ord.

Tre informanter fortalte at de hadde nytte av å lage ordlister mens de leste norske tekster. Når informantene arbeidet målrettet med å tilegne seg nye ord, lot de til å slå opp enkeltord fremfor å bruke oversettelsesverktøy på hel tekst. Bare én foretrakk å bruke analog ordbok, mens de fleste brukte digitale ordbøker og oversettelsesverktøy. Google translate ble generelt oppfattet som et hensiktsmessig verktøy for å slå opp enkeltord, men ikke for bruk på hele setninger.

Blant rådene som informantene ville gitt andre nyankomne ungdommer, var det ett som skilte seg ut, ved at *samtlig*e informanter trakk det frem: å *praktisere muntlig norsk*. Mens flere mente at dette var viktig, *men* skummelt, var det andre som ikke opplevde det som problematisk eller vanskelig. Noen mente at det klart smarteste er å gå over til å bare snakke norsk, til tross for at det kan være både skummelt og vanskelig: «Ikke tenk på at det blir feil - bare fortsett å prøve!».

Alle informantene ga uttrykk for tanker rundt sitt «framtidige jeg». Det var tydelig at flere så på arbeidet de la ned i språklæring og skolearbeid som en viktig investering for framtiden. Man så på tilegnelsen av norsk som en investering i utdanning og dermed en god fremtid i Norge. Generelt virket informantene å være klar over at det ville kreve gode norskferdigheter dersom de skulle ta videre studier i Norge. En av informantene brukte selv ordlyden 'en bedre fremtid': «(...) en bedre fremtid. Fordi hvis du bor i et land og du snakker ikke språket ... du kan ikke trives».

Samtlige informanter gav uttrykk for at de hadde planer om å gjennomføre høyere studier. Flerparten ønsket å studere på et norsk universitet, mens to var usikre på om de ville ta høyere utdanning i Norge - eller i et annet land. Ingen syntes å vurdere studier i hjemlandet.

Studieønskene innen høyere utdanning spente relativt bredt. Dataingeniør, lingvistikk, kriminologi, psykologi og biologi er alle eksempler på høyere studier som ble nevnt. Flere uttrykte en bevissthet om at høyere studier ofte krever gode karakterer. En informant (ord.) uttalte:

Karakterene er så viktige for at man skal studere. Hvis man vil ikke gå privat, da er det vanskelig. Spesielt når jeg har lyst til å studere psykologi eller noen andre ... medisin eller ... studier som er vanskelige ... ganske vanskelig ... med karakter og sånn.

De av informantene som ønsket å studere i Norge gav uttrykk for at de også ville bo i Norge etter studiene, bortsett fra én, som uttrykte noe usikkerhet rundt dette. Vedkommende ville uansett bo og studere her i noen år framover.

4.1.5 Opplæringen

Samtlige informanter gav uttrykk for fornøydhet med tiden i et innføringstilbud. De fleste sa at de trivdes svært godt. På spørsmål om hva som kunne ha vært enda bedre, svarte en av informantene: «Jeg føler jeg er så fornøyd med opplæringen jeg fikk. Så det er litt vanskelig å svare på et spørsmål for å forbedre det». Det kom ikke opp noen eksplisitte forslag til hva som kunne ha vært bedre, men noen informanter tematiserte klassestørrelse og ulemper med løpende inntak og utfordringer knyttet til hospiteringsordninger.

Skolekonteksten, representert ved støtte fra lærerne og god undervisning, ble av flere trukket fram som hovedårsak til god trivsel i innføringstilbudet. Høy trivsel, angitt på en skala fra 1-6 ble også av flere begrunnet med et godt sosialt skolemiljø. Flere opplevde både det faglige og sosiale læringsmiljøet som godt, eksemplifisert gjennom følgende sitat:

Ja, jeg trivdes *sååå* mye! Men faglig det var 5. På starten det var veldig vanskelig. Det var veldig slitsomt. Men nå at jeg tenker på det ... at videregående er vanskeligere ... jeg synes at det var 5. Og sosialt det var 6.

I sitatet over er det retrospektive perspektivet tydelig til stede. Som pekt på i forbindelse med vurdering av studiens kvalitet, er det viktig å ha med seg bevisstheten om tidslinjen.

Flere informanter pekte på at de fikk mye støtte på grunn av høy lærertetthet. En informant fortalte hvor nyttig det opplevdes å få en skoleuke med norskopplæring helt alene, som en introduksjon, før hen startet i innføringsklassen - et stykke ut i semesteret. Særlig en informant vektla det positive med at det var få elever i innføringsklassen, mens en annen trakk fram klassestørrelse med motsatt fortegn, altså som en negativ faktor. Sistnevnte gikk i en stor innføringsklasse, med over 25 elever. Klassestørrelsen medførte at elever som ønsket det ikke fikk deltatt like aktivt muntlig i timene som en mindre klasse hadde muliggjort. Informanten sa at det i klasser med så mange elever ikke nødvendigvis fungerer med «samme strategi for alle», og at det derfor er viktig at lærerne bruker ulike strategier med ulike elever. Til tross for at hen ikke syntes at undervisningen var godt nok tilpasset den enkelte elev, var hen alt i alt fornøyd med innføringstilbudet: «Ja, faglig det var 6! Jeg har alltid hatt det bra på skolen».

Blant informantene som startet i et innføringstilbud i løpet av høstsemesteret, og senere enn enkelte andre i klassen, ga flere uttrykk for at de hadde sammenlignet seg med andre som hadde vært der lenger. Opplevelsen av å kunne mindre norsk enn elever med lengre fartstid i innføringstilbudet, var en kilde til frustrasjon for to -tre av informantene. Det virker som om de hadde en opplevelse av å arbeide mot et bevegelig mål. Problematikken knyttet til praksisen med løpende inntak ble også belyst fra motsatt perspektiv. En informant ga uttrykk for å ha opplevd frustrasjon over at det stadig kom nye elever i klassen. For vedkommende innebar det at hen måtte ta del i repetisjon av grunnleggende grammatikk og basale språklige strukturer, selv når det opplevdes unødvendig.

Av de åtte informantene var tre i hospitering i en ordinær klasse på nærskolen hvor de hadde geografisk tilhørighet. To hospiterte over en lengre periode, en dag i uken. Den tredje som hadde hospitering valgte å fullføre skoleåret i den ordinære klassen. Hen gikk 5-6 måneder i innføringstilbudet og 4-5 måneder på nærskolen. Hen gav uttrykk for at dette var et godt valg.

På nærskolen klarte hen seg godt faglig og fikk venner i nærmiljøet, ble kjent med den norske kulturen og følte seg integrert. Hen fikk vite viktige ting om både kultur og demografiske forhold i byen hen bor i.

En av informantene som deltok i hospiteringsordning gav uttrykk for at det opplevdes vanskelig å få innpass blant de andre elevene, siden hen bare var der en dag i uken. Hen fikk lite «drahjelp» av de andre elevene til å snakke norsk, siden de helst ville snakke engelsk. Blant informantene som *ikke* hospiterte ble det gitt uttrykk for at man gikk glipp av en mulighet til å bli mer kjent med et norsk ungdomsmiljø og dermed til å få innsikt i kulturelle og demografiske forhold i byen. For ett av kullene var årsaken til at det ikke ble hospitering knyttet til tiltak i forbindelse med koronapandemien.

Skolekonteksten så ut til å være den viktigste arenaen for språkinnlæring. Ingen informanter nevnte andre arenaer, som organiserte fritidstilbud. Det *kan* skyldes at det ikke ble spurt eksplisitt om dette. Derimot ble det spurt om informantene hadde hatt viktige støttespillere den første tiden, utenom skolekonteksten, og som hadde bidratt til språklæringen. To av informantene trakk fram foreldrene som viktig faktor for rask tilegnelse av norsk, siden de hadde en forelder med norsk som andrespråk. Når foreldrene pushet på og ofte insisterte på å bruke norsk hjemme bidro det til raskere progresjon for hverdagspråket. En annen fortalte om en husvert som ikke kunne engelsk, og som likte å snakke norsk med informanten – en mulighet til å praktisere norsk som informanten benyttet seg av. Informanten som startet i ordinær klasse i løpet av året så ut til å være den eneste som tidlig fikk rik anledning til å praktisere norsk med jevnaldrende med gode norskferdigheter.

4.2 Drøfting av forskningsspørsmål 1

Jeg ønsket å undersøke:

Hvilke faktorer identifiserer sent ankomne ungdommer som betydningsfulle for innlæringen av et nytt språk?

Som vist innledningsvis i oppgaven vet vi at gruppen av nyankomne elever er svært heterogen, og at det er ulike grunner til at de flytter til et nytt land. Omstendighetene rundt flyttingen hadde naturligvis innvirkning på hvordan møtet med et nytt land, en ny kultur og et nytt skolesystem opplevdes. Undersøkelsen underbygger at omstendigheter rundt flyttingen

og forventninger til det nye landet og til å lære målspråket er faktorer med betydning for den første språkinnlæringen.

På samme måte underbygger undersøkelsen at tidligere erfaringer med å tilegne seg språk ser ut til å være en faktor med betydning for den første språkinnlæringen. Når samtlige informanter både hadde erfaring med å lære språk fra før og lærte norsk raskt (som gjorde at de kunne begynne på videregående skole året etter ankomst), er det nærliggende å tenke at det er en kausal sammenheng: Noe av årsaken til at informantene lærte seg raskt norsk ligger i at de fra før hadde erfaring med å lære språk. Av de tre som hadde to førstespråk pekte to på dette som betydningsfullt. Både her og gjennomgående i empirien viste mange informanter høy grad av metakognitiv bevissthet. Som vist i teorikapittelet har metakognisjon mye å si for språkinnlæring (Haukås, 2014).

Når de fleste gav uttrykk for å ha stor interesse for eller glede av å lære nye språk, anser jeg det som et viktig funn. Det framgikk av datamaterialet at positive holdninger til språk og det å lære seg språk, motiverte og bidro til mestringstro og faktisk mestring når de skulle lære norsk. Det er nærliggende å knytte dette til sosiokulturell andrespråksteori, som peker på betydningen av disse faktorene for vellykket språkinnlæring, og kanskje særlig motivasjonsforskningen (f.eks Gardner, 2005; Dörnyei 1990, 2009). Datamaterialet understøtter den nære sammenhengen mellom oppfatninger om, holdninger til og motivasjon for å lære et språk, og at det virker hensiktsmessig å betrakte disse konstruksjonene som en treenighet som til sammen utgjør en viktig individuell faktor for språklæring (jf. Kulbrandstad & Ryen, 2018).

Alle informantene som gikk i ordinære klasser på videregående skole hadde opplevd det lettere enn forventet å lære seg norsk. Kanskje er det en sammenheng mellom det og at de valgte å søke seg til ordinært løp på videregående skole. Viktigere enn å spekulere i dette er erkjennelsen av at mestringsopplevelser i en tidlig fase av opplæringen påvirker motivasjon og mestringstro, som elever tar med seg videre i utdanningsløpet. Når så mye som seks informanter ga uttrykk for å ha vært høyt motiverte ved oppstart i innføringstilbudet, støtter det oppunder andrespråksteori som anser motivasjon som selve nøkkelen til en vellykket språklæringsprosess.

Det generelle inntrykket er at informantene la ned en god del tid og innsats for å lære seg norsk. Systematisk arbeid med å lære seg vokabular, bruk av oversettelsesverktøy på en hensiktsmessig måte, eksponering for norsk språk gjennom norske medier og det å oppsøke

muligheter for å bruke norsk i muntlig kommunikasjon er alle eksempler på gode språklæringsstrategier som informantene brukte, og som kan sies å være i tråd med Griffiths (2008) definisjon, som forklarer språklæringsstrategier som bevisst valgte aktiviteter med hensikt å regulere egen språklæring.

I tråd med motivasjonsteoriene til Gardner og Dörnyei, som ble presentert i oppgavens teoridel, hadde informantenes mål og drømmer for framtiden åpenbart mye å si for motivasjonen deres for språkinnlæringen - og dermed også for innsatsen og investeringen. Framtidsplanene og drivet mot høyere utdanning samsvarer godt med tidligere forskning som viser til et utdanningsdriv hos minoritetsspråklige elever og studenter.

Når alle informantene ga uttrykk for å være fornøyd med opplæringen i et innføringstilbud handlet det om god undervisning og om et trygt skolemiljø, med relativt små klasser og høy lærertetthet. Dette stemmer godt overens med funn fra tidligere studier som peker mot viktigheten av et godt læringsmiljø (f. eks Aarsæther, 2021).

Erfaringene med hospitering i ordinære klasser sprikte, men det er viktig å ta med seg erkjennelsen av at en rask overføring til ordinær klasse for noen vil kunne være et godt tiltak – gitt at motivasjonen er til stede og at det nye opplæringstilbudet representerer et sosiokulturelt støttende læringsmiljø.

Resultatene viser samlet, i tråd med andre undersøkelser og presentert teori, at mange faktorer spiller inn når en person skal lære et nytt språk som nyankommen elev i landet der språket snakkes. Å være klar og mottakelig for en effektiv og vellykket språklæringsprosess ser først og fremst ut til å handle om forhold ved flyttingen, mestringstro og motivasjon og god skolebakgrunn og strategier. Det handler samtidig om fravær av ulike hemmende faktorer av sosioemosjonell, affektiv eller kontekstuell art. Trivsel i opplæringstilbudet virker å være en svært viktig faktor.

4.3 Overgangen til videregående skole

Delkapittelet tar for seg resultater og funn knyttet til informantenes erfaringer med overgangen til videregående skole. En utfordring i analyseprosessen handlet om at det var utfordrende å definere hva som hørte inn under denne hovedkategorien, på grunn av mye overlappende tematikk og en ikke klart definert tidslinje. Ut fra en fortolkning av datamaterialet bestemte jeg meg for å plassere empiri som handlet om norsk som

kommunikasjonsspråk på videregående skole i denne hovedkategorien og norsk som undervisningsspråk i den siste. Empiri knyttet til norsk som kommunikasjonsspråk har mye overlappende meningsinnhold med tematikk knyttet til det sosiale aspektet ved å begynne på ny skole. Derfor gav det mening å knytte temaer som handlet om det sosiale og om norsk som kommunikasjonsspråk til hovedkategorien 'overgangen til videregående skole'. Denne inndelingen gav også mening med henblikk på presentert forskning om overganger i skolesystemet, som viser hvordan sosiale og interkulturelle aspekter virker inn på sosial på trivsel og mestring. Analysen viste at forskjellige opplevelser knyttet til skolemiljø og sosial inkludering etablerte seg allerede i starten av første skoleår på videregående skole.

Delkapittelet er i størst mulig grad strukturert med henblikk på kronologi. Jeg ønsket å undersøke:

Hva anser sent ankomne ungdommer som viktig i overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring?

4.3.1 Informasjon

Tre informanter skulle ønske de hadde vært mer forberedte da de startet på videregående skole. De hadde ønsket seg mer og/eller tidligere informasjon om innsøkningsprosessen og hvordan det er å være elev på de aktuelle vg-skolene. En skulle ønske at hen hadde fått mer av *praktisk* informasjon, men følte ikke behov for å vite så mye om «*det emosjonelle*».

Vedkommende mente at slik informasjonen må komme i god tid, siden det norske skolesystemet er «veldig forskjellig» fra hjemlandet. I tillegg mente hen at all informasjon burde vært tilgjengelig på engelsk.

En annen informant skulle ønske hen hadde visst mer om *skolekulturen* på de ulike vg-skolene, siden hen erfarte at det var større forskjell på skolene enn hva hen var forberedt på. Samme informant ville ha rådet andre nyankomne tiendeklassinger til å aktivt undersøke aktuelle skoler i forkant av innsøkingen, med begrunnelsen at skolemiljø og trivsel er viktig: «Hvis du har det bra sosialt så har du også motivasjon til å jobbe videre og bli bedre».

Ett av de representerte årskullene i undersøkelsen hadde ikke fått anledning til verken å hospitere på nærskolen eller besøke åpne dager på aktuelle videregående skoler, på grunn av

koronapandemien. De fikk kun informasjon om aktuelle skoler via skjerm. To informanter ga uttrykk for at dette var uheldig.

4.3.2 Motivasjon og forventninger

Flesteparten av informantene gav eksplisitt uttrykk for at de på forhånd hadde vært svært motiverte for å starte på vgs. Ingen gav uttrykk for det motsatte; at de *ikke* var motiverte eller følte seg klare for overgangen. En informant (ord.) fortalte at hen tenkte norskfaget ville bli litt «skummelt», men oppnådde til sin overraskelse karakteren 5 i norsk det første semesteret. Vedkommende mente at den viktigste årsaken til at det gikk så bra, handlet om at hen ivret etter å snakke norsk med nye klassekamerater. Hen «*visste*» at det var dette som kom til å «*hjelpe med å lykkes*» - både sosialt og faglig. Også andre informanter gav uttrykk for at de på forhånd hadde sett frem til muligheten for å øve seg på å snakke norsk, gjennom å bli kjent med «norske elever».

4.3.3 Oppstarten i nytt opplæringstilbud

Samtlige informanter gav uttrykk for å være fornøyde med *at* de startet på vgs, og på studiespesialiserende linje, allerede året etter ankomsten. Seks informanter uttrykte tilfredshet med det løpet hvor de startet, i henholdsvis ordinær eller minoritetsspråklig studiespesialiserende klasse. To informanter var derimot misfornøyde med valget.

For de fleste var overgangen til vgs i all hovedsak en positiv opplevelse, men med noen utfordringer. Flere ga uttrykk for at det var skummelt i begynnelsen, men at det gikk seg til: «Første dag i norske klassen var litt skummel, men ... det gikk bra».

Fire av de fem informantene som startet opp i ordinære klasser hadde en opplevelse av å være på et tilstrekkelig høyt nivå i norsk da de startet, mens en *ikke* opplevde å være godt nok forberedt - språklig. Tre av de som opplevde å ha gode nok ferdigheter i norsk var også fornøyde med valg av opplæringstilbud. De to informantene som var misfornøyde med valg av studiespesialiserende løp hadde begge oppstart i ordinære klasser. Den ene fikk, allerede i løpet av første semester, bytte til en minoritetsspråklig klasse på samme videregående skole.

Følgende sitat viser at det kan være vanskelig å ta et riktig utdanningsvalg, som nyankommen 10.trinnselev:

Jeg var veldig motivert til å begynne på en ordinær skole i midten av året. Fordi jeg trodde at jeg hadde lært ganske mye norsk. For å forstå faget. Og for å bli kjent med andre folk. Eller jeg var veldig sånn ... sosialt motivert. Til å bli kjent med andre folk som går på vanlig skole og som snakker norsk. Fordi jeg ville forbedre meg på norsk.

Informanten som relativt raskt fikk ny klassetilhørighet, gav uttrykk for at hen hadde lært tilstrekkelig norsk til *både* å kunne forstå undervisningen og bli kjent med «nye folk».

Hovedgrunnen til at hen valgte å flytte over til en klasse for minoritetsspråklige handlet ikke om det språklige, men det sosiale:

Jeg starta fra starten av året sånn vanlig klasse. Men jeg ... jeg bytta meningen min. Det var ikke at det var så veldig vanskelig for meg. Det var bare at ... jeg hadde ingen å snakke med. Og det var veldig ukomfortabelt. I klassen min. Fordi det var sånn ... bare ... bare to eller tre elever som kom fra andre land. Og alle de andre var norske. Og det var et miljø som jeg orket ikke være med.

Som sitatet over viser, opplevde informanten det hen selv beskriver som en «*sosial distanse*» til de andre elevene i den ordinære klassen. Hen opplevde at hen ikke fikk videreutviklet norskferdighetene i denne konteksten, på grunn av manglende muligheter til å kommunisere med medelevene på en positiv måte.

Den andre av de to som var misfornøyde med oppstart i ordinær klasse hadde også ønsket å bytte til en klasse for minoritetsspråklige elever. For vedkommende ville dette også ha medført et skolebytte, da kun noen videregående skoler har et slikt tilbud. Til tross for at hen gjerne *ville* bytte klasse og skole, og formidlet dette til rådgiver, lot det seg ikke gjøre. Det var mangel på ledige plasser i klassene for minoritetsspråklige elever. Derfor måtte informanten fortsette i den ordinære klassen, til tross for at det faglige ble utfordrende. Informanten ga uttrykk for at det gikk bedre nå i andre semester (vg1), men at det språklige og faglige hadde vært svært utfordrende i begynnelsen. Vedkommende antok at språkvanskene kunne skyldes for lite praktisering av norsk; dels fordi hen tilbrakte sommeren etter tiende klasse i utlandet, dels fordi hen hadde en tendens til å ty til engelsk: «Selv om det skal være vanskelig å snakke norsk, da må du øve på å snakke norsk hele tiden. Det har jeg sånn ... 'regrets' ... etterpå». Vedkommende informant hadde – og det er en viktig presisering - særlig kort tid i innføringstilbudet; kun åtte måneder.

Samtlige av de tre informantene som startet direkte i klasser tilhørende studiespesialiserende løp for minoritetsspråklige elever gav uttrykk for fornøydhet med valget. Informanten som byttet til en slik klasse, ga også uttrykk for faglig og sosial trivsel i dette opplæringstilbudet.

4.3.4 Norsk som kommunikasjonsspråk på videregående skole

En stor del av datamaterialet omhandler informantenes erfaringer med norsk som kommunikasjons- og undervisningsspråk på vgs. Den overordnede tematikken knyttet til norsk som kommunikasjonsspråk viste seg i analysen å være like relevant for det sosiale som for det strukturelle, språklige aspektet ved å kommunisere på et andrespråk.

En informant (ord., vg3) formulerte følgende råd til andre nyankomne ungdommer som skal begynne i ordinær klasse på vgs:

Prøv å gjør så mye du kan. Prøv å lytte så mye du kan. Prøv å snakke så mye du kan. Finn deg noen venner, hvis det er mulig. Skaff deg noen venner. Og så: Snakk bare norsk. Bare det.

En annen informant (ord.vg3) støttet opp under samme synspunkt, men i en annen kontekst: «Hvis du henger med, eller snakker med vennene dine i pausen ... eller du henger med dem etter skolen, det hjelper mest».

Sistnevnte fortalte at hen forsøkte å oppsøke situasjoner hvor hen kunne snakke norsk så ofte som mulig, og understreket i den forbindelse hvor viktig det er å være åpen og positiv og selv ta initiativ til å snakke med medelever. Informanten pekte på at en slik strategi førte med seg fordeler *både* knyttet til det sosiale og videreutvikling av muntlige ferdigheter på norsk. Informanten pleide å studere hvordan de majoritetsspråklige elevene snakket og prøvde for eksempel å legge merke til «tonefall og aksent og slikt».

En tredje informant, som også framhevet viktigheten av å delta i det sosiale miljøet, pekte på at videreutvikling av norskferdighetene gjennom å praktisere muntlig norsk med andre elever, i sin tur bidro til å lykkes med norsk som undervisningsspråk. De rike mulighetene til å praktisere norsk med medelever med gode norskferdigheter, var *i seg selv* en grunn til å velge ordinær klasse, mente informanten. Samlet viste undersøkelsens informanter høy grad av bevissthet om hvor viktig det var å oppsøke muligheter for å kommunisere på norsk. En informant (ord.vg 2) fortalte at hen hadde hatt flere ekstrajobber etter at hen kom til Norge, og at kontakten med arbeidsgivere og kunder ga verdifull språktrening.

Analysen tyder på at få eller ingen blant informantene fra minoritetsspråklige klasser snakket særlig mye norsk med majoritetsspråklige elever. En informant sa at: «*Egentlig snakker man ikke så ofte med oss*». Det virket å være konsensus om dette. Noen mulige årsaker ble trukket frem. En informant beskrev hvordan alle klassene hadde sine egne, faste plasser i skolegården, hvor det nærmest virket uaktuelt å oppsøke et annet skoleområde. Andre

informanter støttet opp under dette og bekreftet at elevene i klasser for minoritetsspråklige elever holdt seg mest for seg selv. To informanter gav uttrykk for at det ikke *bare* var språket som var «problemet med Norge», men også kulturen. En av informantene ytret seg slik om dette:

Vi kan ikke finne noe felles. For å snakke om. Og derfor det blir sånn ukomfortabelt.

Moderator: Er det på grunn av språk ... eller kultur?

På grunn av kultur. Ikke på grunn av språk. Det blir sånn ... du vet ikke hva de andre vil snakke om. Og liksom ... annerledes om som *vi* tenker ... og *de* tenker.

Som nevnt, påpekte flere av informantene samtidig viktigheten av å praktisere mest mulig muntlig norsk, for eksempel med elever med gode norsksferdigheter. En formulerte det slik: «Den eneste måten å lære et språk på er å snakke med personer som kommer fra landet».

Sitatet nedenfor, uttalt av en informant fra ordinær klasse, kontrasterer oppfatningene om at majoritetsspråklige elever pleide å trekke seg unna kommunikasjon med nyankomne elever:

Det har jeg aldri opplevd. For eksempel, jeg føler meg som den ... jeg føler meg ... at jeg er en del av klassen min. Og at jeg ... vi ... snakker om samme tid og samme ting. Jeg føler meg aldri, liksom utenfor.

Av de fem informantene som startet i ordinær klasse, uttrykte særlig to en høy grad av tilfredshet med hvordan de - *helt* fra begynnelsen av - ble inkludert i fellesskapet. De følte seg raskt som «en del av klassen». En informant ga uttrykk for at hen *aldri*, heller ikke i begynnelsen, tenkte over at hen ikke var norsk. Hen følte fra første stund at hen og medelevene «*snakker samme språk*».

En av fellesnevnerne for tre informanter som *ikke* følte seg inkludert i det sosiale fellesskapet med majoritetsspråklige elever, og da særlig i starten, er at de opplevde at medelever helst ville snakke med dem på engelsk. Dette fikk dem til å føle seg utenfor. En av informantene sa: «Og de begynte å snakke på engelsk. Det var sånn: «Går det greit hvis jeg snakker engelsk med deg?» Så jeg var sånn: «Ok, ja det går helt fint». Men jeg vil lære meg norsk.» En annen inntok perspektivet til «de andre» og omtalte samme fenomen slik:

Jeg hadde ikke snakket med noen andre i norsk. Unntatt fra skolen. Så det var veldig vanskelig. Å forstå dem. Men de prøver, og når de ... når de sånn ... Når de tenker at ... tenker at jeg kan ikke forstå noe, de bare bytter på engelsk.

En tredje forklarte fenomenet med egne manglende språkferdigheter. Følgende sitat sier noe om hvordan vedkommende opplevde utfordringen:

Ja, de vil snakke engelsk, men det er bedre for meg når *de* snakker norsk og *jeg* snakker engelsk. Jeg forstår hva de sier, det er bare vanskelig for meg å snakke. Jeg føler meg veldig rar. Ikke rar ... jeg føler meg dum.

4.4 Drøfting av forskningsspørsmål 2

Jeg ønsket å undersøke:

Hva anser sent ankomne ungdommer som viktig i overgangen fra innføringstilbud til ordinær opplæring?

Overgangen til videregående skole ble opplevd ulikt av informantene. I den ene enden av skalaen hadde tre informanter kun positive ting å si om overgangen, mens det i motsatt ende var to informanter som opplevde overgangen som problematisk. Dette til tross: Samtlige informanter svarte bekreftende på spørsmålet om de ville rådet andre nyankomne elever på tiende trinn til å starte på videregående skole - allerede året etter ankomst til Norge. Det var heller ikke noe som tydet på det motsatte, til tross for utfordringene som ble satt ord på.

Resultatene tyder på at informantene anså det som viktig å få god informasjon i forkant. De informantene som, på grunn av pandemien, ikke fikk anledning til å oppsøke åpne dager, anså det som en klar ulempe. Det er i dette årskullet som to informanter søkte seg til ordinære klasser og tidlig angret på valget. Det er ikke nødvendigvis en sammenheng mellom tilgang til informasjon og at valget deres viste seg å være uheldig. Som vist, var det *ulike* grunner til at de to informantene ikke fant seg til rette i begynnelsen, hvor det for den ene handlet mest om det faglige og for den andre det sosiale.

Begge informantene opplevde at det kunne være vanskelig å snakke med medelever, enten på grunn av en opplevd sosial distanse eller knyttet til medelevers oppfatninger om deres norskspråklige ferdigheter. Dette er for øvrige i tråd med hva Lødding et al. (2022) fant. Informantene tilla ubehaget som de følte rundt dette ulikt vekt, noe som kan skyldes ulike affektive faktorerens innvirkning hos enkeltindivider. Utfallet, der den ene *fikk* mulighet til å bytte til en klasse for minoritetsspråklige og den andre *ikke*, viser at tilfeldigheter og tilgang

til ulike typer opplæringstilbud kan få konsekvenser for den enkelte elevs muligheter til et godt tilpasset opplæringstilbud.

Det er interessant å merke seg at informantene fra klasser for minoritetsspråklige hadde lite kontakt med elever i de ordinære klassene, til tross for at de fleste timene var såkalte fellesfag. Det kan være at elever *generelt* holder seg mest med egne klassekamerater. Ut fra en fortolkning av empirien kan det imidlertid se ut til at det her handler om et tydelig skille mellom de nyankomne elevene i klasse for minoritetsspråklige og 'de andre'. I så fall er funnet i tråd med tidligere og presenterte studier hvor minoritetsspråklige elever møter ekskluderende praksiser og føler utenforskap.

I tydelig kontrast til disse informantenes opplevelser, er det interessant å merke seg at to informanter var veldig eksplisitte på at de aldri hadde opplevd å føle seg utenfor på videregående skole, og at det hadde vært lett å få sosial innpass allerede fra starten. Her handler det sannsynligvis om et komplekst samspill mellom en rekke faktorer knyttet til både enkeltindivider og skolemiljøet.

Jeg vil være forsiktig med å trekke slutninger om hva som gjorde at noen følte seg mer sosialt inkludert enn andre, men det er nærliggende å tilskrive affektive faktorer en rolle når noen informanter kviet seg for å snakke norsk med majoritetsspråklige elever. Sett i lys av investment-begrepet i sosiokulturell andrespråksteori var det relativt tydelig hvordan ulike forhold ved læringsmiljøer påvirket identitetsfølelsen og motivasjonen for å investere i norskspråklig kommunikasjon, hos to-tre av undersøkelsens informanter.

Et annet funn jeg vil vektlegge er at informantene *ville* snakke norsk og at de hadde *høy bevissthet* om viktigheten av å gjøre det. Samlet kom det opp både språklige, faglige og sosiale argumenter for å oppsøke muligheter for å kommunisere på norsk. Man ser hos flere av informantene et konsistent positivt syn på å bruke språket muntlig, siden det samme budskapet ble tydelig formidlet både i sammenheng med den første språkopplæringen i et innføringstilbud og i forbindelse med videregående skole.

4.5 Norsk som undervisningsspråk i videregående skole

Dette delkapittelet presenterer resultater og funn knyttet til opplæringen i videregående skole og handler om informantenes erfaringer med å skulle tilegne seg fagkunnskap på et språk som ikke er et førstespråk. Jeg ønsket å undersøke:

Hvilke faktorer identifiserer sent ankomne ungdommer som betydningsfulle for aktiv deltakelse og mestring i opplæringen på videregående skole?

Noe av svaret på dette spørsmålet knytter seg til det å ta språket i bruk i sosiale sammenhenger, og er allerede behandlet i forrige delkapittel. Hovedkategorien som blir presentert i dette delkapittelet avgrensner seg til erfaringer med norsk som undervisningsspråk og består av underkategorier knyttet til det faglige.

4.5.1 Implikasjoner for skolearbeidet - generelt

Blant informantene var det tre som eksplisitt gav uttrykk for at det å ha norsk som undervisningsspråk *ikke* representerte noen spesielle utfordringer. Alle disse tilhørte ordinære klasser, på henholdsvis andre og tredje trinn.

To av informantene som ga uttrykk for at det å følge opplæringen på et andrespråk var uproblematisk, uttrykte samtidig frustrasjon over at karaktersnittet hadde gått ned etter vg1. Informantene deltok i hvert sitt intervju. Begge svarte benektende på spørsmål om dette kunne ha sammenheng med at de var nyankomne elever og at undervisningsspråket var et annet enn førstespråket deres. I stedet pekte de på årsaksforhold knyttet til fagenes egenart, undervisningsmetodene eller vurderingspraksis - og til dels at de selv burde jobbet enda mer. Noe av frustrasjonen hos de to informantene så ut til å handle om at de sammenliknet seg med medelever som oppnådde bedre karakterer.

Det var ulikheter i hvordan de to informantene så på utfordringene med å oppnå ønsket karakter (i enkelte fag). Den ene reflekterte over at *også* andre elever opplevde at enkelte fag, og da spesielt realfagene, ble vanskeligere og vanskeligere. Hen forklarte derfor nedgangen i karakter med at pensum ble vanskeligere med årene, og anså at den eneste måten å overvinne vanskene på var å jobbe enda bedre i de aktuelle fagene. Den andre informanten opplevde jakten på de høyeste karakterene som frustrerende og virket noe motløs. Hen ga uttrykk for at det var frustrerende når medelever delte informasjon om oppnådde femmere og seksere - i fag

hvor informanten, til tross for god arbeidsinnsats ikke klarte å oppnå de (høye) karakterene hen siktet mot. Vedkommende ga uttrykk for at hen til nå hadde vært vant til å oppnå gode karakterer.

En tredje informant (ord.vg3) medgav at fagstoffet nok ville ha vært litt enklere å tilegne seg på et førstespråk, men at det ikke var noe hen tenkte mye på. Fagstoffet ville sannsynligvis vært omtrent like utfordrende dersom undervisningen hadde foregått på et førstespråk, siden mange fagord måtte læres uansett, uavhengig av språk:

La oss si at jeg skal skrive en fagtekst om, jeg vet ikke, om modernisme eller om nyromantikk. Som jeg måtte gjøre. Jeg hadde ikke klart å skrive om det på xxx (førstespråk) heller. For jeg kan ikke fagord i verken av de to språkene. Så det har ikke med norsk å gjøre, men det som jeg ... selve emnet. Jeg tror det er det som er proble-... eller ... Det er *det* som er greia.

Vedkommende informant ga uttrykk for at den videregående opplæringen hadde vært *minst* like utfordrende dersom hen hadde tatt den i hjemlandet, siden lærerne der stilte høyere krav enn hva lærerne i Norge gjør. To andre informanter hevdet det samme (en fra hvert intervju); at det stiltes høyere faglige krav i deres respektive hjemland. Det er litt uklart om alle siktet til videregående opplæring. I så fall var antakelsene basert på andrehåndserfaringer om faglig nivå i hjemlandet.

De to informantene med tilhørighet på vg1 gav i større grad enn de andre uttrykk for at det kunne være utfordrende å forstå fagspesifikke ord og begreper på norsk. Naturfag og geografi ble av flere trukket som fag hvor det kunne være noe utfordrende med norsk som undervisningsspråk. I fellesskap kom informantene i intervju A fram til at disse utfordringene særlig knyttet seg til fagord som enten er verb eller som betegner prosesser. Bare en informant gav helt eksplisitt uttrykk for å *streve* med fagspesifikke ord. Vedkommende opplevde at samfunnsfag var et enklere fag enn naturfag og geografi, siden hen møtte mye av dette vokabularet også i det daglige, for eksempel i nyhetene.

4.5.2 Muntlig deltakelse i timene

Informantene følte seg i varierende grad trygge på å snakke norsk i timene. Noen følte seg åpenbart trygge helt fra starten av, mens andre brukte mer tid før de turte å delta aktivt muntlig. Følgende utsagn fra to informanter eksemplifiser hvordan det kunne oppleves utfordrende å snakke norsk i timene: «Men jeg pleide ikke å delta så mye i klassen, fordi at jeg var litt sånn skremt å snakke» og «Jo, jeg, altså, i første klasse jeg snakket ikke så mye.

Jeg var veldig stille. Men de andre snakket til meg. Ganske mye. Så etterpå at jeg følte meg litt mer komfortabelt, jeg startet å snakke».

Enkelte informanter ga uttrykk for at graden av muntlig deltakelse kom an på faget. For de fleste handlet det om hvorvidt de hadde en følelse av trygghet i konteksten eller ei. Informanten som hadde byttet til klasse for minoritetsspråklige beskrev hvordan hen i den ordinære klassen hadde sammenliknet seg mye med «*de andre*»; lagt merke til hvordan de majoritetsspråklige elevene snakket, med god grammatikk, riktig tonefall og god kjennskap til fagord. Informantene i klasser for minoritetsspråklige elever, som generelt gav uttrykk for god trivsel både faglig og sosialt i timene i *egen* klasse, følte seg mindre trygge på å snakke norsk i fag hvor de var sammen med elever fra ordinære klasser.

Blant informantene i minoritetsspråklige klasser, var det flere som enten eksplisitt eller implisitt ga uttrykk for at undervisningsspråket kunne oppleves utfordrende. En av informantene forklarte en «bare 4» på opplevd faglig trivsel med nettopp utfordringer knyttet til at undervisningen foregikk på norsk. Spesielt opplevde hen det frustrerende å ikke få til å uttrykke det faglige innholdet som hen ønsket. Ofte opplevde hen, spesielt i fagene fysikk og kjemi, å vite svaret på spørsmål lærerne stilte, men uten å kunne formulere det på norsk. I mange slike tilfeller var fagstoffet kjent for informanten fra før, fra skolegangen i hjemlandet. Hadde ikke undervisningsspråket vært norsk, ville hen ha deltatt mye mer aktivt i timene. I de fleste timer utenfor den opplevd tryggere konteksten som klassen for minoritetsspråklige representerte, kunne informanten føle seg både «*dum*» og «*rar*», fordi hen ikke snakket norsk som de andre.

En av informantene fra minoritetsspråklige klasser hadde i begynnelsen også følt seg utrygg på å snakke høyt i timene i egen klasse. Dette hadde bedret seg på andre trinn, da hen sluttet å tenke: «Nei, jeg vet ingen ting. Jeg snakker ikke som *de* snakker». Her refererte vedkommende til at andre elever i klassen hadde lenger botid og derfor var kommet lenger i sin språkutvikling. Det ble opplyst om store variasjoner i klassene for minoritetsspråklige, når det gjaldt antall år med botid i Norge. En annen informant, som også sammenlignet seg med klassekamerater med 5-6 års botid i Norge, *registrerte* forskjellene i ferdigheter, men lot seg ikke affisere av å være på et lavere språklig nivå enn enkelte andre. Vedkommende fortalte at hen var glad i å snakke, også på norsk.

4.5.3 Lesing på norsk

På tidspunktet for undersøkelsen var det lite som tydet på at informantene leste særlig mye norsk litteratur på fritiden. Enkelte fortalte at de noen ganger leste norske aviser. Noen sa at “alt kommer fra skolen”. En informant på vg2, ordinær klasse, mente at akademisk ordforråd på norsk hovedsakelig læres gjennom arbeid med skoletekstene, underforstått at det ikke er *like* nyttig å lese tekster som ikke kommer fra skolen. En annen informant mente at det å lese aviser, som for eksempel VG, ikke hadde noen betydning for utvikling av et akademisk ordforråd, men at det *kunne* bidra til å utvide det generelle ordforrådet. Hovedinntrykket, ut fra hva informantene sa om lesing og arbeid med ordforråd på norsk på videregående, er at informantene tilegnet seg et faglig ordforråd hovedsakelig fra tekstene det ble arbeidet med på skolen, men at informasjonssøk på internett i forbindelse med skoleoppgaver også bidro til videreutvikling av fagspråk.

Informantene var fritatt for nynorsk, på bakgrunn av kort botid. De trengte derfor ikke å skrive på nynorsk. Noen opplevde derimot å måtte lese tekster og oppgaveinstruksjoner på nynorsk. Det opplevdes av flere i intervju B som utfordrende. Nynorske tekster forekom både i norsk og andre fag. Flere informanter gav uttrykk for betydelig frustrasjon over å måtte forholde seg til nynorske tekster i undervisningen, eksemplifisert gjennom dette sitatet fra en informant på tredje trinn, med referanse til norskfaget: «Det er helt forferdelig at jeg liksom ... tre sider tekst på nynorsk! Det kan jeg ikke gjøre!»

4.5.4 Flerspråklige praksiser og skriving

Ingen av informantene svarte bekræftende på spørsmål om lærerne åpnet opp for eller oppfordret til bruk av alle språkene elevene behersket. En informant mente at selv om lærerne ikke eksplisitt uttrykte det, så «var det nok greit for dem». Andre var mer usikre på dette. En informant (vg1, ord.) opplyste om noen få konkrete tilpasninger av undervisningen på bakgrunn av at hen strevde med språket, som innebar at hen den første tiden fikk lov til å bruke noe engelsk - ved besvarelse av skriftlige oppgaver og på den aller første geografiprøven.

Et direkte spørsmål om bruk av førstespråk som ressurs var det eneste spørsmålet som ikke virket å engasjere informantene, og det gjaldt for begge intervjuene. Selv om spørsmålet om bruk av førstespråk som ressurs engasjerte relativt lite, fortalte flere informanter i andre

sammenhenger engasjert om hvordan de brukte førstespråk eller engelsk i skolearbeidet - for å lese og forstå, innhente informasjon og skrive tekster. Samtlige informanter virket å ha funnet hensiktsmessige, men individuelle måter å bruke flerspråkligheten som en ressurs på.

Om skriving uttrykte en informant (vg3, ord.) at det er smart å jobbe mye og målrettet med å skrive tekster på egen hånd, både på engelsk og norsk, siden skriving er en måte å opparbeide et faglig ordforråd på et andrespråk. Når denne informanten skrev tekster på norsk, jobbet hen bevisst med å finne synonymmer og på den måten utvide sitt akademiske ordforråd.

Flere informanter opplevde det som utfordrende å skrive lengre tekster direkte på norsk. En informant (vg2, ord.) fortalte at hen pleide å skrive avsnitt som var utfordrende å skrive, først på engelsk. Hen opplevde at det var lettere å få ideer når hen skrev på engelsk. En annen informant (vg 2, min.) fortalte om noe av det samme. Hen pleide å skrive faglige tekster først på morsmål og deretter oversette til norsk. Imidlertid trodde hen ikke egentlig at dette var «greit» for lærerne, og heller ikke at det var så smart. Vedkommende antok at det ville ha vært smartere å skrive tekstene direkte på norsk, for «da lærer man å tenke på norsk.».

En annen informant (vg2, min.) fortalte at hen, på samme måte som hen pleide å øve på muntlige ferdigheter hjemme (som referert til tidligere), også skrev mye på fritiden; dels fordi hen var glad i å skrive og dels for å videreutvikle skriveferdighetene sine. Denne typen skriving foregikk mest på engelsk, siden hen ville utvikle seg i engelskfaget. Informanten antok imidlertid at skriveferdighetene hen utviklet på denne måten også ville kunne overføres til skriving på norsk. I tråd med dette, fortalte informanten at hen, i tilfeller hvor det var mulig å forberede norskspråklige skoleskriveoppgaver hjemme, pleide å planlegge og strukturere tekstene sine på engelsk. Hen sa: «Det er ikke viktig med hvilket språk man skriver». Samme informant pekte på overføringsverdien til muntlige ferdigheter.

Flere informanter fortalte at de *som regel* brukte engelske kilder eller kilder skrevet på førstespråket, når de skulle forberede skriftlige oppgaver. For en av informantene fungerte det imidlertid best å innhente informasjon på norsk, spesielt hvis hensikten med informasjonssøket var å forberede et muntlig framlegg. Blant informantene i klasser for minoritetsspråklige var det bare en informant som konsekvent skrev skoleessayene sine direkte på norsk. De andre gikk i stor grad via et annet språk, være seg et førstespråk eller engelsk.

4.5.5 Anerkjennelse, støtte og tilrettelegging

Resultater og funn knyttet til flerspråklighet som ressurs er allerede presentert, under kategorien 'norsk som undervisningsspråk på videregående skole'. Tematisk hører dette temaet på mange måter like – eller enda mer - naturlig inn under *dette* delkapittelet, som handler om anerkjennelse, støtte og tilrettelegging. Som tidligere påpekt, var det mange overlappende temaer i datamaterialet, som til tider gjorde analysearbeidet krevende.

Noen av informantene fortalte at enkelte lærere snakket litt saktere til dem i starten, enn til andre elever. Dette opplevdes ulikt av informantene. En mente det var unødvendig å snakke overdrevent sakte, og at det følte ukomfortabelt. Et råd til lærere med flerspråklige elever i klassen ble formulert slik:

Hvis læreren ser at eleven kan forstå det han snakker om: bare prøv å gå litt raskere og raskere, fram til ... ja, fram til læreren kan snakke sånn raskt og ikke må stoppe og frykte for at eleven ikke forstår.

Norske dialekter og nynorsk dukket spontant opp som tema i begge intervjuene. Flere informanter opplyste om hvor vanskelig det kunne være å forstå lærere med dialekt, spesielt i begynnelsen.

Tre av informantene fra ordinære klasser var usikre på om lærerne faktisk var *klar* over hvor kort botid de hadde i Norge:

Eh, de vet. Men ikke alle. For eksempel kontaktlæreren min, som er i hovedklassen, hun vet, ja. Men ikke alle vet at jeg kommer fra xxx (hjemland). Eller at jeg flyttet til Norge for to og et halvt år siden. Så det kan være litt vanskelig å få meg opp som de andre. På karakteren mener jeg.

Det var litt vanskelig å forstå hva informanten mente med dette, men jeg tolket det dithen at lærerne kanskje ikke tilrettela det faglige tilstrekkelig for informanten, *fordi* de ikke var klar over at hen hadde såpass kort botid i Norge og dermed behov for mer støtte. Dersom de hadde visst, ville de kanskje sett prestasjonene i et annet lys og dermed gitt mer stillasbygging og anerkjennelse. I likhet med de andre informantene fra ordinære klasser ga vedkommende i andre sammenhenger uttrykk for et ønske om å bli vurdert på lik linje med elever med norsk som førstespråk. Tidligere i intervjuet svarte samme informant, på spørsmål om det var noen spesiell tilrettelegging å få, slik: «Ingen ting. Jeg føler ikke at de legger merke til at jeg har bodd i Norge for bare to og et halvt år».

På spørsmål om informantene fikk noen spesiell tilrettelegging, var det for øvrig enighet blant informantene fra ordinære klasser om at det ikke eksisterte noen form for «bonusrettigheter». Disse informantene mente heller ikke at lærerne bidro til deres videreutvikling av språklige ferdigheter. Samtidig kom det *implisitt* fram at informantene fikk veiledning med det språklige, i form av tilbakemeldinger på ulike typer innleveringer. Flere konkrete eksempler på både faglige tilbakemeldinger og tilbud om støtte tydet på at lærere *faktisk* støttet informantene, på bakgrunn av at de var nyankomne elever. En lærer kunne for eksempel si:

Hvis du ikke forstår noe, du kan bare si fra. Det er ikke skam. Det er ikke noe å skamme seg for. At du forstår ikke. Du kan bare spørre meg. Og hvis du ikke vil gjøre det mens vi har time, du kan gjøre det etterpå.

I tråd med dette ble følgende råd til lærere uttrykt av en informant i samme intervju:

Gå bort til eleven og spørre om det går bra og om man trenger hjelp og si at de alltid er der for å svare på spørsmål. For å gi en slags følelse av trygghet når det er noe man ikke kan eller forstår.

I klassene for minoritetsspråklige ligger det i sakens natur at elevene får tilpasset undervisning i norsk og (ved behov) engelsk, siden det er hensikten med opplæringsmodellen.

Informantene i dette opplæringstilbudet virket gjennomgående fornøyde med oppfølgingen fra lærerne i fagene hvor de var med den minoritetsspråklige klassen: «Lærerne våre prøver å finne hvor vi har vanskeligheter. De prøver å ... prøver å rette det som vi gjør i grammatikken feil. Og det er noe som de ikke gjør i ordinære klasser».

Flerparten av informantene gav uttrykk for at de ble vurdert på akkurat samme måte som elever som ikke er nyankomne. Norskfaget i klassene for minoritetsspråklige ble trukket frem som et unntak. En av informantene i ordinær klasse (vg3) fortalte at hen ble vurdert «akkurat likt som alle andre» - også i norskfaget, *samtidig som* innhold og struktur ble mer vektlagt enn det rent språklige. Midtveis i vg3 ble vedkommende anbefalt å gå på «norskkurs» for elever med kort botid. Jeg tolket det slik at informanten fikk tilbud om sluttvurdering i norskfaget basert på retten til særskilt vurdering for elever med kort botid. Informanten virket ikke å ha vært klar over denne rettigheten – inntil hen fikk denne anbefalingen. Hen takket nei til tilbudet, siden hen anså det som helt unødvendig å gå på «norskkurs».

Denne muligheten til særskilt vurdering på bakgrunn av kort botid virket heller ikke den andre informanten på vg3 å være klar over. Hen hadde aldri fått noen spesielle «bonusrettigheter» og stilte seg uforstående til at det skulle finnes en praksis hvor struktur og innhold ble vektlagt

tyngre enn det språklige, på bakgrunn av kort botid i Norge. Hen ville uansett ha takket nei til tilbudet dersom hen hadde fått det.

Flere informanter gav i ulike sammenhenger uttrykk for at de ikke *ønsket* noen tilpassinger eller bonusordninger. På direkte spørsmål om det ikke gikk an å oppsøke lærere og be om tilpasninger i fag, svarte en av informantene (vg2): «Kanskje det er egoen min. At jeg har ikke lyst til å gjøre det. Fordi jeg føler at jeg må klare å gjøre det som de andre. Fordi *derfor* er jeg ordinær (...)».

4.6 Drøfting av forskningsspørsmål 3

Jeg ønsket å undersøke:

Hvilke faktorer identifiserer sent ankomne ungdommer som sentrale for aktiv deltakelse og mestring i opplæringen på videregående skole?

Basert på analyse og fortolkning av datamaterialet viser undersøkelsen at det kan være utfordrende å mestre undervisningen på videregående skole når undervisningsspråket er et annet enn morsmålet. Det kan gå ut over faglig trivsel og opplevd mestring.

Et interessant funn er at noen av informantene avviste at det var en sammenheng mellom faglige utfordringer og mestring av undervisningsspråket. Med henvisning til motivasjonsforskning innenfor andrespåksfeltet kan de underliggende mekanismer handle om en konflikt mellom idealbildet av seg selv som målspråksbruker og hva man tenker at man burde få til på den ene side, og på den andre siden det man opplever å få til. Sent ankomne ungdommer med ambisjoner om å lykkes på videregående skole investerer sannsynligvis mye i egen identitet, og da er det naturlig at man – bevisst eller ubevisst - forsøker å unngå faglige nederlag (jf. Döernieys motivasjonsmodell).

En samlet fortolkning av datamaterialet viser at informantene i det store og hele hang godt med i undervisningen. Til tross for dette var ikke alle fornøyde med egne prestasjoner. Det er nærliggende å tenke at det handler om informantenes gode skolebakgrunn og deres ambisjonsnivå. Inn i den videregående opplæringen hadde informantene med seg en

forventning om å lykkes, altså en *mestringstro* knyttet til det å få til det faglige, selv om undervisningsspråket var et andrespråk for dem.

Hvordan fikk de det til? Empirien tyder på at nyankomne elever i stor grad trakk veksler på tidligere kunnskap og ferdigheter i akademisk literacy. I tillegg brukte de åpenbart ulike og hensiktsmessige strategier for å kompensere for at undervisningsspråket var et andrespråk. Den mest åpenbare strategien som viser seg i dataene er transspråking. Flere av informantene fortalte detaljert om hvordan de på varierte og forskjellige måter brukte førstespråk eller engelsk i skriveprosesser, både i førskrivingsfasen og selve skrivefasen. De innhentet informasjon, planla teksters struktur og innhold og skrev førsteutkast med bruk av flere språk.

Det er interessant å reflektere over hvorfor informantene var usikre på om det var greit for lærerne at de brukte flere språk når de arbeidet med skriftlige oppgaver. I tråd med tidligere forskning, virket ikke informantene å være klar over at det å bruke egen flerspråklighet i skolearbeid er en anerkjent og god strategi. Jeg stilte ikke oppfølgingsspørsmål om hvorfor ikke informantene gikk i dialog med lærerne om hvorvidt deres transspråklige praksiser kunne anerkjennes, men en helhetlig fortolkning av datamaterialet kan tyde på en viss distanse til faglærere. Det var åpenbart mange faglærere å forholde seg til, og ifølge informanter var det ikke sikkert at alle lærerne visste at informantene hadde kort botid i Norge. Det burde ikke være slik. Alle elever trenger å bli sett og anerkjent.

Det var tydelig at *affektive* faktorer påvirket flere informanternes motivasjon for å snakke i timene. Med referanse til blant annet Gibbons (2015), som understreker hvor viktig trygge sosiale læringsmiljøer er for nyankomne elever, viste materialet tydelig at læringsmiljøene - i alle fall i noen fagtimer - ikke opplevdes trygt for alle. Med kun elevenes perspektiv som datagrunnlag blir det feil å spekulere i hva som faktisk kjennetegner læringsmiljøene. Uansett viser motstanden hos enkelte mot å snakke norsk i timene hvor viktig det er å arbeide med anerkjennelse av flerspråkligheten til elever med kort botid. Kanskje, dersom flerspråkligheten hadde blitt løftet frem og tematisert av lærere, på en måte som styrket elevenes positive identitetsfølelse, ville flere ha overkommet tilbakeholdenheten med å snakke i timer hvor majoriteten har undervisningsspråket som førstespråk.

Det er på ingen måte en 'quick fix' å skape et inkluderende læringsmiljø. Faglærernes noe distanserte tilnærming til elever med kort botid i undersøkelsen – slik det ble opplevd av noen fra et elevperspektiv - kan handle om usikkerhet og et velment ønske om å ikke «trå feil». Sannsynligvis er de fleste lærerne bevisste på at elevene befinner seg i en

opplærings situasjon hvor identitetsfølelsen deres er sårbar. Når informantene åpenbart *ville* bli behandlet «akkurat som alle de andre», er det ikke usannsynlig at lærerne fanger opp slike signaler. Dessverre er det en fare for at noen elever da får en opplevelse av å ikke bli sett av lærerne.

Faglig tilrettelegging kan være veien å gå for å anerkjenne elevenes bakgrunn og dra veksler på deres flerspråklighet. Det er behov for at ikke bare norsklærere, men *alle* lærere, får kunnskap om hvordan tilrettelegge for at elever med ulik grad av norskferdigheter og dessuten ulik kunnskap og ferdigheter fra tidligere skolegang får best mulig betingelser for å utvikle sine akademiske literacy-ferdigheter. Antakelig har kun et fåtall av faglærerne i ordinære videregående opplæringsstilbud andrespråkspedagogikk i fagkretsen. En viktig didaktisk implikasjon av undersøkelsen ligger i spørsmålet om hvordan man kan sørge for kompetanseheving knyttet til norsk som andrespråk.

Det at informanter på tredje trinn var usikre på hvilke former for tilrettelegging de kunne få i norskfaget ser jeg som et viktig funn, med implikasjoner som handler om at skoler med elever med kort botid må sørge for at informasjon om rettigheter når fram til elevene det kan være aktuelt for. Slik informasjon bør komme tidlig og må sannsynligvis repeteres mange ganger.

Oppsummert viste empirien at aktiv deltakelse i timene forutsetter et trygt læringsmiljø og at mestring av det faglige skjer ved at elevene bygger videre på tidligere ervervede kunnskaper og tar i bruk gode, selvstendige læringsstrategier for å håndtere utfordringer knyttet til at undervisningsspråket ikke er et førstespråk. Ikke overraskende, ser motivasjon og mestringstro ut til å være en svært viktig drivkraft – også i videregående opplæring.

5. DIDAKTISKE IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE

Undersøkelsen har bidratt til å belyse elevperspektivet med å være sent ankommen ungdom i et nytt skolesystem. Innsikten i elevers erfaringer har bidratt til flere perspektiver som vil være nyttige å ta med seg videre i lærergjernen. Ikke minst har undersøkelsen vist hvor viktig det er for nyankomne elever å få muligheter til å bruke det nye språket innenfor en trygg kontekst, og at de møter aksept for å ta i bruk hele sin språklige ressurs i skolearbeidet.

5.1 Didaktiske implikasjoner

Masterprosjektet har med utgangspunkt i elevstemmen identifisert faktorer som påvirker opplæringen til sent ankomne ungdommer. Ut fra empirien, og sammenholdt med presentert forskning og teori, er det mulig å si en god del om hvordan skoler og lærere som underviser sent ankomne ungdommer kan tilrettelegge for gode overganger i skolesystemet og en godt tilpasset språkopplæring og fagundervisning.

Det empiriske materialet sprikte mest når det gjaldt erfaringene deltakerne hadde med og etter overgangen til videregående opplæring. Det er logisk, siden to ulike opplæringsmodeller og tre ulike trinn på videregående skole var representert. Likevel var det et uventet funn at noen opplevde det utfordrende å komme i kontakt med majoritetsspråklige elever og andre ikke. Funnet viser at sent ankomne ungdommer med god skolebakgrunn er ulike og unike individer og at forskjellige skoler og studieløp har forskjellig egenart, med ulike elevgrupper, ulike lærere og ulik organisering av det pedagogiske tilbudet. Undersøkelsens resultater støtter tidligere og presentert forskning som viser hvor stor betydning variabler knyttet til skolekonteksten har, og hvor viktig det er med gode, støttende og inkluderende læringsmiljøer for de nyankomne ungdommene.

Basert på tidligere forskning om andrespråklæring og nyankomne elever, og understøttet av resultater fra egen undersøkelse, bør skoler og lærere som underviser sent ankomne ungdommer:

a) ha en bevissthet om at elevgruppen er sammensatt, med mange faktorer som spiller inn for hvorvidt, når, hvor fort og hvordan den enkelte elev tilegner seg og videreutvikler det nye språket, og at andrespråklæringen er en ikke-lineær prosess

b) sørge for å i størst mulig grad minimere de faktorer som virker hemmende for opplæringen til elevene, som mangel på informasjon før skoleoverganger, ekskluderende skolemiljøer og manglende anerkjennelse av elevenes bakgrunn og flerspråklighet

c) bidra til samarbeidende profesjonsfelleskap med mål om en felles praksis hvor alle som underviser bidrar til en skreddersydd opplæring for den enkelte nyankomne elev, basert på kunnskap om språk- og fagutviklende undervisningsmetoder og anerkjennelse av elevenes flerspråklighet

Skoler og lærere som underviser sent ankomne ungdommer bør sammen tilrettelegge for en opplæring med mål om mestring av så vel hverdagsspråket som akademisk literacy på norsk. I alle faser av perioden hvor elevene anses å ha kort botid i Norge bør de møte kompetente lærere som har et bevisst forhold til og tar hensyn til tilstedeværelse eller fravær av faktorer som man vet påvirker den enkelte flerspråklige elevs språklige og sosiale utgangspunkt for å lykkes med det faglige. En tett oppfølging de første årene vil være en god investering for både elevene selv og for skolesamfunnet de er en del av.

Lærere som tar imot sent ankomne elever må være klar over at møtet med norsk skole kan oppleves overveldende og karakteriseres som et 'turning point', hvor ulike elever stiller med ulike utgangspunkt og forutsetninger. Sent ankomne elever har ulikt antall år med opplæring, erfaringer med ulike skolesystemer (hvor ikke alle ligner på det norske), opplever ulike forhold knyttet til flyttingen og har ulike forutsetninger for språklæring. På bakgrunn av dette, må den første opplæringen være skreddersydd til den enkelte elev. Nyankomne som av ulike årsaker hemmes av negative individ-relaterte faktorer som virker negativt inn på deres språkinnlæring trenger hjelp til å håndtere dette. De i skolekonteksten med best forutsetning for å få dette til, har erfaring med opplæring av flerspråklige elever og - aller helst - utdanning i det. De vet hva språkutviklende og trygge klasserom innebærer.

Lærere som arbeider i innføringstilbud rundt om i landet trenger å vite at deres opplæring og støtte til elevene er en avgjørende faktor for en god start i form av å lære språket på en mest mulig inspirerende og effektiv måte, og innenfor trygge rammer. De har et særlig ansvar for å tilrettelegge for en god skoleovergang til neste opplæringstilbud, i form av språkopplæring, fagopplæring og undervisning om det norske skolesystem og samfunn. Ikke alle nyankomne elever starter i et innføringstilbud, mange starter direkte i ordinær klasse. Derfor er det viktig med kompetente profesjonsfelleskap som kan ivareta nyankomne elevers behov for språklæring og inkludering på *alle* skoler.

Språkutviklingen forutsetter kontinuerlig god pleie og gode vekstforhold. I undersøkelsen så vi eksempler på hvordan noen elever er særlig autonome og klarer seg fint - både i et innføringstilbud og i videregående opplæring - tilsynelatende uten særskilt støtte på bakgrunn av at undervisningsspråket er et andrespråk. De opprettholdt mestringstro, motivasjon og selvtillit, til tross for noen utfordringer. Positive holdninger til språket og skolearbeid, samt gode metakognitive ferdigheter og bruk av transspråklige strategier, og ikke minst gode sosiale relasjoner, kan bidra til videreutvikling av språkferdigheter og mestring av det faglige – selv om undervisningsspråket ikke er et førstespråk.

Det er ikke gitt at alle elever med kort botid verken er motiverte eller opplever mestring, klarer å bruke gode strategier selvstendig, eller tør å ta ordet i særlig grad - i og utenfor timene. Det er heller ikke slik at alle nyankomne elever har samme utgangspunkt som deltakerne i undersøkelsen, for eksempel i form av god skolegang fra før og en «gunstig» språkbakgrunn. Undersøkelsen viste at selv elever med gode faglige ferdigheter fra før og som har lært seg grunnleggende norsk i rekordfart, kunne oppleve til dels store utfordringer knyttet til det sosiale. Da er det viktig med lærere og skolesystemer som oppdager og kan tilrettelegge for inkludering mellom elever med kort botid og majoritetselevne. Kanskje må det holdningsskapende arbeid og tiltak til for å motvirke tendenser til «oss-og-dem-mentalitet».

Oppsummert innebærer en vellykket språk- og fagopplæring for sent ankomne elever at man tar elevene imot på en positiv måte i en trygg kontekst der de kan lære norsk språk og fag parallelt. På den måten forebygger man utfordringer knyttet til skoleovergangen som ligger foran sent ankomne elever i grunnskolen – som oftest påfølgende skoleår, dersom man kommer til Norge så sent som på 10.trinn. Lærerne i opplæringstilbudene på begge sider av overgangen må anerkjenne den enkeltes elevs behov og forutsetninger. Det forutsetter kunnskap om ulike opplæringstilbud. Det er sannsynlig at et tettere samarbeid mellom avgiverskole og mottakerskole enn det som kanskje er vanlig praksis per nå, vil bidra til mer kunnskap hos lærere på tvers av opplæringstilbud – som vil gagne elevenes læringsvilkår de første årene i et nytt land.

Min masteroppgave har belyst åtte sent ankomne ungdommers erfaringer med å være elev i norsk skole. Gjennom dynamikken som kan oppstå i et møte mellom flere intervjupersoner delte informantene raust både positive og mindre positive erfaringer. Gjennom å undersøke

hvordan elevene *selv* har opplevd å være sent nyankommen elev i den norske utdanningskonteksten, innhente erfaringer som de har gjort seg og få kunnskap om hvilke strategier de har brukt for å mestre det sosiale og faglige, har det vært mulig å oppfylle hensikten med intervjuundersøkelsen.

Samlet har teorigrunnet for oppgaven og selve datamaterialet dannet et bilde av enkelte fellestrekk og årsakssammenhenger som spiller inn på elevenes opplærings situasjon. Denne kunnskapen kan forhåpentligvis bidra til at lærere og andre som arbeider med nyankomne elever kan tilrettelegge for at den enkelte elev lykkes med de første årene i norsk skole. Jeg håper at innsikten kan fungere som et lite bidrag til forskningsfeltet og som et argument for å investere i andrespråkskompetanse hos lærere som underviser nyankomne elever i grunnskole og videregående opplæring. Selv har jeg lært mye av forskningsprosessen, som jeg vil ta med meg videre i min læring.

5.2 Veien videre

Denne undersøkelsen har forsket på en klart avgrenset elevgruppe blant minoritetsspråklige elever i norsk skole. Videre ser det ut til å være behov for mer forskning som tar for seg opplærings situasjonen til ulike enkeltgrupper innenfor den store paraplybetegnelsen *nyankomne elever i norsk skole*, og med utgangspunkt i både læreres perspektiv og elevenes. Med en så heterogen elevgruppe vil det være behov for utdanningsforskning som er spisset mot hvordan man på en best mulig måte kan tilrettelegge opplæringen for enkeltgrupper, og ikke minst hvordan man kan tilrettelegge for gode overganger mellom opplærings tilbud. En kombinasjon av feltarbeid/observasjoner og intervjuer med et didaktisk undersøkelsesfokus fremstår som en hensiktsmessig måte å skaffe kunnskap om hva som fungerer og ikke fungerer. Jeg vil hevde at undersøkelser som inkluderer elevstemmen gir en helt spesiell innsikt i erfaringene og behovene til ulike og unike elevgrupper blant nyankomne elever i den norske skolekonteksten.

LITTERATURLISTE

- Al - Hoorie, A. L. & MacIntyre, P. D. (Eds.). (2020). Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner & Lambert (1959). *Multilingual Matters*.
https://www.researchgate.net/publication/334231143_Contemporary_Language_Motivation_Theory_60_Years_Since_Gardner_and_Lambert_1959
- Alver, V. & Selj, E. (2014). Å lese fagtekster på andrespråket. I E. Selj & E. Ryen. E. (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (2. utg.) 107-130. Cappelen Damm Akademisk.
- Arntzen, R. & Eriksen, O. (2019). Kulturell kapital og akademisk integrering. *Uniped/ Universitetsforlaget*, 400-414. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-06>
- Bakken, A. & Danielsen, K. (2011). *Gode skoler - gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 10/2011. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5020/4657_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående: Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 1/2018
<https://www.imdi.no/contentassets/f156353133e04c75a5d4eb7d95787011/nova-rapport-1-18-trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritetselever-i-videregaende.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self - efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman Company.
- Beiler, I. R. (2020). Negotiating Multilingual Resources in English Writing Instruction for Recent Immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5-29. <https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Beiler, I. R. & Dewilde, J. (2020). Translation as Translingual Writing Practice in English as an Additional Language. *The Modern Language Journal*, 0 (0). (2020). DOI: 10.1111/modl.12660
- Berglund, J. (2017). Education policy – A Swedish Success Story? Integration of Newly Arrived Students Into the Swedish School System. *Friedrich-Ebert Stiftung*. <https://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/13259.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative research in psychology*. 3 (2).77 – 101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2020) *Kvalitative metoder*.(3.utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Canagarajah, S. (2011). *Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging Author(s)*.I *The modern Language Journal* 95(3).401-417.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). *Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning*. I *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry*. I *Theory into practice*, 39 (3). 124 – 130. DOI: 10.1207/s15430421tip3903_2

- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Multilingual Matters.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7.utg). Gyldendal
- Darwin, R. & Norton, B. (2016). Investment and Language Learning in the 21st Century. *Language & Society*, 157(3). DOI: 10.3917/lis.157.0019
- Davila, L. T. (2017). Newly arrived immigrant youth negotiate identity, language & literacy. *System*, 67(7). 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.001>
- Decy, E. L. & Ryan, R. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Del Busso, L.(2018). Å bli en etisk forsker. I G.Brottveit (Red.) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*.Gyldendal.
- Dewilde, J. (2017). Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*. 23(5). 942-953. doi: [10.1177/1367006917740975](https://doi.org/10.1177/1367006917740975).
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 13-33 <http://hdl.handle.net/11250/2431444>
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. LEA publishers, London. □ <https://cstn.files.wordpress.com/2009/11/the-psychology-of-the-language-learner-3haxap.pdf> Merknad: Pdf-filen oppgir: "Camera ready copy for this book was provided by the author"
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). Motivation, Language Identity and the L2 Self. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: *Where have we come from and where are we going?* I: *Language Teaching* (2021), 54, 190–205. doi:10.1017/S0261444820000038
- Emery, L., Spruyt, B., Boone, S. & Van Avermaet, P. (2020). The educational trajectory of Newly Arrived Migrant Students: Insights from a structural analysis of cultural capital. *Educational Research*, 62 (1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1713021>
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E. & Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285 – 300.

- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring* (Inger Sverreson, Overs.; 1.utgave, 1.opplag). Cappelen Damm.
- García, O. & Kleifgen, J.A. (2020). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4). 553– 571. https://www.researchgate.net/profile/Joanne-Kleifgen/publication/337203263_Translanguaging_and_Literacies/links/641261f5315dfb4cce80f880/Translanguaging-and-Literacies.pdf
- Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. *Canadian Association of Applied Linguistics*. The University of Western Ontario London, Canada. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>
- Gibbons, P. (2006). Mediating learning through talk – teacher-student interactions with second language learners. I I. Lindberg & K. Sandwall, K. (Red.) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens 7 – 8 oktober 2005 i Göteborg*. Göteborgs Universitet. https://www.academia.edu/70027376/Spr%C3%A5ket_och_kunskapen_att_l%C3%A4ra_p%C3%A5_sitt_andraspr%C3%A5k_i_skola_och_h%C3%B6gskola
- Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenging zone*. Heinemann
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language - scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. (2.utg.). Heinemann
- Golden, A. & Magnusson, U. (2019). Nyere forskningsresultater på andrespråksskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkelevers skriving i skolefagene. *Acta Didactica*. 13 (1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6475>
- Griffith, C. (Red.). (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36 (1), 3-15.
- Gujord, A.-K. H. (2013). Individuelle skildnader i andrespråklæringa. Om status og trendar i forskninga. *NOA norsk som andrespråk*. 29 (2). 5–36. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/843>
- Halkier, B. (2020). Fokusrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder*. (3.utg.). Hans Reitzels Forlag
- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser*. [Avhandling for graden ph.d. Universitetet i Oslo.]
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica* 8 (2), Art.7. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring – tapte nettverk og svekket skoletrivsel?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13(1). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1017>

- Holand, A (2021). Oversiktsstudier og spørreskjema. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). *Masteroppgaven i læreutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk
- Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, Nick C., Lantolf, J. P., Mackey, A., Talmy, S. (2014). Bridging the Gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3). 361-421. doi:10.1017/S0272263114000035
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2021). *Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere* <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/gjennomforing-av-videregaende-opplaring--blant-unge-innvandrere/>
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?*
Språkrådet. https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-
- Johnsen, G. (2021). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.). (2021). *Masteroppgaven i læreutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L.I. Aa. (Red.). *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26-49). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2022). Organisering av opplæringa for nyankomne ungdommer. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.). (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. (s. 33 – 46). Fagbokforlaget
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 35(1). <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661>
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (Red.). (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2021). *Masteroppgaven i læreutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2. utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krulatz, A. & Iversen, J. (2020). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly-Arrived Students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64. DOI: 10.1080/00313831.2018.1557741
- Kulbrandstad, L.A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A. K. H. Gujord, & G. T. Randen (Red.). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (s. 27 - 51).
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*. 32 (1). 3-19. <https://eprints.whiterose.ac.uk/1655/1/>
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18. 141-165. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/18.2.141>

- Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2 (12). DOI 10.1186/s40862-017-0035-x
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F., Vika, K. S., Grøgaard, J. B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner - er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. <https://hdl.handle.net/11250/3043817>
- Lødding, B., Salvanes, K.V., Reegård, K., Lillevik, R., Kavli, H.C. (2020). *Hvordan finne effekter av opplæringstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering*. NIFU-rapport 2020:18. <https://www.nifu.no/publications/1838107/>
- MacIntyre, P. D, Noels, K. A., Clement, R. (1997). Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning*, 47(2) 265–287. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uis.no/doi/epdf/10.1111/0023-8333.81997008>
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J*, 3. 335-Article%20Text-1557-1-10-20171031.pdf
- Manzoni, C. & Rolfe, H. (2019). How schools are integrating new migrant pupils and their families. *London*. <https://www.niesr.ac.uk/wp-content/uploads/2021/10/MigrantChildrenIntegrationFinalReport.pdf>
- Mjaavatn, P. & Frostad, P. E. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 102 (3). 282–297. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2023a). *Ord og uttrykk – Språklige minoriteter i opplæringen*. <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2023b). *Hvordan organisere opplæringstilbudet?* <https://nafo.oslomet.no/grunnskole/nyankomne-6-16/#>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden ...”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053606.pdf>
- Nistov, I. & Nordanger, M. (2018). Kva er mellomspråk? Gjensyn med eit sentralt omgrep i andrespråksforskinga. I A-K. H. Gujord & G.T. Randen (Red.). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s.261 - 288). Cappelen Damm Akademisk.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation* (2.utg.). Multilingual Matters.

- Norton, B. (2016). Identity and language learning. *Tesol Quarterly*. 50 (2). <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20TQ%202016.pdf>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert – Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- NOU 2019: 3. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ortega, L. (2011). SLA after the social turn. I D. Atkinson (Red.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (s. 167 – 180). Routledge.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn. *Language Learning*, 63. 1–24. University of Michigan. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2012.00735.
- Palm, K. (2021). Flerspråklig ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. *Idunn*, 46 – 65. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*. 5 (11). <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Regjeringen. (2022-2023). *Prop. -57-L*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/>
- Rosseland, M. E. (2022). *Metaspråklig bevissthet i grunnskolen. Hva og hvordan? En kvalitativ litteraturanalyse av hvordan man kan operasjonalisere begrepet metaspråklig bevissthet for bruk i grunnskolen*. [Mastergradsoppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10. 209-231.
- Selj, E. (2019). Språklige minoriteter i auditoriet (SmiA) - Utfordringer, håndtering og muligheter. *Uniped/ Universitetsforlaget*. 42 (4). 381-399. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-05>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skrefsrud, K. R. (2021). «Hver dag på skolen så var det sånn – du kommer til å klare det!». *Om nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk – et elevperspektiv*. [Mastergradsoppgave, Høgskolen i Innlandet].

- Skrefsrud, K. R. (2022). Investering i andrespråklæring – tidligere nyankomne elever ser tilbake på den første norskopplæringen. *NOA – Norsk som andrespråk*, 5-13.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Storheil, I. V. (2022). *Flerspråklige elevers bruk og utvikling av transspråkingsstrategier i skriving*. [Mastergradsoppgave, Høgskolen i Innlandet].
- Svendsen, B. A. (2018). *Sosikulturell andrespråkslingvistikk*. I A.-K. H.Gujord & G.T. Randen. *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. *Washington: Center for Research on Education, Diversity and Excellence*.
http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html
- Thomas, W. & Collier, V. (2019). The role of bilingualism in improving Literacy Achievement. *International Literacy Association*.
https://static1.squarespace.com/static/5d854ac170e64a71d1de71d3/t/641e2bff5b63173749d873dd/1679698944198/Literacy+Brief+2019_compressed.pdf
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringstilbud. *Rapport 2014. Mangfold og inkludering. NTNU Samfunnsforskning AS, på oppdrag fra ImDi*. <http://hdl.handle.net/11250/2365756>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*.(1.utg.). Gyldendal
- Tjora, A. (2017). Emergens:Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler. *Researchgate*. DOI: 10.13140/RG.2.2.16720.30728
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning– en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 1(2). 310-349.
- Ushioda, E. (2008). *Motivation and good language learners*. I C. Griffith (Red.). *Lessons from Good Language Learners*. New York: Cambridge University Press
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (Red.). (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=408815>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flykninger/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Hva er nytt i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk-for-spraklige-minoriteter-med-kort-botid-i-norge--videregaende-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2023c). *Minoritetsspråklige elever og flyktninger i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/#:~:text=Elevene%20har%20de%20samme%20rettighetene,des%20spr%C3%A5klige%20og%20faglige%20forutsetninger.>

Utdanningsdirektoratet. (2023d). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Aarsæther, F. (2021). Learning environment and social inclusion for newly arrived migrant children placed in separate programmes in elementary schools in Norway. *Cogent Education*, 8 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1932227>

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide for fokusgruppeintervju om «Den doble utfordringen»

1. Bakgrunnsspørsmål (svar anonymiseres, jmf. Informasjonsskriv)

- Hvor gammel var du da du kom til Norge? (år og måneder)
- Kunne du noe norsk fra før?
- Hvor mange måneder gikk du i et innføringstilbud?
- Har du som elev tilegnet deg andre språk enn norsk?
- Hvor lenge har du gått på videregående skole?

2. Om å være VGS-elev med kort botid i Norge

- Hvordan oppleves det å være elev med kort botid i Norge, er det noe dere tenker på i det daglige?
- Er det flere i klassen som har et annet morsmål enn norsk?
- Snakker du for det meste norsk med medelever?
- Hvis du har mulighet til å snakke andre språk enn norsk på skolen: Hvordan opplever du det å ha denne muligheten?
- Behandler lærerne deg på samme måte som elever med norsk som morsmål?
- Tilrettelegger skolen/ lærerne undervisningen for deg som minoritetsspråklig elev? I så fall, på hvilken måte?

3. Om trivsel og motivasjon på skolen

- På en skala fra 1-6: Hvor godt trives du på videregående?
- Var du motivert for å begynne på videregående skole i Norge?
- Har trivsel og/eller motivasjon endret seg etter at du begynte? I så fall: Hvordan? Hvorfor?
- På en skala fra 1-6: Hvor godt trivdes du på skolen på 10.trinn?
- Var du motivert for å begynne på skole i Norge og lære deg et nytt språk?
- Endret trivsel og/eller motivasjon endret seg i løpet av 10.trinn? I så fall: Hvordan? Hvorfor?

4. Om hvordan det var å lære grunnleggende norsk i et innføringstilbud

- Kan du si litt mer om motivasjonen din for å lære deg norsk?
- Hadde du tro på at du ville klare å lære deg norsk raskt?
- Var det å lære seg norsk slik du forventet?
- Opplevde du at du hengte godt med i undervisningen på 10.trinn? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva opplevde du at du lærte raskt?
- Hva opplevde du som særlig utfordrende?
- Hvilke strategier var viktige for deg å bruke da du startet å lære deg norsk?
- Fikk du bruk for morsmålet ditt eller samlet språkkompetanse som ressurs? Hvordan?
- Hvilke faktorer tenker du at bidro positivt til at du lærte deg grunnleggende norsk relativt raskt?

- Noe med egen skolebakgrunn?
 - Noe med egne talenter eller egenskaper?
 - Noe med egen motivasjon?
 - Noe med bruk av egne strategier?
 - Noen viktige støttespillere?
 - Noe med undervisningen?
- Er det noe du spesifikt skulle ønske du hadde lært eller fått trent mer på i tiden i innføringstilbudet?
 - Hva kan lærere gjøre for bedre å støtte språkutviklingen?

5. Om overgangen fra grunnleggende norskopplæring til norsk som undervisningsspråk i videregående opplæring

- Var du overrasket over hvordan det var å ha norsk som undervisningsspråk i VGS? Hva var likt/forskjellig fra det du trodde?
- I videregående skole møter man tekster med mer eller mindre akademisk språk, og med mange fagspesifikke ord. Hvilke erfaringer har dere gjort dere i møte med kompliserte tekster?
- Lærerne i ordinære klasser tilpasser kanskje ikke måten å snakke på til at noen av elevene har andre morsmål enn norsk. Har dere noen tanker om hvordan det er å forstå lærernes muntlige undervisning?
- Hvordan opplevde du den faglige undervisningen den første tiden i VG-1?
- Hvilke faktorer bidro til at du lyktes såpass godt som du gjorde med skolearbeidet i starten av videregående?
- Tok du med deg noen gode strategier og/eller erfaringer fra grunnleggende språkopplæring på 10.trinn? Hvilke?

6. Om videreutvikling av norskferdighetene - etter innføringstilbudet

- Ville du ha sagt ja til å fortsette med undervisning i grunnleggende norsk på VGS, dersom det var mulig på den linjen du valgte?
- Hva har motivert og motiverer deg til å jobbe videre på egenhånd med å videreutvikle norsken?
 - Indre og/eller ytre motivasjonsfaktorer?
 - Opplevd mestring og/eller mestringstro?
 - Noen viktige støttespillere?

7. Om norsk som undervisningsspråk i VGS

- Kan du peke på noen årsaker til at du klarer deg så godt faglig som du gjør nå, sett på bakgrunn av at norsk er undervisningsspråket?
- Er det fag, temaer eller arbeidsmåter hvor det er spesielt utfordrende med norsk som undervisningsspråk? Hvilke? Hvorfor?
- Kunne fagundervisningen du fikk på 10.trinn, samtidig som du lærte deg grunnleggende norsk, ha forberedt deg enda bedre på norsk som undervisningsspråk i fagene på videregående? Hvordan?

- Benytter du deg av noen spesielle studieteknikker og læringsstrategier fordi undervisningsspråket er et annet enn morsmålet? Knyttet til muntlig undervisning? Knyttet til det skriftlige (lese, skrive)?

8. Om hvor fornøyd dere er med valget om å starte i ordinær videregående skole i Norge - allerede året etter at dere kom til landet

- Hva tenker dere om tidspunktet dere kom til Norge på? Altså på 10.trinn?
- Hvis det hadde vært helt opp til dere selv å velge hvor dere skulle fullføre skoleløpet, ville det da ha blitt Norge?
- Er det noe dere nå vet om det norske språket eller norsk skole som dere skulle ønske dere hadde visst tidligere?
- Er det noe dere nå vet om videregående opplæring i Norge som dere gjerne skulle ha visst på et tidligere tidspunkt?

9. Gode råd basert på egne erfaringer

- Hva er de viktigste rådene dere ville ha gitt til en nyankommen elev i ungdomsskolen, som ønsker å lære seg norsk språk så fort som mulig?
- Og til lærerne som skal undervise eleven?
- Har dere noen gode råd knyttet til overgangen fra 10.trinn i et innføringstilbud til ordinær VG1?

10. Avrundning av intervjuet

- Er det noen som vil legge til noe? Noe dere skulle ønske jeg hadde spurt dere om?
- Hvordan opplevde du å delta i gruppeintervjuet?

VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV/SAMTYKKEERKLÆRING

Vil du delta i forskningsprosjektet «Den doble utfordringen»?

Mitt navn er Louise Apneseth. Til daglig jobber jeg med opplæring av nyankomne elever. Inneværende og neste semester er jeg i tillegg student ved Universitetet i Stavanger. Forskningsprosjektet jeg er i gang med er en masteroppgave i lærerspesialist i norsk med vekt på lese -og skriveopplæring. Jeg ønsker å undersøke nyankomne elevers erfaringer med å lære seg norsk og med norsk som undervisningsspråk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Arbeidstittelen på prosjektet, «Den doble utfordringer», handler om at det å skulle lære seg et nytt språk fra bunnen av og *samtidig* ta i bruk språket som undervisningsspråk kan være en krevende øvelse.

Formålet med prosjektet er å finne ut:

- a) Hva sent ankomne elever i norsk grunnskole tenker om egen utvikling av grunnleggende norskspråklige ferdigheter
- b) Hvordan elevene opplever overgangen til å bruke norsk som undervisningsspråk i videregående skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne forespørselen går ut til elever i ordinær videregående skole som kom til Norge som 10.trinnselever.

Jeg tenker at du har verdifull kunnskap om det jeg ønsker å undersøke, fordi du er en flerspråklig elev som ankom Norge året før du startet i ordinær videregående skole. Det at du kom inn på ordinært løp i videregående skole tyder på at du hadde en rask progresjon i grunnleggende norsk. Derfor vil du kunne bidra med verdifull kunnskap om det å tilegne norskspråklige ferdigheter i et raskt tempo. Du går fortsatt i videregående skole og erfarer til daglig hvordan det er å bruke norskferdighetene dine i arbeid med fagene i videregående skole. Derfor vil du kunne si noe om hvor språklig forberedt du var ved overgangen fra grunnskole til videregående skole, når det gjelder å følge ordinær undervisning på videregående skolenivå.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du takker ja til å delta i undersøkelsen, vil du i løpet av vinterhalvåret (januar/februar) bli invitert til et gruppeintervju på ettermiddag/kveldstid. Jeg vil gjennomføre ett eller to gruppeintervju(er). Du vil bli invitert til ett slikt intervju, der jeg snakker med 6 – 10 elever samtidig. Intervjuet vil ta 60 – 90 minutter. I intervjuet vil jeg spørre deltakerne om hvordan de lærte seg norsk raskt, om hvilke strategier de bruker for å tilegne seg fagstoff på norsk og om det er noe som er særlig utfordrende med norsk som undervisningsspråk. Du vil få mulighet til å se intervjuguiden på forhånd.

Jeg vil ta kontakt med aktuelle deltakere via Teams eller mail, etter å ha tatt kontakt med noen videregående skoler for å få kjennskap til aktuelle deltakere. Videre kontakt, dersom du er interessert i å delta i prosjektet, vil skje per mail (louise.apneseth@gmail.com).

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt (skjult for uvedkommende) og følger personvernregelverket. Det innebærer at det bare er jeg (Louise Apneseth) som vil ha tilgang til opplysninger om hvem som deltar i intervjuet/ene. Som deltaker i undersøkelsen vil du bli anonymisert i masteroppgaven. Jeg (Louise Apneseth) vil være påpasselig med hvordan jeg bruker og formidler opplysninger om kjønn, alder, skoletilhørighet, morsmål eller hjemland, slik at du som deltaker ikke skal kunne gjenkjennes og identifiseres. Masteroppgaven vil kunne leses av flere, og vil være av særlig interesse for studenter og lærere.

Intervjuet/ene vil bli tatt opp på båndopptaker. Det er kun jeg (Louise Apneseth) som kommer til å høre på lydopptaket. Lydbåndopptaket blir slettet fra opptakeren så snart masteroppgaven er levert og karaktersatt. Intervjuet/ene vil bli transkribert (skrevet ned) i sin helhet, av meg (Louise Apneseth). Navnet ditt vil ikke framkomme i transkriberingen, da jeg vil erstatte navn med koder som lagres på egen navneliste. Navnelisten blir oppbevart adskilt fra transkribert materiale og blir slettet så snart masteroppgaven er levert og karaktersatt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Oppgaven skal ferdigstilles i juni 2022 og blir antakelig karaktersatt før september 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, v/veileder Hege Rangnes (hege.rangnes@uis.no), tlf. 51 83 11 53
- NSDs personvernombud: Olav Rosness, tlf. 92641313
- Louise Apneseth (louise.apneseth@gmail.com), tlf. 90 85 28 21

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvermtjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hege Rangnes
(veileder)

Louise Apneseth
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Den doble utfordringen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i gruppeintervju i løpet av januar/februar 2022

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, innen august 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3: GODKJENNING NSD

[Meldeskjema](#) / [Den doble utfordringen - om hvordan noen sent ankomne elever i grun-](#) / Vurdering

Vurdering

Dato
12.01.2022

Type
Standard

Referansenummer
775480

Prosjekttittel
Den doble utfordringen - om hvordan noen sent ankomne elever i grunnskolen tilegnet seg tilstrekkelige norskerferdigheter for å kunne følge ordinær undervisning på videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig
Hege Rangnes

Student
Louise Apneseth

Prosjektperiode
19.01.2022 - 19.08.2022

[Meldeskjema](#)

Kommentar

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 meldeskjemat med vedlegg 12.01.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger og særlige kategorier om etnisk opprinnelse frem til 10.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Vi forstår det slik at de registrerte kan bestemme over seg selv om de ønsker å delta i forskningsprosjektet eller ikke. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

VEDLEGG 4: GODKJENNING NSD - ENDRET PROSJEKTPERIODE



[Meldeskjema](#) / [Den doble utfordringen - om hvordan noen sent ankomne elever i grunnskolen tilegnet seg tilstrekkelige norskferdigheter for å kunne følge ordinær undervisning på videregående skole](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 775480	Vurderingstype Standard	Dato 03.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Den doble utfordringen - om hvordan noen sent ankomne elever i grunnskolen tilegnet seg tilstrekkelige norskferdigheter for å kunne følge ordinær undervisning på videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig

Hege Rangnes

Student

Louise Apneseth

Prosjektperiode

19.01.2022 - 31.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness

Lykke til videre med prosjektet!